

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

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

**2011 № 4 (18)**

**Главный редактор:**

Н.И. Дроздов

**Редакционная коллегия:**

В.Р. Майер, Я.М. Кофман,  
А.А. Баранов, А.М. Гендин, А.Ж. Жафяров,  
А.И. Завьялов, Т.Г. Игнатьева,  
А.С. Корж (*редактор английского текста*), М.П. Лапчик,  
Н.И. Пак, Л.Г. Самогик, Н.Т. Селезнева, А.Н. Фалалеев,  
Т.В. Фуряева, В.П. Чеха, М.И. Шилова,  
Л.В. Шкерина (*ответственный редактор*),  
С.П. Васильева (*ответственный секретарь*)

**Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева.** 2011. № 4 (18) / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2011. – 360 с.

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

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

© Красноярский  
государственный  
педагогический  
университет  
им. В.П. Астафьева, 2011

## Содержание

<b>ПЕДАГОГИКА</b> .....	<b>11</b>
Валяева Е.В. ПРЕДСТАВЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ О ФАКТОРАХ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ ЖИЗНЕННЫЙ УСПЕХ.....	11
Васильев И.А. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И РОДИТЕЛЬСКАЯ ОБЩЕСТВЕННОСТЬ О ПРОБЛЕМАХ СИБИРИ И ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА (СРАВНИТЕЛЬНЫЙ СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ).....	19
Долгушина Н.А., Чижакова Г.А. АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА .....	24
Журавлева Н.А., Шкерица Л.В. ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ И ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ БАЗОВЫХ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ .....	30
Клековкин Г.А. РЕФЛЕКСИЯ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ПРЕДМЕТНОМ ОБУЧЕНИИ .....	36
Кравченко В.М. ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВИРОВАННОЙ ПОТРЕБНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ В ЗДОРОВЬЕ .....	45
Куприянов П.В. ФОРМИРОВАНИЕ СПОРТИВНОГО МАСТЕРСТВА БОРЦОВ ВОЛЬНОГО СТИЛЯ НА ОСНОВЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ИНТЕГРАТИВНОЙ ОЦЕНКИ .....	51
Литвин А.В. ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РОБОТОТЕХНИКИ .....	57
Лоренц В.А. ЭФФЕКТ ВЛИЯНИЯ КОЛИЧЕСТВА НЕЙРОНОВ СЕТИ НА ПАРАМЕТРЫ ЕЕ ОБУЧАЕМОСТИ .....	63
Опарина Е.А. СИТУАЦИИ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ.....	69
Осипов А.Ю. ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БОРЦОВ САМБО.....	75
Тельманова Е.Д., Романцев Г.М. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ МАГИСТЕРСКОЙ ПРОГРАММЫ «УПРАВЛЕНИЕ СИСТЕМОЙ ПОДГОТОВКИ РЕМЕСЛЕННИКОВ- ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ ДЛЯ ОБЪЕКТОВ ГОРОДСКОГО ЭНЕРГОХОЗЯЙСТВА» .....	79
Туранова Л.М., Смолянинова О.Г., Стюгин А.А. МОНИТОРИНГ ПОТРЕБНОСТЕЙ В ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСАХ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО КОНТЕНТА ДЛЯ ШКОЛ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ.....	84
Чижакова Г.И., Коваль С.А. ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ.....	90
Яковлева Н.Ф. ПРОЯВЛЕНИЯ НЕДОСТАТКОВ ХАРАКТЕРА У ДЕТЕЙ-СИРОТ.....	96

<b>ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ .....</b>	<b>101</b>
Аскарова М.А. РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФИЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МНОГОМЕРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ЛИЦЕЯ .....	101
Емельянова С.А. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ШКОЛЬНИКОВ.....	106
Журавлева О.П. СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА.....	109
Казанцева А.А. ВОСПИТАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА .....	115
Кузнецова М.Ф. РАЗВИТИЕ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ.....	120
Подошва Н.В. МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА АКТИВИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ .....	126
Пуолокайнен Т.М. РАЗБИЕНИЕ ВЫПУКЛЫХ МНОГОГРАННИКОВ КЛАССА С НА ПОДКЛАССЫ .....	133
Чалкина, Н.А. Юрьева Т.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НАПРАВЛЕННОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ-ГУМАНИТАРИЕВ.....	140
<b>ПСИХОЛОГИЯ .....</b>	<b>146</b>
Каханова Е.Ю. АЛГОРИТМ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ИЗМЕРЕНИЯ СТЕПЕНИ ЗАВИСИМОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА ОТ ВНУТРЕННИХ И ВНЕШНИХ ФАКТОРОВ .....	146
Коломейцева И.В. ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ПЕДАГОГОВ И ПСИХОЛОГОВ ПРОФИЛЬНЫХ ШКОЛ К МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ.....	153
Лукьянченко Н.В. ПРОБЛЕМА МЕСТА И РОЛИ СЕМЬИ В СОЦИАЛЬНЫХ КОНТЕКСТАХ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ.....	162
Маланчук И.Г. ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ СТРУКТУРЫ РЕЧЕКОНМУНИКАТИВНОГО СОЗНАНИЯ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ ПРИ ПРОИЗВОДСТВЕ УСТНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ.....	166
Селезнева Н.Т., Курктова Е.А. ТВОРЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ .....	171
Спешилова Т.С. ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВАЯ СФЕРА, ЕЕ ОСОБЕННОСТИ И РАЗВИТИЕ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ С ЯВНОЙ И СКРЫТОЙ ФОРМОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ .....	175
Титова О.И. ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕЛОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	179
<b>ФИЛОСОФИЯ.....</b>	<b>186</b>
Авдеева Е.А. ФИЛОСОФСКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ .....	186

Кузнецова М.Ф. МЕНТАЛИТЕТ КАК МОДЕЛЕОБРАЗУЮЩАЯ КОНСТАНТА .....	192
Польщикова Л.А. ФИЛОСОФИЯ ЕСТЕСТВЕННОГО ПРАВА В ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ.....	196
Шибанова Н.А. СОВРЕМЕННАЯ ПРАВОСЛАВНАЯ СЕМЬЯ В КОНТЕКСТЕ АКТУАЛЬНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА .....	202
<b>ФИЛОЛОГИЯ .....</b>	<b>208</b>
Александров О.А. ЯЗЫКОВАЯ БИОГРАФИЯ НЕМЕЦКИХ ДИАЛЕКТОНОСИТЕЛЕЙ с. КОЖЕВНИКОВО ТОМСКОЙ ОБЛАСТИ.....	208
Ващенко И.В. ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ МИР «ИТАЛЬЯНСКИХ» НОВЕЛЛ ПАУЛЯ ХЕЙЗЕ .....	214
Дроздов Р.К. К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ АББРЕВИАТУРНЫХ ОБРАЗОВАНИЙ В ТЕКСТАХ СМИ .....	217
Кабанова С.А. СЕМАНТИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ПРЕДЛОЖЕНИЙ С БЕЗЛИЧНО-ПРЕДИКАТИВНЫМИ СЛОВАМИ (НА МАТЕРИАЛЕ СЕРБСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ).....	223
Карпова Л.Л. ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПАДЕЖЕЙ В СЕВЕРНЫХ ДИАЛЕКТАХ УДМУРТСКОГО ЯЗЫКА.....	231
Погребняк Ю.В. СТИЛИСТИЧЕСКАЯ РЕДУКЦИЯ В ИНТЕРИОРИЗОВАННОМ ДИСКУРСЕ.....	237
Шкуратова Н.В. РОЛЬ ПИСЕМ В СОЗДАНИИ ОБРАЗОВ В РОМАНЕ ДЖЕЙН ОСТЕН «ЭММА».....	242
<b>ИСТОРИЯ .....</b>	<b>248</b>
Баймухаметова В.П. ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО НАСЕЛЕНИЯ ПРИЕНИСЕЙСКОЙ СИБИРИ В ТРУДАХ ПОЛИТИЧЕСКИХ ССЫЛЬНЫХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX вв.....	248
Дементьев А.П. К ВОПРОСУ О ПОЛИТИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЯХ БОЛЬШЕВИКОВ И АНАРХИСТОВ В г. КРАСНОЯРСКЕ В 1917–1918 гг. ....	254
Ключников Т.А. К ВОПРОСУ О ДАТИРОВКЕ ПИСАНИЦ НИЖНЕГО ПРИАНГАРЬЯ (НА ПРИМЕРЕ АНИМАЛИСТИЧЕСКИХ ИЗОБРАЖЕНИЙ).....	260
Медников Д.М. СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК АЛЬТЕРНАТИВА КЛАССОВОЙ БОРЬБЕ МЕЖДУ ТРУДОМ И КАПИТАЛОМ НА РУБЕЖЕ XIX–XX вв. (К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ В СОЗНАНИИ СИБИРСКОЙ ОБЩЕСТВЕННОСТИ) .....	265
Саяпарова Е.В. ИСТОРИЯ СОЗДАНИЯ И РАЗВИТИЯ МУНИЦИПАЛЬНЫХ МУЗЕЕВ БУРЯТИИ.....	271
Ушницкий В.В. ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ПАРАЛЛЕЛИ И СВЯЗИ КЫПЧАКОВ С ВОСТОЧНОЙ СИБИРЬЮ .....	276
Хомайко А.Н. ЯПОНИЯ И ВОПРОСЫ БОРЬБЫ С МЕЖДУНАРОДНОЙ ПРЕСТУПНОСТЬЮ ПОСЛЕ ЗАВЕРШЕНИЯ «ХОЛОДНОЙ ВОЙНЫ».....	280
Хорина В.В. О РОЛИ КУПЕЧЕСТВА В НАУЧНОМ ИЗУЧЕНИИ ЕНИСЕЙСКОЙ ГУБЕРНИИ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XIX – НАЧАЛО XX вв.).....	285

<b>БИОЛОГИЯ</b> .....	<b>292</b>
Ушанов С.В., Усубова Е.Э. ИЗУЧЕНИЕ ДИНАМИКИ НАБУХАНИЯ СЕМЯН ФАСОЛИ СОРТА «САКСА» ( <i>PHASEOLUS VULGARIS L.</i> ).....	292
<b>ГЕОГРАФИЯ</b> .....	<b>295</b>
Мокринец К.С. МИКРОКЛИМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РЕЛЬЕФА ТЕРРИТОРИИ Г.КРАСНОЯРСКА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КАЧЕСТВА ПРИЗЕМНОГО СЛОЯ АТМОСФЕРЫ .....	295
<b>ЭКОНОМИКА</b> .....	<b>301</b>
Завёркин А.Н. ВЗАИМОСВЯЗЬ НАУКИ И ПРОИЗВОДСТВА.....	301
Трифонов А.Ю. ЗАКОНОМЕРНОСТИ ЭВОЛЮЦИИ ТЕНЕВОЙ ЭКОНОМИКИ И ХАРАКТЕР ЕЕ ВОЗДЕЙСТВИЯ НА НАЦИОНАЛЬНЫЕ ИНТЕРЕСЫ СТРАНЫ.....	307
Фалалеев А.Н., Ермаченко Н.И. СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ РОССИИ И «ЖИЛИЩНЫЙ ВОПРОС»: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ .....	313
<b>АННОТАЦИИ</b> .....	<b>317</b>
<b>СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ</b> .....	<b>350</b>

## Contents

<b>PEDAGOGICS</b> .....	<b>9</b>
E.V. Valyaeva	
CONCEPTUALIZATIONS OF SENIOR PUPILS ABOUT THE FACTORS PROVIDING LIFE SUCCESS.....	11
I.A. Vasilev	
PEDAGOGICAL AND PARENTAL PUBLIC ABOUT THE PROBLEMS OF DEVELOPMENT OF SCHOOLS OF SIBERIA AND THE FAR EAST .....	19
N.A. Dolgushina, G.A. Chizhakova	
AXIOLOGICAL ORIENTATION OF VOCATIONAL TRAINING OF FUTURE BACHELORS OF VOCATIONAL EDUCATION: THEORY AND PRACTICE .....	24
N.A. Zhuravleva, L.V. Shkerina	
MAIN PRINCIPLES AND DIDACTIC CONDITIONS OF FORMATION OF BASE KEY COMPETENCES OF STUDENTS – FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS.....	30
G.A. Klekovkin	
REFLECTION AS A MEANS TO REALIZE SUCCESSION IN SUBJECT EDUCATION.....	36
V.M. Kravchenko	
ESTIMATING THE EFFICIENCY OF PROGRAMME AND METHODOLOGICAL PROVISION FOR FORMING MOTIVATED NEED OF CHILDREN UNDER SCHOOL AGE FOR HEALTH .....	45
P.V. Kupriianov	
FORMING OF SPORT SKILLS OF FREE-STYLE WRESTLERS ON THE BASIS OF INDIVIDUAL INTEGRAL ESTIMATION.....	51
A. V. Litvin	
DIDACTIC CONDITIONS OF FORMATION OF DESIGN COMPETENCE OF STUDENTS BY MEANS OF EDUCATIONAL ROBOTICS.....	57
V. A. Lorents	
EFFECT OF INFLUENCE OF QUANTITY OF NETWORK'S NEURONS ON PARAMETERS OF ITS EDUCABILITY .....	63
E.A. Oparina	
SITUATIONS OF SOCIAL DEVELOPMENT AS A MEANS OF SOCIAL EDUCATION OF SENIOR PUPILS .....	69
A.Y. Osipov	
INCREASING OF LEVEL OF FUNCTIONAL READINESS OF WRESTLERS OF SAMBO-WRESTLING .....	75
E.D. Telmanova, G.M. Romantsev	
PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL SUBSTANTIATION OF MASTER'S DEGREE PROGRAM FOR «MANAGEMENT OF SYSTEM OF PREPARATION OF HANDICRAFTSMEN – BUSINESSMEN FOR OBJECTS OF CITY UTILITIES» .....	79
L.M. Turanova, O.G. Smolyaninova, A.A. Styugin	
MONITORING OF DEMANDS FOR ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES OF NATURAL-SCIENTIFIC CONTENT FOR SCHOOLS OF THE KRASNOYARSK TERRITORY.....	84
G.I. Chizhakova, S.A. Koval	
PROBLEM OF FORMATION OF SYSTEM OF PROFESSIONAL-VALUES OF A FUTURE EXPERT OF SOCIAL WORK.....	90
N.F. Yakovleva	
DISPLAY OF NEGATIVE CHARACTER TRAITS OF ORPHAN CHILDREN FROM WORK EXPERIENCE.....	96

<b>FROM WORK EXPERIENCE.....</b>	<b>101</b>
M.A. Askarova	
REALIZATION OF MODEL OF CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION IN THE MULTISECTORAL EDUCATIONAL SPACE OF LYCEUM.....	101
S.A. Emelyanova	
PEDAGOGICAL PROBLEMS OF FORMATION OF HEALTHY LIFESTYLE O F SCHOOLCHILDREN .....	106
O.P. Zhuravleva	
FORMATION OF PERSONALITY IN THE COURSE OF ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF HIGH SCHOOL STUDENTS .....	109
A.A. Kazantseva	
EDUCATION OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITIES OF PERSONALITY IN THE CONDITIONS OF MODERN RUSSIAN SOCIETY .....	115
M.F. Kuznetsova	
DEVELOPMENT OF SELF-TRAINING COMPETENCE OF A TEACHER OF FOREIGN LANGUAGES: ORGANISATIONAL-METHODICAL ASPECT .....	120
N.V. Podoshva	
MODELLING OF THE PROCESS OF ACTIVIZATION OF INDEPENDENT ACTIVITY OF STUDENTS WHILE STUDYING THE COURSE OF HIGHER MATHEMATICS.....	126
T.M. Puolokainen	
CLASSIFICATION OF CONVEX POLYHEDRONS OF CLASS C INTO SUB-CLASSES.....	133
N.A. Chalkina, T.A. Yuryeva	
USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES AS CONDITION OF PROFESSIONAL-DIRECTED EDUCATION ON MATHEMATICS FOR STUDENTS OF LIBERAL ARTS DEPARTMENT .....	140
<b>PSYCHOLOGY.....</b>	<b>146</b>
E.Yu. Kakhanova	
ALGORITHM OF MATHEMATICAL MEASUREMENT OF DEGREE OF DEPENDENCE OF EXPERIENCE OF LONELINESS ON INTERNAL AND EXTERNAL FACTORS .....	146
I.V. Kolomeitseva	
FEATURES OF ADAPTATION OF TEACHERS AND PSYCHOLOGISTS OF PROFILE SCHOOLS TO EDUCATION MODERNIZATION .....	153
N.V. Lukyanchenko	
PROBLEM OF PLACE AND ROLE OF FAMILY IN SOCIAL CONTEXTS OF INDIVIDUALITY .....	162
I. G. Malanchuk	
SPEECH-COMMUNICATIVE CONSCIOUSNESS FUNCTIONAL STRUCTURES IN AN UTTERANCE-PRODUCING PROCESS IN CHILDHOOD.....	166
N.T. Selezneva, E. A. Kurkotova	
CREATIVE ORIENTATION OF A HEAD'S PERSONALITY AS CONDITION OF PROFESSIONAL SELF-REALIZATION.....	171
T.S. Speshilova	
VALUE-SEMANTIC SPHERE, ITS FEATURES AND DEVELOPMENT TYPICAL FOR SENIOR PUPILS WITH OBVIOUS AND HIDDEN FORM OF INTELLECTUAL TALENT .....	175
O.I. Titova	
GENDER ASPECTS OF BUSINESS INTERACTION IN MANAGEMENT.....	179
<b>PHILOSOPHY.....</b>	<b>186</b>
E.A. Avdeeva	
PHILOSOPHICAL AND ANTHROPOLOGICAL FOUNDATIONS OF HUMANITARIZATION IN EDUCATIONAL SYSTEM .....	186
M.F. Kuznetsova	
MENTALITY AS A MODELLING CONSTANTA .....	192



L.A. Polshchikova	
PHILOSOPHY OF THE NATURAL LAW IN HUMANISTIC PEDAGOGICS .....	196
N.A. Shibanova	
MODERN ORTHODOX FAMILY IN THE CONTEXT OF CURRENT SOCIAL PROBLEMS OF RUSSIAN SOCIETY .....	202
<b>PHILOLOGY.....</b>	<b>208</b>
O.A. Alexandrov	
LANGUAGE BIOGRAPHY OF GERMAN DIALECT SPEAKERS FROM KOZHEVNIKOVO VILLAGE OF THE TOMSK REGION.....	208
I.V. Vashchenko	
ARTISTIC WORLD IN PAUL HEYSE'S «ITALIAN» NOVELS.....	214
R.K. Drozdov	
TO THE QUESTION ABOUT USING ABBREVIATIONS IN MASS-MEDIA TEXTS .....	217
S.A. Kabanova	
SEMANTIC STRUCTURE OF SENTENCES WITH IMPERSONAL PREDICATIVE WORDS (IN THE SERBIAN AND RUSSIAN LANGUAGES).....	223
L.L. Karpova	
FEATURES OF FUNCTIONING OF CASES IN THE NORTHERN DIALECTS OF THE UDMURT LANGUAGE.....	231
Yu.V. Pogrebnyak	
STYLISTIC REDUCTION IN INTERIOR DISCOURSE.....	237
N.V. Shkuratova	
ROLE OF LETTERS IN CREATION OF CHARACTERS IN THE NOVEL «EMMA» BY JANE AUSTEN.....	242
<b>HISTORY.....</b>	<b>248</b>
V.P. Baimuhametova	
STUDYING OF THE RUSSIAN POPULATION OF THE YENISEI SIBERIA IN THE WORKS OF POLITICAL EXILED IN THE SECOND HALF OF XIX-th-EARLY XX-th CENTRY.....	248
A. P. Dementjev	
TO THE QUESTION ABOUT POLITICAL RELATIONS BETWEEN BOLSHEVIKS AND ANARCHISTS IN THE CITY OF KRASNOYARSK IN 1917–1918 .....	254
T.A. Klyuchnikov	
TO THE QUESTION ABOUT DATING OF THE PETROGLYPHS OF THE LOWER TERRITORY ADJECENT TO THE ANGARA RIVER (ON THE EXAMPLE OF ANIMALISTIC PAINTINGS).....	260
D.M. Mednikov	
SOCIAL PARTNERSHIP AS AN ALTERNATIVE OF CLASS STRUGGLE BETWEEN THE LABOUR AND THE CAPITAL IN THE LATTER HALF OF THE 1800'S – EARLY 1900'S (TO THE PROBLEM IN THE MIND OF SIBERIAN SOCIETY) .....	265
E.V. Sayaparova	
HISTORY OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF MUNICIPAL MUSEUMS OF BURYATIA.....	271
V.V. Ushnitskiy	
ETHNO-CULTURAL PARALLELS AND CONNECTIONS OF THE KIPCHAKS WITH EASTERN SIBERIA .....	276
A.N. Khomaiko	
JAPAN AND PROBLEMS OF FIGHTING AGAINST INTERNATIONAL CRIME AFTER THE «COLD WAR».....	280

V.V. Horina ABOUT THE ROLE OF MERCHANTS IN THE SCIENTIFIC STUDY OF THE YENISEI PROVINCE (THE SECOND HALF OF XIXth – THE BEGINNING OF XXth CENTURIES) .....	285
<b>BIOLOGY</b> .....	<b>292</b>
S.V. Ushanov, E.Z. Usubova STUDYING OF DYNAMICS OF IMBITION OF SEEDS OF KIDNEY BEAN OF «SAXA» CULTIVAR ( <i>PHASEOLUS VULGARIS L.</i> ) .....	292
<b>GEOGRAPHY</b> .....	<b>295</b>
K.S. Mokrinets MICROCLIMATIC POTENTIAL OF RELIEF OF TERRITORY OF KRASNOYARSK AS A CONDITION FOR FORMATION OF QUALITY OF THE GROUND LAYER OF ATMOSPHERE.....	295
<b>ECONOMICS</b> .....	<b>301</b>
A.N. Zaverkin INTERACTION OF SCIENCE AND PRODUCTION .....	301
A.Y. Trifonov PRINCIPLES OF EVOLUTION OF SHADOW ECONOMICS AND NATURE OF ITS EFFECT ON NATIONAL INTERESTS OF THE COUNTRY .....	307
A.N. Falaleev, N.I. Ermachenko SOCIO-ECONOMICAL DEVELOPMENT OF RUSSIA AND «HOUSING» PROBLEM: METHODOLOGICAL ASPECTS .....	313
<b>ABSTRACTS</b> .....	<b>317</b>
<b>CREDITS</b> .....	<b>350</b>

---

# ПЕДАГОГИКА

---

*Е.В. Валяева*

## ПРЕДСТАВЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ О ФАКТОРАХ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ ЖИЗНЕННЫЙ УСПЕХ

*Факторы жизненного успеха, ценностные ориентации, учащиеся старших классов.*

В процессе социализации подрастающего поколения, становления духовного мира молодых людей важное место занимает формирование представлений подростков и юношей о том, какие пути ведут к достижению поставленных ими целей, какие условия и факторы способствуют их жизненному успеху. Изучение этой проблемы приобретает особую актуальность в настоящее время, когда социальные преобразования, происходящие в нашей стране и в мире, оказывают противоречивое влияние на духовный облик молодых людей.

Обзор отечественной литературы по данной проблематике свидетельствует, что вопросы, связанные с представлениями молодых людей о факторах жизненного успеха, особенно обстоятельно и последовательно изучались и рассматривались в работах сотрудников Центра комплексных социологических исследований КГПУ имени В.П. Астафьева [Гендин и др., 2001, с. 172–179; Гендин и др., 1994, с. 54–58; Гендин и др., 2003, с. 57–60; Гендин и др., 2006, с. 142–151; Гендин и др., 2007, с. 114–136]. В этих работах анализировались мнения студентов о факторах жизненного успеха, прослеживалась в процессе мониторинга их эволюция на протяжении длительного времени, выявлялась связь с ценностными ориентациями респондентов, рассматривалось соотношение представлений студентов о «сущем» и «должном» в данной области – о том, какие факторы в нынешней России реально способствуют жизненному успеху, и о том, какие факторы должны были бы содействовать ему в принципе, в идеале.

Знакомство с этими исследованиями побудило нас обратиться к изучению данного процесса на более ранней его стадии – на этапе подросткового и юношеского возраста, когда формируется мировоззрение молодых людей, закладываются основы их духовного облика. Это тем более важно, что речь идет о наиболее массовой группе молодежи, обучающейся в школе.

Поскольку школьники-старшеклассники находятся в состоянии выбора жизненного пути, включая профессиональное самоопределение, мы решили дополнить исследование красноярских социологов, выявляющих «сущее» и «должное» в мнениях молодых людей о факторах жизненного успеха, задачей изучения собствен-

ных надежд и намерений учащихся – на какие факторы и в какой степени они сами рассчитывают на своем пути к успеху.

С целью решения поставленных задач мы осуществили социально-педагогическое исследование на примере типичной школы типичного крупного города, центра одного из типичных субъектов Российской Федерации. В качестве объекта исследования были избраны учащиеся девярых и одиннадцатых классов средней общеобразовательной школы № 10 г. Красноярска. По специально разработанной «Анкетe школьника» были опрошены 96 учащихся, в том числе 58 девятиклассников и 38 одиннадцатиклассников.

Ответы на вопросы анкеты позволяют познакомиться с ценностными ориентациями подростков и юношей, их представлениями о факторах жизненного успеха и планах на будущее, с психологической атмосферой в семье и в школе, отношением к учебе, мнениями о задачах школы и степенью удовлетворенности условиями учебы и уровнем подготовки по основным видам знаний, с реальным и желаемым характером проведения досуга. С целью объективации мнений учащихся одновременно по широкому кругу вопросов проведено анкетирование их родителей и учителей старших классов. С помощью коррекционного и факторного анализа выявлено влияние ценностных ориентаций учащихся на целый ряд особенностей их духовного облика и поведения.

В рамках данной статьи мы рассматриваем только некоторые результаты изучения представлений школьников о факторах жизненного успеха. Эти представления органично связаны и, как правило, коррелируют на достаточном уровне статистической значимости с ценностными ориентациями респондентов.

Рассмотрим эти представления в трех взаимосвязанных, но не тождественных аспектах – с точки зрения «сущего», «должного» и реально возможного планируемого каждым субъектом. С этой целью респондентам было предложено ответить на три вопроса. Первый вопрос: «Что, по вашему мнению, обеспечивает успех в жизни в настоящее время?». Далее перечислялись тринадцать различных факторов и предлагалось значимость каждого из них оценить по трехбалльной шкале: «Прежде всего», «В меньшей степени», «Не влияет» или отметить вариант «Затрудняюсь ответить». Отвечая на этот вопрос, респонденты высказывали мнение о «сущем» – о реальной ситуации в нынешнем российском обществе. Второй вопрос выявлял их представление о «должном»: «Что, по вашему мнению, должно обеспечивать успех в жизни?». Здесь перечислялись те же тринадцать факторов, важность которых также следовало оценить по аналогичной трехбалльной шкале. Наконец, третий вопрос призван выявить собственные ожидания, надежды, намерения респондентов: «На какие факторы, способствующие жизненному успеху, рассчитываете вы лично?». Требования к ответу были такими же, как и в первых двух случаях.

Начнем анализ полученных в ходе анкетирования данных с рассмотрения ответов на последний вопрос о собственных намерениях школьников. В табл. 1 представлены результаты этого опроса как отдельно по 9-му и 11-му классам, так и по всему массиву респондентов. Эти результаты выражают в процентах долю тех учащихся, которые оценили соответствующие факторы высшим баллом («прежде всего»). Римскими цифрами обозначены ранговые места этих факторов по контингенту опрошенных в целом.

Таблица 1

**Факторы жизненного успеха, на которые рассчитывают респонденты**  
(в процентах числа ответивших «прежде всего»)

№ п / п		9 класс	11 класс	9 и 11 классы	Ранговое место
1	Личная активность, целеустремленность, постоянный поиск	74	71	73	I
2	Трудолюбие, самоусовершенствование	69	58	65	V
3	Интеллектуальные способности	74	61	69	III
4	Образование, компетентность, профессионализм	72	58	67	IV
5	Постоянное самообразование	55	50	53	VII
6	Практицизм, предприимчивость	53	50	52	VIII
7	Благоприятная семейная обстановка	64	47	57	VI
8	Наличие и поддержка друзей	74	66	71	II
9	Личное обаяние, привлекательность	55	39	49	X
10	Здоровье, физическое совершенство	53	45	50	IX
11	Деньги	50	18	38	XI
12	Протекция влиятельных родственников и знакомых	24	11	19	XIII
13	Случай, жизненные обстоятельства	36	37	36	XII

Мы видим, что высокие ранговые места, согласно намерениям и ожиданиям респондентов, занимают факторы, связанные с собственными усилиями молодых людей, их личными достоинствами – «личная активность, целеустремленность, постоянный поиск», «трудолюбие, самоусовершенствование», «образование, компетентность, профессионализм», «интеллектуальные способности».

Заметим, что по вполне понятным причинам показатели этих факторов коррелируют между собой на высоком уровне статистической значимости ( $r = 0,39$ ). Так, органична взаимосвязь между «личной активностью, целеустремленностью, постоянным поиском» и «трудолюбием, самоусовершенствованием» ( $r = 0,46$ ), между «трудолюбием, самосовершенствованием» и «образованием, компетентностью, профессионализмом» ( $r = 40$ ), между «образованием, компетентностью, профессионализмом» и «интеллектуальными способностями» ( $r = 0,46$ ). Примеры подобного рода можно продолжить.

Своеобразный блок факторов, связанных с собственными активными усилиями и достоинствами респондентов, коррелирует на высоком ( $r = 0,39$ ) или, по крайней мере, весьма существенном ( $r = 22$ ) уровне статистической значимости с определенными ценностными ориентациями, имеющими выраженный позитивный характер. Так, «личная активность, целеустремленность, постоянный поиск» тесно связаны с такими жизненными ориентирами, как «развитие своих способностей» ( $r = 0,29$ ), «успешная профессиональная деятельность» ( $r = 0,29$ ), «счастливая семейная жизнь» ( $r = 0,25$ ), «успешная общественно-политическая деятельность» ( $r = 0,22$ ). Надежда на «трудолюбие, самоусовершенствование» как фактор жизненного успеха, очевидно, в немалой мере стимулируется ценностными ориентациями на «умение владеть и управлять собой» ( $r = 0,35$ ), на «развитие своих способностей»

( $r = 0,32$ ), на «счастливую семейную жизнь» ( $r = 0,28$ ), на «авторитет и уважение окружающих» ( $r = 0,23$ ).

Высокое призовое (второе) место в расчетах на жизненный успех занял такой фактор, как «наличие и поддержка друзей». Это, очевидно, не случайно, так как в молодежной среде общение со сверстниками играет важную роль в жизнедеятельности и становлении личности человека. В системе ценностных ориентиров школьников «систематическое общение с друзьями, товарищами» занимает одно из наиболее важных мест, а его корреляционная связь с «наличием и поддержкой друзей» находится на уровне  $r = 0,40$ .

В значительной мере школьники (особенно девятиклассники) надеются, что на пути к жизненному успеху им будет способствовать «благоприятная семейная обстановка» (этот фактор занимает по степени предпочтительности общее шестое место). Подростки и юноши понимают, что в конкурентной и не благоприятствующей человеческой солидарности среде «дикого рынка» прочный семейный тыл является важным условием успешности человека. Представляет интерес корреляционная взаимосвязь этого фактора с некоторыми ценностными ориентациями респондентов. С одной стороны, это ориентиры на будущую семейную жизнь – «счастливая семейная жизнь» ( $r = 0,33$ ), «воспитание детей» ( $r = 0,42$ ), а также на «умение владеть и управлять собой» ( $r = 0,31$ ), на «развитие своих способностей» ( $r = 0,28$ ). Заслуживает одобрения позитивная корреляция данного фактора с такими факторами жизненного успеха, как «трудолюбие, самоусовершенствование» ( $r = 0,39$ ), «образование, компетентность, профессионализм» ( $r = 0,31$ ). В то же время данный фактор тесно связан с такими факторами, как «протекция влиятельных родственников и знакомых» ( $r = 0,24$ ) и «случай, жизненные обстоятельства» ( $r = 0,24$ ). Можно предположить, что надежда на помощь семьи порой присуща людям, не рассчитывающим на собственные активные усилия, полагающимся на везение, удачное стечение обстоятельств, а то и на содействие влиятельных родственников.

В условиях рыночных отношений, конкуренции, проникающей во все сферы жизни, значительная часть респондентов делает ставку на такие качества, способствующие успеху, как «практицизм, предприимчивость» (общее восьмое место). Приверженность к этому фактору органично связана с личной активностью, целеустремленностью, постоянным поиском» ( $r = 0,36$ ), по существу выступает как проявление, правда, не всегда этически одобряемое, активной жизненной позиции человека. Любопытно при этом отметить, что данный фактор сопряжен с надеждой на значимость в достижении успеха «здоровья, физического совершенства» ( $r = 0,35$ ), «личного обаяния, привлекательности» ( $r = 0,25$ ). В то же время он весьма слабо коррелирует с признанием роли «интеллектуальных способностей» ( $r = 0,03$ ), «благоприятной семейной обстановки» ( $r = 0,02$ ), с такой ценностной ориентацией, как «полноценное овладение культурой» ( $r = 0,07$ ), почти не связан с ориентиром на «глубокие знания» ( $r = 0,01$ ) и даже отрицательно – с ориентациями на «умение владеть и управлять собой» ( $r = 0,09$ ) и на «возможность общения с природой» ( $r = 0,18$ ).

Важными факторами достижения жизненного успеха многие молодые люди считают «здоровье, физическое совершенство», а также «личное обаяние, привлекательность» (соответственно девятое и десятое ранговые места). Эти факторы, естественно, неразрывно связаны друг с другом ( $r = 0,53$ ), ибо физическое совершенство является, как известно, существенной составляющей личного обаяния, привлекательности (особенно для молодых людей).

Понятно, что корреляционный анализ выявил много общего в соотношении этих факторов с другими предпосылками жизненного успеха, а также с ценностными ориентациями. Например, их приверженцы характеризуются высокой оценкой роли «личной активности, целеустремленности, постоянного поиска» (у поборников «здоровья, физического совершенства» в данном случае  $r = 0,60$ , а у тех, кто особо ценит «личное обаяние, привлекательность»,  $r = 0,40$ ), «практицизма, предприимчивости» (соответственно  $r = 0,34$  и  $r = 0,24$ ), «денег» (соответственно  $r = 0,36$  и  $r = 0,26$ ), «протекции влиятельных родственников и знакомых» (соответственно  $r = 0,41$  и  $r = 0,46$ ). При этом те и другие ориентируются на такие ценности, как «развитие своих способностей» ( $r = 0,29$  и  $r = 0,22$ ), «авторитет и уважение окружающих» ( $r = 0,34$  и  $r = 0,24$ ). В то же время обе группы респондентов не с лучшей стороны характеризуются отрицательной корреляционной связью их ставки на физическое совершенство и личное обаяние с ориентирами на «глубокие знания» (соответственно  $r = -0,10$  и  $r = -0,11$ ) и на «научное мировоззрение, свободное от влияния религии» ( $r = -0,03$  и  $r = -0,03$  и  $r = -0,11$ ).

Имеются, конечно, и определенные различия между этими группами респондентов. Так, учащиеся, в большей мере рассчитывающие на «здоровье и физическое совершенство» по сравнению с другой группой, чаще надеются на «наличие и поддержку друзей» (соответственно  $r = 0,39$  и  $r = 0,18$ ), на силу своего «здоровья» ( $r = 0,33$  и  $r = 0,09$ ) и в то же время уступают в стремлении к «полноценному овладению культурой» ( $r = -0,03$  и  $r = 0,19$ ), к «умению управлять собой» ( $r = -0,05$  и  $r = 0,17$ ).

Не такая уж малая часть школьников (среди 9-классников – половина) оценила высшим баллом («прежде всего») в качестве важного средства достижения успеха в своей жизни – «деньги» (одиннадцатое ранговое место). Здесь, несомненно, особенно ярко обнаруживаются влияние на менталитет подрастающего поколения социально-экономических условий рыночного общества, эффект воздействия на формирующееся сознание молодежи массивной пропаганды потребительского образа жизни, знакомство молодых людей с нынешними реалиями российского социума.

В данном свете представляется весьма знаменательной теснейшая корреляционная связь данного фактора со стремлением респондентов воспользоваться «протекцией влиятельных родственников и знакомых» ( $r = 0,50$ ). На статистически значимом уровне коррелирует его связь и со «здоровьем, физическим совершенством» ( $r = 0,43$ ), с «личным обаянием, привлекательностью» ( $r = 0,38$ ). В то же время большинству представителей этой группы чужды ценностные ориентации на «полноценное овладение культурой» ( $r = -0,03$ ), на «научное мировоззрение, свободное от влияния религии» ( $r = -0,13$ ), на «возможность общения с природой» ( $r = -0,15$ ). Не отличаются они и стремлением к «глубоким знаниям» ( $r = 0,08$ ).

Констатируя неблагоприятные личностные черты большинства представителей этой группы, нельзя не отметить, что многим из них присущи и социально одобряемые человеческие качества. Представление о «деньгах» как важном средстве достижения успеха сочетается у них с признанием значимости «личной активности, целеустремленности, постоянного поиска» ( $r = 0,22$ ), с ценностными ориентациями на «развитие своих способностей» ( $r = 0,25$ ), на «систематическое общение с друзьями, товарищами» ( $r = 0,27$ ). Надо полагать, что подобные качества присущи прежде всего тем, кто признает деньги как фактор успешности не в криминальном смысле (подкуп, взятки и пр.), а как средство, необходимое в условиях рыночного общества для оплаты образования, курсов повышения квалификации и т. п.

Одно из последних ранговых мест (двенадцатое) занял фактор «случай, жизненные обстоятельства». В условиях растущей неопределенности, особенно характерной для рыночного общества, никто не может быть уверен в успешности своей жизнедеятельности, в том, что предпочитаемые пути достижения успеха реализуются на практике. Подобная неопределенность будущего, неуверенность в своих силах порождают надежду на счастливое стечение обстоятельств, на случайную удачу. Более трети респондентов (36 %) оценили данный фактор высшим баллом.

До сих пор мы рассматривали намерения молодых людей, анализируя среднестатистические данные по массиву респондентов, включающему учащихся как 9-х, так и 11-х классов. Обращаясь к табл. 1, мы видим, что по ряду позиций процентные показатели оценок высшим баллом практически одинаковые. Однако в большинстве случаев оценки девятиклассников заметно превосходят оценки одиннадцатиклассников. Здесь сказываются, с одной стороны, изменения в составе классов при переходе девятиклассников в полную среднюю школу, а с другой – возрастные различия между подростками и юношами, девушками. Юноши и девушки, обладающие некоторым жизненным опытом и знаниями, более взвешенно судят о значимости тех или иных факторов, не склонны преувеличивать их роль в достижении успеха.

Для того чтобы лучше понять и объективно оценить характер жизненных намерений, планов наших респондентов, в которых находят отражение их ценностные ориентации, общий духовный настрой, сопоставим рассмотренные выше данные, во-первых, с мнениями респондентов о «сущем» (о реальной ситуации – какие факторы в нынешней России на самом деле способствуют жизненному успеху молодежи), а во-вторых, с их представлениями о «должном» (что в принципе в идеале должно способствовать успешности молодого человека).

Необходимая для такого сопоставления информация представлена в табл. 2. Эта информация содержит богатый материал для анализа и размышлений. В рамках данной статьи ограничимся только некоторыми суждениями и выводами.

Мы видим прежде всего, что представление старшеклассников о «сущем» и «должном» отнюдь не идентичны. По ряду позиций планка, которую они считают идеальной, заметно превосходит показатели факторов, характеризующих реальную современную ситуацию. Причем это относится прежде всего к позитивным факторам, связанным с личными усилиями и заслугами молодых людей, с их активностью, трудолюбием, профессионализмом, образованием, способностями. В то же время, согласно их убеждениям, факторы преходящего, внешнего, случайного характера, не вытекающие из собственных достоинств молодых людей, должны иметь гораздо меньшее влияние на судьбу человека, чем это наблюдается в реальной жизни. И прежде всего это относится к таким одиозным средствам достижения успеха, как «протекция» и «деньги».

Немало школьников не считают справедливым, хотели бы снизить нынешний реальный уровень значимости для жизненного успеха таких факторов, как «случай, жизненное обстоятельство», «личное обаяние, привлекательность», «здоровье, физическое совершенство».

Можно сделать вывод, что, с одной стороны, старшеклассники достаточно трезво, в ряде случаев весьма критически относятся к современному обществу, в котором позитивная социальная мобильность нередко определяется не собственными заслугами и достоинствами человека, а факторами внешнего порядка, порой аморальными по своему характеру. В то же время в их представлениях о том, какие пути жизненной карьеры являются желанными, достойными, преобладают мотивы, мнения нравственного порядка, основанные на принципах справедливости.



Таблица 2

**Старшеклассники о факторах жизненного успеха  
(в процентах оценок высшим баллом («прежде всего»))**

№ п/п		«Сущее»		«Должное»		Планируемое	
		%	Ранговое место	%	Ранговое место	%	Ранговое место
1	Личная активность, целеустремленность, постоянный поиск	73	II	84	I	73	I
2	Трудолюбие, самоусовершенствование	78	I	81	II	65	V
3	Интеллектуальные способности	66	V	71	IV	69	III
4	Образование, компетентность, профессионализм	69	IV	78	III	67	IV
5	Постоянное самообразование	54	VIII–IX	61	VI	53	VII
6	Практицизм, предприимчивость	54	VIII–IX	54	VIII	52	VIII
7	Благоприятная семейная обстановка	55	VII	58	VII	57	VI
8	Наличие и поддержка друзей	72	III	68	V	71	II
9	Личное обаяние, привлекательность	49	X	41	X–XI	49	X
10	Здоровье, физическое совершенство	47	XI	42	IX	50	IX
11	Деньги	56	VI	41	X–XI	38	XI
12	Протекция влиятельных родственников и знакомых	48	X	26	XIII	19	XIII
13	Случай, жизненные обстоятельства	40	XII	31	XII	36	XII

Что касается собственных жизненных планов молодых людей, их расчетов на те или иные факторы успешности, в нравственном аспекте они выглядят весьма противоречиво. С одной стороны, старшеклассники испытывают влияние реальной обстановки, в которой они выросли, в духе которой воспитывались, которая часто представляется им нормальной и естественной. Поэтому в большинстве случаев показатели оценок ими высшим баллом собственных надежд на те или иные факторы успеха очень близки (порой даже полностью совпадают) с оценками «сущего» – того, что наблюдается в окружающей жизни.

С другой стороны многие из них понимают, что существующие в обществе ситуация и определяемые ею их собственные намерения отнюдь не идеальны, не могут и не должны быть образцом для всех.

Как уже отмечалось выше, показатели оценок высшим баллом практически всех позитивных факторов «должного» превышают соответствующие показатели «сущего» и планируемого. В то же время большинство респондентов полагают, что факторы негативного характера (особенно «деньги» и «протекция») не должны оказывать на судьбы людей столь значительного влияния, как в настоящее время.

Надо заметить, что в ряде случаев наши респонденты проявляют известную самокритичность. Так, их оценка надежды на собственное «трудолюбие, самоусовершенствование» заметно уступает аналогичным оценкам не только «должного» но и «сущего» (соответствующие показатели 65, 81 и 78 %).

Последующая эволюция представлений молодежи о факторах жизненного успеха будет определяться как динамикой развития общества, характером социальных изменений, так и воспитательной деятельностью системы образования, широкой общественности.

***Библиографический список***

1. Гендин А.М., Сергеев М.И., Бордуков М.И., Фалалеев А.М., Пинаев В.А., Рыбаков А.С. Образ жизни студентов вуза (социологический анализ). Красноярск: РИО КГПУ, 1994. 104 с.
2. Гендин А.М., Сергеев М.И. Представления студенческой молодежи о факторах жизненного успеха (по материалам социологического исследования) // Личность, творчество, современность: сб. науч. тр. / Сиб. юрид. ин-т МВД. Красноярск, 2006. Вып. 9
3. Гендин А.М., Сергеев М.И. «Сущее» и «должное» в представлениях выпускников педагогического вуза о факторах жизненного успеха // Образование в Сибири. 2003. № 1 (10).
4. Гендин А.М., Дроздов Н.И., Майер Р.А., Сергеев М.И. Формирование духовной культуры студентов педагогического вуза (социологический анализ). Красноярск: РИО КГПУ, 2001. 250 с.
5. Гендин А.М., Сергеев М.И., Яковлева Н.Ф. Ценностные ориентации студентов-сибиряков и их представления о факторах жизненного успеха // Сибирский характер как ценность: кол. монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2007. Т. 2.

## **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И РОДИТЕЛЬСКАЯ ОБЩЕСТВЕННОСТЬ О ПРОБЛЕМАХ СИБИРИ И ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА** (СРАВНИТЕЛЬНЫЙ СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ)

*Респонденты, воспитание, социализация, оптимизация, контент-анализ.*

В конце мая – начале июня 2011 г. в Москве состоялся VI Съезд Всероссийского педагогического собрания (ВПС). Председатель Правительства РФ, выступивший на нем, подчеркнул, что «большой педсовет... должен определить программу наших действий по развитию российского образования» [Уроки фронта, 2011, с. 3]. В. Путин затронул основные проблемы отечественного образования и положения учительского корпуса в стране.

Три года назад по поручению Комитета Государственной думы РФ по образованию и науке и ВПС лабораторией мониторинговых исследований в системе образования Московского городского педагогического университета в 17 регионах РФ было проведено широкомасштабное мониторинговое социологическое исследование. Целью его являлось изучение мнений представителей родительской и педагогической общественности о проблемах и тенденциях развития общего среднего образования в регионах России. В целом выборочная обследованная совокупность составила:  $n = 28\,398$  респондентов, в том числе 50 % руководителей и учителей общеобразовательных школ и 50 % родителей учащихся. В среднем на каждый регион приходилось по 1670 респондентов. Это свидетельствует о репрезентативности проведенного исследования.

К основным задачам исследования были отнесены: изучение мнений обеих категорий респондентов по ключевым направлениям развития общеобразовательных учреждений (ОУ); проведение мониторинговой социологической экспертизы эффективности выполнения основных функций общеобразовательными учреждениями. Также планировалось получить от участников исследования их оценки качества образования, процесса воспитания и социализации личности учащегося; проанализировать и обобщить предложения и пожелания респондентов, направленные на оптимизацию системы образования в их регионах.

Премьер-министр Правительства РФ подчеркнул, что от качества и содержания работы педагогов «зависит развитие страны на десятилетия вперед» [Там же]. И вот мнение родителей учащихся Красноярского края о работе школ, в которых учатся их дети. Полностью удовлетворены работой школ 47 %; больше удовлетворены, нежели нет 41 %. Таким образом, одни из основных потребителей образовательных услуг в большей мере удовлетворены работой школ, где обучаются их дети. Наряду с этим, 11 % респондентов данной категории больше не удовлетворены, чем удовлетворены этой работой, а 1 % – вовсе не удовлетворены ею.

Для сравнения: 47 % родителей бурятских, 29 % хабаровских и 63 % новосибирских школьников вполне удовлетворены работой образовательных учреждений, где учатся их дети. Соответственно 35,43 и 31 % больше удовлетворены, чем нет, работой школ; 7, 24 и 5 % – больше не удовлетворены и 2, 4 и 1 % – вовсе не удовлетворены состоянием образовательного процесса.

В значительной степени уровень удовлетворенности учебно-воспитательным процессом определяется профессионализмом учительского корпуса ОУ. К примеру, если только 22 % родителей Хабаровского края высоко оценивают профессионализм педагогов своих школ, то в Новосибирске доля удовлетворенных составляет 63 %.

Высокий уровень профессионализма преподавателей русского языка и литературы и истории подчеркивают родители школьников из Красноярского края (67 и 55 %). В свою очередь, новосибирцы выделяют учителей математики (74 %) и биологии (56 %). Мы полагаем, что органам управления образования Хабаровского края следует наметить практические пути повышения профессионального уровня школьных педагогов.

Одним из условий повышения качества образования является реализация лично ориентированного подхода в обучении и воспитании. 32 % учителей Хабаровского края высоко оценивают эффективность работы школы в этом направлении (средняя оценка по всем регионам 27 %). В то же время 22 % родителей школьников этого региона говорят о том, что выявление и развитие интересов и способностей ребенка осуществляется в ОУ не на должном уровне. В Новосибирске, напротив, 47 % респондентов говорят о более эффективном уровне работы в этом направлении. На этом положительном факте также акцентируют внимание 39 % родителей Красноярского края (при среднем показателе по всем регионам 30 %).

Наряду с этим, 43 % педагогов-хабаровчан высоко оценивают эффективность работы своих школ по внедрению инновационных методов обучения, тогда как 66 % учителей Новосибирского региона высказываются более сдержанно о деятельности ОУ в этом направлении. При этом низко, а точнее, негативно характеризуют работу школ по использованию информационных технологий в учебно-воспитательном процессе 26 % педагогов школ Бурятии.

Возможность ОУ обеспечить высокий уровень образования во многом определяется уровнем подготовки старшеклассников к поступлению в высшие учебные заведения. В целом по обследованной совокупности 27 % педагогов считают эффективность работы школы в этом направлении высокой, 47 % – средней, 13 % – низкой. Низкую оценку по данному показателю дают руководители и учителя школ Хабаровского края (20 %) и Бурятии (23 %). В свою очередь, учителя Красноярского региона отмечают неудовлетворительное взаимодействие в системе «школа – вуз» – 51 %.

Респонденты определили факторы, которые, по их мнению, в первую очередь снижают эффективность работы общеобразовательных школ.

Учителя Новосибирска отмечают неудовлетворительное состояние МТБ школ (84 %). 85 % педагогов Красноярского края тревожит недостаточное участие родителей в воспитании школьников. Педагогические работники Хабаровского края и Бурятии акцентируют внимание на чрезмерной загруженности на работе (59 % респондентов-хабаровчан) и условиях труда (44 % – Хабаровск, 42 % – Бурятия). В качестве наиболее значимой проблемы выделяются алкоголизм и наркомания среди подростков. Этот факт нашёл отражение в 51 % ответов учителей и 41 % – родителей из Хабаровского края.

Итак, сравнительный анализ мнений руководителей, учителей и родителей учащихся о качестве образовательного процесса показал, что среди рассматриваемых регионов в лучшую сторону по этой позиции выделяются Красноярский край и Новосибирская область.

Обучение и воспитание подрастающего поколения являются неразрывными составляющими образовательного процесса. «И воспитание, и образование, – писал Л.Н. Толстой, – неразделимы. Нельзя воспитывать, не передавая знания, всякое же знание действует воспитательно» [Мудрость тысячелетий, 2011, с. 579]. На недостаточную реализацию физической, патриотической и нравственной компонент воспитания обращают внимание родители учащихся школ Хабаровского края (35, 40 и 47 % соответственно). В то же время 78, 79 и 80 % (соответственно) респондентов этой категории из Новосибирска положительно характеризуют реализацию данных направлений в учебно-воспитательном процессе. Эти же направления менее успешно реализуются в ОУ Бурятии. Об этом говорят сами руководители и учителя школ региона (29, 29 и 43 % соответственно).

В то же время 36 % педагогических работников Красноярского края не удовлетворены тем, как в их ОУ осуществляется нравственное воспитание. Это свидетельствует о критическом подходе учителей школ к своей деятельности в данном направлении.

Одним из важных результатов усилий школы по воспитанию и социализации учащихся является готовность выпускников вступить в самостоятельную жизнь по окончании учебы в общеобразовательном учреждении. Наиболее высоко оценивают сформированность этого качества у своих детей родители Новосибирска (79 %) и Красноярска (74 %). Наряду с этим, 42 % родителей школьников Хабаровского края отмечают, что их дети далеко не в полной мере готовы к такому шагу.

Родители учащихся красноярских школ подчеркивают важное влияние педагогических коллективов на формирование у своих детей чувства патриотизма (57 %), гуманного отношения к окружающим (62 %), бережного отношения к природе (66 %), основ здорового образа жизни (66 %). В то же время 21 % родителей из Хабаровского края отмечают полное отсутствие помощи со стороны образовательного учреждения в формировании у детей чувства патриотизма и констатируют лишь частичные успехи в формировании у учащихся бережного отношения к природе (48 %).

Неоспорим тот факт, что на процесс воспитания и социализации школьников детерминирующее влияние оказывают конкретные социально-экономические условия регионов, которые накладывают свой отпечаток на проблемы в подростковой среде. Так, к примеру, на отсутствие детских и подростковых организаций в регионе обращают внимание 60 % руководителей и учителей школ Хабаровска и 48 % Новосибирска. О проблемах безнадзорности и беспризорности детей в регионе говорят соответственно 65 % респондентов этой категории Хабаровского края и 62 % новосибирского региона.

52 % учителей Красноярского края обращают внимание на негативное влияние социально-экономических и политических процессов в обществе на воспитание подрастающего поколения. Кроме того, 82 % педагогических работников края акцентируют внимание на негативном влиянии «улицы» в деле воспитания учащихся. Однако в целом, исходя из интегрированного мнения респондентов, наиболее успешно задача воспитания и социализации учащихся решается в школах Красноярского края, Новосибирска и области. Решение организационно-управленческих вопросов в региональной системе образования оказывает самое непосредственное влияние на эффективное выполнение своих функций общеобразовательными школами.

В данном случае затрагивались такие аспекты, как работа по повышению профессионально-квалификационного уровня педагогических работников, текучесть кадров, обеспечение безопасности школьников, сформированность в ОУ постоянно

функционирующей общности основных участников образовательного процесса и др. К примеру, 55 % новосибирских учителей работу по повышению профессионально-квалификационного уровня педагогических кадров в своем учебном округе характеризуют как хорошую. А такая же доля респондентов из Хабаровска и Бурятии оценивает ее только на «удовлетворительно». Однако в целом 26 % педагогов хабаровчан отмечают высокую эффективность управления системой школьного образования в учебном округе, тогда как 40 % учителей из Бурятии считают ее «больше низкой, чем высокой» и «низкой».

С эффективностью управления образованием тесно связан фактор стабильности педагогических коллективов. 55 % учителей и руководителей школ Красноярского края говорят об отсутствии текучести кадров в ОУ, где они работают. Наряду с этим, 61 % родителей учащихся Новосибирска и области и 58 % Красноярского края констатируют, что в их школах сформировалась и успешно функционирует общность учителей, учащихся и родителей.

На VI Съезде ВПС говорилось и о «болевых точках» российского образования, которые, как отмечал В. Путин, ликвидированы «...не все и не везде» [Уроки фронта, 2011, с. 3]. О многих проблемах образования в своих регионах говорили и участники настоящего исследования. Проблемное поле включало в себя свыше 30 тысяч сформулированных респондентами предложений и пожеланий, направленных на локализацию и устранение проблемных зон в деятельности школ, учебных округов и системы образования в целом. Контент-анализ неформализованных ответов респондентов позволил сконструировать из них ряд конкретных тематических блоков, аккумулирующих в себе интегрированное мнение и педагогов, и родителей. Так, в 40 % предложений и пожеланий руководителей и учителей Хабаровского края и в 47 % неформализованных ответов респондентов из Новосибирска и области обращается внимание на то, что в школах и учебных округах необходимо решить в первую очередь вопросы совершенствования содержания, организации и управления образовательного процесса. Об этом же говорят в своих эмоционально-вербальных высказываниях (45 %) педагоги Красноярска. В свою очередь, представители педагогической общественности Бурятии ставят вопрос о первоочередном укреплении материально-технической базы ОУ (45 %).

Респонденты акцентировали внимание на необходимости «более широкого внедрения индивидуального подхода в процессе обучения», «добровольности», а нередко «отмены сдачи ЕГЭ», «расширения сети детских общественных организаций, кружков, секций». Они просили «прекратить реформами разваливать образование», т. к. «реформа уничтожает учительство», «не мешать учителю; предоставить ему больше времени работать с детьми, а не с бумагами» и др.

Представители педагогического сообщества считают, что региональные управления образования должны больше внимания уделять учебному процессу. Ибо, как подчеркивают ряд руководителей и учителей, «Управление образования выполняет федеральную программу, а мы ему не нужны».

В плане проблем, которые требуют первоочередного решения в системе образования в целом, в 75 % неформализованных ответов руководителей и учителей ОУ Хабаровского края, 49 % – Новосибирского региона, 48 % – Красноярска и области, 45 % – Бурятии отмечается насущная потребность совершенствования содержания, организации и управления образовательного процесса. В данном случае респонденты акцентируют внимание на том, что «нет системы образования – сплошные эксперименты... не следует ими увлекаться», «отсутствует общеобразовательная идея образования». Они предлагают «сделать жизнеспособными сельские шко-

ль», «ввести единые учебники и программы обучения», «расширить самостоятельность школы в решении финансовых вопросов», «прекратить эксперименты над учителями и школьниками», «утвердить стандарты общего образования и по ним контролировать работу школ» и т. д. и т. п.

В предложениях и пожеланиях представителей родительской общественности рассматриваемых регионов также преобладают вопросы совершенствования содержания, организации учебно-воспитательного процесса и управления им (51 % Красноярский край, 41 % – Хабаровский край, 37 % – Новосибирск и область, 35 % – Бурятия). Однако в Новосибирском регионе на первое место вышли вопросы укрепления материально-технической базы школ (39 %).

Предложения и пожелания родителей, направленные на решение проблем совершенствования содержания, организации и управления образовательным процессом в ОУ, были сфокусированы на следующих моментах: расширении сети кружков и спортивных секций, улучшении качества учебников – «очень заумные», «усилении контроля за состоянием здоровья школьников», «повышении требований к учащимся в плане успеваемости и дисциплины», «укреплении связи с вузами», «внедрении новых образовательных технологий не на бумаге, а на деле». По мнению респондентов данной категории, «следует прекратить эксперименты в образовании...», предлагается «не отменять уроки в связи с уборкой урожая», а также усилить подготовку школьников к поступлению в вуз.

Мы не сомневаемся, что предложения и рекомендации, озвученные на VI Съезде Всероссийского педагогического собрания, внесут свой вклад в решение задач программы модернизации образовательной системы. Однако реализация данной программы, с нашей точки зрения, должна осуществляться с учетом социально-экономических, демографических, социокультурных особенностей конкретной системы федерального или регионального образования. При выработке управленческих решений в сфере образования, с нашей точки зрения, следует, по возможности, максимально учитывать интегрированное мнение непосредственных акторов учебного процесса и потребителей образовательных услуг.

Итоги нашего исследования свидетельствуют о том, что, по мнению респондентов обеих категорий, в целях повышения эффективности работы общеобразовательных школ в Красноярском крае в первую очередь необходимо решить вопросы совершенствования содержания, организации и управления образовательного процесса и укрепления материально-технической базы ОУ. Далее по степени значимости и злободневности стоят проблемы улучшения условий труда педагогов, вопросы кадрового обеспечения школ, улучшения социально-экономического положения учителей и обеспечения безопасности школьников [Мониторинг..., 2007].

### ***Библиографический список***

1. Уроки фронта // Российская газета. 2011. 1 июня. № 116 (5492).
2. Мудрость тысячелетий: энциклопедия. М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2001. С. 579.
3. Мониторинг мнений педагогической и родительской общественности по вопросам развития образования в регионах России. М.: Изд-во МГПУ, 2007. С. 53, 69.

## **АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

*Аксиология, ценности, профессионально-педагогические ценности, ценностные ориентации, профессионально-ценностные ориентации.*

Одной из ведущих задач высшего профессионального образования является развитие ценностного профессионального потенциала личности будущего бакалавра профессионального обучения на основе приобщения их к гуманитарным ценностям. Профессионально-ценностные ориентации отражают направленность бакалавров профессионального обучения на профессиональные ценности, значимые как для профессиональной деятельности, так и для профессионального становления и развития специалиста. Кроме того, профессиональные ценности отражают общественную значимость профессии.

Изучаются профессионально-ценностные ориентации педагогов (В.А. Слостёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов), менеджеров (Я.И. Войтальянова), сотрудников ОВД (И.М. Купчигина), социальных работников (С.А. Коваль) и др.

К примеру, В.А. Слостенин, исследуя профессионально-ценностные ориентации педагогов, выявляет следующие профессиональные ценности как основные: понимание социальной роли и функции специалиста в обществе; наличие общественно значимых мотивов выбора профессии, профессионального идеала; ценностное отношение к деятельности; профессиональный долг и честь; гордость за профессию; культуру общения; потребности в профессиональном самообразовании и самовоспитании [Слостёнин и др., 2002]. Данные профессиональные ценности отражают содержательную сторону любой профессии и поэтому являются значимыми как для её дальнейшего развития, так и для профессионального становления будущих бакалавров профессионального обучения.

И.М. Купчигина раскрывает профессионально-ценностные ориентации сотрудников органов внутренних дел как основы профессиональной культуры, отражающей движение от информирования слушателей о ценностях общей и профессиональной культуры к осознанию их значимости для успешного осуществления профессиональной деятельности, апробации при решении профессионально значимых задач, принятию ценностей в качестве ориентиров поведения [Купчигина, 2009, с. 8]. Я.И. Войтальянова раскрывает профессионально-ценностные ориентации менеджеров как смысловую логику поведения: от обогащения знаний о ценностях профессиональной культуры к формированию позитивного отношения к ним и готовности действовать в соответствии с данными ценностями [Войтальянова, 2007, с. 8]. Ценностные ориентации социальных работников отражают направленность на ценности, которые закреплены в Кодексе этики социального педагога. Среди профессиональных ценностей отмечаются соблюдение интересов клиента, профессионализм, достижение личного благосостояния, предоставление информации клиенту, этическое поведение по отношению к профессии, этическое поведение по отношению к коллегам, этическое поведение по отношению к людям.



В отношении бакалавров профессионального обучения можно сказать, что их профессионально-ценностные ориентации находят отражение в профессиональном сознании, отношении к профессиональной деятельности и определяют гуманистическую направленность их поведения как субъектов профессиональной педагогической деятельности.

Специфика профессиональной деятельности бакалавров профессионального обучения предполагает наличие профессиональных знаний, умений, навыков, личностных качеств, таких как гуманность, достоинство, доброта, любовь, ответственность, честность. Следовательно, формирование профессионально-ценностных ориентаций должно быть направлено на воспитание названных качеств будущих бакалавров.

Исходя из актуальности обозначенной в диссертации проблемы, нами были разработаны и реализованы в процессе опытно-экспериментальной работы организационно-педагогические условия, обеспечивающие её решение. В качестве основных организационно-педагогических условий были обозначены: обогащение содержания изучаемой дисциплины знаниями о ценностях профессионально-педагогической деятельности, создание коммуникативного пространства, организация погружения. Обогащение содержания изучаемой дисциплины знаниями о ценностях профессионально-педагогической деятельности через восприятие художественного образа посредством комментированного чтения произведений о педагогах; просмотра фрагментов фильмов по педагогической тематике с последующим анализом; изучения статей с последующим созданием схем эмоционального воздействия педагога на личность; решения упражнений с использованием элементов актёрского тренинга с целью осознания значимости ценностей профессии для дальнейшего профессионального становления и развития. Создание коммуникативного пространства посредством самостоятельной разработки и реализации позиционной игры (выбор темы, формулирование и решение игровых задач, разработка игры, создание модели коммуникативного пространства), коммуникативных разминок с применением элементов актёрского тренинга было направлено на принятие ценностей профессионально-педагогической деятельности. Организация погружения посредством включения бакалавров профессионального обучения в театрализованную, творческую деятельность, деловую игру, индивидуальную исследовательскую деятельность и её презентацию, работу «Мастерской ценностных ориентаций» обеспечивала формирование ценностного опыта профессионально-педагогической деятельности.

Опираясь на положение С.К. Бондыревой, Д.В. Колесова [Бондырева, Колесов, 2007, с. 83] о том, что присвоение ценностных ориентаций осуществляется, как правило, на эмоциональном уровне, а эмоция переживается до начала деятельности, в ходе деятельности и по её завершении, нами был разработан спецкурс «Профессионально-педагогическая деятельность как ценность», дополняющий дисциплину «Введение в профессионально-педагогическую специальность» и позволяющий включить будущих бакалавров профессионального обучения в различные виды деятельности: когнитивную, игровую, креативную, исследовательскую, рефлексивную.

Программа спецкурса включает три модуля: «Формирование ценностного мировоззрения бакалавров профессионального обучения», «Формирование профессионально-ценностных ориентаций на основе духовного богатства педагогической мысли», «Овладение профессионально-педагогическими ценностями в процессе творческой деятельности». Следует отметить, что данный спецкурс выстраивался с

аксиологических позиций на основе междисциплинарной интеграции разных областей знания – педагогического, культурологического, филологического, театрального. Подобная интеграция позволяла формировать направленность профессионально-ценностных ориентаций будущих бакалавров профессионального обучения на общечеловеческие ценности и базовые ценности профессионально-педагогической деятельности.

К аксиологическим аспектам спецкурса мы отнесли ценностное знание, отражённое в его содержании; способы освоения знания, создающие возможности для саморазвития бакалавров профессионального обучения в процессе изучения спецкурса, процесс принятия профессиональных ценностей; апробирование принятых ценностей в деятельности.

Разнообразие методов, приёмов организации обогащения содержания педагогических дисциплин позволяло будущим специалистам осознать значимость ценностного знания для профессионального становления и развития. Методы устного изложения материала (лекция, рассказ и др.); обсуждения (беседа и др.); самостоятельная работа (показ и др.) носили информативный характер и были направлены на раскрытие ценностных понятий, с которыми бакалавры профессионального обучения работали на семинарских занятиях. Методы активного получения знаний (лекции-беседы с элементами дискуссии, публичные выступления, мозговой штурм и др.) были призваны обеспечить у бакалавров профессионального обучения формирование ценностного отношения к профессионально-педагогической деятельности. Выполнение разных видов упражнений (составление схемы эмоционального воздействия педагога, определение компонентов педагогической техники и т. д.) позволяло будущим специалистам занимать определенную ценностную позицию, выражая свою точку зрения. Кроме того, студенты выполняли задания (на развитие интеллектуальной гибкости, профессионального становления, коллективного взаимодействия и т. д.), где ценностное знание выступало в качестве мотива поведения.

Такой подход был призван не только информировать будущих бакалавров профессионального обучения о ценностях их профессиональной деятельности, но и обеспечить их принятие в качестве личностного основания поведения и деятельности. Получение и осмысление ценностного знания способствовали осознанию значимости ценностей профессионально-педагогической деятельности, что также обеспечивало процесс принятия профессиональных ценностей как личностно значимых, обеспечивающих профессиональное становление.

Коммуникативное пространство тоже было подчинено решению задачи принятия профессионально-педагогических ценностей. Для нас была важной такая организация коммуникативного пространства, при которой бакалавры профессионального обучения могли научиться различать внутренние ценности профессионально-педагогической деятельности, отражающие сущностные характеристики профессии, ориентируясь на её гуманистическую функцию, принимать их в качестве дальнейших ориентиров поведения и деятельности (в отличие от внешних, характеризующих условия, в которых она осуществляется).

Принятие профессионально-педагогических ценностей стало возможно в процессе решения двух взаимосвязанных задач: создание и освоение будущими бакалаврами профессионального обучения модели коммуникативного пространства. Организация и проведение ролевой игры по её созданию и освоению позволили будущим бакалаврам профессионального обучения моделировать профессиональную деятельность, ставить профессионально значимые задачи, выбирать и обосновать

вать направленность поведения при их решении, апробировать усвоенные ценности в различных профессиональных ситуациях, оценивать действия участников коммуникативного пространства с позиции теории ценности.

При этом будущие специалисты были включены в различные виды деятельности: ориентировочную (совместная деятельность по построению и овладению коммуникативным пространством), игровую (разыгрывание ролей), креативную (выполнение упражнений и заданий), рефлексивную (рефлексия эмоционального состояния). С целью стимулирования проводились коммуникативные разминки как непродолжительные упражнения, направленные на определение дальнейшего вида деятельности, позволяющее каждому участнику проявить активность.

Коммуникативные разминки были направлены на принятие ценностей, связанных с развитием базовых коммуникативных умений; направленных на разрешение педагогических ситуаций; ориентирующих на развитие речи педагога. В данном случае указанные ценности становились базой для формирования профессиональных умений будущих специалистов. Таким образом, в процессе создания и освоения коммуникативного пространства будущие бакалавры профессионального обучения обсуждали, решали профессиональные проблемы в соответствии с игровой задачей, что создавало условия формирования профессиональной позиции как показателя того, что ценности приняты.

Процесс погружения позволял будущим специалистам включиться в коллективную и индивидуальную профессионально-познавательную деятельность и был направлен на экстернизацию ценностей профессионально-педагогической деятельности, формирование ценностного опыта.

Погружение планировалось и осуществлялось таким образом, чтобы участники приобретали опыт выдвигания задач, организации деятельности, принятия решения в соответствии с принятыми ценностями. Поэтому использовались деловая игра, театрализация, написание эссе, индивидуальные исследования и их презентация. В основу содержания погружения были положены ценности профессиональной деятельности и ценности личности как её субъекта.

Погружение было направлено на решение следующей задачи: апробирование принятых ценностей в деятельности, приближенной к профессионально-педагогической. Решение указанной задачи способствовало выбору способа действия, нахождению нового, более продуктивного, с учётом принятых ценностей, составляющих его основу. Используемые организационные формы и методы обеспечивали экстернизацию ценностей, связанных с организационной деятельностью; с формированием коллектива. Будущие бакалавры профессионального обучения применяли элементы педагогической техники, связанные с их личностным и профессиональным развитием.

В целом результаты опытно-экспериментальной работы свидетельствуют о положительных изменениях в формировании профессионально-ценностных ориентаций студентов экспериментальной группы, о чем свидетельствует осуществленный контрольный срез по методике А.М. Булынина «Квадрат ценностей» [Булынин, 1995, с. 1–16]. Наибольшее количество баллов получили духовные ценности – 115 баллов (было 85), далее следуют ценности аналитическо-рефлексивного развития – 93 балла (было 74,5), ценности содержания профессии получили 81 балл (было 67,5), 80 баллов получили ценности когнитивного развития (было 70,5). Ценности эстетики профессии возросли с 37,5 до 44 баллов, хотя по-прежнему занимают последнее место. Уменьшается значение таких ценностей, как стимуляция деятельности (с 96,5 до 77,5) и управление деятельностью (с 85 до 68). Отношение к

ценностям условий труда претерпело незначительные изменения, различия между показателями констатирующего и контрольного срезов (60 и 56 баллов соответственно) (рис. 1).

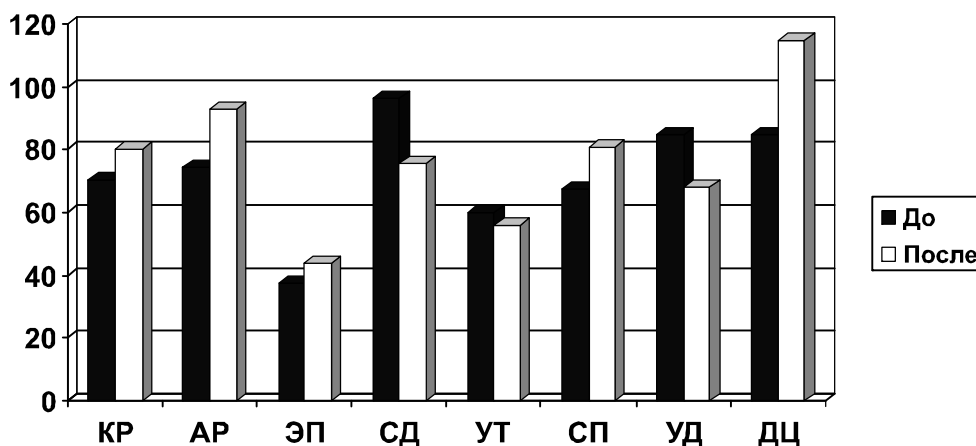


Рис. 1. Сравнение результатов сформированности профессионально-ценностных ориентаций (балльная оценка) констатирующего и контрольного срезов, проведенных в экспериментальной группе:

КР – когнитивное развитие; УТ – условия труда; АР – аналитическо-рефлексивное развитие; СП – содержание профессии; ЭП – эстетика профессии; УД – управление деятельностью; СД – стимуляция деятельности; ДЦ – духовные ценности

Также был осуществлен контрольный срез по методике Б. Басса «Ориентационная анкета» [Басс, 2003, с. 535–540], позволяющий определить изменившуюся направленность бакалавров профессионального обучения на себя, на взаимодействие, на дело. Теперь в наибольшей степени проявилась направленность «на дело» (45 %), большее значение приобретает направленность «на взаимодействие» (37,5 %), и в меньшей степени проявляется направленность на себя (17,5 %).

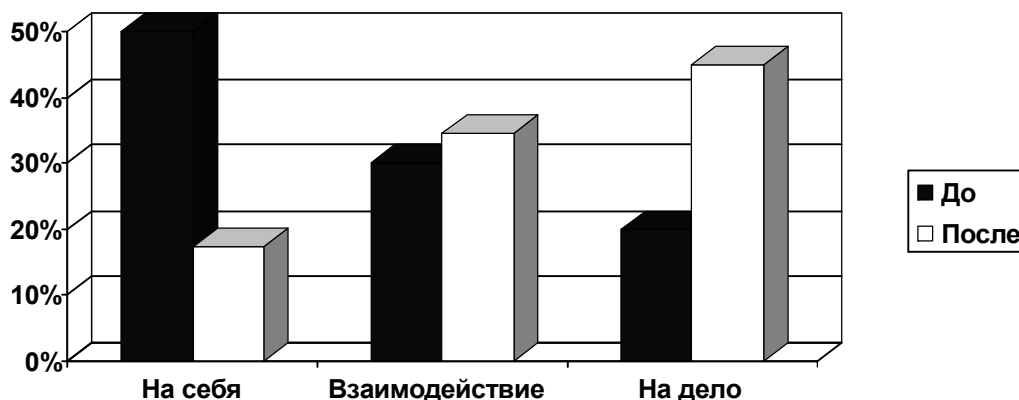


Рис. 2. Сравнение распределения показателей профессиональной направленности (%) констатирующего и контрольного срезов, проведенных в экспериментальной группе

Полученные результаты являются подтверждением эффективности выявленных, научно обоснованных и реализованных организационно-педагогических условий формирования профессионально-ценностных ориентаций будущих бакалавров профессионального обучения.

***Библиографический список***

1. Басс Б. Ориентационная анкета // Практикум по дифференциальной психодиагностике профессиональной пригодности: учеб. пособие / под общ. ред. В.А. Бодрова. М.: ПЕР СЭ, 2003.
2. Булынин А.М. Формирование профессиональных ценностных ориентаций студентов педагогического вуза (методические рекомендации для преподавателей пед. вузов). Комсомольск-на-Амуре: Изд-во Комсомольского-на-Амуре гос. пед. ин-та, 1995.
3. Бондырева С.К., Колесов Д.В. Переживание (психология, социология, семантика): учеб. пособие. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2007.
4. Войтальянова Я.И. Формирование профессиональной культуры будущих менеджеров в процессе его профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Чита, 2007.
5. Купчигина И.М. Формирование профессиональной культуры сотрудников органов внутренних дел в системе непрерывного профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Чита, 2009.
6. Слостёнин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Слостёнина. М.: Академия, 2002. С. 105.

## ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ И ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ БАЗОВЫХ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

*Базовые ключевые компетенции, дидактические условия формирования компетенций, математическая подготовка студентов.*

Современная ситуация в российском образовании характеризуется изменением требований к его результату с позиций компетентностного подхода: от знаний, умений и навыков к более полному, личностно и социально интегрированному результату, который в ближайшей и отдаленной перспективе будет необходим выпускникам в ходе практического освоения новых видов деятельности.

В России переход к компетентностному подходу в образовании был нормативно закреплён в 2001 году в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года». Основным результатом деятельности образовательного учреждения было предложено сделать набор ключевых компетенций учащихся. Овладение ими даёт человеку способность решать проблемы в повседневной, профессиональной или социальной жизни [Краевский, Бережнова, 2006, с. 54].

Вопросы компетентностного подхода и проблемы формирования ключевых компетенций исследовались в работах И.А. Агапова, В.А. Болотова, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, Д.А. Иванова, В.В. Краевского, О.Е. Лебедева, В.В. Серикова, А.В. Хуторского, С.Е. Шишова и др. Ключевые компетенции являются наиболее универсальными по степени применимости, формируются в рамках каждого предмета, необходимы в любой области деятельности, то есть носят надпредметный, междисциплинарный и надпрофессиональный характер.

В ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование определены требования к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата – общекультурным и профессиональным компетенциям, которыми должен обладать выпускник.

В настоящее время существует противоречие между достаточным уровнем изученности компетенций как качества образования с общих психолого-педагогических позиций и слабой проработанностью методических аспектов предметной подготовки будущего учителя в формате компетенций. В поле этого противоречия лежит проблема разработки методики формирования базовых ключевых компетенций студентов – будущих учителей математики в процессе обучения математическому анализу в педагогическом вузе.

Актуальность проблемы и ее значимость определили цель статьи: изучить условия, выявить и обосновать основные принципы формирования базовых ключевых компетенций будущего учителя математики в процессе его предметной подготовки. В психолого-педагогической литературе к настоящему времени не сложилось единой точки зрения по вопросам классификации ключевых компетенций и их содержательного наполнения. Выделение набора ключевых компетенций достаточно условно еще и потому, что в реальной деятельности одновременно проявляется

несколько действий, вычленив которые в чистом виде невозможно. Для исследования методических аспектов формирования ключевых компетенций студентов нужна такая их классификация, которая позволит характеризовать результаты образования, измерять их и оценивать.

Многие авторы к ключевым компетенциям относят коммуникативную, информационную, работу в группе и исследовательскую компетенции [Ключевые..., 2002; Зимняя, 2003]. Эти компетенции являются основополагающими для формирования других компетенций, в том числе и профессиональных. В разряд ключевых их также можно отнести и на основании востребованности и универсальности.

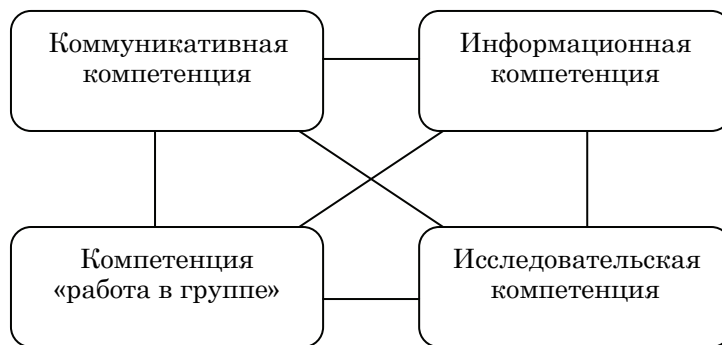
Среди требований, которые работодатели предъявляют при приеме на работу, чаще других называются: хорошие коммуникативные навыки, проведение презентаций, умение излагать мысли в письменной форме, работа с большим объемом информации, работа с компьютерной техникой, работа в команде, умение планировать свою работу и время, умение проводить анализ ситуации, быстро решать проблемы в ситуации неопределенности [Байденко, 2006, с. 21]. Исходя из этого, к числу базовых ключевых компетенций студента мы относим коммуникативную, информационную, работу в группе и исследовательскую компетенции. Используя известный опыт в области структурирования компетенций, выделим состав каждой из базовых ключевых компетенций:

- коммуникативная компетенция (готовность выступить перед целевой аудиторией, принять участие в обсуждениях, диалоге, дискуссии, общаться в сети Интернет, осуществлять письменную коммуникацию);
- информационная компетенция (готовность работать с информацией с помощью традиционных и электронных средств);
- работа в группе (готовность работать индивидуально в качестве члена группы и готовность к совместной работе в группе);
- исследовательская компетенция (готовность выделять проблемы, определять задачи и формулировать гипотезу исследования, выбирать и применять методы исследования, формулировать выводы).

Каждая составляющая ключевых компетенций формируется в соответствующей деятельности и состоит из трех компонентов: когнитивного, прагматического и ценностно-мотивационного. Коммуникативная, информационная работа в группе и исследовательская компетенции в составе комплекса ключевых компетенций взаимосвязаны и взаимообусловлены. В составе каждой из этих компетенций есть специфические составляющие и те, которые проявляются и в других ключевых компетенциях. Выделенные ключевые компетенции являются основой для профессиональных компетенций студента – будущего учителя математики. Они же входят и в состав общекультурных компетенций ФГОС ВПО. Таким образом, эти четыре ключевые компетенции можно считать базовыми ключевыми компетенциями студента – будущего учителя математики. Структуру базовых ключевых компетенций студента – будущего учителя математики можно представить в виде схемы на рис.

Структурный анализ базовых ключевых компетенций показал, что их формирование у учащихся целесообразно проводить комплексно, поскольку при формировании одной из компетенций формируются составляющие элементы и других базовых ключевых компетенций.

В процессе обучения студентов следует придерживаться следующих принципов формирования базовых ключевых компетенций студентов – будущих учителей:



*Рис. Базовые ключевые компетенции*

1) принцип целесообразности – формирование базовых ключевых компетенций студентов в процессе обучения должно происходить не в ущерб их предметной подготовке;

2) принцип последовательности – формирование базовых ключевых компетенций студентов предполагает последовательное развитие каждого компонента компетенции в соответствии с ее составом;

3) принцип непрерывности – формирование базовых ключевых компетенций студентов должно проводиться в течение всего периода обучения в вузе;

4) принцип интегративности – формирование базовых ключевых компетенций студентов необходимо проводить комплексно с выделением интегративных связей, которые позволяют студентам увидеть взаимосвязь составляющих базовых ключевых компетенций;

5) принцип сознательности и активности – формирование базовых ключевых компетенций предполагает целенаправленное и активное включение студентов в процесс их формирования, а также осознанное понимание того, как эти компетенции им пригодятся в жизни.

Реализация этих принципов формирования базовых ключевых компетенций студентов возможна при условии их обучения математике на основе следующих дидактических принципов.

1. Принцип профессиональной направленности позволяет осуществить преемственность не только между школьным курсом математики и вузовскими математическими курсами, но и между обучением в вузе и трудовой деятельностью учителя математики. Демонстрация роли тех или иных знаний в реализации профессиональной деятельности способствует активизации процессов познания учебного материала, повышению мотивации к изучаемому предмету, а также формированию ценностно-мотивационного компонента базовых ключевых компетенций студентов.

2. Принцип практической значимости отражает связь обучения с жизнью, теории с практикой, моделирования и экстраполяции знаний на реальные ситуации жизни и деятельности. Чем больше приобретаемые учащимися знания взаимодействуют с жизнью, применяются в практике, тем выше сознательность обучения и интерес к нему. Этот принцип позволяет учащимся переносить знания и умения из одной области практической деятельности в другую, что особенно важно для формирования базовых ключевых компетенций студента в условиях возрастающих требований работодателей и развития непрерывного образования.



3. Принцип рефлексивности предполагает организацию самостоятельной познавательной деятельности студента с целью вовлечения его в процесс осмысления полученной информации, соотнесение ее с имеющимся личным социальным опытом и включение приобретенного нового содержания и способов деятельности в собственную практику. В процессе проведения рефлексии студент получает возможность осознания ценностной составляющей осуществленной деятельности, что способствует формированию ценностно-мотивационного компонента базовых ключевых компетенций студента.

4. Принцип систематического использования проблемных ситуаций в процессе обучения студентов математическому анализу является частным проявлением дидактического принципа проблемности. Данный принцип предполагает преднамеренное создание под руководством преподавателя проблемной ситуации и активной самостоятельной деятельности студентов по ее разрешению. Работу по применению проблемных ситуаций необходимо систематически проводить на всех этапах обучения математическому анализу в педвузе, в результате чего и происходят творческое овладение знаниями, умениями и навыками, основами исследовательской деятельности, осознание их ценности и готовности применять для будущей профессии, то есть формирование исследовательской компетенции студентов.

5. Принцип оптимального применения информационных технологий реализуется как приемлемое использование информационных технологий в процессе обучения. Реализация данного принципа предполагает создание новых методик обучения с использованием информационных технологий для формирования информационной компетенции.

6. Принцип рационального соотношения группового и индивидуального обучения реализуется как сбалансированное применение индивидуальных и коллективных форм обучения. Этот принцип обусловлен тем, что индивид становится личностью благодаря, с одной стороны, его общению и взаимодействию с другими людьми, а с другой – своему стремлению к обособлению. Общение, взаимодействие и обособление обеспечивают социализацию и развитие личности. Групповое обучение, отражая общность интересов обучаемых, создает условия для диалога, обеспечивает совместный поиск наиболее продуктивных способов решения задач, создает условия для проявления взаимопомощи, повышает чувство ответственности, социальную и личностную значимость при благоприятных обстоятельствах учения. Обучение, однако, не может быть успешным, если игнорируются индивидуальные особенности обучаемых, трудности, испытываемые каждым, различия в темпе и степени усвоения материала и др. Таким образом, данный принцип направлен на формирование коммуникативной компетенции и компетенции «работа в группе».

На основании сформулированных выше принципов формирования базовых ключевых компетенций студентов и принципов обучения математике выделим дидактические условия формирования базовых ключевых компетенций студентов в процессе их математической подготовки в педагогическом вузе.

1. Приоритетность деятельностного компонента в обучении. Понятие «компетенция» является процессуальным, то есть компетенция как проявляется, так и формируется в деятельности. Воспроизведение фрагмента учебной деятельности на рефлексивном уровне является наиболее эффективным для формирования базовых ключевых компетенций обучаемых.

2. Контекстное обучение. Многие исследователи (И.А. Зимняя, В.В. Краевский, В.В. Сериков, А.В. Хуторской, И.С. Якиманская и др.) подчеркивают, что формирование и проявление ключевых компетенций возможно только при условии, что де-

тельность является личностно значимой. Следовательно, в учебную деятельность необходимо включение личностного контекста. Содержание математического анализа обладает возможностями для реализации контекстного обучения. Особое значение при этом имеют такие разделы, как «Введение в анализ», «Дифференциальное исчисление», «Интегральное исчисление», поскольку свое научное обоснование здесь получает целый ряд понятий школьного курса математики (функция, предел, непрерывность, производная, интеграл и др.), что особенно важно для студентов – будущих учителей математики. Контекстное обучение позволяет организовать личностно значимую учебную деятельность студентов, в процессе которой проявляется мотивация к применению полученных знаний и умений в будущей деятельности для ее успешности. Данное условие позволяет формировать мотивационно-ценностный компонент базовых ключевых компетенций.

3. Наличие и систематическое использование информационно-образовательной среды вуза в процессе обучения математическому анализу является существенным условием формирования таких составляющих коммуникативной и информационной компетенций студентов, как готовность общаться в сети Интернет и готовность работать с информацией при помощи электронных средств.

4. Приоритетность использования активных и интерактивных методов обучения в процессе предметной подготовки по математическому анализу. Для формирования компетенций преобладающими являются методы, обеспечивающие саморазвитие человека, позволяющие ему искать и осознавать подходящие именно для него способы решения жизненных ситуаций. Активные методы обучения – методы, стимулирующие познавательную деятельность обучающихся, они строятся в основном на диалоге, предполагающем свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы, характеризуются высоким уровнем активности учащихся. Наиболее современную форму активных методов составляют интерактивные методы, они ориентированы на более широкое взаимодействие учеников не только с учителем, но и друг с другом и на доминирование активности учащихся в процессе обучения. При интерактивном взаимодействии происходит осознание студентами ценности других людей, формируется потребность оказывать поддержку другим людям в ходе совместной деятельности.

Во время дискуссии формируются следующие составляющие коммуникативной компетенции: умение общаться, формулировать и задавать вопросы, отстаивать свою точку зрения, уважать и принимать собеседника; исследовательской компетенции: способности к анализу и синтезу, брать на себя ответственность за принятое решение, выявлять проблемы и решать их.

Мозговой штурм является эффективным методом стимулирования познавательной активности, формирования творческих умений студентов как в малых, так и в больших группах. Кроме того, формируются умения выражать свою точку зрения, слушать оппонентов, рефлексивные умения. Таким образом, в процессе проведения мозгового штурма формируются в наибольшей степени коммуникативная, информационная компетенции и компетенция «работа в группе».

В основу метода проектов положена идея развития познавательных навыков учащихся, творческой инициативы, умения самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, ориентироваться в информационном пространстве, умения прогнозировать и оценивать результаты собственной деятельности. В ходе выполнения проекта студент оказывается вовлеченным в активный познавательный процесс, при этом происходит как закрепление имеющихся знаний по математическо-

му анализу, так и получение новых знаний. Кроме того, формируются все базовые ключевые компетенции в комплексе.

5. Преемственность учебной и исследовательской деятельности, аудиторной и внеаудиторной работы студентов в процессе обучения математическому анализу. В учебную деятельность студентов необходимо включать элементы исследовательской деятельности как пропедевтику их будущей научно исследовательской работы. Начинать организацию исследовательской деятельности студентов следует во время аудиторной работы под руководством преподавателя и постепенно добавлять задания для их внеаудиторной работы. В процессе ее выполнения необходимо студентов постоянно мотивировать, показывая важность проведенного исследования. Исследовательская деятельность студентов, организованная с младших курсов, нацелена на формирование не только исследовательской компетенции, но и других базовых ключевых компетенций.

6. Установка преподавателей математических дисциплин на формирование базовых ключевых компетенций студентов. Преподаватель должен быть готов не только к восприятию студента в роли равноправного партнера образовательного процесса, но и целенаправленно формировать базовые ключевые компетенции студентов.

Полученные результаты исследования, состоящие в выделении принципов формирования базовых ключевых компетенций студентов и дидактических условий формирования базовых ключевых компетенций студентов в процессе обучения математике, являются новыми и составляют теоретическую основу для решения обозначенной выше актуальной методической проблемы.

### ***Библиографический список***

1. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: метод. пособие. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 72 с.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
3. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: доклад А.В. Хуторского на Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002 г. Центр «Эйдос». URL: [www.eidos.ru/news/compet.htm](http://www.eidos.ru/news/compet.htm)
4. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. М.: Академия, 2006. 400 с.

## РЕФЛЕКСИЯ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ПРЕДМЕТНОМ ОБУЧЕНИИ

*Преемственность обучения, предметная и личностная рефлексия.*

Преемственностью принято называть закономерную взаимосвязь между старым и новым, которая лежит в основе любого развития и, обеспечивая интеграцию настоящего с прошлым и будущим, обуславливает его непрерывность. В результативном плане преемственность проявляется в том, что изменяющийся объект на новом уровне (этапе) развития в снятом виде сохраняет некоторые свои прежние качественные характеристики. Преемственность как процесс – органичная, составная часть процесса развития. Поэтому описать процесс преемственности или вычленив элементарный акт преемственности можно, лишь искусственно вырвав их из целостного процесса развития. В элементарном акте преемственности естественным образом выделяются следующие этапы: 1) актуализации старого в ходе восприятия или порождения нового; 2) отрицания старого в результате его противоречий новому; 3) отбрасывания или трансформации старого путем его насыщения новым содержанием; 4) интеграции старого и нового (одни исторически предшествующие элементы, связи и структуры при этом могут выпадать, другие входить в новое в существенно преобразованном виде); 5) сохранения и удержания снятого старого в новом целом.

В дидактике и предметных методиках преемственность рассматривается как в качестве закономерности развития, так и в качестве одного из основополагающих дидактических принципов. В рамках деятельностного подхода к обучению это приводит к декомпозиции преемственности на внутреннюю (учащийся – учение) и внешнюю (обучающий – преподавание). В зависимости от внутренних и внешних условий, в которых осуществляется процесс обучения, результативность процесса преемственности, время и скорость его протекания могут существенно меняться. В школьный период ключевую роль при проектировании и реализации преемственности предметного обучения играют знания о возрастных особенностях развития ребенка, закономерностях развития его деятельности учения, т. е. знания условий, в которых происходит процесс обучения. Их учет позволяет оптимизировать и интенсифицировать процесс внутренней преемственности, а значит, и самого развития учащегося, придать ему заданную направленность и обеспечить его непрерывность. Традиционно считается, что при организации предметного обучения знание и учет этапов возрастного развития ребенка позволяют соответствующим образом выстроить вертикальную содержательно-целевую преемственность, т. е. скоординировать цели и содержание образования на смежных ступенях обучения, обеспечить эффективность их «состыковки». Знание же и учет возрастных особенностей и возможностей учащихся помогают реализовать горизонтальную содержательно-целевую преемственность, которая обеспечивает формирование и развитие адекватных возрасту новообразований, а также последовательность развертывания содержания внутри ступеней обучения. Однако с точки зрения структуры построения учебных курсов можно дать и иную трактовку вертикальной содержательно-целе-

вой преемственности. Ее, например, можно связать с переходом к новым методологическим или логическим основаниям при построении учебного материала, означающим выход на новый, как правило, более высокий уровень учебного познания. Такой переход, как известно, нередко осуществляется в рамках одной образовательной ступени.

Содержание образования может существовать только в процессе обучения, поэтому многие авторы выделяют и делают предметом специального рассмотрения процессуальную преемственность обучения. Долгое время процессуальная преемственность выражалась в требованиях к установлению и реализации необходимых соотношений между методами, формами и средствами введения и последующего усвоения нового учебного материала, которые используются на смежных ступенях обучения. Сегодня чаще всего она связывается с поэтапным формированием учебно-познавательной деятельности учащегося, развитием его как субъекта этой деятельности.

Одним из важнейших механизмов развития учащегося как субъекта учебно-познавательной деятельности является рефлексия. Во многом благодаря рефлексии формируются, трансформируются, развиваются и распадаются мотивы конкретных видов учебной деятельности; «запускаются» процессы целеобразования, целеполагания и планирования. В ходе реализации деятельности под решающим влиянием рефлексии формируются и функционируют специальные и универсальные учебно-познавательные действия; происходят становление и развитие способностей и готовности к самоконтролю, самооценке и самокоррекции. Поэтому, начиная с середины прошлого века, рефлексия, ее виды, этапы становления в учебной деятельности и т. п. становятся предметом многочисленных и разноплановых исследований психологов и педагогов (Г.И. Богин, Ю.Н. Кулюткин, В.А. Петровский, И.Н. Семенов, А.В. Хуторской, Г.А. Цукерман, Г.П. Щедровицкий и др.). Становление и развитие механизмов рефлексии являются узловым моментом теории развивающего обучения В.В. Давыдова [Давыдов, 1996], концепции онтогенетического развития субъективной реальности В.И. Слободчикова [Слободчиков, 1994]. Интеллектуальный и личностный виды рефлексии в структуре продуктивного мышления вводит И.Н. Семенов и совместно с В.К. Зарецким и С.Ю. Степановым исследует роль и функции рефлексии в процессе решения творческих задач [Исследование проблем..., 1983, с. 27–61, 101–132, 154–182]. Г.И. Богин изучает роль рефлексии в понимании текстов [Богин, 2004] и т. д. Огромный арсенал приемов, позволяющих вывести учащегося в рефлексивную позицию, накоплен в предметных методиках. Вместе с тем достаточно редко, по крайней мере явно, рефлексия рассматривается в контексте исследований преемственности обучения.

В статье ставится задача на основе теоретического анализа исследований, посвященных различным видам рефлексии, выявить роль, место и функции рефлексии в реализации преемственности обучения. Эта задача возникла при изучении проблемы преемственности школьного геометрического образования. Проведенный анализ методических работ, рассматривающих различные аспекты преемственности предметного обучения, показал, что в подавляющем большинстве случаев в фокус внимания исследователей не попадают психологические механизмы внутренней преемственности. Однако умственная деятельность человека, социальная по своему происхождению и содержанию, протекает по психологическим законам. Становясь предметом учения, содержание образования принимает форму живого индивидуального психического процесса, именно в нем проходит как присвоение, так и расширенное воспроизводство социокультурного опыта. Поэтому,

не опираясь на функциональные и операциональные механизмы протекания психических процессов, невозможно построить теоретически обоснованную модель реализации внутренней преемственности обучения. В качестве базовых функциональных механизмов преемственности были рассмотрены различные виды памяти, обеспечивающие сохранение и простое воспроизводство наличного учебно-познавательного опыта, и различные виды воображения и мышления, благодаря которым происходит его продуктивное творческое преобразование. Основные же операциональные механизмы, обеспечивающие преемственные взаимосвязи старого и нового в процессе индивидуального познания, были связаны с функционированием универсальных мыслительных операций (сравнение, обобщение и конкретизация, анализ и синтез) и методов умственной деятельности (индукция, дедукция, аналогия) [Клековкин, 2010]. Рассмотрение «работы» этих механизмов на содержательном уровне (на примере обучения геометрии) показало, что в построенной психологической модели реализации внутренней преемственности обучения отсутствуют основания, позволяющие объяснить, как «запускаются» мыслительные процессы в незнакомых учебно-познавательных ситуациях и как происходит их регуляция в ходе освоения этих ситуаций. Почему в качестве этого недостающего звена была выбрана именно рефлексия, видно из содержания предыдущего абзаца.

Поскольку основными характеристиками любой деятельности являются ее предметность и субъектность, то, заведомо упрощая исследование, можно выделить два основных вида рефлексии – предметную и личностную. Первая направлена человеком на собственную деятельность и деятельность другого (других), а вторая – на себя как субъекта деятельности и общения. После этого достаточно естественно выделить и рассмотреть два уровня предметной и два уровня личностной рефлексии. Объектами предметной рефлексии на первом уровне являются содержание, процесс и результаты деятельности, а на втором – смысл и логические основания этой деятельности. В качестве объекта личностной рефлексии на первом уровне выступает сам действующий субъект, т. е. собственные мотивы, цели, знания, умения и т. д., на втором же уровне объектом становится сам рефлектирующий субъект (рефлексия рефлексии). Понятно, что проще всего видеть со стороны, анализировать и оценивать деятельность другого, гораздо труднее увидеть со стороны, проанализировать и оценить свою деятельность, еще труднее видеть, анализировать, объективно оценивать и по собственной инициативе совершенствовать себя как субъекта деятельности. Так же точно гораздо легче рефлектировать деятельность, чем ее основания, и увидеть со стороны себя действующего, чем себя рефлектирующего.

В сложившейся предметной деятельности взаимосвязи между двумя указанными видами рефлексии и их уровнями носят системный характер, выделить и сделать предметом специального рассмотрения эти виды и уровни можно только в абстракции. Более того, многие рефлексивные процессы в такой деятельности остаются невидимыми, обнаруживая себя только в ее разрывах. Вместе с тем описанная модель позволяет определить порядок формирования выделенных видов и уровней рефлексии в учебном процессе, в частности, указать место и функции рефлексии при реализации преемственности обучения.

«Увидеть работу» рефлексии как механизма преемственности можно при изучении процессов построения новой деятельности и при переходе от одних способов, средств и видов деятельности к другим. Наиболее наглядный пример такой ситуации описан в работах Г.П. Щедровицкого и В.А. Петровского, где рассматривается рефлексия, венчающая завершение акта деятельности, поставленная цель в ко-

тором достигнута. Поэтому начнем с редукционистской интерпретации (в свете поставленной в статье задачи) этой ситуации.

Согласно деятельностной теории обучения и развития все специфически человеческие способности имеют прижизненное происхождение, а первоосновой и всеобщей формой психического, интеллектуального и личностного развития являются реконструкция и усвоение учащимся определенного социального опыта в собственной деятельности.

По мнению Щедровицкого, построение процессов деятельности ведет к нужному, собственно человеческому развитию способностей только тогда, когда над этими процессами надстраивается вторичная деятельность, выделяющая и оформляющая новые средства и способы деятельности. Иначе говоря, должна появиться рефлексия по отношению к исходной деятельности. Ее специфическая задача состоит в том, пишет Г.П. Щедровицкий, «чтобы выделить в построенном процессе деятельности какие-то новые образования, которые могли бы служить средствами для построения новых процессов деятельности. При этом... должно происходить какое-то сопоставление процессов деятельности с уже имеющимися системами объективных средств и способов, и только на этой основе может происходить действительно продуктивный анализ процессов. При этом, конечно, анализ не может ограничиваться одним лишь процессом, а должен будет охватывать также задачи, объекты и продукты процессов деятельности. Итогом рефлексии будет выделение и оформление в каком-то виде новых объективных средств построения деятельности» [Щедровицкий, 1993, с. 151].

Аналогичные мысли высказывает и В.А. Петровский. Он, правда, как следует из контекста, говорит о субъекте, рефлексивная деятельность у которого уже сформирована. В.А. Петровский пишет, что какова бы ни была исходная направленность деятельности, в результате ее осуществления преобразуется жизненная ситуация субъекта, меняются круг его возможностей, его предметное и социальное окружение. Поэтому после того, как процесс деятельности осуществлен и поставленная цель достигнута, рефлектирующий «индивид продолжает действовать над порогом ситуативной необходимости, причем делает предметом своей активности то новое, что было сформировано им косвенно в ходе осуществленной деятельности, актуализируя накопленный потенциал рожденных ею связей и отношений его к миру» [Петровский, 1996, с. 67–68]. Приведенное им обоснование этого тезиса опирается на два положения.

Во-первых, «индивид строит образ тех условий, в силу которых предшествующий акт привел к индивидуально значимому эффекту, а также – образ вновь созданной ситуации. Воспроизводство таких условий может иметь как реальный (в виде практического воссоздания условий), так и идеальный характер» [Там же, с. 68]. Эти процессы являются, по его мнению, проявлениями рефлексии; первый выступает в форме ретроспективного восстановления и осмысления истории акта деятельности, второй относится к возможному будущему и характеризует перспективный момент рефлексии. Он считает, что обе процедуры имеют строго необходимый характер, а открывшаяся в ходе их проведения новизна в системе предметных условий пробуждает активность в новых, порой непредвиденных направлениях. «В конечном счете индивид за счет ретроспективного и перспективного планов рефлексии расширенно воспроизводит образ ситуации, первоначально направлявшей действие, углубляет и обогащает образ мира» [Там же, с. 69]. Во-вторых, индивидуально-значимое завершение деятельности и расширенное воспроизводство

индивидуального опыта выходят за пределы индивидуальной деятельности и завершаются передачей инноваций другим индивидам [Там же, с. 71].

Здесь речь идет главным образом о предметной рефлексии, завершающей акт деятельности, поставленная цель в котором достигнута. В свете решаемой задачи можно сделать следующие выводы о роли и функциях этого вида рефлексии в реализации преемственности обучения. С одной стороны, он направлен на то, чтобы сделать видимыми реализованные в ходе обучения содержательные взаимосвязи старого и нового, т. е. выявить, где и как новые знания и умения включались в сложившиеся ранее, а старые, в свою очередь, преобразовывались под влиянием новых. Осмысление учащимся этих взаимосвязей является необходимым условием и механизмом систематизации, иерархизации и формирования структурной целостности индивидуального предметного опыта. С другой стороны, рассмотренный вид рефлексии выступает как эффективный способ целеобразования; осмысление полученных результатов становится средством поиска и актуализации направленный дальнейшего развития учебного познания, а значит, средством преемственной взаимосвязи наличного и будущего индивидуального учебно-познавательного опыта. Из сказанного следует, что для учащегося рефлексия процесса деятельности и достигнутых в нем результатов служит необходимым условием и одним из внутренних механизмов осуществления преемственности деятельности учения, а для учителя – дидактическим условием и одним из важных средств реализации преемственности в деятельности преподавания.

Для запуска этих механизмов в процессе обучения завершение отдельного акта или этапа учебной деятельности не должно «угасать» в его продукте, а должно заканчиваться анализом, выделением и фиксацией средств и условий, позволивших получить этот продукт, а также обсуждением открывшихся возможностей и перспектив для построения новых процессов деятельности. Объектом такой рефлексии в зависимости от решаемых дидактических и методических задач могут быть: процесс и результат решенной задачи, доказанной теоремы и т. п.; возможности и границы применимости некоторого приема или метода; предметное содержание относительно завершенного отрезка обучения (параграфа или урока, блока уроков, темы, учебного курса) и т. д.

Другой вид рефлексии, широко используемый в теории и практике проблемного и развивающего обучения, связан с «отрицательными» результатами учебно-поисковой деятельности. Учащемуся ставится задача, для решения которой его наличных знаний и умений недостаточно. После безуспешных попыток решить такую задачу он оказывается в проблемной ситуации, требуется остановка дальнейшего процесса поиска решения, чтобы осознать причины возникших затруднений. Ретроспективный план рефлексии в этом случае связан с фиксацией учащимся знания о собственном незнании, т. е. с переоценкой наличного индивидуального опыта и определением его истинных границ. Восстановление картины выполненных поисковых действий и выяснение сущностных причин затруднений позволяют определить направления поиска необходимых для решения задачи новых знаний и способов деятельности. В этой рефлексивной деятельности осуществляется переход от предметной рефлексии к личностной и происходит их интеграция. Осознание недостаточности наличного предметного опыта для продуктивных действий в незнакомой ситуации не только ведет к его переосмыслению и обуславливает изменение общих представлений об уже освоенных ситуациях, но и проецируется на себя как носителя этого опыта. Поэтому освоение новой ситуации изначально строится как осмысленный процесс отрицания, отбрасывания или трансформации, обобще-



ния и качественного обогащения прежнего опыта. Таким образом, рефлексия опять выступает одним из механизмов функционирования внутренней и дидактических средств реализации внешней преемственности.

Очевидно, что процесс восприятия и усвоения нового и процесс его самостоятельного порождения значительно отличаются друг от друга. Вместе с тем каждый из этих процессов включает в себя сравнение, порой многократное, наличного старого с новым и осмысление их взаимосвязей.

Рефлектирующий индивид не просто присваивает готовые знания и способы деятельности, а заново их реконструирует в собственной деятельности, постоянно вступая для этого в мысленный диалог с носителем новой информации (обучающим, учебным текстом и т. п.), и опирается при этом на свой наличный познавательный опыт. В контексте поставленной задачи интересно психолингвистическое исследование Г.И. Богина. Связывая рефлексивную деятельность с проблемой понимания, он выделяет три типа рефлексивных актов, возникающих при понимании текстов. Первый тип рефлексии, на его взгляд, сводится к простому ассоциированию образов единиц текста. Такая рефлексия возникает в тех случаях, когда содержательность нового существенно не отличается от содержательности уже известного. Здесь рефлексия содержится либо в зачаточном, либо в снятом (понимание уже превратилось в знание) виде. Второй тип рефлексии связывается автором с включением нового в сложившуюся ранее систему познавательного опыта. Этот тип рефлексии имеет место в тех случаях, когда возникает потребность в осознанной интерпретации старого опыта сопоставительно с новым. Третью, собственно «рефлексивную позицию» в деятельности с текстом Г.И. Богин видит в целенаправленном обращении к прежнему опыту на основе осознанной или не осознанной схемы действия. При этом он отмечает, что в ходе понимания текстов ассоциативные, интерпретативные и собственно рефлексивные акты деятельности не сливаются, а постоянно взаимодействуют и взаимозаменяются [Богин, 2004, с. 239]. Нетрудно перенести приведенную классификацию типов рефлексии при работе с текстами на процессы восприятия любой новой информации. Еще одной продуктивной базой для обобщений может стать предлагаемая автором уровневая модель рефлектируемого образа ситуации [Там же, с. 249–250].

В процессе порождения нового рефлектирующий индивид ведет уже мысленный диалог с самим собой, нередко при этом новое «является» ему как актуализация и неожиданное переосмысление неявных знаний, приобретенных в прошлом познавательном опыте. Наиболее выпукло увидеть роль и функции рефлексии в процессах порождения нового можно с помощью психологической модели творческого процесса, предложенной Я.А. Пономаревым. Он разделяет точку зрения исследователей, которые в психологическом механизме творчества выделяют несколько относительно самостоятельных фаз, последовательно сменяющих друг друга, и выделяет в этой последовательности четыре фазы: логического анализа, интуитивного решения, вербализации интуитивного решения, формализации вербализованного решения [Исследование проблем..., 1983, с. 3–19].

В фазе логического анализа решающий обращается к тем наличным знаниям и умениям, которые он может актуализировать и воспроизвести в незнакомой для него ситуации. Его умственная деятельность определяется доминированием высокой осознанности результатов и процессов поисковых действий, которая проявляется в произвольном рефлексивном логическом контроле над ними. Результатом этой фазы является осознание невозможности дальнейшего продуктивного продвижения в предметном содержании задачи, наступающая при этом блокада в осоз-

нанном предметно-операциональном движении служит индикатором перехода процесса поиска решения ко второй фазе. В фазе интуитивного решения ассоциативно-логический процесс «уходит из сознания» и дальше протекает на подсознательном уровне. По Я.А. Пономареву, данная фаза характеризуется доминированием неосознаваемого: само осознание факта решения происходит неожиданно, решающий чувствует, что задача практически решена, но объяснить, как получено решение, не может. Поэтому решение переживается как непонятно откуда взявшееся, как озарение, инсайт и т. п. Определяющая роль в усмотрении решения, считает он, принадлежит зафиксированному в неосознаваемом опыте побочному продукту предшествующей деятельности. При этом Я.А. Пономарев опирается на экспериментально установленные факты, свидетельствующие о двойственности результата человеческого действия (наличие в нем прямого, осознаваемого, и побочного, неосознаваемого, продуктов). Момент озарения является границей, которая разделяет фазу интуитивного решения и фазу его вербализации; способ решения в этот момент еще не осознается. Его выявление и описание становятся специальной задачей следующей, третьей фазы. Доминирующий тип поведения в этой фазе, отмечает Я.А. Пономарев, характеризуется углублением осознанности решения задачи: осознается не только результат, но и процесс (способ) его получения. Задача, которая решается на фазе формализации вербализованного решения, направлена на придание найденному решению окончательной, логически завершенной формы. Здесь тип поведения опять определяется доминированием высокой осознанности результатов и процессов действий и соответствующей этому сознательной целенаправленностью.

Считая переходы в процессе решения с одного доминирующего уровня осознанности на другой определяющей характеристикой творческих задач, Я.А. Пономарев видит в них внутреннее организующее начало управления процессом решения. Он, в частности, пишет: «В ходе решения обнаруживается движение сверху вниз и снизу вверх. На высших уровнях задачи осознаются. Здесь заложено организующее начало. Низшие уровни оказываются в ходе творческого процесса до поры до времени дезорганизующим началом: именно здесь разбиваются, рушатся построенные логическим путем гипотезы, замыслы, программы решений... Вместе с тем именно в ходе дезорганизации на низших уровнях приобретает необходимый материал (побочные продукты) для решения задачи, требующей творческого подхода. В момент решения этот материал, возникая на одном из низших уровней, "прорывается" на смежный с ним уровень, а затем начинается его постепенный подъем кверху, управляемый высшими структурными уровнями организации процесса» [Исследование проблем..., 1983, с. 8].

В целом принимая взгляды Я.А. Пономарева, хочется заметить, что наряду с побочными продуктами важную роль в процессе поиска решения творческой задачи играют некогда осознанные результаты и способы деятельности, которые по каким-либо причинам в последующем ушли из поля сознания (новое – хорошо забытое старое), а также снятые интеллектуальные автоматизмы и смысловые, целевые и операциональные установки, сопровождающие процесс решения. И еще, в фазе, которую Я.А. Пономарев называет интуитивным решением, «рождается» не решение, а только образ будущего решения, для того чтобы стать решением, он должен быть облачен в знаковую форму.

Как видно из сказанного выше, рефлексия процесса и результатов деятельности всякий раз связана с выходом за ее пределы, с оценкой наличных ресурсов и т. п. Благодаря рефлексии деятельность выходит на качественно новые уровни. Прово-

дя параллели, можно высказать гипотезу, что всякий переход с одного доминирующего уровня осознанности на другой в ходе решения творческих задач также обусловлен соответствующим ему рефлексивным процессом. Другими словами, переход на новый доминирующий уровень осознанности определяется изменением образа рефлектируемой ситуации, уровня и способов рефлексии, причем переход на более низшие уровни связан с «отрицательными» результатами поисковой деятельности, а восхождение вверх – с положительными.

Действительно, при переходе от первой фазы ко второй, т. е. с сознательного уровня на уровень подсознания, имеет место уже описанная выше рефлексия, связанная с «отрицательными» результатами поисковой деятельности. Процесс мышления на уровне подсознания (в фазе интуитивного решения) протекает преимущественно в неязыковой форме, осуществляясь в универсальном предметно-схемном коде (гипотеза Н.И. Жинкина). Такой код представляет собой своеобразный язык внутренней речи, который свободен от избыточности, свойственной натуральным языкам. Во внутренней речи «могут появляться... пространственные схемы, наглядные представления, отголоски интонаций, отдельные слова», в ней смысловые связи представлены предметно, а не формально, смыслы преобладают над значениями и т. д. [Жинкин, 1982, с. 92]. Максимальная свернутость, фрагментарность и предикативность внутренней речи, ее синтаксическая сокращенность значительно расширяют возможности по переработке информации, хранящейся в долговременной памяти, неизмеримо увеличиваются скорость обработки, а значит, и объем обработанной информации. При этом, по-видимому, внутренняя речь «не делает особых различий» между уже осмысленной и еще неосознанной информацией, но в ней под непосредственным влиянием принятых смысловых и целевых установок идут постоянный непроизвольный рефлексивный контроль за ходом «всплывающих» из памяти фрагментов информации и оценка их пригодности для решения задачи. Именно они определяют образ рефлектируемой ситуации и в конечном итоге «сигнализируют» о появлении образа решения. Очевидно, что в некоторых случаях, например при появлении перспективных гипотез или явных противоречий, внутренняя речь может принимать развернутые формы. В подобных случаях, чтобы произвольным усилием повторно вызвать и удержать возникшее впечатление, мы возвращаемся на уровень сознания, пользуясь для этого «внешней речью про себя» или / и целенаправленным оперированием образами различных модальностей. После необходимых уточнений ход решения опять опускается на подсознательный уровень.

После интуитивного появления решения область осознанности решения исходной задачи, по Я.А. Пономареву, существенно расширяется: осознанным оказывается не только результативная, но и процессуальная сторона, т. е. способ решения. Решающий приобретает возможность вербализовать этот способ и тем самым передать его другому человеку. К этому следует добавить, что передать способ решения другому можно не только словами, но и с помощью чертежа, наглядной схемы и т. п. Из авторского контекста можно понять, что расширение области осознанности происходит за счет включения в нее побочного продукта. Расширение, кроме того, может идти в результате вторичного осмысления «забытого» прежнего опыта и осознания познавательных действий, направивших поиск решения. При этом меняются не только область осознанности, но и ее уровень за счет включения в рефлексивный процесс внешних вербальных и визуальных средств. На заключительной фазе преобразование области осознанности происходит главным образом с помощью привлечения к решению осознанных знаний и принятых в предметной об-

ласти задачи языковых средств и правил построения правильных утверждений. Восходящее движение по уровням осознанности не исключает, разумеется, и пятных сползаний на предыдущие уровни, где начинаются новые витки рефлексии, специфичные для этих уровней. Именно в этих рефлексивных процессах и происходит отбрасывание или трансформация старого путем его насыщения новым содержанием.

Рефлексивные процессы, таким образом, не только стоят у истоков новых видов и этапов учебно-познавательной деятельности и завершают акты деятельности, цель в которых достигнута; они самым тесным образом вплетены во все фазы процессов восприятия и усвоения нового и процессов его самостоятельного порождения. Результаты анализа и их обобщение показывают, что рефлексия является органичной составной частью психологической модели реализации внутренней преемственности обучения. Для учащегося рефлексия на всех этапах учебно-познавательной деятельности является необходимым условием и одним из внутренних механизмов осуществления преемственности деятельности учения, а для учителя – дидактическим условием и одним из важных средств реализации принципа преемственности обучения.

### ***Библиографический список***

1. Богин Г.И. Типология понимания текста // *Общая психолингвистика: хрестоматия: учеб. пособие / сост. К.Ф. Седов. М.: Лабиринт, 2004. С. 230–258.*
2. Давыдов В.В. *Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.*
3. *Исследование проблем психологии творчества / отв. ред. Я.А. Пономарев. М.: Наука, 1983. 336 с.*
4. Жинкин Н.И. *Речь как проводник информации. М.: Политиздат, 1982. 250 с.*
5. Клековкин Г.А. Аналогия и преемственность в обучении геометрии // *Математический вестник педвузов и ун-тов Волго-Вятского региона: периодический межвуз. сб. науч.-метод. работ. Киров: Вятский ГГУ, 2010. Вып 12. С. 14–27.*
6. Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1994. 78 с.
7. Петровский В.А. *Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. 512 с.*
8. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (методологический анализ) // *Педагогика и логика. М.: Касталь, 1993. С. 16–200.*

## **ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВИРОВАННОЙ ПОТРЕБНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ В ЗДОРОВЬЕ**

*Дошкольник, программно-методическое обеспечение, здоровье, физическая культура, уровни мотивированной потребности, этапы реализации.*

В обществе при любых социально-экономических и политических ситуациях существует задача первоочередной важности – укрепление здоровья будущего поколения. Однако из года в год в стране наблюдается негативная динамика физического здоровья детей в возрасте пяти – девяти лет (период пребывания ребенка в ДОУ и обучения в начальной школе) с тенденцией к росту этих показателей. В процессе развития детского организма естественная физиологическая потребность в движениях постепенно ослабевает. У ребенка при переходе из ДОУ в начальную школу автоматически снижается двигательная активность на 10–15 %, что приводит к таким заболеваниям, как вегето-сосудистая дистония, сколиоз, лордоз, плоскостопие и др. Литературные источники подтверждают, что при поступлении в начальную школу 17,3 % дошкольников относятся к основной группе здоровья. В конце первого года обучения этот показатель составляет лишь 4,3 % [Волосникова, 1999, с. 10; Голубева, 2008, с. 6; Усаков, 2000, с. 3; Федоровская, 2007, с. 10 и др.].

Одна из главных причин слабого здоровья будущих первоклассников – отсутствие у них социально-мотивированной потребности в индивидуальном здоровье (в том числе и в двигательной активности), что и обуславливает актуальность настоящего исследования.

В научной литературе отмечено, что возраст от двух до одиннадцати лет является наиболее благоприятным для формирования мотивированной потребности детей в здоровье [Ильин 2008, с. 197; Лесгафт, 1988, с. 120; Локк, 1939, с. 72–88; Руссо, 1939, с. 69–73]. Согласно исследованиям В.А. Ананьева, существуют три модели формирования индивидуального здоровья. Первая – модель утрашения, суть которой состоит в запугивании недугами, которые непременно возникнут при несоблюдении здорового образа жизни. Вторая модель строится на обращении к разуму индивида (объективная статистика и др.). Третья модель заключается в формировании мотивации человека на здоровье в условиях образования [Ананьев, 2001, с. 10].

Опираясь на выявленные В.А. Ананьевым механизмы формирования мотивации личности на здоровье, мы считаем, что основой современного программно-методического обеспечения здоровьесохраняющего образования в ДОУ должна являться активизация двигательного режима дошкольников посредством формирования у них мотивированной потребности в здоровье. В соответствии с теорией формирования мотивированной потребности нами разработана опытно-экспериментальная программа, которая осуществлялась в четыре этапа.

Первый этап – актуализация потребности – сопровождался возрастанием эмоциональной напряженности, желанием что-то сделать, стремлением к активности,

он носил ненаправленный характер. Реализация этого этапа осуществлялась посредством информации о ценности здоровья, правильного питания, личной гигиене, спорте и др.

На втором этапе происходил поиск предмета, который мог бы удовлетворить потребность и трансформироваться в мотив. В процессе этого осуществлялись прослушивание детьми сказочных историй («Как Володя стал футболистом»; «Муравей-атлет» и др.), просмотр мультфильмов об олимпийском воспитании и ЗОЖ («Салют, Олимпиада»; «Будь здоров» и др.), а также проводились тематические занятия «Познай себя и будь здоров» и др. Тренеры и спортсмены СДЮСШОР принимали участие в мастер-классах по футболу, регби, борьбе и др.

На третьем этапе испытуемые совершали конкретные действия, направленные на достижение цели, включая практическую деятельность: утреннюю гигиеническую гимнастику; физкультурные занятия; физкультурно-оздоровительную работу в режиме дня; физкультурные паузы и минутки; самостоятельную двигательную деятельность детей; кружковую работу; подвижные игры и др.

Четвертый этап – завершающий – характеризовался удовлетворением потребности, снижением эмоциональной напряженности и общей релаксацией. На данном этапе подводились итоги всех мероприятий (фотогалерея, награждение грамотами, призами и др.).

В ходе исследования уровней проявления сформированности мотивированная потребность дошкольника в здоровье определялась по методике М. Цукермана [Цукерман, 1995, с. 187–189]. В процессе опытно-экспериментальной работы эта методика была адаптирована к условиям ДОУ, в результате чего проявление мотивированной потребности в здоровье определялось тремя уровнями: низким, средним и высоким, а динамика эффективности – величиной изменений в показателях уровней мотивированной потребности в здоровье детей.

Анализ показателей уровней мотивированной потребности между группами в конце исследования выявил преимущество детей экспериментальной группы (ЭГ). Результаты педагогического тестирования в ЭГ и КГ представлены следующим образом: с высоким уровнем мотивированной потребности – 58 % (14 чел.) и 38 % (9 чел.); со средним – 42 % (10 чел.), 54 % (13 чел.); с низким – 0 % (0 чел.) и 8 % (2 чел.) соответственно (табл. 1).

Полученные результаты показывают, что позитивная динамика данных уровней напрямую связана с активным проявлением интереса детей к своему здоровью, что и определило, на наш взгляд, улучшение функционального состояния и физической подготовленности детей дошкольного возраста. Так, например, наибольший прирост в экспериментальной группе у мальчиков был отмечен в показателях жизненной емкости легких.

Среднегрупповая величина ЖЕЛ в ЭГ составила у мальчиков 17,43 %; у девочек – 15,55 %. В КГ – 9,07 и 7,33 % соответственно (табл. 2). Показатели индекса Рюфье как у мальчиков, так и у девочек ЭГ выше, чем у детей КГ. Сравнительный анализ динамики восстановления сердечно-сосудистой системы на физическую нагрузку выявил прирост показателя в ЭГ – 10,65 и 10,52 % соответственно; в КГ – 3,60 и 5,62 %.

Различия между исходными и конечными показателями в обеих группах достоверны ( $p < 0,05$ ). Следует отметить, что в ходе опытно-экспериментальной работы в ЭГ произошло достоверное увеличение показателей динамометрии левой и правой кисти; прыжка в длину с места; в беге на 30 м.; броска набивного мяча из-за головы; подтягивания на перекладине из виса (м); сгибания и разгибания рук в упоре

Таблица 1

**Уровни мотивированной потребности детей в здоровье  
в процессе эксперимента**

№ П / П	Уровни	Контрольная группа				Экспериментальная группа			
		до эксп. n=24		после эксп. n=24		до эксп. n=24		после эксп. n=24	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
1	Низкий (0–5 баллов)	6	25	2	8	5	21	0	0
2	Средний (6–10 баллов)	17	71	13	54	18	75	10	42
3	Высокий (11–16 баллов)	1	4	9	38	1	4	14	58

Таблица 2

**Темпы прироста показателей функционального состояния  
дошкольников контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп  
в педагогическом эксперименте**

Показатели		Мальчики		P	Девочки		P
		КГ (n=11)	ЭГ (n=11)		КГ (n=13)	ЭГ (n=13)	
		X±m	X±m		X±m	X±m	
ЖЕЛ, мл	до эксп.	1121,82±31,82	1077,27±26,43	<0,05	1038,46±21,30	1015,38±40,58	<0,05
	после эксп.	1227,27±31,68	1280,91±19,28	<0,05	1118,46±26,41	1183,85±39,59	<0,05
Прирост, %		9,07	17,43		7,33	15,55	
P		>0,05	>0,05		<0,01	<0,01	
Индекс Рю- фье, усл. ед.	до эксп.	8,65±0,51	8,15±0,58	<0,05	7,54±0,51	7,85±0,89	<0,05
	после эксп.	8,36±0,53	7,31±0,54	<0,05	7,45±0,52	7,11±0,83	<0,05
Прирост, %		3,60	10,65		5,62	10,52	
P		<0,05	<0,05		<0,05	<0,05	

лежа на скамейке (д); гибкости; в челночном беге 3x10 м. Наиболее заметный прирост показателей физических качеств в ЭГ и КГ наблюдался в подтягивании на перекладине у мальчиков. В ЭГ прирост данного показателя составил 43,64 %, в КГ – 21,82 %.

Также значительный прирост показателей выявлен у девочек в развитии силовой выносливости: сгибания и разгибания рук в упоре лежа (ЭГ – 33,99 %, в КГ – 23,59 %), по шкале оценок темпа прироста показателей физических качеств дошкольников данный параметр соответствует оценке «отлично» [Усаков, 2000, с. 10]. Темпы прироста в ЭГ у мальчиков и девочек увеличились в броске набивного мяча на 17,5 и 17,6 % соответственно. В КГ данный показатель составил 13,15 и 12,8 % (табл. 3). Очевидно, более высокие темпы роста результатов в ЭГ связаны с тем, что развитие физических качеств осуществлялось в ДОУ посредством специальных физических упражнений, спортивных снарядов и тренажеров (набивные мячи, преодоление сопротивления партнера и др.) и комплексных средств общеразвивающей подготовки.

Прирост показателей гибкости в ЭГ у мальчиков и девочек составил 16,41 и 17,55 % соответственно, в КГ – 12,66 и 12,09 %. Такие изменения в ЭГ объясняются акцентированным воздействием комплекса физических упражнений, направленных на растягивание всех групп мышц в течение всего дня.

**Темпы прироста показателей физической подготовленности  
дошкольников контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп  
в педагогическом эксперименте**

Показатели		Мальчики		Р	Девочки		Р
		КГ (n=11)	ЭГ (n=11)		КГ (n=13)	ЭГ (n=13)	
		X±m	X±m		X±m	X±m	
ДММ лев., кг	до эксп.	8,45±0,47	7,91±0,41	<0,05	6,46±0,61	6,31±0,55	<0,05
	после эксп.	8,73±0,42	8,55±0,56		7,15±0,50	7,08±0,51	
Прирост, %		3,55	6,91		12,33	13,61	
Р		<0,01	<0,01		>0,05	>0,05	
ДММ пр., кг	до эксп.	8,91±0,41	8,36±0,45	<0,05	7,69±0,44	6,92±0,62	<0,05
	после эксп.	9,82±0,40	9,64±0,62		8,62±0,47	8,15±0,59	
Прирост, %		10,06	13,53		11,23	13,47	
Р		<0,05	<0,05		<0,05	<0,05	
Прыжок в длину с места, см	до эксп.	113,45±3,1	109,09±2,85	<0,05	101,54±2,68	100,23±2,58	<0,05
	после эксп.	127,18±3,8	126,36±2,95		115,46±2,49	116,15±3,00	
Прирост, %		11,33	14,71		12,96	14,7	
Р		<0,05	<0,05		<0,05	<0,05	
Бег 30 м, с	до эксп.	8,80±0,37	8,15±0,16	<0,05	8,88±0,14	7,93±0,07	>0,05
	после эксп.	8,02±0,16	7,05±0,13		8,40±0,15	7,07±0,07	
Прирост, %		9,41	14,46		5,55	11,5	
Р		>0,05	>0,05		>0,05	>0,05	
Бросок мяча (1 кг), м	до эксп.	1,84±0,21	1,86±0,21	<0,05	1,38±0,07	0,89±0,09	>0,05
	после эксп.	2,10±0,24	2,23±0,25		1,58±0,09	1,07±0,11	
Прирост, %		13,15	17,5		12,8	17,6	
Р		>0,05	>0,05		>0,05	>0,05	
Подтягивание, кол-во раз	до эксп.	1,64±0,20	1,36±0,20	<0,05			
	после эксп.	2,00±0,19	1,91±0,21				
Прирост, %		21,82	43,64				
Р		<0,05	<0,05				
Сгибание и разгибание рук в упоре, кол-во раз	до эксп.				1,62±0,18	1,69±0,21	<0,05
	после эксп.				2,00±0,16	2,31±0,21	
Прирост, %					23,59	33,99	
Р					<0,05	<0,05	
Наклон вперед	до эксп.	7,55±0,34	11,36±1,05	>0,05	7,38±0,35	12,62±0,79	>0,05
	после эксп.	8,55±0,34	13,45±1,30		8,38±0,35	15,08±0,98	
Прирост, %		12,66	16,41		12,99	17,55	
Р		<0,01	<0,01		>0,05	>0,05	
Челночный бег 3x10 м	до эксп.	11,98±0,83	10,69±0,22	<0,05	11,49±0,29	10,75±0,19	<0,05
	после эксп.	11,27±0,79	9,37±0,10		10,84±0,27	9,56±0,10	
Прирост, %		6,12	12,97		5,85	11,62	
Р		>0,05	>0,05		>0,05	>0,05	



Таблица 4

**Динамика посещаемости детей контрольной (КГ)  
и экспериментальной (ЭГ) групп в педагогическом эксперименте**

Учебный 2007–2008 год																
Месяцы	Заболевания ОРВИ				Инфекционные заболевания				Пропуски без причин				Обобщенный показатель			
	КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ	
	кол-во детей, %	кол-во дней	кол-во детей, %	кол-во дней	кол-во детей, %	кол-во дней	кол-во детей, %	кол-во дней	кол-во детей, %	кол-во дней	кол-во детей, %	кол-во дней	кол-во детей, %	кол-во дней	кол-во детей, %	кол-во дней
Сентябрь	10/42	25	8/33	30	–	–	–	–	5/21	10	8/33	16	15/63	35	16/66	46
Октябрь	7/29	17	10/42	28	–	–	4/17	15	4/17	12	6/25	11	11/46	29	20/84	54
Ноябрь	5/21	15	8/33	24	3/13	15	1/4	5	5/21	10	2/8	4	13/55	40	11/45	33
Декабрь	5/21	20	6/25	18	–	–	–	–	4/17	8	2/8	5	9/38	28	8/33	23
Январь	8/33	17	3/13	15	–	–	–	–	1/4	3	–	–	9/37	20	3/13	15
Февраль	5/21	20	3/13	15	–	–	–	–	4/17	8	–	–	9/38	28	3/13	15
Март	5/21	27	3/13	16	3/13	15	–	–	2/8	5	–	–	10/42	47	3/13	16
Апрель	6/25	25	–	–	–	–	–	–	–	–	2/8	4	6/25	25	2/8	4
Май	6/25	22	1/4	5	–	–	–	–	5/21	12	–	–	11/46	34	1/4	5

Важным критерием эффективности программно-методического обеспечения формирования мотивированной потребности детей в здоровье является посещаемость ими ДОУ. Известно, что посещаемость детьми ДОУ зависит от ряда причин, главная из которых – заболеваемость ребенка и длительность его болезни. Вместе с тем бывают случаи немотивированных пропусков, играющих определенную роль в формировании негативного отношения ребенка к посещаемости ДОУ, что опосредованно влияет на укрепление здоровья.

Проведенный эксперимент показал, что в ЭГ количество пропусков детьми ДОУ снижалось, в то время как в КГ имело постоянный характер (табл. 4).

Таким образом, в результате проведенного исследования, основанного на активизации двигательного режима дошкольников на базе их осознанного мотивированного выбора, установлена высокая эффективность программно-методического обеспечения формирования их мотивированной потребности в здоровье.

### **Библиографический список**

1. Ананьев В.А. Научные основы физической культуры и здорового образа жизни. СПб., 2001. 347 с.
2. Волосникова Т.В. Формирование здоровья ребенка средствами физической культуры в условиях дошкольного учреждения: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1999. 164 с.
3. Голубева Г.Н. Формирование активного двигательного режима ребенка (до 6 лет) средствами физического воспитания в основные периоды адаптации к условиям среды: дис. ... д-ра пед. наук. Малаховка, 2008. 294 с.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2008. 512 с. (Мастера психологии).
5. Лесгафт П.Ф. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1988. 312 с.

6. Локк Д. Педагогические сочинения. М.: Учпедгиз, 1939. 320 с.
7. Руссо Ж.-Ж. Избранные педагогические сочинения. М.: Учпедгиз, 1939. 336 с.
8. Усаков В.И. Программно-методическое обеспечение оздоровительного воздействия физической культуры в условиях семьи, детского сада, школы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Омск, 2000. 85 с.
9. Федоровская О.М. Оздоровительная физическая культура в дошкольных образовательных учреждениях разного вида: дис. ... канд. пед. наук. М., 2007. 150 с.
10. Цукерман М. Шкала поиска ощущений // Альманах психологических тестов. М., 1995. С. 187–189.

## **ФОРМИРОВАНИЕ СПОРТИВНОГО МАСТЕРСТВА БОРЦОВ ВОЛЬНОГО СТИЛЯ НА ОСНОВЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ИНТЕГРАТИВНОЙ ОЦЕНКИ**

*ЧСС – частота сердечных сокращений, МОК – минутный объем крови, тренировочные нагрузки, интегральный показатель тренировочных нагрузок.*

Проблема тренировочных нагрузок в системе спортивной подготовки как молодых, так и высококвалифицированных спортсменов занимает одно из центральных мест, т. к. именно нагрузки связывают в единое целое средства и методы тренировки, используемые спортсменом, с теми реакциями организма, которые они вызывают.

Скорость адаптационных перестроек в организме спортсменов, их направленность и достигнутый уровень адаптации обуславливаются характером, величиной и направленностью используемых нагрузок.

Под нагрузкой в спортивной борьбе понимают: работу, которую выполняет спортсмен на тренировках, соревнованиях (физическая нагрузка) и величину воздействия этой работы на организм спортсмена (физиологическая нагрузка).

Поэтому различают физическую и физиологическую стороны нагрузок. Физическая сторона нагрузки отражается на физиологических сдвигах в организме под воздействием работы, которую спортсмен выполняет на тренировках и соревнованиях. Объем нагрузки определяется длительностью работы или суммарным ее количеством. Он может характеризоваться показателями времени работы, количеством килограммов поднятого веса, величиной преодоленного расстояния, количеством повторений упражнений и т. д. [Озолин, 1999, с. 45; Платонов, 1997, с. 123].

Нагрузка на организм спортсменов должна определяться соотношением характеристик тренировочной работы и предварительной адаптированностью организма к мышечной деятельности. В связи с этим нормирование должно осуществляться с учетом того, что лучших спортивных результатов достигают не те, кто тренируется больше других, а те, кто адекватно соизмеряет нагрузки с физическими возможностями своего организма. Такой подход в планировании и реализации тренировочных программ воздействия предопределяет возможность творческого поиска оптимальной структуры построения подготовки борцов с индивидуальным определением и регулированием основных параметров нагрузки [Миндиашвили, Завьялов, 1995, с. 130; Тараканов, 2000, с. 93].

По мнению В.Н. Платонова, все эти факторы при реализации планов тренировочного процесса могут привести к проявлению следующих основных характеристик и типов воздействия на спортсмена:

- оптимальное повышение уровня тренированности;
- незначительный тренировочный эффект или отсутствие его вообще;
- переутомление или перетренированность спортсмена.

Научная новизна исследования заключается в том, что выявлено воздействие тренировочных нагрузок на работоспособность и функциональное состояние высококвалифицированных борцов в условиях Республики Саха (Якутия).

Цель исследования – разработка прикладных положений целенаправленной физической подготовки борцов в годичном тренировочном цикле в зависимости от характера и динамики нагрузок и содействие оптимизации подготовки спортсменов в вольной борьбе к эффективной соревновательной деятельности.

Методы исследования: были проведены тщательный обзорный анализ литературы по проблеме исследования, планирование, инструментальные методы исследования (пульсометрия, тонометрия, ЭКГ по методике А.И. Завьялова), метод математической статистики.

В ходе исследования тренировочной деятельности мы учитывали как внешние (длительность и характер работы, количество повторений упражнения, интенсивность выполнения упражнений), так и внутренние признаки (ЧСС – частота сердечных сокращений, МОК – минутный объем крови и ЭКГ по методике А.И. Завьялова).

Построение тренировочных нагрузок осуществлялось следующим образом: на каждом занятии в период с 18 сентября 2007 г. по 10 января 2008 г. учитывается конкретное время тренировок, затем определяется предположительная интенсивность каждого занятия и подсчитывается величина тренировочной нагрузки каждого отрезка тренировки. После этого полученное значение умножается на коэффициент координационной сложности, а к установленным данным добавляются показатели специализированности нагрузки (в процентах) и качественная оценка ее направленности.

Информацию о функциональных показателях получаем, фиксируя их физиологические показатели. В качестве физиологического показателя, с помощью которого можно определить ответные реакции организма на физическую нагрузку, использовали ЧСС и АД с последующим выявлением СО (систолического объема) и МОК.

Для получения объективных данных по ЧСС в настоящее время широко используются мониторы сердечного ритма, предоставляющие пользователю широкий набор функций – от простого контроля ЧСС до сбора и хранения данных по различным параметрам тренировочных занятий.

АД регистрировалось с помощью тонометра Короткова. МОК определялся в течение 1 минуты после схватки по формуле:  $МОК = СО \times ЧСС$ . Для определения СО использовали таблицу А.И. Завьялова [Миндиашвили, Завьялов, 1995, с. 146]. СО находился путем совмещения данных систолического и диастолического артериального давления, к таблице определения сердечного выброса и к полученному результату прибавлялась поправка положительного или отрицательного знака, соответствующая данному возрасту.

Электрокардиограмма по методике А.И. Завьялова регистрировалась с помощью электрокардиографа типа «Малыш» в тренировочном процессе после учебно-тренировочных и контрольных схваток в течение 1 минуты в положении сидя, использовалось первое стандартное двухполюсное отведение с наложением индифферентного красного электрода под правой ключицей, дифферентного желтого электрода в точке V<sub>5</sub>, по Вильсону, заземляющего черного электрода в кисти правой руки. Уровень утомления выявлялся по изменению зубцов на электрокардиограмме по классификации профессора А.И. Завьялова [Миндиашвили, Завьялов, 1995, с. 154].

#### *Обоснование эффективности применения нагрузок анаэробной направленности*

По правилам современной вольной борьбы борец должен сделать 5 схваток продолжительностью 6 минут каждая, т. е. одна схватка длится 6 минут (2 минуты

каждый период), и примерно каждые 30–40 минут борец должен выйти на новую схватку, если выиграет предыдущую. Для ведения эффективной борьбы борец должен делать атакующие действия как минимум каждые 15–20 секунд, при этом сохраняя оптимальную работоспособность. Эти параметры требуют от борца высокой функциональной и физической работоспособности.

Комплексный анализ тренировочных заданий, используемых в практике подготовки высококвалифицированных борцов, показал, что оценка интегрального показателя нагрузки борцов вольного стиля сборной команды Республики Саха (Якутия) за 64 дня тренировочной работы (с 21 октября 2005 г. по 07 января 2006 г.) выявила, что 12,4 % времени, отведенного на анаэробной зоне интенсивности, недостаточно для повышения и поддержания высокой функциональной подготовленности, 87,6 % нагрузки до 170 уд. / мин. от общего объема времени приводят к долговременным адаптивным перестройкам в организме, приспособляемым к аэробным и смешанным режимам работы, и по физиологической направленности существенно отличаются от режима соревновательной деятельности.

Об этом свидетельствовали гемодинамические показатели во время учебно-тренировочных и контрольных схваток. В среднем минутный объем МОК после схваток составил 26–28 литров в минуту, максимум достигал только до 32 литров в минуту, ЧСС после схваток за весь период исследований с октября 2005 г. по январь 2006 г. после схваток (764 измерения) в среднем составила 177 уд. / мин. По данным А.И. Завьялова, максимальные значения минутного объема крови должны достигать до 50 литров в минуту, частота сердечных сокращений – до 220 уд. / мин.

Исходя из этого, было предположено, что тренировочные нагрузки, направленные на развитие аэробного и смешанного режимов работоспособности ЧСС от 130 до 170 уд. / мин., негативно влияют на уровень работоспособности, формируя функциональный барьер ЧСС 177 уд. / мин. и МОК 26–28 литров в минуту, тем самым препятствуя развитию специальной выносливости борцов. Для развития специальной выносливости и работоспособности необходимо постоянно варьировать тренировочные нагрузки и повысить объем работы на интенсивной зоне ЧСС выше 171 уд. / мин. (анаэробный режим работы) с 12,4 до 25 % от общего объема тренировочных занятий в подготовительном и соревновательном периодах.

В ходе подготовки к Всероссийскому турниру на призы Красноярской ШВСМ им. Д.Г. Миндияшвили и Международному турниру Гран-при И. Ярыгина в 2008 г. по инициативе старшего тренера среди юниоров РС (Я) по вольной борьбе С.П. Сивцева был организован педагогический эксперимент.

В педагогическом эксперименте ставилась задача повысить работоспособность путем повышения анаэробных типов нагрузок с 12,5 до 25 % при подготовке к турниру И. Ярыгина, т. е. было решено увеличить нагрузку анаэробной направленности, чтобы максимально адаптировать тренировочный процесс к условиям соревнований. В эксперименте приняли участие 30 борцов, сборной команды РС (Якутия). Основные индикаторы повышаемых параметров приведены в табл. 1.

*Интенсификация тренировочных нагрузок борцов на подготовительном этапе (открытый эксперимент)*

Объем анаэробной работы у борцов регулировался планом тренировочной нагрузки. Общий объем анаэробной нагрузки от общего времени эксперимента у борцов составил 22,93 %, т. е. прирост составил 10,53 %. В тренировку были внедрены упражнения, преимущественно борьба по отрезкам от 0,5 секунд до 2 минут в суб-максимальном и максимальном темпах. Это в основном тренировочные схватки по

заданию, борьба из положений по заданию, борьба в партере, интервально-круговая борьба со сменой партнера, ситуационная борьба, клинч и др. Главной задачей было повышение анаэробных нагрузок путем сокращения объема тренировочной работы и увеличения интенсивности нагрузок (табл. 2).

Таблица 1

**Динамика индикаторов повышаемых параметров**

№ п / п	Параметры тренировочных нагрузок и функциональной работоспособности борцов	Оценочный период		Эксперимент
		2004 г.	2005–2006 гг.	2007–2008 гг.
Динамика формирования спортивного мастерства борцов РС (Я)				
1	Средний интегральный показатель нагрузки по Б.И. Тарakanову		1256,5 у.е.	2000 у.е.
2	Моторная плотность субмаксимальных и максимальных нагрузок от общего объема работы		12,40 %	25,00 %
3	ЧСС уд. / мин. после схваток		177	190
4	МОК после схваток литров в минуту		23,7	35
5	Уровни утомления по ЭКГ А.И. Завьялова после схваток	19–21	19–21	26–28

Таблица 2

**Интенсификация параметров тренировочных нагрузок и прирост гемодинамики в тренировочном процессе борцов**

№ п / п	Периоды Месяцы	Оценочный период 2005–2006 гг.				Эксперимент 2007–2008 гг.				
		Окт.	Нояб.	Дек.	Янв.	Сент.	Окт.	Нояб.	Дек.	Янв.
Интенсификация тренировочных нагрузок борцов										
1	Интегральный показатель нагрузки	1808	1580,7	1467,4	1541,7	1419	1934	1694	2753	2029
2	Анаэробная работа (в % от общей плотности)	16,98	9,81	12,99	13,67	13,54	21,79	19,52	31,92	19
3	Минутный объем крови после схваток	26,0	5,28		26,3				30,6	32,2
4	ЧСС уд. / мин. после схваток (ср. знач.)		174–178		178–180				181	180
5	Утомляемость по ЭКГ после схваток				19–21					23–25

Приросты показателей интенсивности тренировочных нагрузок:

– интегральный показатель тренировочных нагрузок (в у. е. средние значения): от 1256 до 1861 у. е., прирост составил в среднем 605 у. е.;

– объем анаэробной работы (в %) от объема общей работы: от 12 до 22,93 %, прирост составил 10,53 %.

Увеличение показателей гемодинамики в тренировочном процессе после схваток:

– МОК после схваток в среднем, от 26–28 до 30–32 литров в минуту, прирост составил 4–6 литров в минуту;

– ЧСС в минуту после схваток в среднем от 177,5 до 181,2 уд. / мин., прирост составил 3,7 уд. / мин.;

– показатели уровня утомляемости в схватках по ЭЖГ: от 19–21 до 23–25 баллов, прирост составил 4–6 баллов.

Результаты участия на соревнованиях в начале и конце эксперимента на Всероссийском турнире на призы Красноярской школы высшего спортивного мастерства им. Д.Г. Миндиашвили и на Международном турнире Гран-при И. Ярыгина в 2006 и 2008 гг. представлены в табл. 3.

Таблица 3

**Результаты участия на соревнованиях в начале и конце эксперимента на Всероссийском турнире на призы Красноярской школы высшего спортивного мастерства им. Д.Г. Миндиашвили и на Международном турнире Гран-при И. Ярыгина в 2006 и 2008 гг.**

Годы	Соревнования	Ф.И.О. участников		Занятые места
2006	Призы Красноярской ШВСМ	1	Чукров Ньургун (96 кг)	3 место
	Гран-при И. Ярыгина	1	Михайлов Осип (55 кг)	5 место
		2	Спиридонов Леонид (66 кг)	5 место
2008	Призы Красноярской ШВСМ	1	Сосин Иван (50 кг)	3 место
		2	Корякин Александр (55 кг)	2 место
		3	Анисимов Аял (60 кг)	1 место
		4	Шадрин Дмитрий (66 кг)	2 место
		5	Чукров Ньургун (96 кг)	3 место
		6	Мельникова Катя (63 кг)	2 место
	Гран-при И. Ярыгина	1	Старостин Александр (55 кг)	5 место
		2	Чукров Ньургун (96 кг)	5 место

Можно сделать следующие выводы.

1. Установлено, что наиболее доступно и оперативно для тренеров в тренировочном процессе определение систолического объема сердца с последующим вычислением минутного объема крови у борцов с помощью таблицы разработано А.И. Завьяловым с использованием данных максимального и минимального давления, определяемых звуковым методом Н.С. Короткова. Данная таблица упрощает и до минимума сокращает эту сложную операцию.
2. Установлено, что тренировочные нагрузки, направленные на развитие аэробных возможностей, препятствуют развитию специальной выносливости борцов, формируя функциональный и психологический барьеры. По уровню функциональной готовности спортсмены Республики Саха демонстрируют недостаточный уровень функциональной подготовленности, что является одной из причин некоторого снижения результативности борцов.
3. Как показало исследование, физические упражнения по определенным временным отрезкам, направленные на максимальные мышечные усилия, могут способствовать повышению уровня функциональной работоспособности борцов.
4. Выявлено, что нагрузки анаэробной направленности повышают уровень физической работоспособности борцов. Это положительно сказывается и на гемодинамических характеристиках после тренировочных схваток, и на соревнованиях. Все это способствует повышению соревновательной результативности борцов.

***Библиографический список***

1. Миндиашвилли Д.Г., Завьялов А.И. Учебник тренера по борьбе. Красноярск: Гротеск, 1995. 213 с.
2. Озолин К.С. Тренировка в спортивной борьбе: учеб. пособие. Улан-Удэ: Изд-во ВСГТУ, 1999. 51 с.
3. Платонов В.Н. Общая теория подготовки спортсменов в Олимпийском спорте. Киев: Олимпийская литература, 1997. 583 с.
4. Тараканов Б.И. Педагогическое руководство физической и технико-тактической подготовкой борцов: дис. ... д-ра. пед. наук. СПб., 2000. 297 с.



## ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РОБОТОТЕХНИКИ

*Робототехника, проект, компетенция, условия, инновации, Лего, обучение.*

Современный этап развития общества характеризуется внедрением во все сферы человеческой деятельности информационных технологий, фундаментально изменяющих и систему образования, вызывая новое понимание образовательных ценностей, а также необходимость разработки и использования новых технологий преподавания, перестроения учебного процесса с гарантированным достижением дидактических целей.

В Концепции модернизации российского образования сформулирована основная цель профессионального образования – подготовка квалифицированного работника, конкурентоспособного в условиях динамично развивающегося информационного общества. Ведущие качества такого специалиста: гуманистическая направленность по отношению к личности другого, творческая активность, рефлексивность, развивающаяся потребность в самосовершенствовании когнитивного и креативного потенциала, готовность к инновационной проектной деятельности.

Результатом объявленного 05. 09. 2005 г. Президентом РФ В.В. Путиным приоритетного национального проекта «Образование», призванного ускорить модернизацию российского образования, должно стать достижение современного качества образования, адекватного меняющимся запросам общества и социально-экономическим условиям. В Образовательной инициативе «Наша новая школа», утвержденной Президентом РФ Д.А. Медведевым 04. 02. 2010 г., важнейшими качествами личности становятся инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни.

В связи с этим возрастает роль участия студентов в прикладной проектной деятельности, которая дает возможность:

- освоить способ обновления производственных и отраслевых технологий;
- «увидеть» свою будущую профессиональную деятельность в динамике, осмыслить значимость освоения фундаментальных знаний;
- получить опыт интенсивной практической работы;
- уточнить направление своей будущей профессиональной деятельности, профиль получаемого образования;
- более осмысленно, целенаправленно и мотивированно работать с (научной) информацией.

Проектное обучение не так давно стало объектом исследований в системе профессионального образования. Этим вопросом занимались ученые В.Д. Симоненко, И.И. Ляхов, М.Б. Павлова, Н.В. Матяш, О.А. Булавенко, А.А. Добряков, И.И. Баннов и др. В исследованиях М.Б. Павловой, Д. Симоненко, Н.В. Матяш и др. отмечается, что проектное обучение является одним из наиболее эффективных способов формирования творческого, технологического мышления. О.А. Булавенко выделяет проектный процесс как самостоятельную деятельность, которая является

экспериментальной, производственной, воспитывающей и развивающей. И.И. Баннов рассматривает проектное обучение как условие развития личностных качеств учащихся. Исследования Н.В. Матяш посвящены психологии проектной деятельности школьников в условиях технологического образования. И.И. Ляхов видит процесс проектирования в структуре функционирования человеко-машинных систем. Вопросами проектно-конструкторской деятельности занимались исследователи А.И. Берг, А.А. Добряков, Е.Б. Коблякова и др., анализируя применение компьютеров в данной деятельности. Педагогической проектировочной деятельности посвящены работы Е.С. Заир-Бека, М.В. Зверевой, Н.В. Фадеевой, А.И. Щербакова, ЛЛ. Спутниковой, Г.Е. Муравьевой и др., в которых для определения содержания изучаемых компонентов берутся различные основания [Фруммин, 2003].

В качестве средства формирования проектной компетенции студентов нами была выбрана такая отрасль инновационных технологий, как образовательная робототехника. Она является эффективным материалом и средством для проектной деятельности учащихся, так как каждый робот, создаваемый студентами, является мини-проектом. Проектируя любую модель, ребята анализируют техническое задание и подручные средства. Создают информационную модель будущего робота, продумывают алгоритм его работы, а потом формализуют его физически и программно, т. е. занимаются проектной деятельностью.

Целью нашего исследования является разработка комплекса дидактических условий, способствующих эффективному формированию проектной компетенции в процессе профессиональной подготовки студентов.

Объектом нашего исследования является предметно-информационная среда обучения студентов.

Во многих довузовских образовательных учреждениях внедряется проектно-исследовательская деятельность, появляются научные общества учащихся (НОУ) и лаборатории проектной деятельности. Лаборатория проектной деятельности лицея при МаГУ г. Магнитогорска функционирует на базе трех специализированных кабинетов: лингафонного оборудования, компьютерной графики и дизайна, Лего-конструирования. Тесная связь лаборатории и НОУ проявляется в том, что учащиеся выбирают средства робототехники как материал для своих проектно-исследовательских работ: построение коробки передач автомобиля, моделирование работы дифференциала, роботов, заменяющих человека в определенных отраслях и т. д.

Приоритетным направлением образовательной робототехники является серия наборов Лего-конструирования. На сегодняшний день фирма Лего производит 2 типа конструкторов, применяемых в системе образования: Lego Education и Lego Mindstorms. Для того чтобы выбрать отрасль робототехники, максимально удовлетворяющей нашим требованиям, рассмотрим более подробно данные наборы.

Фундаментальными отличиями данных наборов является то, что Lego Education нацелен на использование их в образовательных дисциплинах, таких как физика, технология, химия и т. д. Данные наборы включают в себя детали для построения моделей (оси, шестерни, штифты и т. д.), двигатели и наборы датчиков (в зависимости от серии набора, разные наборы датчиков).

В отличие от Lego Education, набор Mindstorms не нацелен на определенную образовательную дисциплину, он обладает способностью мобильности (интеграции в образовательный процесс). Данный набор в большинстве случаев применяется в системе дополнительного образования в кружковой деятельности образовательной робототехники. Еще одной особенностью набора Mindstorms является наличие

программируемого микропроцессора, что позволяет создавать управляемые (запрограммированные) модели. Исходя из вышеперечисленных особенностей, для нашего исследования наибольший интерес представляет именно этот набор [Бухманова и др., 2001 с. 4–6].

Для работы с Лего-конструкторами была выбрана проектная форма деятельности, как наиболее отвечающая задаче формирования личности, умеющей принимать творческие решения и достигающей оптимального результата.

На первом этапе обучения ведется работа с готовыми проектами, созданными предыдущими группами или взятыми из Интернет-ресурсов. Для данных проектов уже сформированы методические рекомендации для учителя и карточки для учеников с вопросами и рекомендациями. Следующим этапом является создание собственного проекта. Выбирается тема, происходит поиск информации, обсуждаются конструкции, которые будут в проекте, распределяются задания по группам.

В ходе работы над проектами учащиеся начинают учиться работать с дополнительной литературой. Идет активная работа с учащимися по анализу собранного материала и аргументации в правильности выбора данного материала. В ходе занятий повышается коммуникативная активность каждого учащегося, происходит развитие его творческих способностей. Повышается мотивация к учению. Работа над проектом требует от членов команды высокой ответственности за свой участок работы, учета действий и затруднений коллег, готовности при необходимости «подставить плечо». Комплексность задачи обеспечивает интересной работой молодых людей с разными склонностями: находится дело и «аналитику», и «программисту», и «электронщику», и «слесарю».

Для проведения Лего-технологий на высоком профессиональном уровне, для организации группового взаимодействия и придания учебному процессу интерактивного характера, диагностики образовательной и развивающей результативности преподавателю нужны не только педагогические умения и навыки, но и новая компетентность, которая включает в себя специальные коммуникативные, интерактивные, перцептивные и технические знания, умения и навыки.

Обучение при помощи материалов Лего – это не следование предписаниям, а свободное творчество. Занимаясь с разнообразными крепежными материалами, шестеренками и другими деталями из наборов Лего, учащиеся получают основу для будущих знаний, развивают способность находить оптимальные решения, что пригодится им в течение всей жизни. Для педагога – это именно инструмент, дающий уникальные возможности, пригодный для использования в самых разных областях преподавания.

При изучении любого предмета в технологическом ракурсе учащийся не только воспринимает и запоминает «преподанное» ему содержание, но и сам активно конструирует многочисленные познавательные модели. Современная образовательная методология, называемая «конструкционизм», побуждает работать в равной степени и голову, и руки учащегося.

Образовательные компьютерные программы обретают с помощью Лего осязаемую реальность: трехмерность, телесность. Они помогают учащимся без каких-либо затруднений перейти к освоению наиболее сложных образовательных технологий завтрашнего дня.

Учащимся, занимающимся в лаборатории Лего-конструирования, предлагаются всевозможные конкурсы проектов: фестивали танцующих роботов, построение проекта робота на заданную или свободную тематику.

Необходимо отметить, что образовательная робототехника на сегодняшний день носит соревновательный характер, т. е. каждый учащийся, занимающийся данными технологиями, вместе со своим руководителем может принять участие в специальных соревнованиях по данным направлениям, которые получили название «World Robot Olympiad» – «Всемирная олимпиада роботов». Из этого следует, что одной из задач нашей научно-исследовательской работы является создание эффективной методики формирования проектной компетенции студентов, впоследствии готовых стать руководителями команд для участия в данной олимпиаде.

Олимпиада проходит в двух категориях: основная и творческая. Цели и задачи олимпиады:

- предоставить возможность школам организовать высокомотивированную учебную деятельность по пространственному конструированию, моделированию и автоматическому управлению;
- продемонстрировать перспективность обновления содержания курса технологии на базе современных моделирующих и программных средств;
- в ходе выполнения проекта-задания при подготовке к состязаниям отработать систему межпредметного взаимодействия и межпредметных связей информатики, технологии, математики и физики.

В рамках нашего научного исследования особый интерес представляет творческая категория международной олимпиады роботов.

Идея данной олимпиады заключается в том, что участникам задаются тема создания проектов и критерии оценивания. Участие проходит в трех возрастных категориях. На подготовку, связанную с созданием и тестированием технической составляющей проекта, отводится около 1 месяца. На защиту проекта выносятся:

- модель робота, сконструированная средствами конструкторов Лего-перворобот, также допускается использование дополнительных материалов, начиная с канцелярских принадлежностей и заканчивая информационно-цифровым оборудованием (веб-камеры, кулеры, стереоаппаратура и т. д.). Также допустимо использование конструкторов Lego Education (физика, техника, пневматика и т. д.);
- окружающая среда робота: всевозможные приспособления, сопровождающие работу робота. Пример проекта «Рыбацкое счастье»: сам робот-удочка, сопровождающие – модель пруда с рыбками, сачок и т. д.;
- описание проекта, в виде исследовательской работы включающее в себя: цель и задачи проекта, актуальность, практическую значимость, подробное описание работы робота и программы, которую выполняет робот, перспективы развития проекта, список используемой литературы;
- стенд, наглядно иллюстрирующий суть проекта, по желанию возможно использование презентации как дополнение к стенду;
- видеоролик, в котором отображены вся суть проекта, принцип работы робота.

В процессе оценивания проектов жюри начисляет баллы за каждый из вышеперечисленных требований по ранее созданным критериям. Также оцениваются качество и информативность доклада при защите проекта. По результатам оценивания выбирается лучший проект, рекомендованный к участию в следующем туре олимпиады.

Е.Н. Гусева в результате опытно-экспериментальной работы в своей диссертации установила, что применение компьютера в организационной структуре учебного процесса дает значительные преимущества, если выполняются следующие дидактические условия: содержательный компонент структурно соответствует конечной цели обучения; правильно выбраны соотношение организационной формы

и средства обучения; активизируются процессы рефлексии при формировании информационной культуры школьников посредством решения проблемных заданий; происходит проблематизация содержания обучения; создана инновационная среда, предусматривающая сочетание традиционных и инновационных форм учебного взаимодействия [Гусева, 1999].

На основании проведенных нами исследований мы выделили следующие дидактические условия.

1. Введение специального курса «Образовательная робототехника» с применением компьютерных и цифровых технологий, где разработка учебной программы третьего поколения является основным дидактическим условием, предусматриваются поэтапное формирование и развитие знаний студентов.

2. Отбор содержания учебного материала на основе дифференцированного подхода к обучению студентов, который должен быть нацелен на такой конечный результат, как умение проектировать модели роботов.

3. Формирование интегративных знаний обучаемых в процессе изучения данного курса предусматривает реализацию межпредметных связей курса с изучением таких дисциплин, как информатика, английский язык, конструирование и моделирование изделий, физика, технология обработки изделий, основы математической обработки информации, методика преподавания информатики, задачи на построение в пространстве, практикум по решению олимпиадных задач по информатике, архитектура компьютера, информационные системы, программирование, основы микроэлектроники и др.

4. Активизация самообразовательной рефлексивной деятельности студентов в процессе проектной деятельности, направленной на формирование проектно-конструкторских умений и навыков в разработке творческих моделей роботов, а также программирование этих роботов в средах Robolab, NXT G (Mindstorms), RobotC.

5. Владение студентами методикой проектных разработок, тем самым формирование проектной компетенции, способствующей развитию профессионального мастерства на основе компетентностного подхода [Гусева, 1997; Овчинникова, 1998].

Подводя итоги нашего исследования, изложенного в данной статье, можно сделать некоторые предварительные выводы.

В педагогической теории проблема формирования проектной компетенции студентов остается недостаточно изученной.

Проблема подготовки студентов к проектной деятельности решается более эффективно, если она рассматривается с точки зрения проектной культуры, которая предусматривает развитие творческих способностей личности, сочетающей в себе качества художника, ученого, конструктора, т. е. специалиста, понимающего перспективы развития нашего общества, и представляет собой совокупность деятельного и системного, технологического и личностного подходов.

Эффективность процесса формирования проектной компетенции студента зависит от реализации структурно-функциональной модели данного процесса.

В рамках формирования проектной компетенции студентов нами были выделены дидактические условия и разработана учебная программа третьего поколения «Робототехника в школе» на основе методических рекомендаций для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов в поддержку курса образовательной робототехники.

***Библиографический список***

1. Бухманова Е.В., Шевалдина С.Г., Горшков Г.А. Использование Лего-технологий в образовательной деятельности: метод. пособие. Челябинск, 2001. 56 с.
2. Горлицкая С.И. Метод проектов в информатизации образования – обзор и реализация // Компьютерные инструменты в образовании. 2001. № 5.
3. Гусева Е.Н. Дидактические условия использования педагогических программных средств в процессе профессиональной подготовки будущих учителей: дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 1999. 168 с.
4. Курбатова Л.М. Проектная деятельность студента как технология освоения информационной культуры будущего специалиста // Информатика и образование. 2008. № 1.
5. Овчинникова И.Г. Дидактические условия формирования информационной культуры школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук., 1998. 20 с.
6. Фрумин И.Д. Компетентностный подход как естественный этап обновления содержания образования // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление: материалы IX Науч.-практ. конф. Красноярск, 2003.

## ЭФФЕКТ ВЛИЯНИЯ КОЛИЧЕСТВА НЕЙРОНОВ СЕТИ НА ПАРАМЕТРЫ ЕЕ ОБУЧАЕМОСТИ

*Нейронная сеть, обучение, число нейронов, ошибка обучения, ошибка прогноза.*

Раздел информатики, специализирующийся на исследовании искусственных нейронных сетей, является динамично развивающейся областью естественнонаучного знания. Актуальность исследований в данном направлении обусловлена рядом причин, среди которых фундаментальный интерес к созданию искусственного интеллекта, а также широкий спектр применения нейросетей. Их разнообразное прикладное значение связано с уникальной способностью нейросетей решать те задачи, которые обычно не поддаются человеческому интеллекту. В частности, речь идет о задачах, характеризующихся очень сложными, но хорошо формализуемыми правилами. Сегодня для нейросетей существуют стандартные типы постановок задач: задачи классификации (категоризации); прогноза; оптимизации и управления, задачи построения функциональной модели, задачи распознавания образов и обработки сигналов.

Теоретические основы развития нейросетевого анализа были заложены еще в 40-х гг. прошлого века У. Маккалохом и У. Питтсом, которые разработали базовые положения теории головного мозга [McCulloch, Pitts, 1943]. Приставка «нейро» отражает два важнейших свойства нейросетей: а) самообучаемость и б) способность соединять отдельные элементы по аналогии со взаимодействием клеток нервной системы (нейронов) посредством специализированных связей (синапсов). Простейшая нейронная сеть состоит из группы формальных (искусственных) нейронов, образующих слой, которые являются упрощенными моделями естественного нейрона. С их биологическим аналогом нейросети роднит также то, что, принимая на вход некоторую сумму данных, они дают на выходе заранее непредопределенный результат. Сравнение его с некоторым желаемым результатом позволяет нейросети обучаться, т. е. итерационно приближаться к заданной цели. Другими словами, процесс обучения нейронной сети заключается в «настраивании» весовых коэффициентов связей (т. е. синапсов) таким образом, чтобы определенному входному сигналу соответствовал определенный выходной сигнал.

В 1969 г. М. Минский и С. Пейперт в книге «Перцептронь» (перцептрон – это одно из названий искусственного нейрона) математически доказали, что существуют весьма жесткие ограничения на возможности однослойных перцептронов [Minsky, Papert, 1969]. В частности, существует требование линейной делимости классов в задачах классификации. Также было выявлено наличие серьезных трудностей в схеме обучения с учителем, где необходимо явное знание ошибок функционирования каждого нейрона и существует неопределенность понятия «ошибка» ввиду того, что обучение может быть реализовано разными способами. Эта теория получила большую известность в научном сообществе, но приостановила исследования нейронных сетей приблизительно на 15 лет.

Лишь в середине 80-х гг. к нейросетевому моделированию вновь стали относиться с должным вниманием. В это время группа Д. Румельхарта и Д. Хинтона и, независимо, группа В. Охонина и С. Барцева развили алгоритм обратного распро-

транения ошибки (error back propagation) для обучения многослойной сети [Барцев, Охонин, 1986; Parallel..., 1986]. Под многослойной сетью понимают нейронную сеть, которая состоит из: а) входных узлов-нейронов, образующих входной слой; б) одного или нескольких скрытых слоев вычислительных нейронов и в) одного выходного слоя нейронов. Многочисленные публикации о применении нейросетей на основе этого метода обучения в промышленности подтвердили его эффективность и принципиальную применимость на практике [Pattanayak et al, 2011; Vehera, Goyal, 2009].

Дальнейшее развитие нейросетевого компьютеринга связано с введением приоритетного использования ансамблей нейросетей вместо одной хорошо обученной нейронной сети для решения разнообразных задач [Tetko et al, 1995]. Помимо этого, необходимо отметить, что большинство разрабатываемых современных моделей опираются в своей основе на всевозможные модификации формального нейрона. Не менее важным этапом в этой области стал переход к аналоговым (непрерывным) сигналам и различным типам нелинейных переходных функций, которые используются для технической реализации нейросетей. Также многими школами рассматриваются нейросетевые модели, учитывающие нелинейные корреляции между входами.

Однако считается, что на сегодня исчерпывающей теории синтеза логических нейронных сетей с произвольной функцией нет и самые передовые исследования связаны с прикладным применением нейронных сетей в различных областях современной науки, производства, управления [Bartsev et al, 2008; Lin et al, 2011].

Вопрос о необходимых и достаточных свойствах сети для решения того или иного рода задач является целым направлением нейрокомпьютерной науки. Принято считать, что в большинстве случаев в процессе обучения нейросети оптимальный вариант ее параметров получается на основе интуитивного подбора [Горбань, 1990]. Тем не менее большое значение имеет зависимость качества обучения и прогноза нейронной сети от параметров самой сети. Успешность обучения оценивается по таким параметрам, как: а) ошибка обучения нейронной сети, представляющая собой среднеквадратичное отклонение предсказаний сети от эмпирических входных данных, составляющих обучающую выборку; б) ошибка прогноза нейронной сети для тестовых задач, не участвующих в обучении; в) темп обучения. Непосредственно к параметрам нейронной сети относят число нейронов, число итераций при обучении, значение спектральной плотности. Зависимость основных параметров обучаемости нейронной сети от числа нейронов может быть нетривиальной и требует специального исследования для любого класса задач. Знание зависимостей такого рода может помочь в решении важнейшей проблемы нейрокомпьютеринга – ускорения процесса обучения нейронных сетей.

В данной работе была поставлена задача исследовать зависимость параметров обучения и прогноза нейронной сети от числа нейронов.

В эксперименте была использована нейросетевая надстройка «Модели», реализующая оперативный синтез с регулируемым уровнем сглаживания эмпирических данных, функционирующая в среде MS Excel. В математическом отношении программа осуществляет нелинейную многомерную регрессию; в качестве интерполирующего используется один из вариантов многомерных представлений в виде интегралов Фурье. При оптимизации используются метод обратного распространения ошибки и метод сопряженных градиентов [Носков и др., 2003].

Нейросети, формируемой в описанной компьютерной среде, предлагалось решить задачу предсказания функции  $\sin(x)$ . Значения этой функции подавались



на единственный вход нейронной сети, и они же являлись эталоном, с которым сеть должна была сравнивать прогнозируемые значения выхода. Выбор задания был обусловлен требованием наиболее простой задачи, которую данная нейросеть способна решить и ход решения которой легче проконтролировать. Обучающая выборка, содержащая последовательность входных данных нейронной сети, использовалась для настройки внутрисетевых связей, т. е. непосредственно процесса обучения.

На предварительном этапе вычислений было установлено, что задача прогнозирования синуса нейронной сетью с одним входом решается удовлетворительно, если обучающая выборка содержит не менее  $\frac{3}{4}$  периода синуса. Размер тестовой выборки, предлагаемой для прогноза нейросети, ограничивался  $5\frac{1}{2}$  периода синуса.

В ходе проведенного компьютерного эксперимента процесс обучения нейронных сетей запускался при разных значениях числа нейронов с прочими одинаковыми параметрами. По снятым данным выполнено 60 вычислений средних параметров обучаемости нейронной сети, каждое из которых рассчитывалось для семейства нейронных сетей (5–10 нейросетей с совпадающими параметрами). Полученные результаты представляли в нормированном виде. Затем по сгенерированным данным были построены зависимости средней ошибки обучения, средней ошибки прогноза и среднего темпа обучения нейронной сети от числа нейронов, представленные на рис. 1.

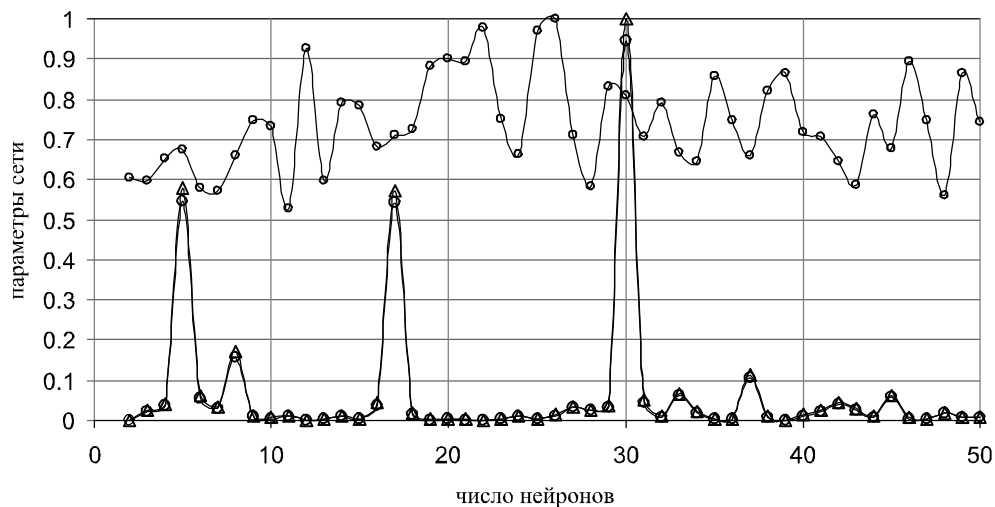


Рис. 1. Влияние числа нейронов на ошибку обучения (—о—), ошибку прогноза (—Δ—) и темп обучения (—□—) нейронной сети при следующих условиях: значение спектральной плотности — 0.1, число итераций — 1

Кривая среднего темпа обучения, представленная на рис. 1, отражает отсутствие направленного влияния числа нейронов на темп обучения нейронной сети, так как средний темп обучения с ростом числа нейронов сети не демонстрирует явного тренда.

Средние ошибки обучения и прогноза нейронной сети имеют одинаковый порядок и близкие значения, что свидетельствует об удовлетворительном решении нейросетью поставленной задачи прогноза.

Согласно представленным данным (рис. 1), наблюдаются нерегулярные эффекты влияния значения числа нейронов (например, число нейронов  $N = 5, 8, 17$ ,

30 и т. д.) на средние ошибки обучения и прогноза. При указанных значениях числа нейронов параметры обучаемости нейросети резко ухудшаются по отношению к значениям ошибок слева и справа от них. В ходе эксперимента выявлено, что для большинства значений числа нейронов обучение и прогноз в семействе нейронных сетей характеризуются небольшим разбросом значений ошибок. Однако выделенные значения числа нейронов ( $N = 5, 8, 17, 30$  и т. д.) отличаются значительной разницей в полученных результатах. Например, 1–2 нейросети решают поставленную задачу гораздо хуже других (абсолютные значения ошибок могут разниться на 7 порядков), а другие 1–2 нейросети решают задачу значительно лучше. Наблюдаемый эффект может быть связан с чувствительностью нейронной сети при небольшом числе итераций к влиянию начальных условий, содержащих случайную компоненту. Итерация – это, по сути, однократный «просмотр» нейронной сетью обучающей выборки, и, таким образом, различные значения начальных условий могут существенно менять картину результатов, благодаря формированию более или менее благоприятных для обучения стартовых значений весовых коэффициентов.

Весомая разница в значениях параметров обучаемости сети для большинства значений числа нейронов и некоторых «резко выделяющихся значений» не позволила проследить по рис. 1 общий характер изменения кривых. Поэтому для выявления наличия общей тенденции к увеличению или уменьшению параметров обучаемости нейронной сети с ростом числа нейронов, был построен график зависимости средних ошибок обучения и прогноза нейросети от числа нейронов без «резко выделяющихся значений», скрадывающих форму зависимостей для большинства данных, представленный на рис. 2.

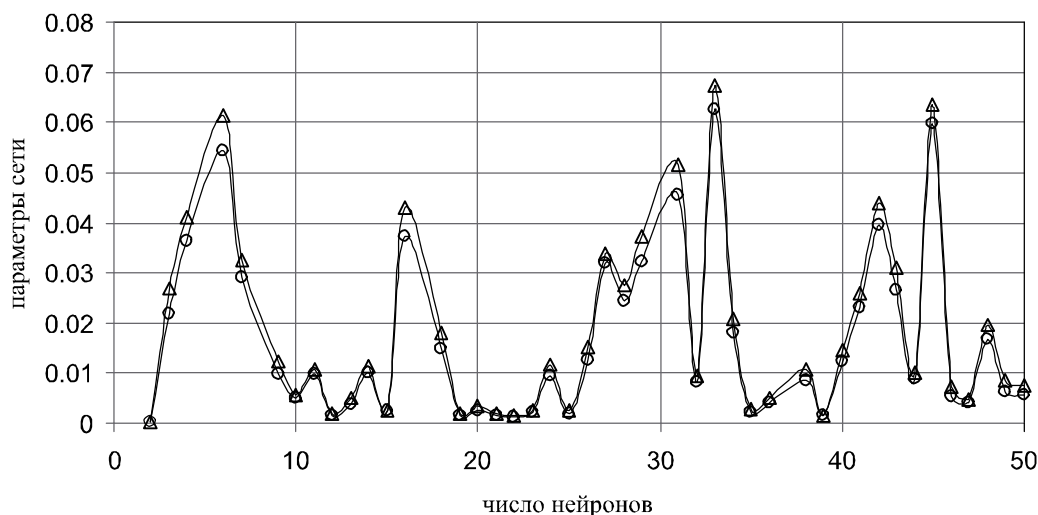


Рис. 2. Влияние числа нейронов на ошибку обучения (—○—) и ошибку прогноза (—△—) нейронной сети при следующих условиях: значение спектральной плотности – 0.1, число итераций – 1, без «резко выделяющихся значений»

Полученная на рис. 2 картина зависимостей свидетельствует, что единой тенденции для средних ошибок обучения и прогноза нейронной сети с увеличением числа нейронов не наблюдается, то есть природа этих кривых при данных условиях остается неопределенной.

Поскольку резкие ухудшения параметров обучения и прогноза нейронной сети при некоторых значениях числа нейронов (рис. 1) могут быть связаны с минималь-

ным числом итераций, были построены зависимости параметров обучаемости от числа нейронов при числе итераций 1000, отображенные на рис. 3.

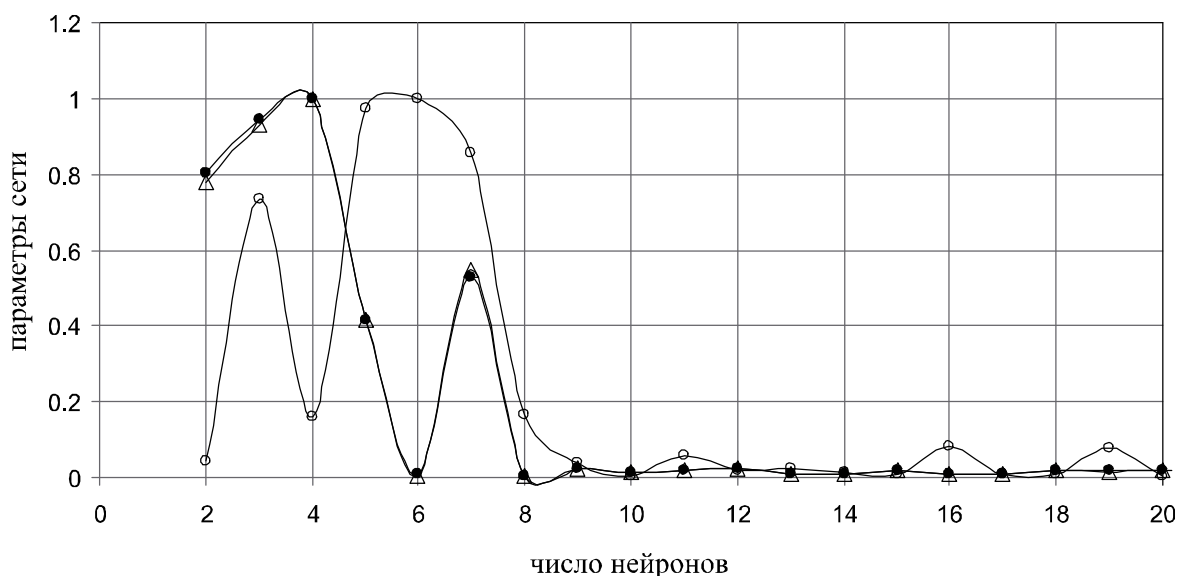


Рис. 3. Влияние числа нейронов на ошибку обучения (—о—), ошибку прогноза (—Δ—) и темп обучения (—) нейронной сети при следующих условиях: значение спектральной плотности – 0.1, число итераций – 1000

Из полученных зависимостей следует, что установленный ранее эффект влияния числа нейронов на успешность обучения нейронной сети (рис. 1) сохраняется, но увеличение количества итераций нивелирует степень влияния начальных условий при больших значениях числа нейронов. Сглаживание немонотонности при больших значениях числа нейронов может быть связано с тем, что при достаточном числе итераций нейронная сеть успевает обучиться до своих предельных параметров обучаемости. Других тенденций в поведении параметров обучения и прогноза нейронной сети при изменении числа нейронов не обнаружено.

Таким образом, полученные кривые зависимости параметров обучения и прогноза нейронной сети от числа нейронов характеризуются значительной немонотонностью. Природа наблюдаемого эффекта заложена в самом вычислительном механизме нейронной сети и предположительно отражает сензитивность нейронной сети к начальным условиям. Увеличение числа итераций позволяет уменьшить влияние начальных условий на вид кривых обучения и прогноза при больших значениях числа нейронов. Вероятно, обнаруженный результат связан с тем, что при большем числе «просмотров обучающей выборки» нейронная сеть успевает дообучиться до некоторых предельных значений независимо от начальных конфигураций весовых коэффициентов.

Выявленный эффект влияния количества нейронов на обучаемость нейронной сети может иметь важное практическое и теоретическое значение. В практическом плане будущее использование нейросетей может распространяться на поисковые ситуации, когда не будет возможности обучать нейронную сеть на больших обучающих выборках. Тогда «неожиданные» всплески ухудшения ошибок могут стать критическими для успешности использования нейросетей. В этой связи необходи-

мы дальнейшие исследования зависимости параметров сети от начальных условий ее функционирования.

В теоретическом аспекте установленный эффект может иметь фундаментальное значение. Нейронная сеть является универсальным эвристическим модельным объектом живого и с точки зрения эволюции направлена в сторону увеличения числа нейронов, обнаруженный эффект может демонстрировать механизм исчезновения промежуточных звеньев среди известных нам видов (насекомых, например). Благодаря ухудшению обучаемости при некоторых количествах нейронов и, как следствие, более слабой приспособленности, вид вымирает под действием естественного отбора.

Автор благодарит сотрудников Института биофизики СО РАН С.И. Барцева и А.Л. Щемеля за любезное предоставление нейронной сети и ценный вклад при обсуждении результатов.

### ***Библиографический список***

1. Барцев С.И., Охонин В.А. Адаптивные сети обработки информации / Препринт ИФ СО АН СССР. Красноярск, 1986. № 59Б. 20 с.
2. Горбань А.Н. Обучение нейронных сетей. М.: Изд. СССР – США СП «ParaGraph», 1990. 160 с. (English Translation: AMSE Transaction, Scientific Siberian. A. 1993. Vol. 6. Neurocomputing. P. 1–134.)
3. Носков М.В., Симонов К.В., Щемель А.Л. Нелинейная многопараметрическая регрессия данных наблюдений // Вопросы математического анализа. 2003. Вып. 7. С. 103–120.
4. Bartsev S. I., Degermendzhi A. G., Erokhin D. V. Principle of the worst scenario in the modeling past and future of biosphere dynamics // Ecological modeling, 2008. P. 160–171.
5. Behera B.K., Goyal Y. Artificial Neural Network System for the Design of Airbag Fabrics // Journal of Industrial Textiles, 2009.
6. Lin Ch.-Sh., Chang Ch.-Sh. et al., Application of an Artificial Neural Network to Predict Postinduction Hypotension During General Anesthesia // Medical Decision Making, 2011.
7. McCulloch W.S., W. Pitts // Bull A logical calculus of the ideas immanent in nervous activity. Math. Biophys., 5. 1943. P. 115–133.
8. Minsky M., Papert S. Perceptrons. Cambridge Massachusetts: MIT Press, 1969.
9. Parallel Distributed Processing: Explorations in the Microstructures of Cognition / ed. by D.E. Rumelhart, J.L. McClelland. Cambridge, MA: MIT Press, 1986.
10. Pattanayak A. K., Luximon A. Khandual A. Prediction of drape profile of cotton woven fabrics using artificial neural network and multiple regression method // Textile Research Journal. 2011.
11. Tetko I. V., Livingstone D. J., Luik A. I. Neural network studies. 1. Comparison of overfitting and overtraining // Journal of Chemical Information and Computer Sciences. 1995. Vol. 35, № 5. P. 826–833.

## СИТУАЦИИ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

*Социальная ситуация, социальное воспитание, социальное развитие, социализация, социальное пространство, институты социализации, виды социальных ситуаций.*

Основанием для исследования ситуаций социального развития старшеклассников в условиях школьного образования являются теоретические идеи гуманистического образования, обуславливающие необходимость развития личности, способной адаптироваться в обществе, активно реализовать свои потребности и способности. Развитие личности старшеклассника определяется, по утверждению ряда учёных, социальной ситуацией развития (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, В.И. Слободчиков и др.). Одна из проблем современного воспитания состоит в том, что образовательные учреждения недостаточно создают условия для воспитания у старшеклассников опыта социального поведения и социальных коммуникаций, становление которых воспитывается ситуациями социального развития (Ш.А. Амонашвили, Б.З. Вульф, С.А. Козлова, В.И. Новикова, М.И. Шилова, Н.Е. Щуркова и др.). Ситуации социального развития в теории рассматриваются как путь изменения личности старшеклассника, приобретения социального опыта в жизни и обществе. Однако ситуации социального развития слабо изучены в педагогической науке как средство социального воспитания старшеклассников. Автор статьи актуализирует эту проблему в своем исследовании и представляет результаты теоретического исследования.

Социальное воспитание современных старшеклассников в различных его аспектах все чаще становится предметом научного педагогического исследования. А педагог-практик может найти ответы на интересующие его вопросы по социализации и организации социального воспитания в работах отечественных психологов и педагогов: К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, В.Г. Бочарова, Н.Ф. Голованова, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, А.В. Мудрик, В.А. Петровский, М.И. Рожков, В.Р. Ясницкая и др., а также в работах зарубежных авторов: Э. Дюркгейм, Т. Парсонс, А.Н. Перре-Клермон, Д.Г. Мид, А. Инкельс и др.

В сознании старшеклассников социальное пространство представлено, прежде всего, особенностями взаимодействия основных институтов социализации – семьи и учебного заведения, которые выполняют роль наиболее актуальных для них социальных институтов. Само учебное заведение даёт возможность и помощь ученику в получении систематического образования, что является важнейшим элементом социализации, даёт школьнику первичные представления о человеке, его положении как члена общества, способствует его вхождению в гражданскую жизнь – подготавливает человека к жизни в обществе, если представлять это в более широком смысле. Школа расширяет возможности старшеклассника в плане его общения: кроме общения со взрослыми, возникает устойчивая специфическая среда общения со сверстниками, которую можно рассматривать как особый элемент школы как института социализации. Эта среда порой независима от контроля взрослых, и даже противоречит ему, в чем зачастую и состоит привлекательность этого института социализации для юношества.

С точки зрения социализации юность представляет собой важный этап в становлении личности, по мнению И.С. Кона, период «ролевого моратория», который связан с постоянным осуществлением выбора (в самом широком смысле этого слова): профессии, системы ценностей и т. д. [Кон, 1989, с. 167]. Если в теоретическом плане активность личности может быть определена различным образом, то в экспериментальном исследовании она изучается через анализ способов принятия решений личностью. Для становления личности важно то, насколько учебное заведение обеспечивает, облегчает или обучает принятие таких решений. Одновременно с этим, именно в процессе обучения, как отмечает А.В. Мудрик, для старшеклассника может возникнуть опасность стать «жертвой» социализации, то есть слишком однозначно обозначить свою позицию на полюсах шкалы: полная адаптация к социуму или игнорирование социального опыта [Мудрик, 1994, с. 76]. Зачастую «школьная социализированность» не обеспечивает предпосылок готовности к изменениям, от которых зависит успешность социализации после окончания школы. От старшеклассника требуется разумное соотношение принятия социальных норм и требований и самостоятельной позиции относительно них. Многие социальные психологи отмечают все более ослабевающее значение этого института социализации молодежи. Социализация создается и существует «в процессе формирования и реализации многообразных отношений и взаимодействий человека в обществе и группах» [Бобнева, 1975, с. 184].

В настоящее время существует множество форм, методов, средств педагогической работы со старшеклассниками, использование которых в социальном воспитании было бы весьма перспективным. Одним из важнейших средств, на наш взгляд, выступает ситуация социального развития. Целью настоящей статьи являются представление и анализ современных подходов к раскрытию сущности ситуаций социального развития как средства социального воспитания старшеклассников, формулировка авторского подхода к объяснению их сущности.

Различные теоретические аспекты сущности социальной ситуации развития рассматриваются психологами и педагогами: Л.И. Божович, А.Л. Венгер, Л.С. Выготский, Н.Ф. Голованова, В.В. Давыдов, Т.В. Драгунова, А.К. Маркова, Е.Е. Кравцова, А.Н. Леонтьев, К.Н. Поливанова, Д.И. Фельдштейн, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин и др.

Понятие социальной ситуации развития личности было введено Л.С. Выготским, под ней он понимал специфическую для каждого возрастного периода систему отношений субъекта в социальной действительности, отражённой в его переживаниях и реализуемой им в деятельности, совместной с другими людьми [Выготский, 2008].

По мнению Н.Ф. Головановой, социальные ситуации педагогически организованного опыта – это специально организованные воспитателем ситуации коррекции, дополнения и наполнения социального опыта школьников (в частности, опыта ценностных отношений). В этом смысле с помощью таких ситуаций реализуются все три составляющие социального воспитания: образование (просвещение и распространение культуры); организация социального опыта человека (через организацию жизнедеятельности организованных групп); индивидуальная помощь преподавателя и воспитателя (консультации, помощь в решении проблем, стимулирование саморазвития) [Голованова, 2004].

Научная новизна нашей работы состоит в том, что в ней впервые предпринята попытка определить смысл социальной ситуации как педагогического понятия в контексте социального воспитания и социального развития личности, что является

авторским определением социальной ситуации; изложена сущность составляющих социальной ситуации: эмоциональной, когнитивной, деятельностной, их взаимосвязь и взаимообусловленность.

Ситуация социального развития, на наш взгляд, – это реальная социальная ситуация развития личности, существующая в жизни или созданная педагогом и учащимися в образовательном процессе как жизненная ситуация с целью социального развития личности. Такая ситуация направлена либо на подготовку старшеклассников к реализации себя как субъекта социальных отношений, либо на создание условий для самореализации.

По мнению А.В. Петровского [Петровский, 1992, с. 92], ситуация социального развития личности представляет из себя социально-культурный аспект жизнедеятельности человека в обществе и состоит из: социально-экономических предпосылок развития личности; историко-культурных характеристик юношеского возраста; социальных ролей, реализующих общую социальную позицию ребёнка (его отношение к условиям, статусу, ролям, установкам). Если под целью социального воспитания понимается создание благоприятных условий для овладения человеком социальными, духовными и эмоциональными ценностями, то ситуации социального развития, как ничто лучше, помогают личности не только овладеть знаниями, убеждениями, умениями, нормами, но и несут в себе необходимые ресурсы для самостроительства личности, самоопределения, самореализации и самоутверждения.

Ситуация социального развития личности может быть представлена в виде разработки деятельности как система, которая воспроизводит экстремальную ситуацию межличностного взаимодействия. Различные виды взаимоотношений уже заложены в социальной ситуации: конкуренция, конфликт, сотрудничество, компромисс. Так как социальная ситуация – это некая педагогическая модель, она представляет собой возможность осуществления процесса познания реальной ситуации взаимодействия, эффективных и собственных способов взаимодействия. Для эффективного социального взаимодействия старшеклассник получает необходимые навыки и умения благодаря социальной ситуации развития.

В условиях разнообразных видов социальных ситуаций моделируются принципы межличностного общения, которые и усваиваются старшеклассниками. В свою очередь, такие принципы позволяют старшекласснику расширить собственный опыт – попробовать себя в различных социальных ролях, понять своё отношение к себе и миру, поступать соответственно стереотипам поведения этих ролей и принятым нормам поведения в обществе. Проблема социального развития и воспитания старшеклассников является значимой на данном этапе развития педагогической науки, поскольку неадаптированность личности в обществе приводит к необратимым процессам как для личности, так и для общества. В работах названных выше авторов мы сталкиваемся с положениями о том, что процессы социального развития определяют восхождение личности в социальную среду и обеспечивают условия для взросления, овладения всеобщими нормами отношений, «вбирания» общих ценностей в процессе общения с другими. Например, Л.С. Выготский считает, что социально-адаптированная личность определяется по овладению ею социальными отношениями, Л.И. Божович, говоря о сформированности социального опыта у старшеклассников, во главу угла ставил самоактуализацию в среде сверстников, а точка зрения Э. Эриксона направлена на присвоение индивидом социальных норм, ценностей, образцов поведения. Д.И. Фельдштейн видит развитие социальности старшеклассника в качестве многоступенчатого процесса приращения в индивидуальном социальном.

В нашей работе мы рассматриваем ситуации педагогически организованного социального опыта, которые могут быть, согласно одной из классификаций, двух типов: ситуации актуализации имеющегося опыта отношения и ситуации обогащения социального опыта [Савинова, 2010, с. 3]. Из названий следует, что ситуации актуализации опыта направлены на осознание собственного опыта, а базой для становления ценностных отношений выступают рефлексия и самопознание. Ситуации обогащения социального опыта, по мнению Л.Ю. Савиновой, можно реализовать через: а) дополнение социальных представлений – «достройка» имеющихся у школьника социальных представлений до более гармоничных; б) взаимодействие – социальное общение друг с другом; в) толерантное отношение к товарищам, принятие личности другого; г) сотрудничество и радость от совместной творческой работы. Школьник может обучаться навыкам взаимодействия и коммуникативной работе, приёмам разрешения конфликтов [Савинова, 2010, с. 6].

По другой классификации видов социальных ситуаций мы отмечаем ситуацию выбора как один из самых сложных видов ситуаций [Поршнева, 1969, с. 345]. О становлении и развитии гармоничной личности говорят готовность к ценностному выбору, способность ответственно осуществлять выбор модели поведения в соответствии с личной системой ценностей. И, наконец, последний и самый сложный вид ситуаций – осознание собственной пирамиды ценностных отношений, отстаивание своей позиции. В этих ситуациях происходит этап рефлексии с учётом дополненных социальных ситуаций, представленных педагогам на более ранних этапах социального взаимодействия со школьником. Личность с ещё большей осознанностью переходит на новый уровень представлений о себе и окружающем мире.

В такой ситуации педагогу важно дать ребёнку возможность высказывания и помочь ему отслеживать положительные изменения в самом себе [Ядов, 1979]. Все эти виды ситуаций социального развития взаимосвязаны, проистекают один из другого, и в условиях образовательного процесса важно, чтобы они выступали в общей системе.

На наш взгляд, стоит отметить те возможности, которые приобретает старшеклассник, социализируясь и принимая активное участие в социальных ситуациях развития своей личности. Его личные приобретения происходят благодаря компонентам, описанным ниже.

По нашему мнению, эмоциональная составляющая заключается в эмоциональном принятии социальной ситуации и заинтересованном участии старшеклассника в ней. Для старшеклассника она привлекательна тем, что социальная ситуация является новой. Такая составляющая будет реализована, если у старшеклассника будет потребность в складывающихся отношениях и реализации себя как участника этих отношений. Когнитивная составляющая заключается в познании себя и других, способов социального взаимодействия, социума, существующих в нём отношений, ролей. Благодаря ситуации социального развития, старшеклассник понимает, что недостаточно хорошо знает себя, ему недостаёт информации о способах взаимодействия с другими. Деятельностная же составляющая, на наш взгляд, представляет пробы старшеклассником себя и проектирование своего личностного развития в социальной ситуации. Старшеклассник пробует, переживает, пропускает через себя деятельность, узнает дополнительную информацию о себе, осознает свои проблемы в разных видах деятельности, понимает, каких знаний и умений не хватает. Благодаря деятельности в социальных ситуациях развития реализуется изменение социальных установок личности, происходит корректировка ценностей и направленности в сторону инициативности, критичности, практичности ума,



организованности, общительности, психологического такта, настойчивости, самообладания, самореализации и творчества.

Таким образом, деятельностная составляющая осуществляется, с одной стороны, в пробе старшеклассником ряда социальных ролей, попытках их пропускания через себя, что расширяет его социальный опыт, а с другой – в проектировании собственного поведения в тех или иных ситуациях, проектировании и корректировании своего развития. Инструментальная составляющая позволяет развить в себе коммуникативные, рефлексивные, аналитические умения, научиться соотносить собственное поведение с принятыми в обществе нормами, собственными статусом и позицией.

Научные выводы: анализ исследований позволил выявить, что ситуации социального развития влияют на социальное воспитание старшеклассников благодаря среде межличностного общения (Л.И. Божович), формированию представлений о нормах и правилах поведения в обществе (Е.Н. Шиянов), совместной деятельности детей и взрослых (В.А. Лабунская), приобщению к ценностям культуры (Д.И. Фельдштейн). В представленной работе ситуации социального развития представлены в качестве одного из приоритетных условий социального воспитания старшеклассников. Данная теория опирается на теоретико-методологические положения психологов о том, что социальные ситуации и личное общение являются основным средством развития личности школьника (Л.И. Божович, А.А. Леонтьев). Гуманистическое образование определяет приоритетной целью воспитание личности в контексте ценностей культуры и образования. Воспитание и образование создают среду, обеспечивающую возможность саморазвития личности, самоорганизации и расширения социокультурных сфер образования.

Таким образом, ситуации социального развития являются неотъемлемой частью процесса социального воспитания, при этом участие и включенность (задействованность) старшеклассников в них могут быть независимым видом деятельности. Они существуют и появляются стихийно, а также могут быть педагогически спланированы и организованы. Ситуации социального развития, как те, что имели место в реальной жизни, и те, что были созданы специально, являются важнейшим средством для социального развития личности старшеклассников. Социальное развитие старшеклассников происходит на основе реализации потребности в познании социальной действительности (когнитивная составляющая), в эмоциональном переживании взаимодействия и межличностных отношений согласно социальной ситуации, в деятельности при выполнении ее социальных способов.

### ***Библиографический список***

1. Бобнева М.И. Социальные нормы как объект психологического исследования // Методологические проблемы социальной психологии. М.: Наука, 1975. 311 с.
2. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: АСТ, 2008. 672 с.
4. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребёнка: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. СПб.: Речь, 2004. 268 с.
5. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. 255 с.
6. Лисина М.И. Формирование личности ребёнка в общении. СПб.: Питер, 2009. 320 с.
7. Мудрик А.В. О воспитании старшеклассников. М.: Просвещение, 1994. 176 с.
8. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. М., 1992. 267 с.

9. Поршнев Б.Ф. Функция выбора – основа личности // Проблемы личности: материалы симпозиума. М., 1969. С. 344–349.
10. Савинова Л.Ю. Воспитание ценностного отношения к жизни у младших школьников / Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена Герценовские чтения // Начальное образование. 2010. № 1. С. 3–8.
11. Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. М.: Наука, 1979. 419 с.
12. Ясницкая В.Р. Теория и методика социального воспитания в малочисленной сельской школе. М.: КАНН+, 2009. 367 с.

## ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БОРЦОВ САМБО

*Тренировка, выносливость, электрокардиограмма.*

Мастерство спортсменов в любом виде спортивных единоборств и судейство соревнований по данному виду находятся в тесной взаимосвязи. Так, изменения, даже самые небольшие, в правилах соревнований незамедлительно оказывают влияние на технику и тактику борьбы [Агафонов, Хориков, 1998, с. 280]. Не является исключением и борьба самбо. Последние изменения в правилах предписывают судьям наказывать борцов за пассивную борьбу предупреждением, а после второго предупреждения снимать борцов со схватки. При этом пассивностью считаются каждые 5 секунд поединка, если за это время борец не предпринял активную атаку. Согласно данному пункту правил борец может быть снят со схватки за пассивность в течение 10 секунд.

Поединок в борьбе самбо длится 5 минут чистого времени. Путем нехитрых вычислений можно подсчитать, что за этот период борец должен провести активную атаку (реальную попытку броска или болевого приема) не менее 60 раз. Более того, мало атаковать самому, необходимо еще отражать атаки соперника. Как легко заметить, для того чтобы выполнить данные требования правил, борцу, кроме техники и тактики борьбы, скоростно-силовых качеств, необходима еще и отличная функциональная подготовка. Не вызывает сомнений тот факт, что уровень функциональной готовности к тренировочным и соревновательным нагрузкам будет являться базовым для борца самбо в современных условиях.

Приоритетными для спортсмена, желающего повысить свою функциональную подготовку, должны стать тренировки на развитие выносливости. К сожалению, развитию выносливости авторы пособий по борьбе самбо практически не уделяют должного внимания, хотя и признают: «Все физические качества человека находятся в тесной взаимосвязи. Ловкость требует большой быстроты движений, а быстрота – значительной силы. Без выносливости вообще нельзя достичь хорошего развития ни одного из этих качеств». Однако в этом же пособии, например, из 514 страниц текста развитию выносливости уделяется только две строчки: «Необходимо заниматься... кроссами, велосипедом, лыжным спортом, греблей и плаванием – для развития выносливости» [Харлампов, 1995, с. 17].

Нетрудно подсчитать: на одной странице пособия 38 строк. Если 38 строк умножить на 514 страниц, получится 19 тыс. 532 строчки. И если «без выносливости вообще нельзя достичь хорошего развития», то этому качеству в пособии посвящается только 0,01 % текста! Однако наши ведущие специалисты по борьбе самбо в своих учебниках лишь копируют слова Харлампова. Например, заслуженные тренеры России Э.В. Агафонов и В.А. Хориков пишут, что для развития выносливости необходимо использовать длительный кроссовый бег, спортивные и подвижные игры, плавание и т. д. [Агафонов, Хориков, 1998, с. 195].

Хорошо известно, что при целенаправленном развитии выносливости часто возникает противоречие между необходимостью увеличения тренировочной нагрузки и лимитированными физическими возможностями отдельных систем организма

спортсменов вообще и сердечнососудистой системы в частности. В литературе неоднократно отмечалось, что чисто механическое увеличение объемов тренировочной нагрузки само по себе не только не решает проблему повышения уровня функциональной готовности и работоспособности спортсменов, но и зачастую отрицательно сказывается на состоянии сердечно-сосудистой системы и здоровья атлетов в целом. Наиболее общим объективным показателем, характеризующим направление тренировочного процесса, является спортивный результат. А.И. Завьялов утверждает, что только абсолютно здоровый спортсмен может показать лучший результат на уровне своих потенциальных возможностей [Завьялов, Миндиашвили, 1995, с. 139].

Исследование уровня функционального состояния сердечно-сосудистой системы спортсменов Красноярского края на основе контроля ЭКГ, проведенное в Красноярском краевом врачебно-физкультурном диспансере (ККВФД), выявило, что спортсмены разных спортивных специализаций показали различные результаты реакции миокарда на физическую нагрузку [Осипов, 2007, с. 47].

Из проведенных исследований видно, что средний показатель неудовлетворительного состояния спортсменов составляет 42 %. Почти половина обследованных спортсменов показывают не только неудовлетворительную функциональную готовность, но и имеют диагноз «перегрузка». Следует особо отметить тот факт, что по всем видам спортивных специализаций неудовлетворительные результаты обследования только у кандидатов в мастера спорта. Такой анализ позволяет сделать очень не утешительный вывод: перегрузка в тренировочном процессе вызывает снижение выносливости и отрицательную реакцию миокарда на физические нагрузки у молодых, еще не реализовавших себя спортсменов. Может быть, в этом кроется задержка в росте их спортивных результатов.

Особенно удручающая картина наблюдается у самбистов. Такого количества «брака» нет ни в одном виде спорта [Осипов, 2008, с. 14]. Согласно полученным данным, неблагоприятное состояние выявлено у 52 % обследованных спортсменов. Это говорит о том, что бесконтрольная тренировка наносит большой вред спортсменам, пытающимся овладеть вершинами спортивного мастерства. Совершенствование тренировочного процесса в борьбе самбо является первейшей необходимостью.

Для того чтобы повысить качество учебно-тренировочного процесса в борьбе самбо, на базе ГУДО «ШВСМ по видам борьбы им. Д.Г. Миндиашвили» Агентства физкультуры и спорта Администрации Красноярского края был проведен педагогический эксперимент с группой самбистов, составленной из борцов, показавших неудовлетворительные результаты реакции миокарда на нагрузку.

Целью эксперимента являлось повышение работоспособности спортсменов за счет целенаправленного развития выносливости по принципу развивающих тренировок «для каждого по способностям».

Развитие выносливости осуществлялось под контролем электрокардиограммы с ограничением занятия или догрузкой после основного занятия в зависимости от состояния спортсмена. В программе эксперимента был предусмотрен ЭКГ-контроль по классификации А.И. Завьялова [Завьялов, Миндиашвили, 1995, с. 154] перед каждой тренировкой, при выполнении тренировочных заданий в середине занятия и перед его окончанием. При выявлении необходимых кондиций утомления по контролю ЭКГ в процессе тренировки юному борцу предлагалось прекратить занятие с похвалой от тренера за отличную работу. Такой педагогический прием стимулировал других ребят к активному выполнению тренировочных заданий, повышал эмоциональность и эффективность тренировки.

Допуск к полноценным занятиям получал только тот спортсмен, у которого перед тренировочным занятием регистрировалась нормальная электрокардиограмма без отклонений (рис.). Если на ЭКГ наблюдались какие-то отклонения, то такой спортсмен допускался на занятия только на легкую разминку. Критерием прекращения тренировочного занятия были появление ишемических сегментов ST на ЭКГ и уплощение зубца Т (острое утомление) как возможного варианта перегрузки на тренировке.

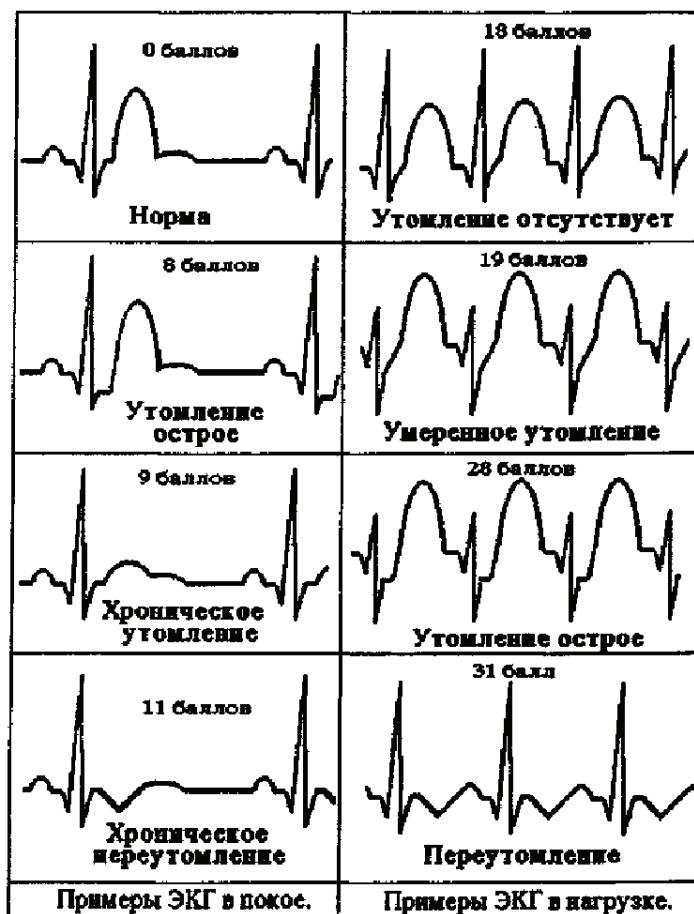


Рис. Динамика ЭКГ в покое и нагрузке

Повторное обследование самбистов в ККВФД, проведенное через четыре месяца после начала эксперимента, не выявило у них никаких отклонений и патологий. Все спортсмены показали удовлетворительный и хороший уровни функциональной готовности, согласно заключению врачей.

Сделаем выводы.

1. Современный тренировочный процесс в борьбе самбо нуждается в привлечении новых методик педагогического контроля, например ЭКГ-контроля по классификации А.И. Завьялова, который показал высокую эффективность при контроле над нагрузкой у борцов экспериментальной группы. При повторном обследовании спортсменов в ККВФД не выявлено ни одной неудовлетворительной реакции сердечно-сосудистой системы на физическую нагрузку.

2. Для наиболее полного и качественного определения уровня функциональной готовности борцов самбо необходимо использовать в тренировке метод ЭКГ-контроля над утомлением как наиболее удобный, информативный и точный.

***Библиографический список***

1. Агафонов Э.В., Хориков В.А. Борьба самбо: учеб. пособие. Красноярск: Красноярская высшая школа МВД России, 1998. 352 с.
2. Завьялов А.И., Миндиашвили Д.Г. Учебник тренера по борьбе. Красноярск: Изд-во КГПУ, 1995. 213 с.
3. Осипов А.Ю. Оценка состояния спортсменов на основе контроля ЭКГ // Теория и практика физической культуры. 2007. № 7. С. 46–48.
4. Осипов А.Ю. Формирование двигательных действий начинающих самбистов на основе развития статокинетической устойчивости и выносливости: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2008. 23 с.
5. Харламповцев А.А. Система самбо. М.: ФАИР-ПРЕСС, 2002. 514 с.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ МАГИСТЕРСКОЙ ПРОГРАММЫ «УПРАВЛЕНИЕ СИСТЕМОЙ ПОДГОТОВКИ РЕМЕСЛЕННИКОВ-ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ ДЛЯ ОБЪЕКТОВ ГОРОДСКОГО ЭНЕРГОХОЗЯЙСТВА»<sup>1</sup>**

*Социально-психологическая деятельность, артефакт, интеграция, организационно-управленческая деятельность.*

В настоящее время наиболее остро стоит вопрос реформирования социально-психологической составляющей системы подготовки ремесленников-предпринимателей, обеспечивающей формирование у выпускников, наряду с профессиональными знаниями, навыками и умениями, профессиональной системы ценностей и социально-ролевого поведения, характерного для ремесленников-предпринимателей. Такое целевое реформирование в учреждениях профессионально-ремесленного образования под силу лишь педагогам, владеющим механизмами социализации будущих ремесленников-предпринимателей. Наиболее рациональным решением задачи подготовки педагогических кадров для реформирования социально-психологической составляющей системы подготовки ремесленников-предпринимателей является подготовка магистров по эксклюзивным магистерским программам направления подготовки Профессиональное обучение (по отраслям). Разработка одной из таких программ выполнена на базе российского государственного профессионально-педагогического университета и приводится в данной статье.

Магистр направления подготовки Профессиональное обучение (по отраслям), исходя из области и объектов профессионально-педагогической деятельности, а также социально-психологических задач, должен овладеть такими специализированными видами социально-психологической деятельности, как социально-психологическая диагностика и управление процессом социализации ремесленников-предпринимателей на социально-психологических тренингах. Современные профессионально-образовательные стандарты раскрыли новые возможности в подготовке психологически грамотного педагога профессионального обучения, тем не менее образовательная модель подготовки магистра, способного управлять системой подготовки ремесленников-предпринимателей и осуществлять социально-психологическую деятельность, предполагает дополнительную квалификацию, основанную не только на традиционных психологических знаниях, но и на знаниях практической психологии.

В структуре основной образовательной программы магистратуры образовательным стандартом 3-го поколения по направлению подготовки 051000.68 Профессиональное обучение (по отраслям) для психологической подготовки магистров в базовой части регламентирована только одна дисциплина – «Психология профессиональной деятельности». Такой объем психологической подготовки недостаточен для подготовки специалиста, способного осуществить социализацию своих учеников, будущих ремесленников-предпринимателей. Нельзя сказать и того, что усиленное

---

<sup>1</sup> Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 11-16-66015а/У.

изучение истории ремесла, психологии и социологии в вузе позволит получить на выходе педагога профессионального обучения, обладающего компетенциями практического психолога в сфере социальной психологии личности и малых групп.

То же самое можно сказать и о самом ремесленном образовании. Если при подготовке специалистов будут сделаны акценты на добротном обучении ремесленной профессии, экономике и менеджменту, ремесленника-предпринимателя из учеников также не получится. Объясняется это значительно более сложным развитием личности, что в большинстве образовательных учреждениях при постановке благородных образовательных целей не учитывается.

В педагогике существуют два подхода к формированию личности:

- личность самостоятельно способна определиться, основываясь на принципах гуманизма и интеллигентности;
- развитием человека можно управлять посредством эффективных образовательных технологий.

Исходя из философских толкований, понятие «образование» интерпретируется как раскрытие человеческой сущности, поэтому технологический подход не способен помочь раскрытию человека. Вследствие этого образование как социокультурная система, ориентированная на овладение обучающимися не только общечеловеческими ценностями, умениями, навыками, нормами поведения, но и ценностями групп, коллективов или организаций, должно составлять ядро обновленного содержания ремесленного образования.

В современном образовании используются более двадцати пяти методологических подходов, которые формировались под воздействием эволюционных процессов в науке, производстве и в обществе в целом. В семидесятых годах двадцатого века произошел переход к постнеклассическому этапу развития науки. Одной из причин наступления нового этапа явилась невозможность решения некоторых задач без применения интегративных знаний из различных научных областей. Поэтому в то время стал востребованным интеграционный подход.

Педагогика как интеграционная наука развивалась в разных направлениях. Психолог-экспериментатор Э.Л. Торндайк доказал, что ряд элементарных знаний, универсальных навыков и общих принципов можно переносить с уже изученного материала на изучаемый. В последующем советская педагогика пошла по пути интеграции образовательных целей и воспитания. В настоящее время интеграция идет по пути формирования межпредметных и надпредметных компетенций, которые не привязаны к определенным учебным дисциплинам. В работе исследователя А.Я. Данилюка «Теория интеграции образования» доказано, что интегративную организацию образования определяют три принципа:

- принцип единства интеграции и дифференциации;
- антропоцентрический характер интеграции;
- культуросообразность интеграции образования [Данилюк, 2000].

Принцип единства интеграции и дифференциации научно обоснован психологом Б.Г. Ананьевым [Ананьев, 2001]. Ученый утверждает, что человек изучается в системе разнообразных связей. Абиотические и биотические факторы воздействия на развитие человека не только дополняются, но и регулируются социальными факторами. Развитие теории человекознания происходит посредством новых дисциплин, дополняющих уже существующие, такие как педагогика, социология, этика и др. Особенно выделяются дисциплины эргономика, семиотика, аксиология. Эргономика (греч. *Ergon* – работа, *Nomos* – закон) – это наука, которая изучает человека в процессе его производственной деятельности и с позиций социальной



функции работы человека. Семиотика (греч. *semeiotikón*, от *seméion* – знак, признак) позволяет показать знаковый характер различных ситуаций в человеческом обществе, что является еще одним аспектом, характеризующим эти ситуации. Аксиология (греч. *axia* – ценность и *logos* – учение) – это учение о природе ценностей. На границе новых дисциплин и психологии за счет междисциплинарных связей, которые образуются по одному из измерений (объект, метод исследования), возникают такие дисциплины, как психолингвистика и характерология, соединяющая психологию личности с социологией и этикой. Антропоцентрический характер интеграции означает значительное увеличение уровня интегрированности системы образования в целом.

При рассмотрении интеграционного подхода как приоритетного в формировании образовательной среды магистратуры были определены векторы интеграции. С учетом того, что речь идет о подготовке педагога профессионального обучения, компетентного в вопросах социализации ремесленников-предпринимателей, владеющего методами социально-психологической диагностики и технологией социально-психологических тренингов, нами выделены три направления интеграции:

- создание интегрированных групп для обучения магистров профессионального образования социально-психологическим наукам;
- разработка компетенций наддисциплинарного характера;
- разработка магистерской программы с интегрированным содержанием.

Разработка наиболее адекватных компетенций наддисциплинарного характера педагога профессионально-ремесленного обучения была выполнена с ориентацией на специфические социально-психологические предметные стороны будущей педагогической деятельности. В данном случае компетенции были ориентированы не столько на оценку конкурентоспособности выпускника, его готовности и умения успешно «встраиваться» в хозяйственные структуры, сколько его готовности совмещать организационно-управленческую деятельность в учреждениях ремесленного образования с социально-психологической практической деятельностью.

При проектировании процесса обучения по магистерской программе были учтены ошибки, которые допускаются в некоторых российских вузах, занятых проектированием образовательного процесса в соответствии с форматом нового образовательного стандарта. Сущность этой ошибки – в практике отбора профессиональных компетенций из предметного содержания учебных дисциплин, что противоречит принципу системности в проектировании образовательного процесса на компетентностной основе [Соснин, 2007, с. 42–45]. Другая ошибка заключается в том, что содержание образования выстраивается из традиционных по предметной области дисциплин.

Образовательная программа по направлению подготовки 051000.68 Профессиональное обучение (по отраслям). С присвоением выпускнику квалификации магистра с целью устранения вышеперечисленных ошибок была разработана на основе компетентностного и системного подходов. Выполнено это было посредством разделения всех дисциплин на кластеры, содержание которых формировалось, исходя из перечня профессиональных задач, которые, в свою очередь, разрабатывались под ту или иную компетенцию. Образовательные модули (кластеры дисциплин) были выделены посредством группировки профессиональных задач, в ходе решения которых проявляется одна и та же компетенция.

Другой особенностью формирования системно-деятельностных кластеров являлся выбор технологий освоения студентами содержания кластеров с точки зрения психологии обучения. Выполнив анализ теорий и концепций, позволяющих раскрыть личностно-психологический аспект подготовки магистров, можно заклю-

чить, что содержащийся в культурно-исторической психологии «деятельностный» концепт позволит отойти от традиционного подхода к образовательному процессу, когда студент являлся абстрактным «накопителем» информации. Согласно культурно-исторической теории развития психических функций Л.С. Выготского, любая деятельность культурно опосредована, поэтому для достижения деятельности человек использует некие «культурные артефакты» (технологические знания, социальные нормы, продукты материальной культуры и т. п.).

М. Вартофским была предложена система культурного опосредования, имеющая три уровня:

- первый (нижний) уровень – первичные артефакты (инструменты, объекты, ресурсы), которые используются в конкретной деятельности;
- второй уровень – вторичные артефакты (обычаи, нормы, правила), необходимые для сохранения и передачи способов действия;
- третий уровень – третичные артефакты (продукты воображения, различные теории), позволяющие смоделировать новые виды деятельности и поведения. Проявление третичных артефактов – это возникновение принципиально новых первичных и вторичных артефактов.

Исследователь В.Д. Нечаев связывает компетенции с артефактами, считая, что компетенции формируются в результате «освоения студентом способов деятельности с артефактами разных уровней» [Нечаев, Вербицкий, 2010, с. 6]. Освоение артефактов первого уровня приводит к формированию инструментальных компетенций (связаны с контекстом профессиональной деятельности), второго уровня – нормативных компетенций (связаны с социальным контекстом), третьего уровня – мировоззренческих (связаны с контекстом наук).

На основе вышеприведенных аспектов культурно-исторической теории были определены три кластера дисциплин:

- ориентированные на компетенции инструментального типа: группировка профессиональных задач осуществлялась с ориентацией на содержание и структуру профессиональной деятельности. Формы обучения квазипрофессиональные и учебно-профессиональные (практические занятия, занятия интерактивного типа, тренинги, деловые игры);
- ориентированные на компетенции нормативного типа: задачи группировались по признакам социальных норм и правил, регламентирующих профессиональную деятельность. Формы обучения смешанные (лекции, семинары, интерактивное обучение);
- ориентированные на компетенции мировоззренческого типа: задачи группировались по областям знаний. Формы обучения академические (лекции, семинары).

После рассмотрения содержания Федерального государственного образовательного стандарта ВПО по направлению подготовки 051000.68 Профессиональное обучение (по отраслям) с присвоением квалификации (степени) «магистр» было решено на первом этапе разработки образовательной программы определить ее профильную направленность. Поскольку программа магистерского обучения выстраивалась, отталкиваясь от содержания программы бакалавриата, был выполнен обоснованный переход с первого уровня обучения на второй.

В настоящее время разработана образовательная программа бакалавриата по направлению подготовки 051000.62 Профессиональное обучение (по отраслям) по профилю подготовки «Энергетика» с профилизацией «Энергохозяйство предприятий, организаций, учреждений и энергосберегающие технологии». Таким образом, магистры в результате освоения магистерской программы по направлению

подготовки 051000.68 Профессиональное обучение (по отраслям) должны не только приобрести теоретические знания и практические навыки в организационно-управленческой деятельности в учреждениях ремесленного образования и овладеть компетенциями психолога, способного применять на практике механизмы социализации ремесленников-предпринимателей, но и овладеть профессионально-специализированными компетенциями, имеющими содержательную связь с профессионально-специализированными компетенциями в программе бакалавриата с профилем подготовки «Энергетика». Таким образом, магистр профессионального обучения должен быть подготовлен к решению профессиональных задач, которые можно также разбить на три кластера.

1. Профессиональные задачи по направлению подготовки 051000 Профессиональное обучение, обусловленные будущей деятельностью руководителя и организатора системы подготовки ремесленников-предпринимателей.
2. Профессиональные задачи психолога, осуществляющего в процессе подготовки ремесленников-предпринимателей их социализацию.
3. Профессиональные задачи, вытекающие из деятельности организатора и руководителя ремесленного предприятия, осуществляющего предпринимательскую деятельность в энергетическом секторе городского экономического пространства.

Исходя из системы профессиональных задач, содержащихся в трех кластерах, и было сформулировано наименование магистерской программы интегративного содержания «Управление системой подготовки ремесленников-предпринимателей для объектов городского энергохозяйства».

В соответствии с вышеизложенным можно заключить:

– подготовка магистров, готовых осуществлять реформу социально-психологической составляющей системы подготовки ремесленников-предпринимателей, должна осуществляться по эксклюзивным магистерским программам направления подготовки Профессиональное обучение (по отраслям), выстроенным на основании интеграционного, системного и культурно-исторического подходов;

– компетенции инструментального типа в магистерской образовательной программе столь же значимы, как системные, специализированные и научные компетенции, и формируются они не только в результате освоения инструментов, но и в результате освоения профессиональной деятельности во всех ее проявлениях (методика, язык профессионального общения и т. п.);

– для формирования содержания магистерской программы «Управление системой подготовки ремесленников-предпринимателей для объектов городского энергохозяйства» профессиональные задачи и дисциплины необходимо разделить на три кластера, содержание которых отражает профиль подготовки по программе бакалавриата и специфику социально-психологической деятельности будущих магистров.

### ***Библиографический список***

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
2. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования. Ростов н/Д: Изд-во Рост. пед. ун-та, 2000. 448 с.
3. Нечаев В.Д., Вербицкий А.А. Через контекст – к модулям: опыт МГГУ им. М.А. Шолохова // Высшее образование в России. 2010. № 6. С. 3–11.
4. Соснин Н.В. Компетентностный подход: проблемы освоения // Высшее образование в России. 2007. № 6. С. 42–45.

## **МОНИТОРИНГ ПОТРЕБНОСТЕЙ В ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСАХ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО КОНТЕНТА ДЛЯ ШКОЛ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ**

*Электронный образовательный ресурс, естественнонаучный контент, электронная библиотека.*

Процессы глобализации и формирования новой культурной парадигмы в условиях осознания техногенного взрыва в сфере коммуникаций согласуются с информатизацией общества и ведут не только к поиску новых способов хранения информации, но и новых социотехнических методов построения общества знания, ориентированных на коллективное создание и распространение интеллектуальных продуктов (знаний, информации, идей). «Происходящие общественные трансформации влияют на библиотеки столь решительно, что меняют не только всю систему библиотечного труда и библиотечных ресурсов, но и впервые ставят вопрос о “границах” библиотечного пространства и самих основах существования традиционных библиотек и их функций» [Тикунова, 2007; Смолянинова, Овчинников, 2010; Smolyaninova et al, 2011b]. Роль университетской библиотеки возрастает в связи с проводимой модернизацией и информатизацией образования, повышением спроса на образовательные услуги. Основной тенденцией формирования электронной библиотеки Сибирского федерального университета (СФУ), наряду с привычными подходами к автоматизации традиционных библиотечных процессов, стали расширение сервиса для пользователей на основе интерактивных компьютерных технологий и обеспечение широкого доступа к различным областям и видам информации: текст, трехмерная графика, интерактивные карты, аудио, видео, интерактивные мультимедиа и др. При формировании контента электронной библиотеки СФУ необходимо учитывать задачи повышения качества и доступности образования в Красноярском крае.

Характеристика уровня подготовки школьников по предметам естественнонаучного цикла была дана в докладе министра образования и науки Красноярского края Вячеслава Башева на августовском педагогическом совете 2010 г. «Реализация НОИ "Наша новая школа", перспективы развития на 2010 / 2011 учебный год»: «Средний балл ЕГЭ по физике увеличился с 48,6 до 52,1 балла (50,5 по России). Средний балл ЕГЭ по химии увеличился с 52,8 до 53,9 балла (56,0 по России). Средний балл ЕГЭ по биологии увеличился с 51,9 до 52,8 балла (55,5 по России). Одновременно с этим доля детей, сдающих ЕГЭ по физике, уменьшилась с 21,7 до 19,8 %. Доля сдававших ЕГЭ по химии осталась практически неизменной и составила 7,6 %, по биологии – 18,2 %. Мы хотели повысить результаты ЕГЭ, в особенности по естественнонаучным дисциплинам, но по-прежнему отстаем от среднероссийских по химии и биологии» [Башев, 2010].

В 2010 г. при поддержке ККФНТ учеными СФУ был осуществлен проект «Социально-образовательный контент электронной библиотеки СФУ для развития человеческого капитала Красноярского края: концепция и технологии реализации». В результате всестороннего анализа российского и зарубежного опыта, фокус-групп

и глубинных интервью работников образования и учащихся Красноярского края были разработаны концепция и модель школьного контента ЭБ СФУ. Для повышения доступности качественных образовательных услуг для общеобразовательной школы в Красноярском крае в рамках проекта, поддержанного Минобрнауки и Краевым научным фондом, в 2010–2011 гг. к электронной библиотеке СФУ было подключено более 1000 общеобразовательных учреждений края. Задачей проекта в 2011 г. являются разработка структуры и каталогизация информационно-образовательных ресурсов для естественнонаучного образования, востребованного в школах Красноярского края.

Исследование проводилось в несколько этапов: подготовка исследования, сбор первичной информации, описательное исследование, анализ полученной информации, формулирование выводов и рекомендаций. В качестве методов исследования использовались специализированные экспертные опросы, анализ каталогизированных электронных образовательных ресурсов, опубликованных на образовательных порталах и сайтах разного уровня принадлежности, научно-методической литературы по проблемам оценки качества ЭОР для средней школы, точечное исследование о полноте представленных ЭОР естественнонаучного профиля для школьников в отдельных образовательных учреждениях. Респондентами специализированных опросов выступали в качестве экспертов педагоги основного среднего и дополнительного образования, методисты по предметам естественнонаучного профиля, чья многолетняя профессиональная деятельность, теоретические знания, профессиональный и жизненный опыт позволяют дать всестороннюю взвешенную оценку актуальности и качества электронных образовательных ресурсов по общеобразовательным предметам: химии, биологии, физике.

Точечные исследования методом случайной выборки экспертов среди учителей химии, физики и биологии и анализ полученных экспертных оценок известных ЭОР по предметам естественнонаучного профиля позволили сформулировать рабочую гипотезу о том, что учителя в наибольшей степени информированы и используют ресурсы, находящиеся в свободном доступе на федеральных образовательных порталах, сайтах образовательных учреждений разного типа, сайтах педагогических сообществ, персональных сайтах, однако наиболее часто используются коллекции ЭОР, собранные на сайтах федерального уровня.

При этом по результатам мониторинга в рамках проведенного исследования потребность в использовании образовательных ресурсов Интернета определяется в том числе частотой обращений учителей естественнонаучного профиля к доступным в Интернет образовательным ресурсам. Так, при подготовке к каждому уроку к образовательным ресурсам обращается 22 % учителей, часто (более 1 раза в неделю) – 28 %; достаточно часто (не менее 1 раза в неделю) – 20 %; редко (1–2 раза в месяц) – 28 %; не используют совсем – 2 %. Таким образом, можно сделать вывод о том, что у половины учителей естественнонаучного профиля сформирована потребность использования доступного образовательного контента для решения профессиональных задач.

При этом учителя отмечают важность и необходимость различных ресурсов для организации учебной деятельности учащихся, отметив как ценные в равной степени иллюстративно-демонстрационные ресурсы, средства контроля (тесты), учебные задачи, задания для самостоятельной работы учащихся, информационно-справочные материалы. В меньшей степени как необходимые отмечаются электронные лаборатории в связи с несовершенством инструментов известных элек-

тронных лабораторий, непроработанностью методического обеспечения доступных электронных лабораторий и др.

Для организации учебной деятельности учащихся на уроках и в процессе руководства самостоятельной работой учащихся потребность в образовательных ресурсах отмечают около 70 % учителей.

Поиск электронных образовательных ресурсов в сети Интернет 20 % учителей осуществляют на «любимых» образовательных порталах, тогда как поисковыми системами по ключевым словам пользуются 80 % учителей.

Это говорит о том, что образовательные ресурсы «разбросаны» по различным образовательным порталам, сайтам педагогических сообществ, медиатекам различных проектов и отсутствуют удобные инструменты поиска необходимых образовательных ресурсов по удобным для учителя критериям.

В качестве электронных образовательных ресурсов, позволяющих учителю повысить качество подготовки по химии, физике, биологии в общеобразовательной школе, учителя отмечают: лабораторные работы – 69 % респондентов, виртуальные экскурсии – 47 %, материалы для самостоятельной работы, в т. ч. по подготовке к ЕГЭ, – 48 %, средства контроля / самоконтроля – 50 %, материал для иллюстрации теоретического материала – 46 %, задачки – 36 %, темы проектов / рефератов / исследований – 37 %, информационно-справочный материал – 46 %. При этом среди иллюстративно-демонстрационного материала наиболее часто в ЭОР для изучения нового материала используются демонстрационный материал в форме презентаций MS PowerPoint, электронных учебников, тексты по отдельным темам курса химии, нередко учителями отмечались как востребованные такие образовательные ресурсы, как имитационные интерактивные модели, видеоопыт, видеолекция, виртуальные экскурсии, аудиоматериал. Распределение выбора электронных образовательных ресурсов учителями представлено в таблице.

Т а б л и ц а

**Соответствие доли ЭОР по предметам естественнонаучного профиля по функции использования в учебном процессе и оценки ЭОР с точки зрения повышения качества подготовки по предметам естественнонаучного цикла**

Вид ЭОР по функции использования в учебном процессе	Распределение выбора ЭОР учителями естественнонаучного профиля (%)	ЭОР, позволяющие учителю повысить качество подготовки по химии, физике, биологии (при множественном выборе вариантов, %)
Иллюстративно-демонстрационные материалы	12	46
Средства контроля	19	50
База задач	6	36
Лабораторные работы	4	69
Задания самостоятельной работы	8	48
Информационно-справочные материалы	27	46
Методический материал для учителя	24	

На наш взгляд, разрыв между потребностью учителей в ресурсах, способствующих повышению качества подготовки школьников, и возможностями ее реализации, возможно, свидетельствует о недостаточном, с точки зрения учителя, качестве существующих в свободном доступе электронных образовательных ресурсов.

Остановимся на наиболее низких показателях выбора учителей: лабораторные работы, база задач, задания самостоятельной работы.

Так, например, бесспорно, лабораторные работы являются важной составляющей учебной деятельности по предметам естественнонаучного цикла. У учащихся формируется умение самостоятельно делать вывод из полученных данных и тем самым глубоко и полно усваивать теоретический материал. Наиболее ценной частью естественнонаучного образования считается овладение такими методами исследования, как: наблюдения явлений, опыты, лабораторные работы и т. д., что позволяет:

- дать учащимся опыт применения экспериментального метода познания, включая опыт самостоятельного проведения эксперимента;
- сформировать умения и навыки работы с приборами, соблюдая правила безопасности;
- сформировать практические умения и навыки применения изученных законов на практике;
- способствовать пониманию роли в научном познании наблюдений, гипотез, теоретических выводов и экспериментов;
- сформировать навыки проведения исследования в коллективе.

Считаем необходимым отметить, что существующие в сети Интернет виртуальные лаборатории не предоставляют возможность организовать лабораторный практикум в полном объеме с учетом требований Федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования. Тем не менее виртуальные лабораторные комплексы существенно расширяют возможности по организации лабораторного практикума в общеобразовательных школах, а в некоторых случаях они могут оказаться полезными в классах с углубленным изучением предметов естественнонаучного профиля.

К существенным недостаткам электронных лабораторных работ, находящихся в свободном доступе в сети Интернет, можно отнести отсутствие методически стройного педагогического сопровождения. Большая часть сред электронных лабораторных работ представляет собой демонстрационные модели, не в полной мере отражающие изучаемое явление, отсутствуют расчетные формулы, деятельность по вычислению погрешности приборов и т. д.

Важное место в процессе изучения предметов естественнонаучного цикла занимает решение задач. Существует большое количество печатных изданий, задачников, решебников, методических рекомендаций по решению задач. Тем не менее организация индивидуальной и самостоятельной работы школьников, дифференцированный подход к обучению школьников требуют дополнительного дидактического материала по решению задач. В частности, существует насущная необходимость в наличии такого ЭОР, как база задач, например, по химии. Очевидно, что база задач должна отвечать определенным методическим и методологическим требованиям, т. е. структурирована, например, по уровню сложности, формируемым компетенциям, по соответствию изучаемым темам и разделам предмета химии, особый интерес представляет отдельный класс задач – олимпиадные задачи. Проведенная в рамках исследования экспертиза задач по химии, физике, биологии, размещенных в свободном доступе, показала, что доступные ЭОР «задачи» не

структурированы как, например, по классификации В.П. Беспалько [Беспалько, 2002], так и по другим основаниям.

Задания для самостоятельной работы являются средством индивидуализации и дифференциации организации учебной деятельности учащихся, поэтому в системе обучения имеют большое значение и требуют, по мнению, экспертов, большей «привязки» к программе обучения, а организация самостоятельной работы учащихся требует непосредственного педагогического сопровождения, связанного с контролем выполненных заданий, анализом результатов. Поэтому, несмотря на имеющиеся для учителей методические рекомендации, включая тематику индивидуальных заданий для учащихся по отдельным темам, систематизированных ресурсов для самостоятельной работы учащихся в Интернете можно найти в единичном количестве.

Таким образом, выявленные в ходе исследования потребности в электронных образовательных ресурсах естественнонаучного контента для школ Красноярского края обозначили два направления совершенствования образовательного информационного пространства:

- формирование качественного контента, соответствующего задачам образования школьников в области естественнонаучного образования;
- формирование адекватного образовательным задачам инструментария поиска качественных электронных образовательных ресурсов.

С точки зрения экспертов, при формировании контента ЭБ СФУ по физике, химии, биологии важно создать условия комфортного поиска и доступа к образовательным ресурсам указанного вида учителям, учащимся. Модель классификации образовательных ресурсов, положенная в основу предлагаемой модели интерфейса доступа в среде ЭБ СФУ [Smolyaninova et al, 2011], построена на основе деятельностного и компетентностного подхода, что отвечает потребностям не только учителей, но и учащихся, потенциальных пользователей ЭБ СФУ, а также способствует адаптации к системе образования, что заявлено в новом поколении образовательных стандартов. Таким образом, прогнозируется, что формирование информационной образовательной среды Сибирского региона с использованием электронной библиотеки СФУ позволит педагогам реализовать потребности в электронных образовательных ресурсах, использовать электронное пространство ЭБ СФУ в качестве универсального пространства доступа к средствам организации учебной деятельности учащихся на уроках и во внеурочное время.

Приведенные результаты мониторинга получены в рамках исследования, проведенного по заказу Министерства образования и науки Красноярского края при содействии КГАУ «Красноярский краевой фонд поддержки научной и научно-технической деятельности» в рамках проекта КФ-193 «Повышение качества и доступности образования в Красноярском крае: формирование структуры контента электронной библиотеки СФУ для естественнонаучного профиля общеобразовательной школы».

### ***Библиографический список***

1. Башев В.В. Доклад министра образования и науки Красноярского края на августовском педагогическом совете 2010 года «Реализация НОИ "Наша новая школа», перспективы развития на 2010 / 2011 учебный год» [Электронный ресурс]. URL: [http://www.krskstate.ru/press/pressinter/0/doklad\\_id/111](http://www.krskstate.ru/press/pressinter/0/doklad_id/111)



2. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. 352 с.
3. Смолянинова О.Г., Овчинников В.В. Проблемы и возможности электронных библиотек вузов // Стандарты и мониторинг в образовании. 2010. № 3. С. 22–26.
4. Тикунова И.П. Концептуальная модель современной библиотеки: социально-философский анализ [Электронный ресурс]: дис. ...канд. философ. наук: 09.00.11. Архангельск, 2007. 129 с. URL: [http://tikunova-i.narod.ru/ni/koncept\\_dis.htm](http://tikunova-i.narod.ru/ni/koncept_dis.htm)
5. Smolyaninova O.G., Turanova L.M., Ovchinnikov V.V., Styugin A.A. Model of organizing information and educational environment of the Siberian region by means of using the SIBFU e-library // Intercultural Ties in Higher Education and Academic Teaching-Conference at the Ariel University Center. Israel. 2011a. September 19–21. P. 296–305.
6. Smolyaninova O.G., Turanova L.M., Pozhidaeva O.A. The Role of Electronic Library in the Informatization of Modern Education // Journal of Siberian Federal University / Humanities & Sosial Sciences 3. 2011b. 4. P. 385–391.

## **ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ**

*Аксиология, ценности, профессиональные ценности, ценностные ориентации, профессионально-ценностные ориентации.*

Понятие «профессионально-ценностные ориентации» является производным от категории «ценностные ориентации», которые трактуются как устойчивые установки личности, система её отношений к окружающему миру. Профессионально-ценностные ориентации конкретизируют характеристики направленности личности на ценности профессии, профессиональной деятельности.

Специалисты социальной работы в процессе осуществления профессиональной деятельности призваны ориентироваться на ценности гуманизма, нравственности, добра и справедливости, толерантности, сострадания, эмпатии – базовых ценностей человека. Названные ценности зафиксированы в «Кодексе этики социального работника и социального педагога» [Кодекс этики..., 2003, с. 4–7]. Специалист социальной работы профессионально помогает людям, поэтому он должен иметь педагогические знания и владеть педагогическими умениями и навыками, составляющими фундамент педагогической культуры специалиста социальной сферы.

Поскольку профессионально-ценностные ориентации являются системообразующим элементом структуры личности, ядром её целостности, отражающим субъективное отношение к общественно значимым ценностям профессии, к компонентам профессиональной деятельности, и регулируют поведение личности в процессе осуществления профессиональной деятельности, то при формировании профессионально-ценностных ориентаций у будущего специалиста социальной работы необходимо учитывать не только особенности самого феномена профессионально-ценностных ориентаций, но и специфику профессиональной деятельности, реальную ситуацию развития социальной сферы.

Мы считаем, что необходимо усиление роли внутренних предпосылок активности личности с целью повышения её субъектности, рефлексивности, креативности, обуславливающих профессионально-личностное развитие специалиста социальной сферы. В процессе изучения курса «Содержание и методика педагогической деятельности в системе социальной работы (социальная педагогика)» осуществлялись информирование и самоинформирование будущих специалистов социальной работы о ценностях профессиональной деятельности, обучение и самообучение с целью формирования направленности будущего специалиста социальной работы на ценности профессиональной деятельности, рефлексия и саморефлексия принятия будущими специалистами ценностей профессиональной деятельности.

Такой подход способствует повышению уровня самостоятельности будущего специалиста социальной работы, становлению его субъектности и обуславливает формирование его профессионально-ценностных ориентаций. В соответствии с этим нами была разработана «Рабочая программа изучения будущими специалистами социальной работы аксиологической составляющей в процессе организации информирования и самоинформирования, обучения и самообучения, рефлексии и саморефлексии». Покажем на примере изучения 11 тем, как осуществлялась взаимосвязь лекционных занятий, на которых акцентировалась аксиологическая сос-

тавляющая содержания; самообразовательной деятельности студентов и семинарских занятий.

Тема первой лекции «Содержание и сущность педагогической деятельности» сопровождалась следующим заданием для самостоятельного изучения: определить ценностную составляющую педагогической деятельности. Для этого было необходимо изучить статью В.А. Слостёнина «Аксиологические основания образования», составить опорный конспект, оформить портфолио. В дополнение к лекции проводилось семинарское занятие по теме «Аксиологическая составляющая педагогической деятельности», структура которого включала в себя проверку выполнения домашнего задания (опорный конспект, портфолио); работу с текстом (выделение основных аксиологических понятий); самостоятельную работу со справочной литературой, оформление её результатов в аксиологический словарь; обучающую игру «Конспект». Контролирующая составляющая семинарского занятия реализовывалась посредством предъявления студентами опорных конспектов с последующим их обсуждением, а также презентацией «Портфолио». В конце занятия проводилась рефлексия относительно аксиологической направленности педагогической деятельности в системе социальной работы «Здесь и теперь», оформлялся плакат «Слово дня».

При изучении второй темы «Гуманитарные основы профессионально-педагогической деятельности, аксиологические смыслы педагогического образования» задание для самостоятельной работы было сформулировано следующим образом: изучить статьи А.А. Поляковой «Образование и культура (аксиологический аспект)» и К. Роджерса «Вопросы, которые я бы себе задал, если бы был учителем»; подготовить сочинение-миниатюру «Гуманитаризация – ключевой элемент нового педагогического мышления». Темой семинара: «Сущность идей гуманизации в образовании». В процессе его проведения осуществлялись: 1) беседа по статьям А.А. Поляковой и К. Роджерса; 2) создание личных образовательных продуктов (работа в парах «генератор – организатор»); 3) обсуждение примеров из практики целесообразности использования гуманитарных педагогических технологий в сфере социальной работы. Студенты предъявляли сочинения и оформляли их в портфолио, делали выводы по данной теме. На листках обозначали «Мысль дня» и помещали их на плакат «Гуманитаризация образования – ключевой элемент нового педагогического мышления».

В процессе изучения следующей темы «Формирование профессионально-ценностных ориентаций как педагогическое требование к личности и деятельности специалиста социальной работы» студенты по справочной литературе в процессе самостоятельной работы выделяли философский, психологический и педагогический аспекты основных аксиологических понятий (работа с аксиологическими словарями). На семинарском занятии «Профессионально-ценностные ориентации специалиста социальной работы» осуществлялась работа над понятийным аппаратом, определялась направленность профессионально-ценностных ориентаций будущего специалиста социальной работы по методике А.М. Булынина «Квадрат ценностей», осуществлялись интерпретация полученных данных, уточнение содержания философского, психологического, педагогического аспектов основных аксиологических понятий, выполнение методики «Изучение мотивации овладения профессией» Р.В. Овчаровой. По окончании занятия проводилась самокоррекционная работа на основе данных, полученных по методикам Р.В. Овчаровой и А.М. Булынина.

Четвертое занятие было посвящено изучению темы «Ценностные ориентации как основа профессиональной компетентности специалиста». Оно сопровождалось заданиями для самостоятельной работы: 1) изучить статью Е.А. Петровой и Н.В. Молчановой «Влияние личностных качеств будущих социальных работников

на идентификацию с клиентами»; 2) выявить в статье ценностный аспект. На семинаре по теме «Ценности профессиональной деятельности специалиста социальной работы» проводилась беседа по статье Е.А. Петровой и Н.В. Молчановой «Влияние личностных качеств будущих социальных работников на идентификацию с клиентами»; осуществлялась работа с инструкциями-помощницами «Собственная система ценностей специалиста социальной работы», выполнялись упражнения «Если бы я был клиентом?» (индивидуальное самообучение) и «Предварительная оценка ценностей» (парное взаимообучение). Затем проверялось выполнение методики И.В. Дубровиной «Изучение профессионально-ценностных ориентаций», осуществлялась самокоррекционная работа, проигрывались проблемные ситуации. На 1-м листе студентам предлагалось записать внешние проявления ситуации (ситуаций): события, участники, последовательность действий, результат (содержание листа зачитывается); на 2-м листе – ответить на вопросы: «Какие эмоции и чувства я испытывал в данной ситуации?», «Что в ней для меня является сложным и проблемным, вызывает внутреннее противоречие?», «Что может случиться самого плохого, страшного, если её не разрешить?».

При изучении темы «Психолого-педагогические аспекты социальной работы» для самостоятельного изучения студентам было предложено изучить главу 25 «Специалист и трудовой коллектив» в учебном пособии В.А. Сластёнина «Психология и педагогика» и раздел «Психологическое консультирование в социальной работе» в учебнике «Психология социальной работы». На основе анализа названных работ выявить аксиологический аспект проблем, обозначенных авторами. На семинарском занятии по теме «Аксиологический подход в психолого-педагогической деятельности специалиста социальной работы» осуществлялись: 1) проверка домашнего задания (анализ схем, имеющих аксиологическую направленность в главе «Специалист и трудовой коллектив»); 2) составление письменных сообщений (индивидуальное самообучение); 3) работа по методу «ажурная пила». Далее была организована работа в малых группах по обсуждению результатов самостоятельного изучения теоретического материала, после чего студенты выбирали для портфолио важные для деятельности специалиста социальной работы тренировочные упражнения на взаимодействие личности и социума. Обратная связь осуществлялась посредством выполнения рисунка «Я и социум».

На следующем занятии прорабатывалась тема «Социальная ситуация развития зрелого возраста; ведущая деятельность в зрелом возрасте как ценность». Изучение данной темы предусматривало выполнение поисковой деятельности по нахождению дополнительного материала об оказании социальной помощи клиентам в период поздней зрелости, а также подготовку мини-сочинений на тему «Социальная поддержка личности в период поздней зрелости». Содержание данной темы углублялось на семинарском занятии «Личность в зрелом возрасте, её ценностные ориентиры». На семинаре проводилась презентация мини-сочинений, организовывалось их обсуждение, оформлялся стенд, на который выставлялись лучшие сочинения. Кроме этого, студенты составляли сравнительные схемы, таблицы, характеризующие зрелость (по материалам отечественных и зарубежных источников); работали со словарями, проводя анализ ключевых понятий по теме; выполняли упражнения, имитирующие проблемы людей пожилого возраста. На последнем этапе семинара проводилось обсуждение результатов самостоятельной поисковой деятельности, презентация мини-сочинений; организовывалась дискуссия на тему «Доминантные ценности ведущей деятельности людей зрелого возраста». Студенты отвечали на вопросы: «Какие качества личности, черты характера, присущие вам, будут помогать в социальной работе?», «Какие качества личности, черты ха-

рактера отсутствуют у вас, но они профессионально необходимы для специалиста социальной работы?»).

В процессе изучения темы «Воспитание как педагогическая и социальная проблема. Воспитание как базовая ценность личности» самообразовательная деятельность студентов включала в себя работу со статьями: 1) Н.Д. Никандрова «Ценности как основа социализации и воспитания» (выделить основополагающие суждения о процессах социализации и воспитания как ценностей личности); 2) К. Рубчевского «О соотношении понятий «социализация» и «развитие личности» (выделить аксиологическую составляющую).

Дополняющий лекцию семинар по теме «Ценности как основа социализации и воспитания» включал в себя беседу по статьям; работу со справочной литературой по уточнению основных понятий: «воспитание», «социализация», «общечеловеческие ценности» и др.; составление цитатных планов по изученным статьям; взаимобучение в парах; обучающую игру «Самое главное». После проверки домашнего задания проводилась рефлексия «Какие новые умения я приобрёл на занятии?», студенты отвечали на вопросы (устно): «Как вы соотносите понятия “воспитание” и “самовоспитание”?», «В чем, на ваш взгляд, их значимость для профессиональной социальной работы?», «Ставите ли вы на ближайшую перспективу такую цель, как воспитание в себе профессионально важных и личностно значимых качеств?».

Изучение темы «Сущность коррекционно-реабилитационной деятельности специалиста социальной работы, её ценностные аспекты» предварялось выполнением задания по подбору по журналам «Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы» и «Отечественный журнал социальной работы» 2–3 статей по проблемам коррекции и реабилитации.

На семинарском занятии по теме «Ценностная направленность коррекционно-реабилитационной деятельности специалиста социальной работы» были организованы обсуждение и анализ позитивного практического опыта учреждений, осуществляющих социальную деятельность; выполнялись упражнения по оказанию помощи, направленной на разрешение социальных проблем инвалидов. На завершающем этапе занятия студенты писали сочинение «Мои рекомендации по улучшению работы учреждения социальной защиты»; оформляли стендовые доклады; проводили ранжирование качеств, необходимых для эффективного общения с инвалидами (письменно в течение 5 минут).

Следующее занятие было посвящено изучению темы «Методы педагогической деятельности». Студенты самостоятельно подбирали статьи, содержание которых отражает процесс воспитания как проблему педагогическую и социальную. На семинаре по теме «Аксиологическая составляющая процесса воспитания» обсуждались результаты самостоятельной работы (по методу «займи позицию»); оформлялся выставочный стенд. После проверки домашнего задания студенты писали эссе «Моё педагогическое Я». Оформлялся плакат «Метафора дня».

Тема «Педагогическое общение как профессиональная ценность» изучалась следующим образом. Студенты самостоятельно анализировали главу 24 «Психология профессионального межличностного общения» в учебном пособии В.А. Сластёнина и статью Е.С. Сахарчука «Искусство общения как составляющая часть технологии культурного обслуживания в социальной сфере»; осуществляли поисковую деятельность и подготовку дополнительного материала по вопросам: содержание и стили педагогического общения; механизмы и принципы педагогического общения, приемлемые для использования в деятельности специалиста социальной работы. Семинар проводился по теме «Ценностная направленность педагогического общения». На нем обсуждались результаты самостоятельной поисковой деятельности. Студенты обосновывали значимость аксиологической функции педагогичес-

кого общения, реализуемой в социальной работе. Оформлялся выставочный стенд; выполнялись упражнения «Как “разговорить” клиента» (в группах по 3 человека); выполнялись микротехники «Общение с посетителем» (в стабильных парах); предъявлялись результаты самостоятельной поисковой деятельности; проводилась дискуссия «Эффективность педагогического общения» (1 этап – обсуждение проблемы в подгруппах по 5–7 чел., 2 этап – защита своей точки зрения в групповой дискуссии). По окончании занятия студентам было предложено оценить по 10-балльной шкале своё состояние, понимание происходящих в группе процессов, понимание происходящих изменений в себе.

При изучении темы «Педагогические ценности в системе социальной работы» студентам были даны задания для самостоятельной работы: 1) изучить главу 18 «Педагогическая культура социального работника» в уч. Л.В. Мардахаева «Социальная педагогика»; 2) подготовить к контрольной работе анализ схемы 1 «Структура педагогической культуры специалиста социальной сферы», схемы 2 «Структура личностного социально-педагогического опыта социального работника», схемы 3 «Структура проявления педагогической культуры специалиста социальной сферы». Тема семинарского занятия была определена следующим образом: «Значение педагогических ценностей для специалиста социальной работы». На семинаре проводилась контрольная работа по изучаемой теме; осуществлялась дискуссия «Помощь как ценность»; обсуждались педагогические ситуации (в группах по 5–7 человек). В конце занятия выполнялось сочинение-эссе «Роль личности специалиста в овладении и проявлении социально-педагогической культуры», студенты письменно отвечали на вопрос: «В чем значимость следования педагогическим ценностям в социальной работе?».

Завершающее занятие проводилось по теме «Социально-педагогическая компетентность как профессиональная ценность специалиста социальной сферы». Самостоятельно студентам было предложено: изучить статью А. Петрова «Профессиональная компетентность: понятийно-терминологические проблемы»; осуществить по статье сравнительный анализ ключевых понятий (работа со словарем). На семинаре по теме «Профессиональная компетентность специалиста социальной работы» проводились: 1) беседа по статье; 2) проверка словарной работы; 3) работа с текстами «Кодекса этики...» (раздел № 3 «Ценности»), где внимание обращалось на основные обязательства социальных работников в кодексе этики социального работника, разработанного Национальной Ассоциацией Социальных работников США; 4) разработка и защита личных профессиональных кодексов (самообучение). В конце занятия студенты предъявляли результаты сравнительного анализа, составляли план по развитию уровня компетентности и помещали его в портфолио. Оформлялся плакат «Открытие дня».

Мы видим, что программой предусматриваются осуществление в ходе лекционных занятий информирование студентов о ценностях профессиональной деятельности и формулирование заданий, организующих процесс их самоинформирования. Темы для самостоятельного изучения были сформулированы, систематизированы заранее. Контроль за выполнением заданий, рефлексия и саморефлексия осуществлялись на семинарских занятиях. Такой подход позволил обеспечить взаимосвязь лекционных, семинарских занятий и процесс самоподготовки студентов.

При изучении каждой лекционной темы выделялась аксиологическая составляющая, раскрывающая значимость базовых ценностей профессиональной деятельности специалиста социальной работы. Темы-задания для самостоятельного изучения формулировались с целью расширения и углубления знаний студентов о названных ценностях. На семинарских занятиях студенты предъявляли продукт осуществлённой самообразовательной деятельности (мини-сочинение, портфолио, ак-

сиологический словарь, опорный конспект, цитатный конспект, стендовый доклад и др.) для обсуждения в группе. Это позволяло создать диалоговое пространство, обеспечивающее становление субъектной позиции, принятие (отвержение) определённых ценностей. Каждое семинарское занятие, кроме контролирующей составляющей, включало в себя работу с первоисточниками (в рамках ценностной проблематики), а также рефлексии (внешнюю и внутреннюю). Работа студентов с оригинальными текстами ведущих учёных в области педагогики, психологии, философии позволяла студентам составить представление о системе базовых ценностей личности, общества, государства, осознать миссию специалиста социальной работы как ценностную. Рефлексия и саморефлексия обеспечивали осознание аксиологической направленности деятельности специалиста социальной работы и понимание характера отношения к ней. Саморефлексия оформлялась в виде плакатов, рисунков, проективных диалогов и др.

При организации обучения и самообучения выбирались такие формы организации познавательной деятельности студентов, которые позволяли им быть активными субъектами познавательной деятельности, формировать у них оргдеятельностные личностные качества (эвристический семинар, группы взаимобучения, мини-группа и др.). Студенты выполняли упражнения-проигрывания ситуаций, включались в дискуссии, решали проблемные задачи, направленные на создание доверительных отношений с клиентом, принятие инициативы в общении и т. п. Использовались самообучение в парах, составление глоссария по темам, выполнение микротехник, к примеру, таких как «Внимательное выслушивание», «Доброжелательное отношение».

В общем, реализация вышеназванных условий позволила подтвердить их целесообразность в плане решения задачи формирования профессионально-ценностных ориентаций будущего специалиста социальной работы. Это подтверждается наличием позитивной динамики, отражающейся в направленности ценностных ориентаций студентов на базовые ценности профессиональной деятельности специалиста социальной сферы, отражающие её гуманистическую направленность.

### ***Библиографический список***

1. Кодекс этики социального работника и социального педагога – членов общероссийской общественной организации «Союз социальных педагогов и социальных работников». М., 2003. 20 с.
2. Педагогическая аксиология: монография / В.А. Слостёнин и др. Красноярск: СибГТУ, 2008. 294 с.
3. Слостёнин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений. М.: Академия, 2003. 192 с.
4. Содержание и методика педагогической деятельности в системе социальной работы. Аксиологический аспект: учеб. пособие для студ. всех форм обучения по специальности 350500 «Социальная работа» / авт. и сост.: Г.И. Чижакова, С.А. Коваль. Красноярск: СибГТУ, 2006. 209 с.
5. Содержание и методика педагогической деятельности в системе социальной работы: курс лекций для студентов специальности 040101 «Социальная работа всех форм обучения» / авт. и сост. Г.И. Чижакова, С.А. Коваль. Красноярск: СибГТУ, 2009. 197 с.
6. Хрестоматия по педагогической аксиологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / сост. В.А. Слостёнин, Г.И. Чижакова. М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та, 2005. 480 с.

## ПРОЯВЛЕНИЯ НЕДОСТАТКОВ ХАРАКТЕРА У ДЕТЕЙ-СИРОТ

*Дети-сироты, институциональное воспитание, недостатки характера, симптомо-комплексы черт, коррекция, воспитание духовно-нравственных и деятельно-волевых черт.*

Изучение проявлений черт характера у детей-сирот особенно актуально для понимания причин их социальной дезадаптации и неуспешности в основных сферах жизнедеятельности. К исследованию особенностей психического развития детей-сирот в условиях институционального воспитания обращались многие отечественные и зарубежные исследователи: И.А. Арямов, И.Е. Байтингер, Дж. Боулби, А.Е. Горбушин, А.Б. Залкинд, Я. Корчак, Й. Лангмейер, М.И. Лисина, А.С. Макаренко, З. Матейчик, В.С. Мухина, А.М. Прихожан, Н.И. Пядушкина, Л.Б. Тазекина, Н.Н. Толстых, Т.И. Юферева и др., отмечающие целый ряд качественных новообразований, интенсивно формирующихся в условиях относительной закрытости интернатных учреждений. К ним следует отнести: специфическое формирование структурных звеньев самосознания (В.С. Мухина, Л.Н. Бережнова, А.А. Ярулов и др); «психологическое капсулирование» (Г. Семья); социально-психологическую отчужденность (А.Е. Горбушин); фиксированные формы поведения (Г.В. Залевский); «закрытость» личности (М.Ю. Кондратьев); специфичность половой идентификации воспитанников детского дома (Н.Н. Крыгина); феномен общественной ответственности (Л.М. Шыпицына); низкую адаптивность в общественных процессах (И.Ф. Дементьева) и др.

Однако данные о проявлениях формирующегося характера детей и подростков-сирот лоскутны, мозаичны и не обобщены, а проблема, связанная с осмыслением и теоретическим обоснованием формирования, проявления и воспитания характерологических черт воспитанников интернатных учреждений, пока не решена. Между тем принято считать, что именно характер определяет судьбу человека, а сформированность его отдельных черт позволяет достичь успеха в основных сферах человеческой жизни. Актуальность и малоизученность проблемы формирования, становления и воспитания характера послужили основанием для постановки проблемы изучения проявлений характерологических недостатков у воспитанников интернатных учреждений в плоскость опытно-экспериментального исследования.

Цель исследования – экспериментальное изучение, описание и обобщение проявления недостатков характера, типичных для детей-сирот, воспитывающихся в интернатных учреждениях различных типов.

База исследования. В исследовании приняли участие 95 воспитанников детских домов и интернатов Красноярского края – лицея им. Х. Совмена; Ново-Бирилюсского, Новоселовского, Ирбейского детских домов; Ачинского социально-реабилитационного Центра для несовершеннолетних; 26 воспитанников Канской воспитательной колонии; 102 учащихся ПТУ № 44 п. Шушенское; 89 учителей, воспитателей и мастеров производственного обучения.

Методы исследования. Поскольку характер является сложным полиструктурным образованием, изучение его проявлений осуществлялось по методике, сочетающей методы педагогического наблюдения; анализ документов (личных дел воспитанников, дневников педагогических наблюдений воспитателей, журналов ус-



певаемости и пр.); самоанализ воспитанников (Методика Дембо – Рубинштейна); анализ творческих работ воспитанников (эссе, сочинений, стихов, песен и пр.); опросные методы исследования (беседы, анкеты, методика неоконченного предложения «В моем характере мне нравятся / не нравятся черты...»); методы психодиагностики (Многофакторный опросник Р. Кеттелла, методика Леонгарда – Шмишека); проективные методы исследования (методика Белянина В.П. «Определение психолингвистических предикторов акцентуированных черт личности», тест «Нарисуем свой характер»).

Основные результаты. Исследование показало наличие у детей и подростков-сирот следующих недостатков характера.

*Некритичность* – неразвитая способность к критическому анализу явлений и событий, к оценке и самооценке действий и поступков с нравственных и прагматических позиций. Этот недостаток отражает в первую очередь специфику картины мира детей-сирот и особенности ценностного компонента их социального опыта. На интеллектуальном уровне этот характерологический недостаток проявляется в своеобразии социальных представлений, понятий и суждений об окружающем мире, в узости спектра склонностей и стремлений в его познании. Некритичностью детей-сирот обусловлены смещения, искажения и поляризация их ценностных ориентаций и установок.

Смещения ценностных ориентаций у детей-сирот проявляются в направленности личностного смысла на определенную сторону действительности, например на материальную: «Главное в жизни – иметь много денег»; на независимость: «Больше всего хочу, чтобы мне никто не указывал, как жить» и т. д. Искажения ценностной сферы наиболее ярко проявляются в стремлении делить мир на «Мы – Они», т. е. оправдывать действия людей, которые являются «своими», и осуждать поступки «чужих». Поляризация ценностей заключается в формировании ценностных «доменов» – иррациональном сосуществовании взаимоисключающихся ценностей: «Никогда и никому нельзя верить. Я верю своему другу» и пр. На поведенческом уровне некритичность проявляется в экстернальном локусе контроля – склонности к поиску причин своих поступков и поведения во внешних обстоятельствах. Именно некритичностью детей-сирот обусловлена их повышенная внушаемость и подверженность манипулятивному воздействию со стороны других людей: у них вымогают деньги, обманом вынуждают продавать вещи и квартиры, вовлекают в преступные группировки и пр. Так, подростки-сироты, совершившие преступления полагают, что их вины в том, что они лишены свободы, нет, и только один из десяти признает свою вину и считает наказание заслуженным. Данные проведенных опросов воспитанников колонии для несовершеннолетних осужденных (выпускников детских домов) о причинах совершения ими преступлений говорят, что ответственность за содеянное они в большей степени возлагают на родителей, ситуацию, несправедливые законы и др., нежели на себя. Самые распространенные ответы: «я оказался здесь из-за нехватки ласки, любви и внимания», «украл потому, что не мне хватало денег», «попал в тюрьму из-за друзей, они меня предали», «всеми виной наркотики» [Яковлева, Карапчук, Харламова, 2009, с. 42–43].

*Безответственность детей-сирот.* Ответственность обычно рассматривается как способность предвидеть последствия поступков и поведения и отвечать за них, осуществлять самостоятельно жизненные выборы и быть «автором» своего жизненного пути. В таком понимании ответственность представляет не внешний и навязанный круг правил и обязанностей (возложенная объективная ответственность), а свободный и добровольный выбор и достижение цели, принятие долга (принятая субъективная ответственность). По мнению Л.И. Дементий, проявление субъективного характера ответственности заключается в том, «как человек воспринимает

и объясняет окружающий мир, насколько он хочет на него влиять, когда, в какой ситуации и в какой мере он будет принимать ответственность и насколько она будет реализована» [Дементий, 2005, с. 5].

Л.И. Дементий и В.Е. Купченко выделили пять типов ответственности: оптимальный, исполнительский, избегающий и неоптимальный. Подростки с оптимальным типом ответственности имеют интернальный локус контроля, т. е. убеждены, что все происходящее в жизни зависит от них самих, и не склонны вину за свои неудачи искать во внешних обстоятельствах. В деятельности они проявляют активность и инициативность. Для воспитанников с исполнительским типом ответственности необходимо, чтобы пределы ответственности были четко определены извне (инструкциями, другими людьми). Такие подростки убеждены, что от их усилий мало что зависит, и делают ровно столько, сколько будет требоваться окружающими. Для подростков с избегающим типом ответственности характерно негативное отношение к выполнению ответственной деятельности. Ответственность представителями данного типа понимается как выполнение обязательств и обещаний. В общем, необходимость заниматься ответственной деятельностью вызывает дискомфорт и выполняется вовремя и с хорошим качеством, если присутствует поддержка со стороны окружающих. Детям-сиротам с неоптимальным типом ответственности свойственен экстернальный локус контроля, т. е. твердая убежденность, что все происходящее в жизни – результат действия внешних сил (воли случая, влияния других людей и пр.). Поддержка со стороны окружающих требуется как на этапе планирования, так на этапе осуществления деятельности.

По данным исследования проявлений ответственности различных типов у воспитанников интернатных учреждений, оптимальный тип проявляется не более чем у 5 %; исполнительский – у 33 %; избегающий – у 37 %, неоптимальный – у 25 % подростков.

*Недостаток характера «безволие».* Слагаемыми данного дефекта является низкая эмоциональная и волевая саморегуляция поведения, типичная для большинства воспитанников интернатных учреждений, проявляющаяся в аффективной взрывчатости либо, наоборот, чрезмерной вялости их эмоциональных реакций. При этом у большинства из них наблюдается склонность к быстрым, необдуманым и неконтролируемым реакциям. Данные психодиагностики по методике Р. Кеттелла «Многофакторный личностный опросник» показывают, что нерегулируемая и незрелая эмоциональность характерна для 60 % подростков-сирот, она проявляется в неустойчивости интересов, в импульсивности (склонности действовать под влиянием чувств), в раздражительности и утомляемости. В ситуациях малейшего дискомфорта или фрустрации, возникающих в общении со сверстниками или взрослыми, они, как правило, проявляют недовольство обвинениями, требованиями, упреками, угрозами. Под влиянием аффекта возможны неконтролируемые сознанием действия, например физическая расправа с «обидчиком». Нередки случаи грязной нецензурной брани воспитанников и воспитанниц в адрес педагогов в ответ на педагогическое требование, запрет, наказание, о чем свидетельствуют выдержки из характеристик детей-сирот Ачинского детского дома.

Коля Я.: «Нагло и развязно ведет себя по отношению к сверстникам и взрослым. На уроках ничего не делает, может встать и уйти. На замечания реагирует бурным негодованием, употребляя оскорбительные выражения». Аня Ш.: «Совершенно недисциплинирована, не подчиняется никаким требованиям. В ответ на замечание может обругать воспитателя и даже ударить». Аня Р.: «Крайне раздражительна и несдержанна. В гневе бросает на пол книги, вещи, переворачивает столы и стулья. Очень жестоко дерется, грозит убить».

Другой характерной чертой воспитанников интернатных учреждений, связанной с низкой эмоционально-волевой регуляцией, является высокая тревожность – низкая устойчивость эмоциональной сферы к стрессовым ситуациям, проявляющаяся в склонности к депрессии; в беспокойстве, впечатлительности, озабоченности; в ранимости, чрезмерном внимании к своему физическому состоянию; в недовольстве собой. У невротичных подростков, а также у подростков с алкогольной или наркотической зависимостью, с некоторыми видами расстройства поведения или личности, с психопатиями высокая тревожность является постоянным фоном настроения. По данным проведенного исследования, относительно нормальный уровень тревожности проявляется лишь у 18 % воспитанников опытно-экспериментальной группы, повышенный – у 46 %, высокий – у 37 %.

Довольно типична для сирот лживость – намеренное искажение действительного положения вещей с целью обмана, введения в заблуждение и достижения личной выгоды. С точки зрения социальных отношений ложь является преднамеренным актом и рассматривается в когнитивном (намеренное искажение информации), мотивационном (желание манипулировать другими, скрыть свои чувства и пр.), результативном (получить преимущество, избежать наказания и др.) [Церковная, 2005, с. 6].

Наблюдения за поведением и общением воспитанников показали, что данная черта у них проявляется в лживом демонстрировании активности, положительных эмоций, собственной значимости в решении лично и социально значимых вопросов; в отрицании несамостоятельности и пассивности, зависимости от других людей или внешних обстоятельств, своей неосведомленности, в стремлении избегать личных осложнений, возможных наказаний.

*Недостаток характера «некоммуникабельность».* Этот симптомокомплекс образован чертами «общительность», «доверие к людям», «отношение к людям».

Данные педагогического наблюдения за общением детей и подростков-сирот в малых группах и психодиагностики уровней общительности показали, что способность к установлению и поддержанию непосредственных, межличностных контактов определяется несколькими факторами: уверенностью в себе, стремлением к общению, занимаемым статусом в интрагрупповой иерархии. В отношениях с учителями и воспитателями высокие показатели общительности демонстрируют уверенные в себе, высокоадаптивные, гибкие воспитанники, занимающие высокий статус во внутригрупповой иерархии. Они проявляют готовность к сотрудничеству, в общении непринужденны и естественны. Однако большая часть воспитанников не владеют навыками и умениями коммуникации: не умеют слушать и понимать собеседника, высказывать свое мнение, аргументировать и доказывать свою точку зрения и т. д.

*Черта характера «ригидность».* Ригидность – от латинского *rigio, rigitas*, что означает негибкость, жесткость, окостенелость; противоположным понятием является гибкость (флексibilität). Понятие «ригидность» может рассматриваться как характеристика состояния, поведения и как конструкт, устанавливающий определенные характерологические черты: косность, инертность, догматизм, конформность и др. У детей-сирот проявления ригидности поведения можно установить простым наблюдением за их деятельностью и общением: они прибегают к неэффективным фиксированным способам поведения с целью установления разорванных социальных связей (стремятся сохранить травмирующие их связи с родителями и родственниками), используют неадекватные суждения и установки, отстаивают абсурдные и ошибочные позиции и пр.

*Недостаток характера «изживенчество».* Образован совокупностью черт «беспомощность», «несамостоятельность», «инфантильность», «повышенная внуша-

емость» и др. Иждивенчество у детей-сирот на когнитивном уровне проявляется как инфантильная позиция «Обо мне должны заботиться другие», а на поведенческом уровне находит свое выражение в рецептивных ориентациях (постоянно и навязчиво обращаться за помощью к другим людям), рентных установках (извлекать максимальную выгоду из статуса сироты). О стойком инфантилизме выпускников детских домов свидетельствуют данные наблюдений мастеров производственного обучения, воспитателей студенческих общежитий училищ и техникумов. Студенты-сироты склонны к импульсивным действиям, не способны ставить цели, планировать собственную жизнь и т. д. Другой стороной инфантилизма является рецептивное поведение, хорошо знакомое педагогам детских домов и интернатов. Практически в каждом таком заведении есть выпускники, убегающие из училищ (или бросающие их) и возвращающиеся в родные стены с твердым убеждением, что им должны помочь советом, деньгами, помощью в трудоустройстве и пр. Иждивенчество как стремление жить за счет других закрепляется в так называемых рентных установках, проявляющихся в следующих моделях поведения: сдача закрепленного за ними жилья в аренду с одновременным скитанием по случайным знакомым; стремление к повторному обучению с целью получения полного государственного обучения; беременность и рождение детей с целью получения пособия; уклонение от трудоустройства и стремление как можно дольше «стоять на бирже» с целью получения пособия по безработице и пр.

Выводы. Основываясь на эмпирических данных, полученных методами педагогического наблюдения, психодиагностики и самоанализа, можно выделить типичные для детей-сирот недостатки характера: нескритичность, безответственность, безволие, лживость, некоммуникабельность, ригидность, иждивенчество. Каждый недостаток является симптомокомплексом, образованным совокупностью черт, отражающих специфику социального опыта детей-сирот и многоуровневую систему их отношений к определенной стороне действительности. Основными психолого-педагогическими задачами коррекции их характерологических недостатков являются изменение картины мира воспитанников, формирование знаниевой основы о чертах характера, развитие их способности к анализу и самоанализу, оценке и самооценке, к установлению причинно-следственных связей действий и поступков; развитие способности адекватной оценки явлений и событий, расширение поведенческого репертуара; актуализация самовоспитания духовно-нравственных и деятельно-волевых черт характера.

### ***Библиографический список***

1. Дементий Л.И. Ответственность личности как свойство субъекта жизнедеятельности: дис. ...д-ра психол. наук. М., 2005.
2. Журавлева Л.А. Связь общительности личности и доверия к людям: автореф. дис. ...канд. психол. наук. М., 2004.
3. Купченко В.Е. Особенности характеристик жизненного пути у лиц с различным типом ответственности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Омск, 2004.
4. Церковная И.А. Многомерно-функциональное исследование лживости как индивидуально-психологической особенности личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2005.
5. Яковлева Н.Ф., Карапчук В.А., Харламова Н.М. Ресоциализация несовершеннолетних осужденных: опыт Канской воспитательной колонии / под общ. ред. Н.Ф. Яковлевой; Краснояр. гос. пед. ун-та им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2009.

---

# ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

---

*М.А. Аскарова*

## РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФИЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МНОГОМЕРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ЛИЦЕЯ

*Предпрофильная и профильная подготовка, профориентация, образование, учебный план.*

Переход на профильное обучение в старшей школе предусматривает изменение системы работы в основной школе, так как от правильного выбора профиля обучения во многом зависит профессиональное будущее старшеклассников. По данным социологических опросов, проведенных в 2009 г. Центром социологических исследований Минобразования России, 30–35 % учащихся выпускного 9 класса основной школы испытывают серьезные затруднения при выборе не только будущей профессии, но и профиля обучения в старшей школе. В связи с этим особую важность приобретают задачи предпрофильной подготовки – получить информацию о возможных путях продолжения образования, оценить свои силы и принять осознанное, ответственное решение по выбору профиля обучения и будущей профессии. Подготовка учащегося к ситуациям выбора профиля обучения осуществляется поэтапно. Многие исследователи (И.В. Гладкая, С.П. Ильина, Н.В. Немова, А.А. Пинский, С.В. Ривкина, М.В. Степанова, А.П. Тряпицына, И.Д. Чечель и др.) полагают, что подготовку к выбору профиля следует начинать с 8 класса и выделяют следующие этапы:

- пропедевтический (при завершении обучения в 8 классе) – выявление образовательного запроса учащихся;
- основной (в период обучения в 9 классе) – моделирование видов образовательной деятельности, востребованной в профильной школе, и принятие решения в различных образовательных ситуациях;
- завершающий (при окончании 9 класса) – оценка готовности школьника к принятию решения о выборе профиля обучения в старшей школе.

Педагоги лицея № 3 г. Братска главной задачей предпрофильной подготовки определили постепенное формирование у школьника внутренней готовности к осознанному и самостоятельному планированию своих профессиональных перспектив. Вследствие этого была разработана модель непрерывного профильного образования – одна из составляющих многомерного образовательного пространства. Многомерное образовательное пространство лицея, интегрируя учебную и внеурочную деятельность, предоставляет каждому школьнику свободу выбора со-

держания деятельности и способа участия в ней. Поэтому модель непрерывного профильного образования лица, ориентированная на учащихся всех ступеней, включает не только целевые установки для обучающихся и их родителей, но и способствует профессиональной социализации школьников. На каждом этапе определены цели педагогической поддержки, осуществляется психолого-педагогическое сопровождение, проводится психологическая диагностика [Воронина, 2006, с. 150] (табл.).

Таблица

### Модель непрерывного профильного образования

Организация образовательного процесса	Целевая установка	Профессиональная социализация
Начальная школа. 1–4 классы «Школа развития»	Развивающая среда	Знакомство с миром профессий. Формирование мечты о профессии, выявление интересов для распределения по кружкам. Профпросвещение, предварительная профдиагностика
Вторая ступень обучения. 5–7 классы «Школа ориентации»	Предпрофильная подготовка в школе «Ориентир»	Формирование предметного осознания, знакомство с миром труда и профессий. Профпросвещение
Вторая ступень обучения. 8–9 классы «Школа выбора»	Мягкая профилизация (распределение учащихся по профилям обучения)	Формирование профессионального самосознания и осознанного профнамерения. Развивающая профдиагностика, профпробы
Третья ступень обучения. 10–11 классы «Школа самореализации»	Профильное обучение, реализация программы естественнонаучного и технического профилей	Формирование профессионального признания и профстремления. Профотбор, профконсультации

Главная задача начальной школы, являющейся «Школой развития», – развить общеучебные умения и навыки интеллектуального труда. Образовательная программа первой ступени, основанная на компетентностном подходе, направлена на стимулирование учащихся к познавательной деятельности, овладение основными алгоритмами ее организации. На начальной ступени образования начинается процесс профориентации: обучающиеся знакомятся с миром профессий, с профессиями своих родителей, посещают кружки по интересам.

Предпрофильная подготовка в лицее начинается с 5 класса и разделена на несколько этапов: ознакомительный – 5 класс, пропедевтический – 6–7 классы, основной – 8 класс, завершающий – 9 класс. Цель предпрофильной подготовки – выявление интересов, проверка возможностей учащихся на основе широкой палитры спецкурсов, охватывающих основные области знания и подготавливающих к выбору профиля обучения, прогнозирование будущей профессиональной деятельности. Профильная ориентация рассматривается не только как помощь в принятии школьником решения о выборе направления и места дальнейшего обучения, она предполагает работу по повышению готовности подростка к социальному, профессиональному и культурному самоопределению в целом. Выполняя подготовительную функцию, предпрофильное обучение в лицее представляет собой логически выстроенную систему педагогической, психологической, информационной и организационной поддержки обучающихся.

Для обучающихся 5–7 классов разработана программа предпрофильной школы «Ориентир», которая позволяет выстраивать индивидуальную траекторию образо-

вательного пути с учетом склонностей, запросов, интересов каждого школьника, помогает ему сделать осознанный выбор профиля обучения в старшем звене на основе широкой универсальной подготовки. Важная роль в школе «Ориентир» принадлежит обучению учащихся самостоятельности и ответственному выбору в рамках вариативной части образования, включению учащихся в социально ценную активность, обеспечению эффективного самообразования.

Предпрофильная школа «Ориентир» как одна из форм вариативного образования работает по следующим направлениям: физико-математическое, естественно-научное, экономическое, техническое. Образовательный процесс организуется через систему пропедевтических спецкурсов, ориентирующих на профиль дальнейшего обучения. Курсы по выбору делятся на предметно-ориентированные и межпредметные [Основы..., 2005, с. 81]. Предметно-ориентированные курсы дают ученику возможность реализовать свой интерес к предмету; уточняют готовность и способность ученика осваивать выбранный предмет на повышенном уровне.

Предметно-ориентированные курсы, такие как: «Практикум по решению задач», «Геометрия вокруг нас», «Уравнения и системы уравнений», «Задачи оценки» – для физико-математического профиля; «Физика-химия», «Биология растений и животных», «Живой организм», «Химия и жизнь», «Химия в быту» – для естественнонаучного профиля; «Мир экономики», «Математика в жизни человека», «Нумизматика», «История денег» – для экономического профиля; «Эстетика быта», «Графика», «Деревянная мозаика», «Деревообработка» – для технического профиля, – являются пропедевтическими по отношению к профильным курсам повышенного уровня в старших классах. В содержание предметно-ориентированного обучения входит углубленное изучение отдельных тем, выходящих за рамки учебных программ.

Базу для ориентации учеников в мире современных профессий создают межпредметные (ориентационные) курсы, реализующиеся за счет дополнительного образования (внеурочной деятельности). Эти курсы знакомят школьников на практике со спецификой типичных видов деятельности, соответствующих наиболее распространенным профессиям. Межпредметные курсы: «Рукоделие», «Авиамоделирование», «Судостроение», «Введение в исследовательскую деятельность», «Краеведение», «Школа экскурсоводов», «Химическая лаборатория», «Информационная культура», «ЭКО-школа» – поддерживают мотивацию ученика, способствуя тем самым внутрипрофильной специализации. Программы межпредметных курсов выходят за рамки традиционного учебного материала. Они знакомят школьников с комплексными проблемами и задачами, требующими синтеза знаний по ряду предметов, и способами их разработки в различных профессиональных сферах.

Набор курсов по выбору носит вариативный характер, их количество в лицее «избыточное» (то есть у ученика есть возможность реального выбора). Для оценки качества знаний учащихся и сформированности навыков по профильным предметам используется рейтинговая аттестация, в конце учебного года проводится творческий отчет каждого ученика (форма отчета выбирается учителем и учащимся совместно). Предпрофильная подготовка начинается с планированных действий по информированию учащихся и их родителей об образовательных возможностях лицея. Одним из наиболее успешных подходов организации информирования учащихся и родителей является «Образовательная карта», где дана общая характеристика образовательной системы лицея, включающая в себя перечень образовательных услуг, специфику образовательных программ, особенности предпрофильной подготовки и профильного обучения [Основы..., 2005, с. 88].

На пропедевтическом этапе профилизации в 6–7 классах распределению обучающихся по профилям обучения предшествует большая работа педагогического коллектива: опрос учащихся и их родителей о планируемом профессиональном выборе классным руководителем, психолого-педагогическая диагностика, помогающая школьникам исследовать их образовательные возможности. Все учителя, работающие в 7 классах, осуществляют независимую оценку образовательных возможностей учащихся и рекомендуют возможные профили обучения. Таким образом, в ходе малого педагогического совета для каждого школьника разрабатывается «Характеристика образовательных возможностей и потребностей». Анализ этих характеристик обуславливает те профили обучения, которые будут реализовываться. Педагогический коллектив разработал учебные планы по четырем профилям обучения, но в зависимости от особенностей классов количество профилей может меняться.

В «Школе выбора» (8–9 класс) процесс обучения направлен на расширение сфер познания, в рамках выбранного профиля в соответствии с профессиональными предпочтениями обучающихся углубленно изучаются отдельные дисциплины. Поддержка педагогами мотивации подростков в профессиональном самоопределении дает возможность каждому школьнику оценить правильность принятого решения о выборе профиля обучения в старшей школе, способствует формированию умений соотносить цели выбора будущей сферы деятельности со своими личностными возможностями. Психолог диагностирует подростков, выявляя затруднения и эмоциональные отношения при выборе профиля; помогает школьникам осознать собственные жизненные цели, ценности труда; консультирует и информирует учащихся и их родителей о разных типах учреждений профессионального обучения, дает характеристику уровней и перспектив профессионального образования в зависимости от востребованности на рынке различных профессий [Гладкая, 2006, с. 16].

Важную роль играет введение образовательного рейтинга каждого ученика, в рейтинг включаются результаты итоговой аттестации и индивидуальная накопительная оценка (портфолио – «портфель достижений»), которая учитывает различные достижения учащихся [Рабочая книга..., 2008, с. 84–85]. Успешность обучения в старших классах, сводится к формированию готовности школьника к обучению в условиях профильности. При оценке готовности учитываются характеристика ценностей, связанных с выбором направления профильного обучения; информационная подготовленность в отношении жизненного и профессионального самоопределения; общий уровень самопознания, актуальный для осмысления результатов профильного обучения; опыт социального взаимодействия, востребованный в профильном обучении [Профильное..., 2003].

В старших классах «Школы самореализации» завершается общее среднее образование, предоставляющее обучающимся широкий выбор профильных дисциплин, для обеспечения специализации лицей привлекает к преподаванию углубленных предметов преподавательский состав университета.

Модель непрерывного профильного образования в многомерном пространстве лицея обеспечивает углубленное изучение профильных дисциплин; повышает качество образования, формирует устойчивый интерес к обучению. Апробация и совершенствование новых форм профессиональной ориентации способствуют раннему выявлению, формированию и развитию профессиональных способностей в сочетании со специальной подготовкой к профессиональной деятельности.



***Библиографический список***

1. Воронина Е.В. Профильное обучение: модели организации, управленческое и методическое сопровождение. М.: 5 за знания, 2006.
2. Гладкая И.В. Диагностические методики предпрофильной подготовки: учеб.-метод. пособие для учителей. СПб.: КАРО, 2006.
3. Основы профильного обучения и предпрофильной подготовки: учеб.-метод. пособие для учителей / Гладкая И.В., Ильина С.П., Ривкина С.В. ; под ред. А.П. Тряпицыной. СПб.: КАРО, 2005.
4. Профильное обучение в условиях модернизации школьного образования / под. ред. Ю.И. Дика, А.В. Хуторского. М., 2003.
5. Пряжников Н.С. ПрофорIENTATION в школе и колледже: игры, упражнения, опросники. М.: ВАКО, 2006.
6. Рабочая книга школьного администратора / авт.-сост. А.П. Савкин. М.: АРКТИ, 2008. Вып. 2.

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ШКОЛЬНИКОВ

*Здоровый образ жизни, физическая культура, физическое воспитание школьников.*

В последние годы проблема здоровья школьников приобрела новое осмысление. Если ранее ее решение связывалось преимущественно с медико-биологическими или санитарно-гигиеническими факторами, то сегодня доказано, что здоровье человека – это целостное, системное явление природы, которое обусловлено как естественными и социальными внешними факторами, так и внутренними, определяющими психологическое отношение человека к себе и к тем обстоятельствам, в которых он реализует собственную жизнь [Дубровский, 1999].

Проблема формирования здорового образа жизни (ЗОЖ) учащихся является одним из приоритетных направлений развития образовательной системы современной школы, стратегическая цель которой – воспитание и развитие свободной жизненнолюбивой личности, обогащенной научными знаниями о природе и человеке, готовой к созидательной творческой деятельности и нравственному поведению. Ведущими задачами школы в настоящее время являются: развитие интеллекта, формирование нравственных чувств, забота о здоровье детей [Жулина, 2002].

Школа в своей деятельности исходит из необходимости творческого развития личности, содействует становлению и развитию интеллектуальных и психофизических способностей, социальному самоопределению. Все это возможно только при наличии здоровьесоздающей среды [Терещева, 2001] в образовательном учреждении, психологического комфорта учащегося и учителя, системно организованной воспитательной работы.

Центральное место в формировании ЗОЖ занимают ценностно-мотивационные установки, а также знания, умения и навыки сохранения и укрепления здоровья, организация ЗОЖ [Дуркин, Лебедева, 2002]. Одним из таких значимых факторов формирования привычек к здоровому образу жизни и к созданию гармонично развитой личности является физическая культура. На современном этапе развития общества возрастают требования к физической подготовке людей, ведь именно уровень здоровья нередко является значимым фактором работоспособности в процессе жизнедеятельности человека. Занятия физической культурой имеют большое значение в формировании здорового образа жизни, в духовном и физическом развитии школьников, они укрепляют здоровье, повышают нервно-психическую активность, поддерживают физическую и умственную работоспособность.

Важнейшая задача программы развития школы – формировать сознательное отношение учащихся к своему здоровью, развивать физический потенциал каждого ученика. Так как слагаемыми физической культуры являются крепкое здоровье, хорошее физическое развитие, оптимальный уровень двигательных способностей, знания и навыки в области физической культуры, мотивы и основные способы осуществления физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности именно на уроках физической культуры должна осуществляться работа по формированию здорового образа жизни учащихся. Проблема формирования у школьников ориентации на здоровый образ жизни является многогранной. Анализ науч-

ной педагогической литературы и практический опыт выявили проблему нацеленности в процессе обучения школьников, ориентированного на формирование здорового образа жизни. Данная проблема свидетельствует о том, что в этом направлении необходимо разрабатывать теоретические и методические приемы формирования здорового образа жизни школьников. Именно разработка методических приемов и создание педагогических условий для формирования ориентации на здоровый образ жизни школьников явились целью исследования.

Для определения уровня сформированности здорового образа жизни были разработаны критерии и методика формирования основ знаний о здоровом образе жизни у школьников, выявлены особенности отношения к здоровому образу жизни, разработаны учебные модули, позволяющие последовательно формировать ориентации школьников на здоровый образ жизни в процессе освоения различных учебных дисциплин.

Исследование проводилось в Красноярской гимназии № 6 в 2010–2011 учебном году. Для проведения исследования были сформированы 2 группы из учащихся 5 классов по 20 человек (контрольная и экспериментальная). Результаты анализа показали, что у большинства детей первоначальный уровень сформированности здорового образа жизни находился на недостаточном уровне.

Формирование основ здорового образа жизни у школьников осуществлялось не только через практические занятия физической культурой, но и через теоретические занятия по программе «Физическое воспитание». В теоретическую часть программы входила демонстрация каждое утро (10–15 минут) разработанных мультимедиа-учебников по следующим темам:

- здоровье и вредные привычки;
- здоровье и физическое развитие человека;
- история олимпизма, особенность зарождения физической культуры;
- работа различных органов и систем организма человека;
- влияние физических упражнений, закалывающих процедур, личной гигиены и режима дня на укрепление здоровья;
- физические качества и их связь с физическим развитием;
- формирование правильной осанки;
- причины и предупреждения травматизма на занятиях физической культуры;
- терминология разучиваемых упражнений.

Данный материал был наглядным и доступным. Каждый урок физической культуры нес в себе оздоровительную задачу. Большое внимание уделялось таким темам, как: «Двигательная активность в жизни человека», «Здоровый образ жизни», «Профилактика простудных заболеваний» и др.

В практической части учащимся предлагалось составлять и выполнять комплексы утренней гимнастики, физических упражнений на развитие быстроты, координации, гибкости, силы, на формирование правильной осанки, а также различные игры. Они познакомились с упражнениями для профилактики плоскостопия, на улучшение зрения и слуха, которые применялись как в общеразвивающих упражнениях, так и в заключительной части урока.

Существенное значение в формировании здорового образа жизни имеет и внеклассная работа, которая заключалась в посещении различных соревнований, в проведении спартакиад и соревнований, таких как «Веселые старты», «Мама, папа, я – спортивная семья», тематические викторины и т. д.

Невозможно воспитать у учащихся бережное отношение к своему здоровью без их родителей. Для них проводились тематические родительские собрания: «Фор-

мирование правильной осанки», «Понятие здорового образа жизни», «Как я влияю на своего ребенка?»).

После исследования в экспериментальной группе произошли существенные изменения в уровне сформированности здорового образа жизни. Если в начале эксперимента различие уровней сформированности здорового образа жизни у детей экспериментальной и контрольной групп было минимальным, то в конце исследовательской работы оно стало значительным (рис.).

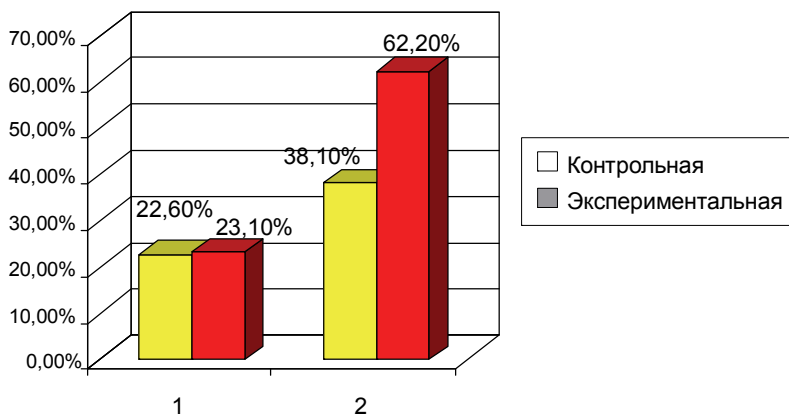


Рис. Уровень сформированности здорового образа жизни до и после исследования

Действенными средствами в формировании здорового образа жизни у учащихся современной школы являются:

- теоретическая часть программы «Физическое воспитание»;
- целенаправленная система физических упражнений;
- специально организованная внеклассная работа;
- совместная с родителями учащихся работа по формированию ЗОЖ.

Воспитание здорового образа жизни является длительным, целенаправленным и напряженным педагогическим процессом, осуществляемым учителями, родителями совместно с врачом и психологом школы, он должен носить систематический характер. Только при таких подходах и условиях можно добиться положительного результата.

### **Библиографический список**

1. Дубровский В.И. Валеология здорового образа жизни. М.: Флинта; Retorika, 1999. С. 1–35.
2. Дуркин П.К., Лебедева М.П. К решению проблемы формирования здорового образа жизни населения России // Теория и практика физической культуры. 2002. № 8. С. 2–5.
3. Жулина Г.В. К проблеме здоровья и здорового образа жизни человека // Проблемы здоровья человека. Развитие физической культуры и спорта в современных условиях: материалы межрег. науч.-практ. конф., посвященной 55-летию ФФК СГУ. Ставрополь: Изд-во СГУ, 2002. С. 179–181.
4. Терещева О.Л. Программно-методические основы обучения ЗОЖ учащихся общеобразовательной школы // Теория и практика физической культуры. 2001. № 2. С. 8–12.

## СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА

*Качественное становление, профессионально значимые качества личности, самостоятельная работа студентов, ценностно-мотивационный, деятельностно-практический, рефлексивно-оценочный компоненты в структуре самостоятельной работы студентов.*

Тенденции инновационного социального и научно-технического развития общества, ставшие очевидной реальностью наших дней, предъявляют к человеку и уровню его образования все более высокие требования. Данное обстоятельство во многом обусловило переход образовательного процесса высшей педагогической школы к компетентностной парадигме, акцентирующей внимание на формировании у выпускников компетенций, обеспечивающих возможность эффективного решения теоретических и практических задач. Поскольку любой вид социально-полезной, в том числе и педагогической, деятельности подразумевает в основе организацию определенных форм поведения, направленных на достижение заданной цели, то от наличия и уровня развития качеств личности, обеспечивающих организацию способов поведения, и будет зависеть профессионально заданный результат. Проблема личностных качеств человека, обуславливающих достойное выполнение им различных социальных ролей и полноценную реализацию внутренних возможностей, изучается на протяжении последних десятилетий достаточно интенсивно. В научно-педагогических исследованиях отмечается, что необходимые для жизнедеятельности качества личности не формируются сами по себе, а требуют определенной направленности процесса профессиональной подготовки и организации учебно-познавательной деятельности на привитие интереса к будущей профессиональной деятельности, к личностному самосовершенствованию и качественному становлению. По определению Н.В. Мартишиной, «именно становление предполагает осмысление индивидом собственной природы, жизни и деятельности, активизацию, с учетом полученного знания, всех своих внутренних резервов, осознанный выбор стратегии самосозидания» [Мартишина, 2006, с. 52]. Качественное становление в процессе организации самостоятельной работы понимается нами как процесс образования качеств личности в ходе ее формирования и развития в рамках образовательного процесса.

Вопрос о профессионально значимых качествах педагога довольно четко обозначен в отечественной педагогике и педагогической психологии (Е.В. Бондаревская, Н.В. Кузьмина, К.М. Левитан, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.А. Сластенин и др.). В.А. Адольф и Н.Ф. Ильина профессионально значимые качества, «качества, влияющие на эффективность осуществления педагогического труда», относят к составляющей профессиональной готовности педагога, наряду с профессиональной направленностью, знаниями и умениями. В числе профессионально и социально значимых качеств личности педагога ученые выделяют такие, как целенаправленность (общая и профессиональная направленность личности, активность и инициативность); творчество и новаторство; организованность и исполнитель-

ность; требовательность и ответственность [Адольф, Ильина, 2007, с. 70]. Несмотря на то что исследователи имеют разные точки зрения относительно набора профессионально значимых личностных качеств, их подходы к рассматриваемому явлению объединяет оценка значимости этого феномена в профессиональном становлении будущего педагога.

Анализ исследований образовательного процесса высшей школы, трудов, посвященных изучению педагогической деятельности и личности учителя, позволил нам, наряду с развитой нравственной составляющей, выделить в качестве необходимого и особо значимого условия профессионально-педагогического становления сформированность целого комплекса организационно-волевых и деловых качеств. Для оптимальной организации процесса качественного становления личности учителя на этапе вузовской подготовки необходимо четко определить базовые профессионально значимые качества. Механизмом такого выделения явился интегративный подход к определению природы человеческих качеств, в соответствии с которым мы рассматриваем характер профессионально значимых качеств личности на основе их интегративности. Логический анализ характеристик качеств, значимых для эффективной учебно-познавательной деятельности, позволяет выделить те из них, которые обладают наибольшей способностью к интегрированию и являются базой для формирования компетентного специалиста образовательного учреждения. К таким базовым качествам личности, значимым в учебно-познавательной деятельности, мы относим: ответственность, активность и креативность. Данные качества, на наш взгляд, являются системообразующими, во многом определяющими профессиональное поведение учителя и подразумевающими сформированность многих других значимых качеств личности.

Ответственность справедливо признается стержневым качеством личности (Л.А. Барановская, Н.А. Минкина, О.А. Шушерина и другие). Данное качество обуславливает осознанность норм, принятых в обществе, способность оценивать собственное поведение с позиций общепринятых правил, умение четко планировать и переводить в действия те или иные потребностные состояния, преодолевать трудности, руководствуясь чувством долга и сопричастности к общему делу. Ответственность в учебно-познавательной деятельности трактуется нами как качество личности, проявляющееся в добросовестном выполнении учебных обязанностей, включающее внутреннюю организованность, дисциплинированность, настойчивость в осуществлении требований на основе соотношения результатов своих учебных действий с нормами и правилами, принятыми в учебном заведении в соответствии с чувством долга и нравственно-ценными мотивами.

В педагогической науке активность рассматривается как: свойство, важнейшая черта личности, волевое качество, проявление некоторого усилия, напряжение умственных сил, необходимое условие, а также внешний признак развития самостоятельности (Б.П. Есипов, Н.А. Половников и др.). По мнению В.И. Орлова, активность как проявляемое отношение к учебно-познавательной деятельности, выраженное в стремлении достичь цели в пределах заданного времени, необходимо рассматривать в двух аспектах. Активность, проявляемую в конкретной учебной ситуации и активность как качество личности. При этом первая участвует в формировании второй. Реализуясь в различных видах учебной деятельности, физические и духовные усилия студентов постепенно усложняют их потребностно-мотивационную сферу, способствуя качественному становлению личности. Изучение сущностных характеристик категории «активность» позволяет нам определять активность в учебно-познавательной деятельности как качество личности, проявля-

ющеся в деятельном отношении к выполнению учебных обязанностей, умении принимать устойчивые решения и оперативно реализовывать их собственными силами, проявляя при этом умственное напряжение и волевые усилия, направленные на достижение учебно-познавательной цели.

В исследованиях, посвященных проблемам личностных качеств у профессионала, креативность рассматривается преимущественно как уровень способности к творчеству, составляющей относительно устойчивую характеристику личности. Креативность позволяет человеку искать и находить оптимальный выход из наличной ситуации, преодолевать или реконструировать ее, что, несомненно, играет важную роль для педагога и является базисом его успешной деятельности. Именно педагогическое учебное заведение, по мнению П.И. Пидкасистого и Н.А. Воробьева, должно закладывать основы творческой деятельности студентов, превращая пассивного созерцателя и старательного исполнителя в «творческого добытчика знаний, в преобразователя изучаемого» [Пидкасистый, Воробьева, 2007, с. 4]. Креативность в учебно-познавательной деятельности мы определяем как качество личности, проявляющееся в независимости и оригинальности мыслей и поступков, способности отказаться от традиционных схем выполнения учебных заданий и стереотипных способов мышления при решении педагогических ситуаций.

Рассматривая образовательный процесс высшей школы как средство развития и формирования личности специалиста, отмечаем необходимость модернизации всех его составляющих, включая и новые основания организации самостоятельной работы студентов, ориентированной на качественное становление личности. Исходя из понимания сущности самостоятельной работы студентов, данный дидактический феномен мы рассматриваем как неотъемлемую часть целостного образовательного процесса вуза, имеющую в основе деятельное начало. При таком подходе самостоятельную работу трактуем как целенаправленно организованный в процессе учебной деятельности комплекс действий студентов, совершаемых ими под влиянием внешних факторов и в силу их внутренних познавательных побуждений, направленных на личностное и профессиональное самосовершенствование. Традиционно в структуре самостоятельной работы выделяют компоненты, присущие деятельности как таковой: целевой, мотивационный, исполнительский и контрольный. При этом мотивированность учебного задания, четкая постановка целей и задач предстоящей деятельности, наличие алгоритма действий и владение способами ее выполнения, навыками оценивания, контроля и коррекции деятельности обеспечивают расширение и закрепление знаний в разнообразных видах индивидуальной и групповой познавательной деятельности. По нашему же убеждению, самостоятельная работа студентов имеет и богатый воспитывающий потенциал, способствуя качественному становлению личности. Для усиления воспитывающей функции самостоятельной работы нами предложена модель организации самостоятельной работы, включающая в себя три взаимообусловленных компонента: ценностно-мотивационный, деятельностно-практический и рефлексивно-оценочный.

Многочисленные исследования в сфере высшего профессионального образования, опыт собственной педагогической деятельности убедительно доказывают, что эффективное овладение знаниями, целенаправленное их применение, качественное становление личности в процессе профессионально-педагогической подготовки возможны только при условии сформированности ценностного отношения студентов к образовательному процессу вуза в целом и к собственной познавательной деятельности в частности. Выработка ценностного отношения к собственной учебно-познавательной деятельности как средству саморазвития и к будущей профессио-

нальной деятельности является необходимой составляющей качественного становления личности будущего учителя. Последовательно-поэтапное ориентирование студентов в процессе самостоятельной работы на ценностное осмысление возможностей образовательного процесса и формирование ценностного отношения к собственному потенциалу позволяет актуализировать процессы саморазвития и самосовершенствования личности. Ценностное отношение к собственному потенциалу мы понимаем как осознание личных потребностей и возможностей, выделение значимой области их применения и обретение через них личных смыслов учебно-познавательной деятельности, то есть осознание студентом того, как «учение поможет ему определить свое место в жизни» [Атанов, 2001, с. 30]. Вузовское обучение, являясь наиболее ответственным этапом профессионального становления, позволяет актуализировать ценность не только научной информации и знаний, но и самих способов их добывания как своеобразного интеллектуального орудия, позволяющего студентам в процессе овладения средствами мышления и способами деятельности формировать необходимые качества. В соответствии с этим организация самостоятельной работы студентов ориентирует участников образовательного процесса не только на качество предметных результатов, но и на те ценности, которые формируются в процессе ее осуществления, что предполагает реализацию ценностно-мотивационного компонента. Содержательно-операционное обеспечение деятельности в рамках ценностно-мотивационного компонента позволяет формировать устойчивую систему социальных и профессиональных ценностей, оказывающих влияние на формирование позитивных профессионально-ценностных ориентаций студентов, которые образуют основу мотивации поведения в учебной и профессиональной деятельности. Так, в начале учебного года мы предлагаем организовывать силами студентов старших курсов неделю первокурсника «Здравствуй, вуз». Разнообразные виды творческой информационно-аналитической деятельности позволяют через целенаправленное воздействие на эмоционально-чувственную сферу личности студентов задать необходимое профессионально-личностное ускорение, нацелить их на ценностное восприятие окружающей их образовательной среды и формирование устойчивых познавательных и профессиональных мотивов. Эффект первого впечатления от нового жизненного этапа задает общий тон деятельности самосовершенствования на протяжении всех лет обучения в вузе. В содержательном плане неделя первокурсника включает проведение торжественного собрания первокурсников, организацию анкетирования о жизненных целях и способах их достижения, демонстрацию по мультимедийному каналу телегазет, включающих видеорубрики: «Твоя профессия – учитель», «Учись учиться» и «В университет – за успехом». Важным этапом запуска ценностно-мотивационного потенциала личности является также праздничный концерт «Все только начинается», развлекательную канву которого целесообразно обогатить настойчиво звучащей нотой о том, что увлекательная и разнообразная внеучебная деятельность в вузе – это лишь дополнение к напряженному и ответственному труду, требующему мобилизации и проявления многих личностных качеств. На завершающем этапе недели первокурсников проводится научно-практическая студенческая конференция «Первые шаги к успеху», целью которой является содействие профессионально-личностному становлению будущих учителей на основе ценностного отношения к образованию. Деятельность по формированию ценностного отношения к образовательному процессу, выработке позитивной мотивации учения продолжается при изучении каждой дисциплины на протяжении всех лет обучения в вузе.



В педагогической и психологической литературе личность рассматривается не только как результат воздействия внешних факторов, но и как результат активной деятельности самого человека, направленной на усвоение опыта предшествующих поколений. В соответствии с данными научными положениями считаем, что решение проблемы качественного становления личности будущего учителя в процессе самостоятельной работы студентов требует не просто оптимизации отдельных видов этой работы, а целенаправленного развития личностного потенциала в ходе разнообразных видов аудиторной и внеаудиторной учебной деятельности. Взаимодействие участников образовательного процесса в ходе решения учебно-познавательных задач, организованное в рамках деятельностно-практического компонента самостоятельной работы, направлено на развитие действенно-практической сферы личности. Это способствует переводу студента в позицию активного и творческого преобразователя получаемой информации в процессе учебно-познавательной деятельности. Организованная в процессе аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы деятельность студентов была направлена на осознание ими значимости личностных качеств, активизацию процессов самопознания, самооценивания и рефлексии, отработку навыков самовоспитания в различных видах самостоятельной работы. Так, например, программа личностно ориентированного курса «Твоя успешность – в твоих руках» предполагает включение в канву практических занятий активных и интерактивных методов обучения, стимулирующих формирование личностных качеств у студентов. Работа в интерактивном режиме во время лекционных занятий также способствует организации активного образовательного пространства, стимулируя созидательные способности обучающихся.

Известно, что динамика включенности личности в деятельность определяется рефлексивно-оценочным отношением человека к действиям. Это побудило нас организовать в процессе самостоятельной работы деятельность по активизации рефлексивно-оценочной сферы личности студентов. Целенаправленно организованная в этом аспекте деятельность позволяет стимулировать рефлексивно-оценочные умения студентов и является источником получения объективных данных о возможностях личностного роста и выстраивания индивидуальной программы развития. Средством становления рефлексивной активности являются разработанные нами анкеты, позволяющие оценивать ценности и смыслы образовательного процесса вуза и отношение к себе в новой социальной роли. Для стимулирования рефлексивно-оценочной деятельности первокурсников целесообразно организовать работу над ошибками первого курса. Данный вид деятельности предполагает рефлексию успехов и неудач первого года обучения в вузе и определение перспективных линий дальнейшего профессионального и личностного становления. Для формирования опыта рефлексивно-оценочной деятельности в процессе аудиторной самостоятельной работы нами использовались такие методические приемы: предложение сформулировать ответ-рассуждение; совместное оценивание ответов; фиксирование эмоциональных состояний на разных этапах занятия и другие. Это позволяет активизировать оценочные суждения о собственной личности и способах деятельности, формирует навыки рефлексии и самооценивания, вырабатывает умения перспективного целеполагания по совершенствованию качественного потенциала личности будущего учителя.

Результаты мониторинга качественного становления личности студентов в системе самостоятельной работы, организованного нами на факультете естествознания в Красноярском государственном педагогическом университете, убедительно доказывают, что формирование ценностного отношения студентов к процессу про-

фессионально-педагогической подготовки и собственному личностному потенциалу, развитие их рефлексивно-оценочных умений в ходе активной учебно-познавательной деятельности способствуют переводу профессионально значимых личностных качеств на более высокий уровень развития.

Таким образом, самостоятельная работа студентов, предусматривающая актуализацию действенно-практической сферы личности в процессе развития ценностно-мотивационных установок и рефлексивно-оценочных умений, позволяет значительно активизировать процесс качественного становления личности студентов, усиливая внутреннюю положительную мотивацию, стимулируя их познавательную активность, ответственное, творческое, критическое отношение к учебной деятельности. Организованная в рамках ценностно-мотивационного, деятельностно-практического и рефлексивно-оценочного компонента самостоятельной работы учебно-познавательная деятельность студентов обеспечивает, в свою очередь, их готовность к будущей профессиональной деятельности.

### ***Библиографический список***

1. Адольф В.А., Ильина Н.Ф. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления: монография. Красноярск: Поликом, 2007. 192 с.
2. Атанов Г.А. Деятельностный подход в обучении. Донецк: ЕАИ-пресс, 2001. 160 с.
3. Журавлева О.П. Интерактивный режим организации аудиторной самостоятельной работы студентов в системе высшего педагогического образования // Инновации в образовании. 2011. № 5. С. 29–41.
4. Мартишина Н.В. Ценностный компонент творческого потенциала личности педагога // Педагогика. 2006. № 3. С. 48–57.
5. Пидкасистый П.И., Воробьева Н.А. Подготовка студентов к творческой педагогической деятельности. М.: Педагогическое общество России, 2007. 192 с.

## ВОСПИТАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

*Качества личности, инновационное поведение, инновационный потенциал, учебная компетенция.*

На современном этапе личностный аспект подготовки выпускника приобретает особое значение, поскольку профессиональная деятельность в период «глобальных инноваций» основана на расширении границ осознания человеком своих возможностей, самостоятельной активности в определении альтернативных и эффективных способов самореализации в различных профессиональных ситуациях. В обращении к этому аспекту подготовки выпускника видится возможность адекватного ответа высшей школы на серьезный вызов к современному образованию, заключающийся в признании того факта, что наиболее важным и значимым ресурсом общественного и экономического развития страны становится именно человеческий ресурс.

В связи с этим возникает потребность нового осмысления феномена человека, прежде всего с точки зрения его инновационного потенциала как по отношению к окружающей действительности, так и самому себе.

Инновации в части требований к выпускникам вузов заключаются, в первую очередь в том, что России нужны специалисты, которые за годы учебы в вузе освоили инновационное поведение, то есть способны и готовы к мобильной, проектной, креативной профессиональной деятельности.

Об инновационном поведении специалиста говорится сейчас с самых высоких трибун и во многих научных исследованиях (А.И. Пригожин, В.Е. Ключко, Э.В. Галажинский, И.О. Логинова, Н.Ю. Молостова и др.). И это является одним из ярких индикаторов того, что вся мощь образовательной системы должна повернуться лицом к личности, у которой необходимо воспитывать определенные качества, в той или иной мере гарантирующие нужный стране личностный профиль специалиста, гражданина, личности.

В связи с этим сегодня требуется серьезная работа по переосмыслению воспитательных целей, принципов, ориентиров, механизмов.

Следует сказать, что отечественная образовательная система всегда уделяла определенное внимание воспитанию. Сейчас, в переходный период, во-первых многое из имеющегося воспитательного опыта утрачено в постсоветское время, во-вторых, многое устарело и не нацелено, в частности, на требуемый государством инновационный подход к развитию и формированию личности.

Личность студента сейчас зачастую оказывается забытой, внимание все больше уделяется технологической стороне образовательного процесса. И это является прямым следствием того, что, в общем-то, воспитание в течение долгих десятилетий не являлось главной целью высшего профессионального образования.

Воспитательный компонент всегда присутствовал в содержании образования, и предполагалось, что воспитание в ходе учебного процесса идет за счет нужным образом наполненного содержания. К примеру, при обучении иностранному языку

должны использоваться тексты совершенно определенной содержательной, идеологической направленности и этого будет достаточно. То есть в учебном процессе воспитание шло как бы само по себе, параллельно, попутно достижению учебных целей. А собственно для воспитания как такового, «в чистом виде», всегда существовала разветвленная сеть молодежных организаций, проводилось огромное количество мероприятий и так далее. Другими словами, акцент на воспитательную работу ставился не в сфере учебного процесса, а во внеаудиторном пространстве.

В период 90-х годов коэффициент влияния педагога на внеаудиторный мир студента в силу известных причин значительно снизился. Поскольку воспитание не было теснейшим образом слито, связано с учебным процессом, то система воспитания студенческой молодежи, которая не реализовывалась более во внеаудиторном пространстве и системно, целенаправленно не присутствовала в учебном процессе, постепенно пришла в упадок.

Произошло неоправданное сужение целевой направленности высшего образования до задач профессионально-деятельностного формирования специалиста вместо комплексного развития его личности. Большинство педагогов сейчас тяготеют к узкодидактическому, даже частно-методическому пониманию своих профессиональных функций.

В условиях, когда страна ждет от нас выпускника, освоившего новый тип поведения – инновационный, оставаться на подобных рельсах недопустимо. Воспитание такого типа поведения возможно только лишь при формировании определенного, установленного набора профессионально значимых качеств и компетенций в процессе обучения (К.А. Абульханова-Славская, В.П. Беспалько, Т.А. Бордовский, Е.А. Климов и др.).

Итак, обучение и воспитание, пожалуй, впервые за долгие десятилетия перестают восприниматься как цель номер один и цель номер два, но объединяются. Мы обязаны обучать воспитывая, более того, критерием обученности студента все более настойчиво считается уровень сформированности, воспитанности у студента нужных обществу качеств, компетенций. Свидетельством тому служит ряд требований, выраженных в компетентностных параметрах в новых ФГОС, где красной нитью прослеживается акцент на воспитательной составляющей в ряде общекультурных и общепрофессиональных компетенций.

В этой связи сегодня очень много говорится о возможностях учебного процесса в воспитании студенчества. Однако, как показывает анализ литературы, при этом по-прежнему в основном акцентируется внимание на воспитательном потенциале содержания учебных дисциплин, представляющих «образцы подлинной нравственности, духовности, гражданственности, гуманизма» (М.Д. Ходжаева, Н.И. Ильичева, Л.Е. Галаганова, Г.В. Лежнина).

Воспитание считается «включенным», «вплетенным» в процесс передачи содержания образования, в различные методы и формы работы. Преподавателю важно это осознать и тем самым усилить гуманистический и нравственно эстетический характер обучения.

Это безусловно важно, аксиоматично и не подвергается никакому оспариванию. Однако подобное попутное, «вплетенное» воспитание через содержание – это пройденный этап, не отвечающий требованиям сегодняшнего дня. Специалиста, обладающего инновационным типом поведения, таким образом не подготовишь, не воспитаешь.

Воспитание нравственности, духовности, гражданственности должно происходить не только и не столько на основе подбора соответствующих нравственно вы-

держанных текстов, тем, бесед и так далее. Необходимо делать акцент на формировании профессионально значимых качеств на высоконравственной, духовной, гражданской основе. Речь идет о таких профессионально значимых и необходимых для инновационного поведения качествах, как профессиональная мобильность, ответственность, самостоятельность, способность к самосовершенствованию. Это те качества, которые более «материально осязаемы», ощутимы и даже так или иначе измеряемы в ходе учебного процесса. Без этих качеств специалист, готовый к осуществлению продуктивной инновационной деятельности, да и просто эффективный, успешный студент немислимы. И в то же время ни одно из этих качеств само по себе у студента не появляется, они формируемы в процессе учебной деятельности. И если их формирование будет построено на основе духовных, нравственных гражданственных ориентиров, можно надеяться на глобальный позитивный сдвиг в деле выполнения государственного заказа на воспитание необходимой обществу личности.

Проблема воспитания профессионально значимых качеств личности, обеспечивающих включение человека в инновационную деятельность, порождается проекцией старых образовательных средств. Они являют собой технологизацию основных параметров ментальности уходящей эпохи, что приводит к попытке решения новой проблемы старым способом. В связи с этим новая проблема, каковой и выступает проблема развития инновационного поведения человека, необычна для педагогики, сформировавшейся в условиях индустриальной эпохи (далеко еще не пережившей себя), оказывается исходно преломленной системой сложившегося профессионально-педагогического мышления, которое основывается на понятиях «формирование» и «развитие». Развитие инновационного поведения личности предполагает переход от парадигмы «развитие и формирование» к парадигме «саморазвитие и становление» [Клочко, 2009]. Это означает, что основные исследовательские приоритеты должны быть сосредоточены на решении задач разработки и реализации таких образовательных технологий, которые:

- обуславливают «личное присутствие» человека в своем образовании, возможность его участия и влияния на свое образование;
- обеспечивают формирование и формулирование им своих образовательных установок, образовательных инициатив и их реализацию в образовательной, профессиональной, исследовательской деятельности;
- создают условия для образовательного выбора и определения человеком своего пути, индивидуальной образовательной траектории;
- обеспечивают подготовку к инновационной деятельности, к деятельности в ситуациях неопределенности, высокой конкуренции рыночных отношений.

Необходимо проектирование такой образовательной среды, которая позволит студенту в процессе учебной деятельности самореализовываться и обеспечит переход его возможностей в действительность, вызывая прирост инновационных потенций, таких как самостоятельность, вера в собственные силы, стрессоустойчивость, инициативность, ответственность, толерантность к неизвестному, готовность включаться в инновационную деятельность. В рамках данных рассуждений остановимся на возможности воспитания личностно значимых качеств в процессе организации учебной деятельности. Перечисленные качества, по мнению многих ученых, являются профессионально значимыми, поскольку они влияют на эффективность деятельности в целом и успешность ее освоения. Для студента – будущего специалиста основной деятельностью является его учеба, которая рассматривается им как средство приобретения специальности. Следовательно, профессионально зна-

чимые качества должны оказывать влияние на успешность его учебной деятельности. Помимо этого, указанные качества, по мнению многих исследователей, формируются в процессе учебной деятельности. В данном случае затрагивается вопрос об организации учебной деятельности, эффективность которой обусловлена уровнем сформированности учебной компетенции, поскольку именно сформированность учебных умений способствует оптимизации и рационализации учебной деятельности студента.

В настоящее время кафедра методики преподавания иностранных языков ИГЛУ использует в системе аудиторных и внеаудиторных занятий учебное пособие «Как учиться рационально». Данное пособие нацелено на повышение эффективности самостоятельной работы студентов, активизацию их учебно-познавательной деятельности путем формирования рационального стиля учебного труда. Как показывает практика, рекомендации в пособии помогают студентам самостоятельно регулировать, совершенствовать собственную учебную активность, осознавая выполняемые действия, понимая цель деятельности и возлагая на себя ответственность за результаты обучения. Кроме того, обучающиеся предлагают собственные приемы и способы эффективного обучения, выстраивая тем самым свою образовательную траекторию. Это не только способствует эффективности учебного процесса, но и формирует качества личности: ответственность, самостоятельность, готовность к сотрудничеству, столь необходимые в дальнейшей профессиональной деятельности.

Таким образом, становление профессионально значимых качеств у будущих специалистов напрямую согласуется с необходимостью формирования у студентов учебной компетенции. В подтверждение сказанному попытаемся установить взаимосвязь внутренних компонентов учебной компетенции с рассматриваемыми профессионально значимыми качествами личности. В этой связи остановимся на сущности понятия «учебная компетенция». В ряде работ она понимается как «способность к самостоятельному, автономному освоению предмета, которая обеспечивает условия для его свободного творческого использования как образовательного медиума» [Коряковцева, 2002, с. 22]. Говоря об учебной компетенции как о ключевом компоненте продуктивной учебной деятельности, как о «методологии учебно-познавательной деятельности» [Там же, с. 11], авторы описывают её как «способность учащегося непосредственно управлять своей учебной деятельностью от постановки цели (учебной задачи), выбора способов обучения до контроля и оценки полученного результата» [Там же, с. 42].

Приведенные суждения позволяют нам сделать вывод о том, что основным отличительным признаком учебной компетенции является способность обучающегося к самостоятельной / автономной деятельности по регулированию и управлению учебной деятельностью в целом. В данном контексте учебная компетенция предполагает не только самостоятельность, но и ответственность за результаты учебного труда. Следовательно, способствуя формированию у студентов учебной компетенции в процессе учебной деятельности, мы способствуем становлению таких важных качеств личности, как самостоятельность, ответственность, способность определять цель деятельности, выбирать оптимальный путь достижения цели. Данные качества выходят далеко за рамки учебной деятельности и могут быть экстраполированы на область любой профессиональной деятельности.

Таким образом, отношение студентов к профессии, т. е. к целям вузовского обучения, наполняется профессиональным смыслом и содержанием через формирова-

ние учебной компетенции в ходе учебной деятельности, которая выступает относительно профессиональных целей обучения в качестве средства их достижения.

Необходимо отметить, что профессионал, отвечающий всем требованиям эпохи инновационного общественного развития, не может сформироваться в стенах высшего учебного заведения: это длительный творческий процесс, требующий постоянного, непрерывного занятия профессиональной деятельностью. Однако вуз ответственен за то, чтобы создать условия для становления профессионализма личности студента, за реализацию целей профессионального воспитания, запускающего в конечном счете процесс самосовершенствования, ведущий к профессионализму.

### ***Библиографический список***

1. Клочко В.Е., Галажинский Э.В. Психология инновационного поведения. Томск: Том. гос. ун-т, 2009. 240 с.
2. Коряковцева Н.Ф. Современная организация самостоятельной работы изучающих иностранный язык. М.: АРКТИ, 2002. 176 с.

## РАЗВИТИЕ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

*Развитие самообразовательной компетенции учителей иностранного языка, формы практико-языкового самообразования, самообразовательные ситуации, упражнения для подготовки будущих учителей иностранного языка к самообразованию, сущность самообразовательной деятельности по иностранному языку, компоненты самообразовательной компетенции.*

В качестве одной из составных частей профессиональной компетентности учителя иностранного языка выступает специальная познавательная компетентность, которая предполагает несколько сфер познавательной деятельности: сферу практического владения языком; сферы, связанные с овладением языковой теорией, иноязычной культурой и теорией межкультурной коммуникации, методикой обучения иностранному языку.

Существуют две сферы специальной познавательной компетентности – учебная компетенция, детерминированная условиями организованного учебного процесса, и самообразовательная компетенция, ориентирующаяся на условия будущей профессиональной деятельности. Общий состав учебной и самообразовательной компетенции предполагает следующие компоненты: необходимую мотивацию и определенные убеждения (субъектность); метакогнитивные знания («методический минимум»), умения (владение действиями и операциями), соответствующие личностные качества (ценностные ориентации) [Солонина, 2007, с. 36].

Под специальной самообразовательной компетенцией мы понимаем готовность и способность личности поддерживать и повышать в процессе самообразования уровень владения иностранным языком для непрерывного совершенствования профессиональной (педагогической) деятельности и удовлетворения профессионально-личностных потребностей в условиях полного педагогического самоуправления [Гиниатуллин, 2000, с. 82].

Вопросам подготовки обучающихся к самообразованию в педагогической науке придается большое значение. Данная проблема исследовалась по следующим аспектам: формы организации самостоятельной работы Ю.К. Бабанского, Н.Ф. Коряковцевой; теории самостоятельной учебной деятельности учащихся П.И. Пидкасистого, М.А. Скаткина, О.М. Пиляя, И.Я. Лернера, Г.М. Бурденюка, Б.П. Есипова, И.А. Зимней; положения о развитии самостоятельной учебной деятельности студентов при овладении иностранным языком И.А. Гиниатуллина, О.П. Брусяниной, Е.В. Макаровой, Л.В. Солониной, Т.В. Хильченко; формы практико-языкового самообразования И.А. Гиниатуллина, А.К. Громовцевой, О.Н. Горшковой, Ф.Г. Золотавиной. Однако специфика овладения иностранным языком в процессе самообразовательной деятельности не была до сих пор предметом исследования.

В настоящее время в педагогических колледжах специальность «Преподавание в начальных классах с дополнительной подготовкой в области иностранного языка» реализуется с аудиторной и внеаудиторной языковой практикой в объеме 520 часов. В таких условиях возможно только сформировать определенную основу



владения иностранным языком при наличии большого количества лакун и дефицитов. Тем большую важность в течение всего обучения приобретает системная подготовка к профессиональному самообразованию, ориентированная на формы практико-языкового самообразования, типичные для постдипломного периода.

В результате анализа образовательного процесса мы пришли к выводу, что необходимо перемещение акцента с процесса преподавания на процесс учения будущих специалистов, на освоение ими знаний, умений и опыта при редуцирующемся педагогическом управлении. Именно на это направлены выработка стратегии и разработка методики развития иноязычной самообразовательной компетенции студентов.

Стратегия развития данной компетенции представляет собой последовательность основных этапов ее становления, цели и содержание которых соответствуют принципам ее развития: нарастания познавательной самостоятельности, адекватности упражнений формируемым умениям, поэтапного формирования умений, учета самообразовательных ситуаций, системной подготовки к практико-языковому самообразованию, оптимизации образовательной среды, учета профессионально-педагогической среды, выбора индивидуального стиля реализации практико-языкового самообразования.

Каждый этап представлен самообразовательными ситуациями в рамках основных форм практико-языкового самообразования: 1) естественной или близкой к ней аутодидактически профилированной коммуникации на иностранном языке во всех видах речевой деятельности; 2) дискретной иноязычной внутреречевой практики в родноязычном окружении; 3) специальных самостоятельных учебных занятий [Гиниатуллин, 2000, с. 84–87].

В рамках первой формы происходит моделирование таких реальных самообразовательных ситуаций, как: ситуации чтения литературы по интересам, в том числе художественной литературы, прессы, профессиональной литературы; ситуации прослушивания аутентичных радиопередач, аудиозаписей, песен; ситуации просмотра видео- и телепередач; ситуации устного общения с носителями иноязычной культуры, с коллегами по работе и обучающимися; ситуации переписки с иностранными партнерами, в том числе по электронной почте и общение в чате; ситуации переводческой деятельности; ситуации ведения дневников или других личных и профессиональных записей.

Вторая форма представлена следующими самообразовательными ситуациями: ситуации «проигрывания» на иностранном языке фрагментов предстоящих или состоявшихся родноязычных коммуникативных актов; ситуации реакции на иностранном языке на непосредственные вербальные или невербальные воздействия окружения; ситуации обдумывания на иностранном языке; ситуации частичного перевода родноязычных текстов других людей.

На специальных самостоятельных учебных занятиях нами моделируются следующие самообразовательные ситуации: ситуации преодоления выявленных дефицитов: в говорении, письменной речи, чтении, аудировании, лексике, грамматике, произношении, усвоении культуроведческой информации; ситуации удовлетворения профессиональных интересов; ситуации обратного перевода; ситуации обобщающей аутометодической рефлексии. Реализация ситуаций происходит за счет упражнений, которые отражают все основные действия по совершенствованию самообразовательной деятельности, в ходе выполнения этих упражнений у студентов формируется опыт самодиагностирования, самомотивации, саморегулирования, самоорганизации, самоконтроля и самокоррекции.

Данные упражнения подразделяются на две группы: 1) упражнения, направленные на развитие общих аутометодических умений – аутометодические метакогнитивные упражнения: рефлексивно-диагностические упражнения, упражнения целеполагания и планирования, организационные упражнения, контрольно-корректирующие упражнения; 2) упражнения, направленные на развитие аутометодически профилированных объектных умений – аутометодически профилированные объектные упражнения.

Первая группа упражнений ориентирована на развитие аутометодических умений управления всей самообразовательной деятельностью по овладению иностранным языком обучающимися или ее значительными сегментами, включающими целый ряд актов самообразовательной деятельности. Вторая группа упражнений связана с овладением конкретными объектами языка и речи, отражает их специфику.

Методическая реализация упражнений в рамках самообразовательных ситуаций и основных форм происходит на следующих организационных этапах развития иноязычной самообразовательной компетенции: 1) этапе начального профессионально ориентированного освоения практико-языковых самообразовательных умений с преобладанием педагогического управления, который включает в себя два подэтапа: диагностически-мотивационный этап и этап освоения отдельных самообразовательных умений; 2) этапе частично-управляемого практико-языкового самообразования; 3) этапе относительно полного практико-языкового самообразования; 4) этапе общей рефлексии самообразовательной деятельности по овладению ИЯ.

Целью диагностически-мотивационного подэтапа являются определение уровня учебной компетенции студентов, актуализация мотивов и потребностей в самообразовательной деятельности. Этот этап включает самоанализ и самооценку уровня владения речевыми умениями, определение трудностей; обсуждение желаемого уровня владения иностранным языком, которого хотят достичь студенты к концу обучения в колледже (уровня развития речевых умений); самоанализ и самооценку уровня владения метакогнитивными знаниями; самоанализ и самооценку уровня учебных умений относительно приоритетных объектов овладения иностранным языком.

На представленном подэтапе используются следующие методы: беседа, анкетирование и тестирование. Содержание анкет и объективных тестов позволяет студентам определить их уровень развития умений самостоятельного совершенствования иностранного языка, а также выявить уровень знаний об особенностях процесса учения и методике самообразовательной деятельности. В рамках данного подэтапа формируются необходимая мотивация и определенные убеждения посредством выполнения метакогнитивных упражнений. Реализация представленных выше упражнений происходит на занятиях по специальному курсу «Методика практико-языкового самообразования» с применением полученной информации и способов деятельности в рамках практического курса иностранного языка.

Целью подэтапа освоения отдельных самообразовательных умений является развитие умений самообразовательной деятельности по совершенствованию иностранного языка применительно к конкретным языковым и речевым объектам. В ходе данного подэтапа выделяются и решаются отдельные учебно-познавательные задачи: упорядочение и углубление знаний об особенностях процесса иноязычного учения и методике самообразовательной деятельности; обсуждение общего содержания самообразовательной деятельности и ее аутометодической составляющей;

определение типичных и индивидуальных языковых ошибок и путей их устранения; определение дефицитов во всех видах речевой деятельности. На представленном подэтапе формируются метакогнитивные знания и отдельные самообразовательные умения через выполнение метакогнитивных упражнений и простых аутометодически профилированных объектных упражнений.

Организационным ориентиром на первом этапе являются самообразовательные ситуации третьей формы. На занятиях специального курса «Методика практико-языкового самообразования» происходят овладение конкретно-практическими стратегиями, которые обеспечивают самообразовательную деятельность над языковыми средствами, тренировка и речевая практика, использование изучаемого языка как средства выполнения различных функциональных задач. При интеграции предлагаемых ситуаций самообразования в практический курс иностранного языка используются как отдельные упражнения для работы над релевантными объектами, так и этапы работы над ними при выполнении домашнего задания.

Второй этап имеет своей целью применение полученных знаний и навыков в условиях учебно-коммуникативных ситуаций, инициируемых преподавателями. В ходе реализации этапа решаются следующие задачи: частичная редукция педагогического управления через индивидуальные формы работы по совершенствованию иностранного языка; развитие комплексных аутометодически профилированных языковых и речевых умений; определение промежуточного уровня владения метакогнитивными знаниями и уровня самообразовательных умений, достигнутых в ходе обучения.

Формой организации самообразовательной деятельности на представленном этапе являются практикумы перспективной самостоятельной работы, в ходе которых предъявляются комплексные задания по выделенным объектам: практикумы самостоятельного чтения, аудирования и т. д. Структура данных практикумов разрабатывается соответственно самообразовательным ситуациям первой формы с реализацией комплексных аутометодически профилированных языковых и речевых упражнений.

В качестве методического отчета выступает заполнение индивидуального плана языкового самообразования, который определяет объем, сроки, качество выполнения заданий и конкретные объекты совершенствования.

### Самостоятельное чтение – художественная литература

Автор, название книги	Дата	Кол-во стр.	Соответ. графику	Понимание текста	Устная передача содержания, анализ	Усвоение лексики	Другие задания	Оценка	Подпись преподавателя

Во взаимодействии с практикумами раз в месяц проводятся управляющие занятия по контролю самостоятельной работы, которые являются формой промежуточного контроля и определения динамики по совершенствованию конкретных объектов при овладении иностранным языком.

Данная организационная форма предполагает анализ студентом (при консультации с преподавателями) своей ситуации овладения иностранным языком и самостоятельной работы, выделение приоритетных задач по их совершенствованию на месяц / семестр и целенаправленное решение таких задач (например, преодоление речевых «барьеров» и повышение речевой активности, устранение в речи типичных индивидуальных ошибок, совершенствование усвоения лексики и др.).

№ п/п	Содержание отдельно принятых задач совершенствования ИЯ	Самооценка студентом хода выполнения задачи			Оценка хода решения преподавателем	
		Дата	Динамика	Основные трудности в решении принятой задачи	Динамика	Подпись

На основе полученных результатов возможно проведение конкурсов по самообразовательной работе, которые мотивируют студентов к самостоятельному совершенствованию иностранного языка, создают и развивают познавательные потребности студентов, демонстрируют их «будущий успех» в поддержании и повышении уровня владения иностранным языком, создают положительный эмоциональный настрой на дальнейшее совершенствование в изучаемом языке.

Целью третьего этапа является развитие умений практико-языкового самообразования в условиях полной редукции управления со стороны преподавателя и перехода к самоуправлению студентами познавательной деятельностью. В рамках данного этапа решаются следующие задачи: создание комплекса условий для стратегического видения жизненной перспективы и целенаправленности в выявлении и реализации личностных возможностей; формирование самоопределения в выборе познавательных средств и способов их использования; развитие интереса, основанного на осознании необходимости развития своих деловых и личностных качеств, проверяемых в профессиональной деятельности.

Организационной формой подготовки к практико-языковому самообразованию на данном этапе являются практикумы самообразовательной деятельности в канулярное время и в течение педагогических практик, которые составляют на данный период времени после проведения самодиагностики по предыдущему этапу на основе обобщения и выводов по уровню развития самообразовательной компетенции. На этапе реализуются самообразовательные ситуации первой и второй формы. Системообразующим фактором для относительно полного самообразования являются самодиагностика и планирование, которые проводятся на основе объективных тестов, анкет и наблюдения за самообразовательной деятельностью. Используемые формы и ситуации самообразования представляют широкий спектр возможностей, из которых каждый обучающийся может выбрать то, что наиболее подходит его образовательным потребностям, интересам и возможностям, посредством чего формируется индивидуальный стиль самообразовательной деятельности студентов.

Четвертый этап предполагает подведение результатов развития иноязычной самообразовательной компетенции студентов за период обучения. Задачами этапа являются обобщение опыта самообразовательной деятельности, выявление проб-

лем при ее реализации, определение целей ближайшего развития и объектов овладения аспектами иностранного языка.

Итоговые занятия по практическому курсу иностранного языка и по специальному курсу обеспечивают самоанализ / рефлекссию: в ходе занятий обсуждается целесообразность проведения подобного обучения для студентов специальности «Преподавание в начальных классах с дополнительной подготовкой в области иностранного языка»; обучающиеся оценивают полученные в рамках обучения метакогнитивные знания, практико-языковой опыт и опыт самообразовательной деятельности, сформированность личностных качеств; определяют цели ближайшего развития, объекты для овладения в ходе дальнейшей самообразовательной деятельности. После подведения итогов определяются основные задачи самообразовательной работы по окончании образовательного учреждения.

Выбор той или иной организационной формы обучения студентов самообразовательной деятельности по овладению иностранным языком не влияет на содержательную основу ядра подготовки, которым являются комплекс упражнений для развития аутометодических метакогнитивных и аутометодически профилированных объектных умений и практикумы самообразовательной деятельности на основе реализации самообразовательных ситуаций в рамках основных форм практико-языкового самообразования.

Целесообразность описанной методической организации самообразовательной деятельности подтверждается результатами проведенного опытного обучения. Длительность обучения составляла два семестра на третьем году обучения. Эффективность комплекса упражнений проверялась по нескольким критериям: мотивационно-потребностному – динамика положительной мотивации, когнитивному – динамика знаний о самообразовательной деятельности, практическому (операциональному) – динамика владения умениями самообразовательной деятельности – и эмоционально-волевому критерию – динамика владения личностными качествами.

Анализ результатов показал, что предлагаемая методика является эффективной и дает возможность реализации практико-языкового самообразования через включение большего количества импульсов будущей профессиональной среды.

### ***Библиографический список***

1. Гиниатуллин И.А. Цели и формы постдипломного практико-языкового самообразования учителя иностранного языка // Проблемы стилистики текста и самостоятельной учебной деятельности по овладению иностранным языком / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2000. С. 78–89.
2. Солонина Л.В. Развитие иноязычной учебной компетентности на начальном этапе профессионального языкового образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Екатеринбург, 2007. 187 с.

## МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА АКТИВИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ

*Модель, активизация, деятельность студентов, математика.*

Вопросы активизации самостоятельной деятельности студентов (АСДС) рассматривались в работах С.И. Архангельского, Н.Д. Никандрова, П.И. Пидкасистого и др. Они исследовали общедидактические, психологические, организационно-деятельностные, методические, логические и другие аспекты этой деятельности. Однако, несмотря на достаточную широту исследований, необходимо отметить, что в работах не нашли своего отражения вопросы обоснования комплексной методики активизации самостоятельной работы при изучении курса высшей математики в вузе. Из педагогической практики известно, что в настоящее время у некоторых студентов достаточно низкое стремление к активной самостоятельной деятельности при изучении курса высшей математики и, как следствие, неудовлетворительное качество полученного математического образования.

В филиале ФГБОУ ВПО «Московский государственный открытый университет» в г. Александрове Владимирской обл. с 2006 по 2010 гг. проводились исследования по поиску методики активизации самостоятельной работы студентов при изучении курса высшей математики. В ходе исследования была предложена модель комплексного воздействия на процесс АСДС при изучении курса высшей математики (рис. 1).



*Рис. 1. Модель комплексного воздействия на процесс АСДС*

Рассмотрим подробнее, как осуществляется воздействие на АСДС каждым структурным звеном модели.

**Мотивация.** Теория мотивации самостоятельной работы студентов вузов представлена в трудах Н.А. Бакшаевой, О.А. Зуевой и др. Проблему мотивации учебной деятельности при изучении курса высшей математики исследовали М.А. Приходько, В.М. Дамиров и др. Они подчеркивали необходимость целенаправленного формирования позитивных учебных мотивов. Так, В.П. Симонов отмечает, что «мотивация учебной и будущей профессиональной деятельности в студенческие годы проходит свое становление и, к сожалению, далеко не всегда целенаправленно формируется педагогами» [Симонов, 2009, с. 67].

Задачи преподавателя заключаются в выявлении у студента доминирующих мотивов и в формировании, развитии у него познавательных мотивов. Для решения первой задачи в студенческих группах была проведена прямая и проективная психодиагностики [Бакшаева, 2006, с. 136, 151]. Выявлены следующие доминирующие мотивы: стремление к саморазвитию, желание подготовиться к будущей профессиональной деятельности и потребность общения в группе. Кроме того, было установлено, что у студентов, изучающих курс высшей математики, несмотря на наличие стремления к саморазвитию, нет готовности к такому виду работы, т. е. недостаточно развиты умения и навыки самостоятельной учебной, познавательной деятельности. Для решения второй задачи использовались остальные структурные звенья модели (рис. 1).

**Профессионально-прикладная направленность.** Проблема профессиональной направленности обучения при изучении курса высшей математики рассматривалась в работах Е.А. Зубовой, Е.И. Исмагиловой и др. В исследованиях отмечалось, что математическая подготовка студента вуза не нацелена на конкретную профессию. В этом случае дидактический аспект организации профессионально направленной самостоятельной деятельности студентов в процессе изучения курса высшей математики будет заключаться в формировании политехнических знаний, приобретение которых позволяет студенту при изучении любого вопроса видеть его структуру, находить структурные элементы, устанавливать между ними связи и открывать что-то новое на основе имеющихся знаний.

На начальных этапах изучения темы «Дифференциальные уравнения» профессиональный интерес вызывают следующие задачи.

*Задача 1.* Источник синусоидального тока  $i = I_m \sin \omega t$  в момент  $t = 0$  присоединяют к конденсатору без потерь. При этом заряд  $q = 0$ . Найти зависимость величины заряда конденсатора от времени  $t$ .

Для решения задачи требуются профессиональные знания о связи физических величин: заряда, тока и времени. Используя имеющиеся знания, студенты составляют простейшее дифференциальное уравнение, предлагают пути его решения и таким образом отвечают на вопрос задачи.

Далее перед ними ставится более сложная задача (задача 2), требующая знания методов решения линейных дифференциальных уравнений. Студентам предлагается самостоятельно решить предложенное уравнение, изучив теоретический материал, и обосновать правильность выбранного решения.

*Задача 2.* Сила тока  $I$  в электрической цепи с сопротивлением  $R$ , коэффициентом индуктивности  $L$  и электродвижущей силой  $E$  удовлетворяет дифференциальному уравнению  $L \frac{dI}{dt} + RI = E$ . Найдите зависимость силы тока  $I = I(t)$  от времени  $t$ , если: а)  $E$  изменяется по закону  $E = kt$  и  $I(0)=0$ ,  $k$  – коэффициент пропорциональ-

ности; б)  $E$  изменяется по закону  $E = A \sin \omega t$  и  $I(0)=0$ ; в)  $E$  изменяется по закону  $E = Ae^{\alpha t}$  и  $I(0) = 0$  ( $L, R, A, \alpha, k, \omega$  – постоянные).

Сравнивая варианты решений заданий а), б) и в), студенты могут заметить, как изменяется зависимость силы тока от времени при изменении электродвижущей силы по разным законам. Выполнение студентом предложенных и аналогичных профессионально ориентированных заданий развивает умения и навыки анализа результатов решения, совершенствует его профессиональные знания, способствует повышению его заинтересованности в самостоятельном выполнении работы.

Для АСДС предлагаются проектные задания профессионально-прикладного характера. Например, студенты специальности Экономика и управление на предприятии (080502.65) могут выполнить задания по расчету оптимального числа мастеров в парикмахерской или количества автобусов на определенных маршрутах.

Выполнение заданий профессионально-прикладной направленности позволяет студентам использовать уже приобретенные ими профессиональные знания и умения, приобрести умения и навыки анализа ситуации, решения задач инженерно-практического содержания, что вызывает повышение уровня формирования профессиональной компетентности. В свою очередь, стремление студента получить достаточно высокую квалификацию способствует вовлечению его в активную самостоятельную деятельность.

Личностно-ориентированный подход. Необходимость личностно ориентированного подхода при организации самостоятельной работы студентов рассматривались С.И. Архангельским, Л.С. Выготским, Н.Д. Никандровым и др. Исследователи отмечали, что основная задача организации самостоятельной деятельности студентов заключается в создании психолого-дидактических условий развития интеллектуальной инициативы и мышления каждого студента на занятиях любой формы. Следовательно, личностно ориентированный подход к выбору содержания и формы самостоятельной работы является обязательным условием её активизации, позволяющим перейти от формального выполнения определенных заданий при пассивной роли студента к познавательной активности с формированием собственного мнения при решении поставленных проблемных вопросов и задач.

При изучении курса высшей математики дифференциация заданий по содержанию осуществляется двумя способами: равные по сложности задачи, результат зависит от количества правильно выполненных заданий, и задания с разной степенью сложности. Например, при изучении темы «Числовые ряды» на 20 минут предлагается самостоятельная работа на исследование сходимости рядов, в ней содержатся 10 задач одного уровня сложности, но требующие знания разных признаков сходимости числовых рядов. В соответствии со вторым способом все задания для аудиторной или домашней работы разбиваются на три варианта по сложности. Студент по своему желанию, в зависимости от его уровня подготовки, выбирает задачи из определенного варианта. Например, при изучении темы «Двойные интегралы» тренировочная самостоятельная работа состоит из шести задач трех уровней сложности А, В, С. Домашнее задание содержит десять аналогичных задач.

Задание группы А: вычислить повторный интеграл  $\int_0^1 dx \int_1^2 dy$  – позволяет сформировать умение вычислять повторный интеграл по прямоугольной области.



Задание группы В: вычислить повторный интеграл  $\int_0^1 dx \int_1^2 (x-y) dy$  и построить

область интегрирования – помогает студенту научиться находить область интегрирования и вычислять повторный интеграл по прямоугольной области.

Задание группы С: построить область интегрирования и вычислить повторный интеграл  $\int_1^2 dx \int_{\frac{1}{x}}^x \frac{x^2}{y^3} dy$  – формирует у студентов умение изображать область интегри-

рования, зная пределы повторного интеграла, навыки вычисления внутреннего и внешнего интеграла от заданной функции.

Задание из групп А, В, С в 1, 2 и 3 балла соответственно. Студент по желанию выбирает первую задачу из любой группы, аналогично выбирает вторую задачу из любой группы и т. д. Таким образом, каждый учащийся выполняет свой набор отобранных задач.

Личностно ориентированный подход при организации самостоятельной работы по форме осуществляется предоставлением студенту права выбора определенного вида работы: подготовка доклада, реферата, решение задачи из домашней самостоятельной работы, выполнение индивидуальных расчетно-графических или прикладных заданий, участие в проведении и подготовке тестирования, математического диктанта или коллоквиума и т. д.

Учет личностных особенностей студента помогает привлечь его к самостоятельной деятельности на уровне, соответствующем его способностям и возможностям на данном этапе обучения, в оптимальном темпе, зависящем от интеллектуальных и физиологических особенностей студента, и в наиболее благоприятной для него форме.

Информационные технологии. Вопросу применения современных информационных технологий в учебном процессе высшей школы посвящены работы С.Г. Григорьева, В.В. Гриншкун, О.Ю. Заславской, И.В. Роберт и др. Анализ изученных работ показал, что в современном понимании информационная технология обучения – это педагогическая технология, использующая специальные способы, программные и технические средства (аудио- и видеосредства, компьютеры, телекоммуникационные сети) для работы с информацией.

Для выполнения заданий по высшей математике используются пакеты прикладных программ MathCAD, MatLab, содержащих как численные, так и аналитические алгоритмы решения различных математических задач. Кроме применения стандартных математических пакетов, студенты обучаются использованию возможностей среды MS Excel для выполнения расчетно-графических работ. С помощью пакета прикладных программ OPROS\_SYSTEM\_mat осуществляется компьютерное тестирование по основным темам из курса высшей математики.

Внедрение в учебный процесс современных информационных технологий позволяет совершенствовать методику обучения, помогает студенту подойти к учебной и познавательной деятельности с другой, наиболее привлекательной для него стороны, что вызывает активизацию его самостоятельной работы.

Балльно-рейтинговая система. Проблемой применения балльно-рейтинговой системы контроля в высшей школе занимались Е.В. Астахова, В.Н. Мальцев, В.К. Муратова и др. В целом все исследователи считают, что применение балльно-рейтинговой системы в учебном процессе повышает самостоятельность студента, стимулирует его познавательный интерес, создает условия для

творческого роста, позволяет учитывать индивидуальные возможности, делает учебный процесс систематическим, а не авральным.

В начале изучения курса высшей математики каждый студент получает план предполагаемой самостоятельной работы. План содержит перечень видов самостоятельной работы, необходимый временной бюджет и шкалу баллов по трем уровням исполнения. Каждый вид самостоятельной деятельности студента при изучении курса высшей математики (ответ у доски, правильный ответ с места, присутствие на лекции или практическом занятии, подготовка доклада или лекции-презентации, написание реферата и т. д.) оценивается определенным количеством баллов. Оценка-балл за некоторые виды выполненных заданий зависит не только от качества работы, но и от сроков её выполнения. В плане указаны условия поощрения и наказания за нарушение сроков выполнения задания. Там же сообщается об установленном диапазоне рейтинга, в пределах которого студент получает зачет или обеспечивает себе 3, 4, 5 за учебную деятельность.

Для увеличения значимости проведенных проверочных контрольных работ, тестирования, коллоквиума предполагаемая оценка студента рассчитывается по формуле  $a = (a_1 + a_2 + a_3) / 3$ , где  $a_1$  – средняя оценка за контрольные работы и коллоквиум,  $a_2$  – оценка за тестирование,  $a_3$  – оценка за учебную самостоятельную работу, вычисленные с помощью логического оператора Excel. Информация о результатах обучения размещается на Интернет-сайте <http://mgou.aleksandrov.ru>.

Балльно-рейтинговая система позволяет дать объективную оценку индивидуальным способностям и усилиям, потраченным студентом на выполнение того или иного вида самостоятельной работы, и тем самым способствует активизации его самостоятельной деятельности.

В результате педагогического эксперимента по использованию предложенной модели в учебном процессе было установлено следующее.

1. В процессе обучения у студентов произошло формирование умений и навыков самостоятельной учебной и познавательной деятельности (рис. 2).

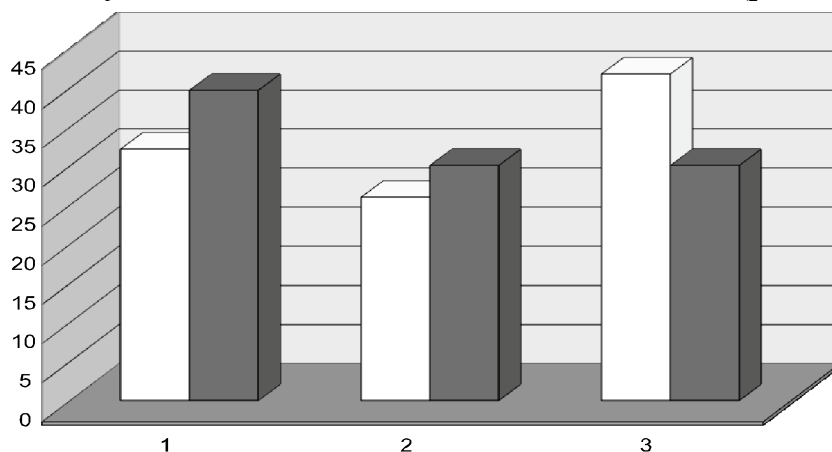
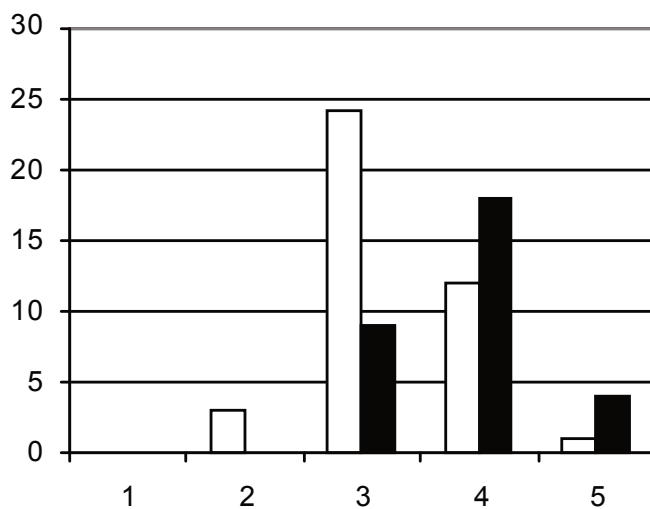


Рис. 2. Выраженность видов учебной деятельности в 2008–2010 гг.:

1 – учебная; 2 – познавательная; 3 – профессиональная.  
 □ – 2008 г.; ■ – 2010 г.

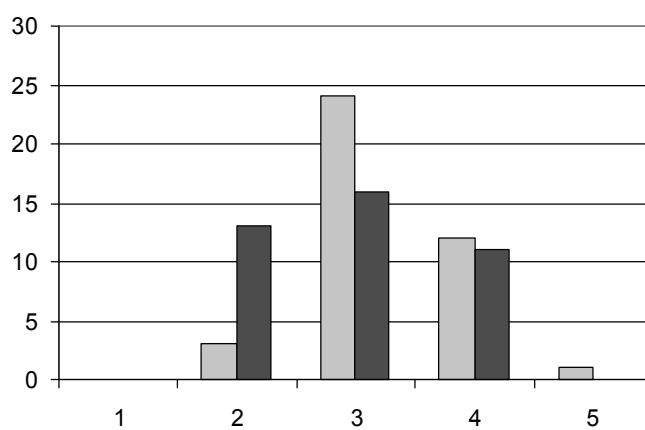
2. В группах студентов, сравнимых по уровню первоначальных математических знаний, изучающих курс высшей математики с использованием предложенной комплексной модели АСДС и традиционными методами, в конце эксперимента получили группы со значимыми различиями в уровне математических знаний. Более высоких результатов достигли студенты экспериментальной группы (в кон-

трольной группе выборочная средняя оценки 3,28, в экспериментальной – 3,84) (рис. 3).

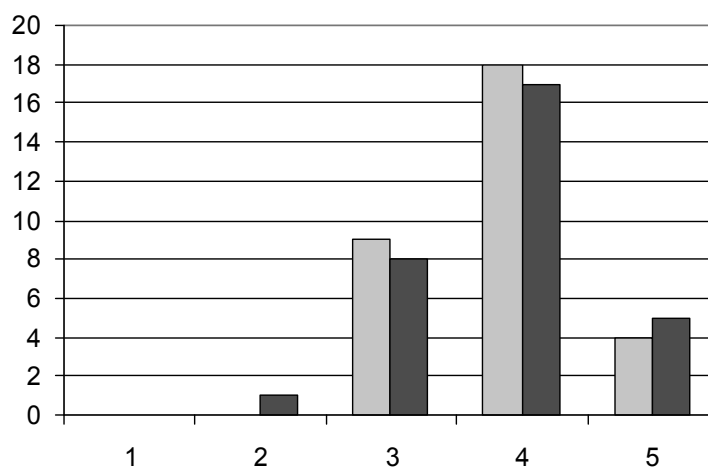


□ – контрольная группа ■ – экспериментальная группа

Рис. 3. Результаты контрольного тестирования



Контрольная группа



Экспериментальная группа

■ – май; ■ – сентябрь

Рис. 4. Контроль остаточных знаний

Проверка остаточных знаний в контрольной и в экспериментальной группах показала более прочные знания в экспериментальной группе (рис. 4). В контрольной группе весной выборочная средняя оценки была 3,28, а осенью 2,95, в экспериментальной группе – весной 3,84, осенью 3,74, то есть в последней не произошло значимого снижения качества знаний за летний период.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о возможности и целесообразности использования предложенной модели комплексного воздействия на процесс АСДС при изучении курса высшей математики для повышения качества математической подготовки специалистов.

### ***Библиографический список***

1. Бакшаева Н.А., Вербицкий А.А. Психология мотивации студентов. М.: Логос, 2006. 184 с.
2. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: ноу-хау в образовании: учеб. пособие по курсу «Управление педагогическими системами». М.: Юрайт: Высшее образование, 2009. 357 с.

## РАЗБИЕНИЕ ВЫПУКЛЫХ МНОГОГРАННИКОВ КЛАССА $C$ НА ПОДКЛАССЫ

*Выпуклые многогранники, классификация, покрытие, гомотетия.*

Настоящая работа посвящена разбиению выпуклых многогранников одного класса на подклассы. Принципом классификации является количество поверхностей переходного типа, принадлежащих границе многогранника. Рассматриваемая задача связана с проблемой Хадвигера о покрытии геометрических тел их образами при гомотетии.

В работе [Hadwiger, 1957, p. 121] Хадвигер сформулировал гипотезу, согласно которой для покрытия любого выпуклого тела в  $n$ -мерном евклидовом пространстве достаточно  $2^n$  тел меньших размеров, гомотетичных данному телу. В работах автора все выпуклые многогранники трехмерного евклидова пространства были разбиты на четыре класса:  $A$ ,  $B$ ,  $C$ ,  $D$ . В свою очередь, многогранники класса  $A$  были разбиты на подклассы. Далее автор рассмотрел покрытие многогранников класса  $A$  их меньшими копиями при гомотетии в трехмерном евклидовом пространстве. К классу  $B$  были отнесены выпуклые многогранники, поверхность которых содержит одну или несколько призматических частей. К классу  $C$  были отнесены выпуклые многогранники, граница которых содержит, по крайней мере, одну поверхность переходного типа и не содержит призматических частей. Настоящая статья посвящена разбиению всех многогранников класса  $C$  на подклассы. Классификация многогранников класса  $C$  необходима для того, чтобы решить задачу покрытия многогранников этого класса их образами при гомотетии с коэффициентами, меньшими единицы.

Пусть на плоскости заданы две окружности  $w$  и  $w_1$ , центры и радиусы которых различны. Пусть эти окружности касаются внутренним образом в точке  $Q$ . Множество точек плоскости, заключенных между двумя окружностями, включая окружности и точку  $Q$ , обозначим  $W$ .

*Определение 1.* Рассмотрим выпуклый многогранник  $M$ .  $q$  – некоторая прямая в пространстве. Пусть имеется  $n$  граней многогранника  $M$ , параллельных прямой  $q$  ( $n \geq 3$ ) и образующих одну компоненту связности, гомеоморфную множеству  $W$ . Компоненту связности границы многогранника, топологически эквивалентную множеству  $W$ , назовем многогранной поверхностью переходного типа. Будем говорить, что в этом случае поверхность переходного типа состоит из одного звена.

Многогранная поверхность переходного типа, состоящая из одного звена, содержит  $n$  граней и представляет собой поверхность с краем, край которой является объединением двух замкнутых ломаных, имеющих одну общую точку. Эту точку назовем вырожденным ребром или особой вершиной поверхности переходного типа. Все грани (и ребра) поверхности переходного типа параллельны одной прямой в пространстве; эти грани и ребра назовем боковыми.

Если граница выпуклого многогранника  $M$  содержит поверхность переходного типа, состоящую из одного звена, и не содержит призматической части, то многогранник отнесем к классу  $C$ .

Поверхность переходного типа может состоять из двух и большего количества звеньев. Рассмотрим множество  $U_m$ , которое можно получить следующим образом. Пусть имеется окружность  $w$  и  $m$  окружностей  $w_1, w_2, \dots, w_m$ , каждая из которых касается окружности  $w$  внутренним образом. Пусть окружности  $w_1, w_2, \dots, w_m$  ( $m \geq 2$ ) таковы, что их пересечение не пусто. Обозначим  $U_m$  – множество, являющееся замыканием разности круга с границей  $w$  и объединения кругов с границами  $w_1, w_2, \dots, w_m$ .

**Определение 2.** Пусть граница выпуклого многогранника  $M$  содержит компоненту связности, топологически эквивалентную множеству  $U_m$ , такую, что все грани этой компоненты параллельны некоторой прямой  $q$  пространства. Такую поверхность с краем также назовем поверхностью переходного типа. В этом случае поверхность переходного типа состоит из  $m$  звеньев.

Пусть имеется поверхность переходного типа, состоящая из  $m$  звеньев. Край такой поверхности состоит из двух пространственных ломаных, имеющих столько общих вершин, сколько звеньев содержится в поверхности переходного типа. Каждую такую вершину назовем вырожденным ребром или особой вершиной поверхности переходного типа. Все грани (и ребра) поверхности переходного типа параллельны одному направлению в пространстве.

Если граница выпуклого многогранника содержит поверхность переходного типа с  $m$  звеньями и не содержит призматической части, то его отнесем к многогранникам класса  $C$ .

Итак, выпуклый многогранник отнесем к классу  $C$ , если граница этого многогранника содержит хотя бы одну поверхность переходного типа, состоящую из одного или нескольких звеньев, и не содержит призматической части.

### **1. Классификация многогранников класса $C$**

Все многогранники класса  $C$  разобьем на три подкласса:  $C1, C2, C3$ .

Многогранник класса  $C$ , граница которого содержит одну поверхность переходного типа, отнесем к классу  $C1$ . Каждая грань поверхности переходного типа многогранника класса  $C1$  параллельна одному направлению в пространстве.

Многогранник класса  $C$ , граница которого содержит две поверхности переходного типа, отнесем к классу  $C2$ . Грани первой поверхности переходного типа параллельны одному направлению в пространстве, а грани второй – другому.

Многогранник класса  $C$ , граница которого содержит три или более поверхностей переходного типа, отнесем к классу  $C3$ .

Все многогранники класса  $C1$  разобьем на три подкласса:

- а) почтипризмы;
- б) почтипризмы с одним однолистной или одной шапочкой;
- в) почтипризмы с двумя однолистниками или шапочками.

Введем понятие почтипризмы.

**Определение 3.** Рассмотрим выпуклую призму. Пусть точка  $Q$  – внутренняя точка бокового ребра. Проведем через точку  $Q$  две плоскости  $\alpha$  и  $\beta$ , каждая из которых пересечет остальные боковые ребра призмы во внутренних точках. Многогранник, полученный из призмы отсечениями плоскостями  $\alpha$  и  $\beta$  и заключенный между этими плоскостями, назовем почтипризмой.

По аналогии с призмой многоугольника, лежащие в плоскостях  $\alpha$  и  $\beta$ , назовем основаниями почтипризмы. Грани и ребра, параллельные одному направлению, назовем боковыми гранями и ребрами почтипризмы. Боковые грани и ребра поч-

типпризмы образуют боковую поверхность почтипризмы. Точку  $Q$  назовем вырожденным ребром или особой вершиной почтипризмы. Очевидно, что боковая поверхность почтипризмы является поверхностью переходного типа, состоящей из одного звена.

*Определение 4.* Пусть имеется почтипризма. Выберем какую-либо вершину почтипризмы, кроме особой вершины, и проведем плоскость, пересекающую все ребра, исходящие из этой вершины, во внутренних точках. Эта плоскость отсекает от почтипризмы треугольную пирамиду. Полученный новый многогранник (без треугольной пирамиды) назовем почтипризмой с отсечением. Отсечение, которое было выполнено, назовем отсечением первого вида.

*Определение 5.* Пусть имеется некоторая почтипризма. К одному из оснований почтипризмы «приклеим» обычный однолисточник, основание которого равно основанию почтипризмы. Выпуклый многогранник, полученный «склеиванием» почтипризмы с обычным однолисточником, назовем почтипризмой с одним однолисточником.

*Определение 6.* Рассмотрим многогранную поверхность с краем – шапочку; замкнутая пространственная ломаная  $L$  – граница шапочки. К каждой грани шапочки проведем единичный вектор внешней нормали. Выберем представителей этих векторов так, чтобы начало каждого направленного отрезка совпало с центром единичной сферы. Тогда, по определению шапочки, существует такая полусфера с границей  $w$ , что концы всех представителей векторов будут внутренними точками этой полусферы. Пусть прямая  $q$  не параллельна ни одному из ребер ломаной  $L$  и не параллельна плоскости  $\alpha$ , в которой лежит граница  $w$  полусферы. Рассмотрим цилиндрическую поверхность, для которой ломаная  $L$  является направляющей, а образующие цилиндрической поверхности параллельны прямой  $q$ . Обозначим  $V$  – выпуклое неограниченное тело, поверхность которого состоит из шапочки и части цилиндрической поверхности. Пусть  $\beta$  – опорная плоскость шапочки, которая имеет с границей шапочки только одну общую точку – вершину  $Q$  ломаной  $L$  – и отсекает от неограниченного тела  $V$  выпуклый многогранник  $M$ . В пересечении плоскости  $\beta$  и цилиндрической поверхности получилась плоская замкнутая ломаная; обозначим ее  $F$ . Ломаные  $L$  и  $F$  пересекаются в точке  $Q$  и составляют край поверхности переходного типа. Выпуклый многогранник  $M$ , ограниченный шапочкой, поверхностью переходного типа и многоугольником с границей  $F$ , назовем почтипризмой с одной шапочкой. Многоугольник с границей  $F$  назовем основанием почтипризмы с одной шапочкой.

*Замечание 1.* Поверхность переходного типа, о которой говорится в определении 6, состоит из одного звена. Точка  $Q$  пересечения ломаных  $L$  и  $F$  является особой точкой поверхности переходного типа. Поверхность переходного типа почтипризмы с одной шапочкой будем также называть боковой поверхностью этого многогранника.

Поверхность переходного типа почтипризмы с одной шапочкой может состоять из двух и более звеньев. Как построить такой многогранник?

Сначала выполним такие же построения, какие были выполнены для получения почтипризмы с одной шапочкой в том случае, когда поверхность переходного типа состояла из одного звена. Выбираем некоторую шапочку. Пусть край шапочки – это пространственная ломаная  $L$ . Рассмотрим полусферу, соответствующую шапочке. Прямая  $q$  не параллельна ни одной из граней шапочки и не параллельна плоскости  $\alpha$ , в которой лежит граница полусферы. Рассмотрим цилиндрическую поверхность, направляющей которой является ломаная  $L$ , а образующая па-

параллельна прямой  $q$ . Пусть опорная плоскость  $\beta$  шапочки такова, что плоскость  $\beta$  имеет с границей шапочки в точности две общие точки (вершины ломаной  $L$ ), причем эти точки не являются соседними вершинами ломаной  $L$ .

Если для выбранной шапочки такой опорной плоскости не существует, то заменим шапочку другой, которая обладает указанным свойством. Выпуклый многогранник, ограниченный шапочкой, цилиндрической поверхностью и многоугольником, который получен пересечением цилиндрической поверхности и плоскости  $\beta$ , назовем почтипризмой с одной шапочкой. Многоугольник, который лежит в плоскости  $\beta$ , назовем основанием почтипризмы с одной шапочкой. Поверхность переходного типа такой почтипризмы с шапочкой состоит из двух звеньев.

Аналогичными построениями можно получить почтипризму с одной шапочкой и поверхностью переходного типа, состоящей из трех и большего числа звеньев.

*Определение 7.* Рассмотрим почтипризму. К каждому из оснований этой почтипризмы «приклеим» два обычных однолистика с основаниями, равными основаниям почтипризмы, так, чтобы новый многогранник остался выпуклым. Полученный многогранник, являющийся объединением почтипризмы и двух обычных однолистных, назовем почтипризмой с двумя однолистами.

*Определение 8.* Рассмотрим почтипризму с одной шапочкой. К основанию такой почтипризмы «приклеим» обычный однолистник так, чтобы полученный многогранник остался выпуклым. Новый многогранник назовем почтипризмой с однолистом и шапочкой.

*Замечание 2.* Поверхность переходного типа почтипризмы с однолистом и шапочкой может состоять из одного звена, а может содержать любое конечное количество звеньев.

Более сложную конструкцию рассмотрим для введения понятия почтипризмы с двумя шапочками.

*Определение 9.* Рассмотрим плоскую замкнутую ломаную  $L$ . Обозначим вершины этой ломаной  $A_1, A_2, \dots, A_n$ . Пусть ломаная  $L$  является направляющей цилиндрической поверхности, а образующая цилиндрической поверхности параллельна некоторой прямой  $q$ . Прямая  $q$  не лежит в плоскости ломаной  $L$ . Пусть имеются две шапочки  $M_1$  и  $M_2$ . Шапочка  $M_1$  обращена выпуклостью вверх, а граница шапочки проектируется в ломаную  $L$  в направлении прямой  $q$ . Пусть, кроме того, шапочка  $M_1$  имеет с ломаной  $L$  только одну общую точку, например,  $A_1$ . Пусть шапочка  $M_2$  обладает теми же свойствами, что и шапочка  $M_1$ . Граница шапочки  $M_2$  проектируется в ломаную  $L$  в направлении прямой  $q$  и имеет с ломаной  $L$  только одну общую вершину – точку  $A_1$ . Отличие шапочки  $M_2$  от шапочки  $M_1$  состоит только в том, что шапочка  $M_2$  обращена выпуклостью вниз. Многогранная цилиндрическая поверхность с краем, ограниченная сверху границей первой шапочки, а снизу границей второй шапочки, представляет собой поверхность переходного типа, состоящую из одного звена. Выпуклый многогранник, ограниченный двумя шапочками и поверхностью переходного типа, назовем почтипризмой с двумя шапочками.

Аналогично можно получить почтипризму с двумя шапочками, поверхность переходного типа которой состоит из двух и более звеньев. В этом случае верхняя и нижняя шапочки имеют не одну общую вершину, а две и большее количество не соседних общих вершин.

Дадим определение многогранника класса  $C2$ .

*Определение 10.* Рассмотрим выпуклый многогранник  $M$  класса  $C$ . Пусть  $q$  и  $m$  – две непараллельные прямые в пространстве. Пусть выпуклый многогранник  $M$  обладает тем свойством, что его границе принадлежит поверхность переходного ти-



па, каждая грань которой параллельна прямой  $q$ . Пусть, кроме того, границе многогранника  $M$  принадлежит еще одна поверхность переходного типа, каждая грань которой параллельна прямой  $m$ . Многогранник  $M$  класса  $C$ , граница которого содержит две поверхности переходного типа, отнесем к классу  $C2$ .

Имеет место

*Теорема 1.* Две поверхности переходного типа многогранника класса  $C2$  имеют непустое пересечение.

*Доказательство.* Докажем теорему методом от противного. Допустим, что две поверхности переходного типа имеют пустое пересечение. Будем сначала учитывать только первую поверхность переходного типа. Тогда граница многогранника класса  $C2$  может быть представлена в виде объединения трех компонент связности: двух шапочек и поверхности переходного типа. Если допустить, что две поверхности переходного типа не имеют общих точек, то вторая поверхность переходного типа принадлежит одной из шапочек. Но это невозможно, так как нормали граней шапочки лежат внутри одной полусферы, а нормали всех граней поверхности переходного типа лежат на окружности большого круга единичной сферы. Этим и завершается доказательство теоремы 1.

*Замечание 3.* Очевидно, что пересечением двух поверхностей переходного типа, каждая из которых состоит из двух и более звеньев, являются либо две грани, либо грань и вершина, либо две вершины.

Имеет место

*Теорема 2.* Если пересечение двух поверхностей переходного типа многогранника класса  $C2$  состоит из двух граней, то эти грани параллельны.

*Доказательство.* Пусть пересечение двух поверхностей переходного типа состоит из двух граней. Обозначим грани первой поверхности переходного типа  $a_1, a_2, \dots, a_n$ , а грани второй поверхности переходного типа  $b_1, b_2, \dots, b_n$ . Каждая грань первой поверхности переходного типа параллельна прямой  $q$ , а каждая грань второй поверхности переходного типа параллельна прямой  $m$ . Пусть  $a_i = b_s$  и  $a_k = b_p$ . Так как  $a_i$  принадлежит первой поверхности переходного типа, то существует такая прямая  $q_i$ , которая параллельна  $q$  и лежит в плоскости грани  $a_i$ . Аналогично, так как  $b_s$  принадлежит второй поверхности переходного типа, то  $b_s$  параллельна прямой  $m$ . Итак, в плоскости грани  $b_s$  ( $a_i$ ) лежит прямая  $m_s$ , параллельная прямой  $m$ . Так как  $q$  и  $m$  не параллельны, то параллельные им прямые, лежащие в одной плоскости,  $q_i$  и  $m_s$ , пересекаются. Точно так же найдем прямые  $q_k$  и  $m_p$ , лежащие в плоскости грани  $a_k$  ( $b_p$ ). По свойству транзитивности отношения параллельности  $q_i$  параллельна прямой  $q_k$ , а прямая  $m_s$  параллельна прямой  $m_p$ . Тогда плоскости граней  $a_i$  и  $a_k$  параллельны по признаку параллельности плоскостей. Этим и завершается доказательство теоремы.

Поверхности переходного типа могут состоять из одного, двух и большего количества звеньев. Возможны следующие варианты.

1. Каждая поверхность переходного типа состоит из одного звена.
2. Одна поверхность переходного типа состоит из одного звена, вторая – из большего количества звеньев.
3. Каждая поверхность переходного типа состоит из двух и более звеньев.

Рассмотрим более подробно первый случай. Пусть каждая поверхность переходного типа состоит из одного звена. Нетрудно убедиться в том, что пересечением двух таких поверхностей переходного типа могут быть:

- две параллельные грани;
- грань и точка – вершина многогранника.

Если в каждом из этих случаев рассмотреть замыкание разности поверхности многогранника класса  $C2$  и объединения поверхностей переходного типа, то максимальное число компонент связности оставшейся части – это четыре. Каждую из компонент связности оставшейся части многогранной поверхности назовем луночкой. Нетрудно убедиться в том, что по количеству луночек, принадлежащих границе многогранника, все многогранники рассматриваемого множества  $C2$  можно подразделить на пять подклассов. Поверхность многогранника класса  $C2$  может содержать четыре луночки, три луночки, две луночки, одну луночку, луночек может не быть.

*Замечание 4.* Выше мы рассмотрели выпуклые многогранники класса  $C2$ , каждая поверхность переходного типа которых состоит из одного звена. Аналогично можно рассмотреть и два оставшихся случая: 2) одна поверхность переходного типа состоит из одного звена, а вторая – из большего количества звеньев; 3) обе поверхности переходного типа состоят из двух и более звеньев. И в этих случаях граница многогранника может содержать четыре луночки, три луночки, две луночки, одну луночку, луночек может не быть.

Дадим определение многогранника класса  $C3$ .

*Определение 11.* Пусть  $M$  – выпуклый многогранник класса  $C$ , и  $g$ ,  $m$ ,  $q$  – некоторые прямые в пространстве, никакие две из которых не параллельны. Пусть выпуклый многогранник  $M$  обладает тем свойством, что границе этого многогранника принадлежат три поверхности переходного типа. Каждая грань первой поверхности переходного типа параллельна прямой  $g$ . Каждая грань второй поверхности переходного типа параллельна прямой  $m$ . Аналогичным свойством обладают грани третьей поверхности переходного типа: каждая из них параллельна прямой  $q$ . Такие выпуклые многогранники отнесем к классу  $C3$ .

*Замечание 5.* Если граница выпуклого многогранника класса  $C$  содержит более трех поверхностей переходного типа, то такой многогранник также отнесем к классу  $C3$ .

Имеет место

*Теорема 3.* Любые две поверхности переходного типа многогранника класса  $C3$  имеют непустое пересечение.

Доказательство теоремы 3 аналогично доказательству теоремы 1.

Нетрудно убедиться в том, что для многогранников класса  $C3$  имеет место утверждение, аналогичное теореме 2.

*Теорема 4.* Если пересечение двух поверхностей переходного типа многогранника класса  $C3$  состоит из двух граней, то эти грани параллельны.

Разбиение многогранников класса  $C3$  на подклассы осуществим аналогично тому, как мы выделили подклассы класса  $C2$ .

Пусть  $M$  – выпуклый многогранник класса  $C3$ ,  $\partial M$  – его граница.  $P_1$  – поверхность переходного типа, каждая грань которой параллельна прямой  $g$ ,  $P_2$  – поверхность переходного типа, каждая грань которой параллельна прямой  $m$ ,  $P_3$  – поверхность переходного типа, все грани которой параллельны прямой  $q$ . Рассмотрим замыкание множества  $M(P_1 \cup P_2 \cup P_3)$ . Максимальное число компонент связности, на которые распадается это множество, – восемь. Каждая компонента связности – это луночка. Итак, поверхность выпуклого многогранника может состоять из трех поверхностей переходного типа, попарно пересекающихся, и восьми луночек.

Будем уменьшать количество луночек. Получим многогранники класса  $C3$ , содержащие семь луночек, шесть луночек и т. д., многогранники, не содержащие луночек.

*Замечание 7.* Может оказаться так, что пересечение всех трех поверхностей переходного типа не пусто. В этом случае максимальное число луночек – это шесть.

Классификацию многогранников класса  $C3$ , содержащих три поверхности переходного типа, мы осуществим по количеству луночек.

*Замечание 8.* Если многогранник класса  $C3$  содержит четыре и более поверхностей переходного типа, то классификацию таких многогранников осуществим аналогично.

Итак, все многогранники класса  $C$  можно представить в виде объединения трех непересекающихся подклассов:  $C1$ ,  $C2$ ,  $C3$ . Разбиение на классы выполнено по количеству поверхностей переходного типа, принадлежащих границе многогранника. В свою очередь, класс  $C1$  разбит на три подкласса: почтипризмы, почтипризмы с одним однолистником или одной шапочкой и почтипризмы с двумя однолистниками или шапочками.

### ***Библиографический список***

1. Hadwiger G. Ungeloste Probleme. // References Elem. der Math. 1957. № 20. P. 121.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- НАПРАВЛЕННОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ-ГУМАНИТАРИЕВ<sup>1</sup>

*Информационные технологии, профессионально-направленное обучение, прикладные программные средства.*

Современные социально-экономические условия, характер и содержание труда специалистов на современном этапе определяют потребность в образовании, основанном на глубоких профессиональных знаниях. Профессионально-направленное обучение предусматривает построение обучения на основе установления связей между общенаучными и профилирующими дисциплинами, дает возможность более полно раскрыть позитивный потенциал и творческие возможности личности. Профессионально-направленное обучение математике студентов-гуманитариев ставит целью развитие мышления и формирование профессионально значимых приемов умственной деятельности; обеспечение математического аппарата для изучения специальных дисциплин и подготовку к осуществлению профессиональной деятельности. Структура профессионально-направленного обучения математике традиционно представляется как интегрированный комплекс мотивационно-целевого, содержательного и процессуально-методического компонентов [Акопов, 2000; Бокарева, 1985].

Мотивационно-целевой компонент отражает стимулирование осознания студентами роли математики в становлении профессиональных качеств, проявление интереса к совершенствованию знаний и умений в применении математического аппарата к научным исследованиям; способствует построению связи между целью изучения математики и мотивом учебной деятельности; формирует профессиональные потребности и мотивы, личностные качества студента. Осознание роли математики в становлении профессиональных качеств оказывает сильное влияние на систему убеждений и мотивов обучаемых. Содержательный компонент включает совокупность действий, позволяющих формировать профессионально значимые умения: грамотно планировать эксперимент и прогнозировать ожидаемые результаты; осуществлять статистическую обработку результатов экспериментальных данных; разрабатывать и строить математические модели различных явлений, процессов и состояний; выдвигать статистические гипотезы относительно эмпирических данных; подбирать необходимый математический аппарат для проверки статистических гипотез; осуществлять рациональный поиск нужной информации; алгоритмизировать процесс решения задач прикладного содержания и осуществлять его контроль, применять обобщенные алгоритмы; оперировать условно символическими и графическими образами. Процессуально-методический компонент включает методы, формы организации, средства реализации профессионально направленного обучения математике студентов-гуманитариев. В организацион-

---

<sup>1</sup> Исследование поддержано грантом Министерства образования и науки РФ «Развитие научного потенциала высшей школы (2011)», проект № 3.1.1/10119.

ных формах обучения реализуется система взаимодействия учения и управления учебной деятельностью по определенному, заранее установленному порядку и режиму. Выбор формы учебной работы в процессе профессионально направленного обучения математике должен учитывать, что будущая профессия студентов-гуманитариев носит в основном диалогический характер. Компоненты профессионально-направленного обучения математике студентов-гуманитариев взаимосвязаны и взаимообусловлены: осознание роли математики в становлении профессиональных качеств оказывает сильное влияние на систему убеждений, мотивов обучаемых; познавательный интерес появляется с пониманием предмета и от результатов, которые удается в ней получить; на формирование положительной мотивации изучения предмета оказывает влияние осознание его учебной и профессиональной значимости.

Современный период развития общества характеризуется сильным влиянием на него компьютерных технологий, которые проникают во все сферы человеческой деятельности, обеспечивают распространение информационных потоков в обществе, образуя глобальное информационное пространство. В настоящее время в России идет процесс становления новой системы образования, ориентированного на вхождение в мировое информационно-образовательное пространство. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса, связанными с внесением коррективов в содержание технологий обучения, которые должны быть адекватны современным техническим возможностям и способствовать гармоничному вхождению будущего специалиста в информационное общество. Информационные технологии призваны стать не дополнительным «довеском» в обучении, а неотъемлемой частью образовательного процесса, значительно повышающей его эффективность. Информационные технологии не только облегчают доступ к информации и открывают возможности вариативной учебной деятельности, ее индивидуализации и дифференциации, но и позволяют по-новому организовывать взаимодействие всех субъектов обучения, построить образовательную систему, в которой студент был бы активным и равноправным участником образовательной деятельности. В связи с этим требуется обоснование использования информационных технологий как необходимого условия эффективности профессионально-направленного обучения математике студентов-гуманитариев [Чалкина, Двоерядкина, 2010].

Как показывают исследования и публикации, внедрение информационных технологий не вступает в конфликт с ранее разработанными педагогическими концепциями. Появление новых информационных технологий, их стремительное совершенствование и распространение привели к необходимости пересмотра содержания курса математики для студентов-гуманитариев [Горюнова, 2005; Захарова, 2007; Кудрявцев, 2002].

В содержании математики для студентов-гуманитариев необходимо существенно сократить технические вопросы и избавиться от рутины; исключить или сократить разделы, дублирующие школьную программу; включить важнейшие разделы современной математики, уделив большее внимание решению задач синтеза, причем планы лекций и практических занятий должны быть разработаны с учетом компьютерной поддержки, что высвободит необходимое для новых разделов время [Горюнова, 2005; Кудрявцев, 2002].

В настоящее время компьютеризация учебного процесса в университетах достигла достаточно высокого уровня и мы можем говорить о реальных возможностях

использования информационных технологий в исследовательском процессе и в целях преподавания математических дисциплин.

Современному специалисту в области гуманитарных наук, способному к проведению исследований, необходимо достаточно свободно владеть математическим аппаратом изучения статистических данных. Именно поэтому в качестве источника профессионально-направленного содержания обучения математике наиболее широко используется математическая статистика.

При обучении математике можно использовать интегрированные прикладные программы: специализированные статистические пакеты (StatGraphics, SPSS, Mathishe for Windows, Systat, CSS, TableCurve и др.); математические пакеты общего назначения (Mathcad, Matlab, Mathematica, Maple); специализированные пакеты математической графики (Grapher, Surfer, Origin, SigmaPlot и др.) [Скрыльникова, 2000]. Все эти пакеты позволяют рационально распределить время между механическим выполнением расчетов и изучением нового материала, отработкой приемов решения задач и творческой работой. При решении достаточно сложных задач компьютерные пакеты дают возможность избежать большого количества рутинных и трудоемких вычислений, ошибку в которых удастся обнаружить не сразу. Использование прикладных математико-статистических программ позволяет повысить интерес к математике, активизировать мыслительную деятельность студентов, стимулировать поиск новых методов решения задач [Горюнова, 2005].

Компьютеры использовались в психологических, педагогических и социологических исследованиях в течение длительного времени для планирования экспериментов, статистической обработки полученных результатов, но только сегодня в связи с развитием компьютеров нового поколения и мощного программного обеспечения появилась возможность полномасштабного их использования в целях построения комплексного исследования [Дюк, 1994]. Использование компьютеров в научном исследовании предусматривает математическое планирование эксперимента, автоматизированное управление экспериментом, дисплейное представление стимульной информации, организацию хранения полученных данных, в частности большого объема, оперативный доступ к информации, обработку (математическую, статистическую) полученных данных, компьютерное психологическое моделирование, имитацию жизненных ситуаций, создание наглядности и активизацию образного мышления, интеллектуальную поддержку принятия решения.

В условиях дефицита временных и других ресурсов в процессе обучения математике студентов использование компьютера, оснащенного специальным программным обеспечением, позволяет проводить массовые психодиагностические обследования для решения задач профориентации, профессионально-психологического отбора, прогнозирования успешности обучения [Дюк, 1994]. Благодаря использованию в обучении студентов-гуманитариев компьютеров и современных программных средств, можно смещать акценты от формализованного подхода к передаче математических знаний на идейные стороны моделирования и решение реальных задач. Таким образом, компьютерная поддержка обучения математике способствует формированию профессиональных исследовательских навыков у студентов. Кроме того, интегрирование компьютерных технологий в систему межпредметных связей обеспечивает преемственность учебных программ всех ступеней обучения и является условием успешной профессиональной подготовки студентов-психологов.

Использование информационных технологий в преподавании математических дисциплин студентам-гуманитариям может обеспечить реализацию ряда принципов повышения эффективности процесса обучения. Среди них следует выделить:

сознательное и активное участие обучаемых; доступность изложения учебного материала; обеспечение контроля необходимой прочности усвоения материала; необходимое соотношение между вербализацией и наглядностью; активность обучаемых через эмоциональность и чувство соревновательности [Шмелева, 1999, с. 29–34].

Статистические методы играют важнейшую роль в построении математических моделей. Изучение и освоение современных статистических методов вследствие их большой вычислительной трудоемкости невозможны без использования прикладного программного обеспечения. Процедуры первичной статистической обработки студенты-гуманитарии осваивают на первом курсе в процессе изучения дисциплины «Информатика», в частности при работе с электронными таблицами в MS Excel. Навыки, приобретенные студентами в процессе обучения математике на первом курсе, обеспечивают формирование профессионального подхода к решению задач в курсах «Математические методы в психологии», «Математические методы в педагогических исследованиях» и «Математические методы в социологии». Так, программа курса «Математика» для студентов-психологов содержит разделы математической статистики, в которых рассматриваются методы традиционной математической статистики, такие как статистическая проверка гипотез, в том числе и многомерных, дисперсионный анализ, корреляционный и регрессионный анализ, базирующиеся в значительной степени на вероятностном характере представления исходных данных. Курс «Математические методы в психологии» продолжает знакомство студентов с современными методами прикладной статистики, которые в значительно меньшей степени связаны с вероятностной аксиоматикой. Примерами таких методов могут служить, например, кластерный и факторный анализ, дискриминантный и канонический анализ, многомерное шкалирование. Использование этих методов в практике прикладных исследований последних десятилетий показало их высокую эффективность. Для практических и лабораторных занятий со студентами-психологами подбираются профессионально ориентированные задачи, формулировка и решение которых воспроизводят определенные этапы профессионального исследования. На занятиях используются как реальные данные, полученные от специалистов профильных кафедр, так и модельные данные, которые генерируются с помощью датчика случайных чисел на компьютере.

В процессе преподавания математики студентам-психологам предлагается выполнение ими индивидуальных творческих заданий, требующих проведения психологического исследования (тестирования, анкетирования и т. д.) с дальнейшей математической обработкой результатов, например, по темам: исследование факторов, определяющих специфику национального характера; исследование направленности и мотивов выбора профессии старшеклассников; исследование связи между вербальной агрессией и личностной тревожностью; влияние стиля руководства на климат в коллективе; мотивация «На оценку» и исследование ее уровня на различных стадиях младшего школьного возраста; выявление факторов, определяющих положение человека в семье и другие.

В разрабатываемых на кафедре общей математики и информатики Амурского государственного университета учебных пособиях по использованию программных средств для решения статистических задач в психологии особое внимание уделяется систематизации методов и примерам их использования в прикладных задачах психологии. В пособиях отсутствует глубокое теоретическое обоснование математических методов. Все громоздкие вычисления выполняет компьютер, а логику любого метода статистического анализа можно объяснить, не выходя за рамки базовой математической подготовки. Пособия позволяют сформировать у обучаемых поло-

жительную мотивацию использования современных математических методов как в фундаментальных, так и в прикладных психологических исследованиях. Например, при изучении темы «Регрессионный анализ» особенно сложными для студентов-психологов являются построение и оценка нелинейной регрессионной модели. Поэтому для закрепления материала мы предлагаем решить задачу с профессионально направленным содержанием в пакете Statistica. Благодаря использованию в обучении студентов-психологов современных программных средств, можно смещать акценты от формализованного подхода к передаче математических знаний на идейные стороны моделирования и решение реальных задач.

Для определения качества математической подготовки студентов-гуманитариев как результата профессионально-направленного обучения математике был разработан критериально-оценочный аппарат, включающий критерии (мотивационный, содержательно-операционный и исследовательский) и уровни их сформированности (репродуктивно-фактологический, продуктивно-тактический, рефлексивно-стратегический). Репродуктивно-фактологический уровень характеризуется отсутствием мотивации в использовании математического аппарата в решении прикладных задач, неполными знаниями для выбора рационального пути решения. Продуктивно-тактический уровень определяется наличием мотивации к решению только готовых задач прикладного содержания. Студенты владеют мыслительными операциями, легко применяют полученные знания и способны к варьированию методов действия в известной ситуации. Рефлексивно-стратегический уровень выражается наличием устойчивой мотивации к использованию математических знаний не только в учебной, но и в профессиональной деятельности, полнотой этих знаний. Студенты самостоятельно формулируют гипотезы и находят рациональные пути их решения.

Исследование качества профессионально-направленного обучения математике осуществлялось на базе факультета социальных наук Амурского государственного университета. В соответствии с задачами эксперимента были сформированы контрольная и экспериментальная группы студентов-психологов. В контрольной группе обучение математическим дисциплинам осуществлялось традиционно, в экспериментальной – с использованием информационных технологий. Для получения достоверного результата экспериментальной работы был проведен срез исходного качества математической подготовки у будущих специалистов психологов по методике, описанной Г.В. Акоповым [Акопов, 2000]. Статистически значимых различий в распределениях групп по уровням качества математической подготовки не было выявлено.

По завершении эксперимента оценка качества профессионально-направленного обучения математике осуществлялась путем анализа выпускных квалификационных работ группой экспертов. Так, в экспериментальной группе на 70,2 % увеличилось количество студентов, высоко оценивающих значимость полученных математических знаний, готовых применить их при изучении профильных дисциплин, написании курсовых и дипломных работ, в будущей профессиональной деятельности. В контрольной группе количество студентов, которые относятся к математике как к неотъемлемой части профессиональной подготовки, увеличилось всего на 2,2 %. Количество студентов в экспериментальной группе, у которых отсутствует потребность в использовании математических знаний в профессиональной деятельности, сократилось на 71,2 %. В контрольной группе подобное сокращение произошло только на 5,4 %. В экспериментальной группе полное усвоение программного материала, умение находить осознанные взаимосвязи между знаниями,



самостоятельно применять математические методы при решении прикладных задач с нестандартным условием, выбирать наиболее рациональные способы решения наблюдались у 7 % студентов, в контрольной группе этот показатель составил 3 %. Умение оценить полученный результат, изменить способ решения, спланировать свои действия для успешного продолжения исследования в экспериментальной группе было отмечено у 13 % студентов, в контрольной – у 2 %.

Таким образом, использование информационных технологий в преподавании математических дисциплин способствует формированию профессиональных исследовательских навыков у студентов-гуманитариев. Кроме того, интегрирование информационных технологий в систему межпредметных связей обеспечивает преемственность учебных программ всех ступеней обучения и является необходимым условием успешной профессиональной подготовки студентов-гуманитариев.

### *Библиографический список*

1. Акопов Г.В. Социальная психология образования: монография. М.: Моск. психолого-социальный ин-т: Флинта, 2000. 296 с.
2. Бокарева Г.А. Совершенствование системы профессиональной подготовки студентов. Калининград, 1985. 262 с.
3. Горюнова Т.Ю. Обеспечение фундаментальности методической подготовки учителя математики на основе использования информационных технологий образовательного назначения // Гуманизация среднего и высшего математического образования: состояние, перспективы: материалы Всерос. науч. конф. Саранск: Мордов. гос. пед. ин-т, 2005. С. 68–72.
4. Дюк В.А. Компьютерная психодиагностика. СПб.: Братство, 1994. 364 с.
5. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для вузов и др. М.: Академия, 2007. 192 с.
6. Кудрявцев Л.Д. О тенденциях и перспективах математического образования // Образование и общество. 2002. № 1 (12). С. 43–55.
7. Скрыльникова Е.В. Компьютерные средства контроля знаний по математике в школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. 19 с.
8. Чалкина Н.А., Двоерядкина Н.Н. Формирование компьютерной грамотности студентов гуманитарных специальностей: проблемы и пути их решения // Информатика и образование. 2010. № 9. С. 116–119.
9. Шмелева И.А. Синтез традиционных и инновационных технологий в преподавании психологии на пороге XXI века // Прикладная психология. 1999. № 1.

---

# ПСИХОЛОГИЯ

---

*Е.Ю. Каханова*

## АЛГОРИТМ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ИЗМЕРЕНИЯ СТЕПЕНИ ЗАВИСИМОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА ОТ ВНУТРЕННИХ И ВНЕШНИХ ФАКТОРОВ

*Алгоритм, внутренние и внешние факторы, зависимость, измерение черт личности, интегральный потенциал переживания одиночества, критерий Фишера, модифицированная шкала одиночества.*

Современные условия развития нашего общества предполагают переоценку многих аспектов мировоззренческого и теоретико-познавательного рассмотрения проблемы формирования человека, организацию его жизненного пространства, переживаний, связанных с экзистенциальной проблематикой. Феномен одиночества – один из наиболее серьезных социальных вопросов современности. За последние годы наблюдается прогрессирующая тенденция к расширению социальных и возрастных границ личного одиночества.

Описание научной проблемы целесообразно начать с констатации факта о том, что, благодаря усилиям ученых разных поколений, прочным достоянием психологической науки стало положение: переживание одиночества индивидами – это результат комбинированного воздействия внутренних и внешних факторов. Параллельно неустанно велись поиски адекватных методов измерения величины такого воздействия.

Например, И.Г. Циммерман говорил: «Побуждение к общежитию гораздо сильнее (здесь и далее выделено нами. – *Е.К.*), чем побуждение к уединению» [Циммерман, 1781, с. 35]. Г.С. Салливан: «Одиночество впервые появляется в юности. Однако когда оно действительно наступает, то сила его уже велика» [Салливан, 1999, с. 346]. Р.С. Вейс: «Разведенные и овдовевшие люди старшего возраста склонны реже считать себя одинокими, чем разведенные и овдовевшие молодые люди» [Вейс, 1989, с. 119]. Батарея цитат свидетельствует: процесс измерения пока не вышел за рамки лексических форм и выражений, дающих довольно смутное представление о степени зависимости одиночества от внутренних и внешних факторов и лишь приблизительно описывающих степень различия.

Между тем созрели необходимые условия для перехода от приблизительных вербальных к точным математическим методам. Так, в 1920-е гг. англичанин Рональд Фишер ввел в научный оборот математический метод, предназначенный для сопоставления двух рядов выборочных значений по частоте встречаемости какого-либо

признака [Fisher, 1925]. В 1970-е гг. американец Даниэль Рассел разработал шкалу одиночества UCLA [Рассел, 1989]. Впоследствии она была модифицирована М. Фергюсоном [Райгородский, 2004, с. 77, 78]. В конце 1990-х гг. японец Хийджиро Тсуيي в русле биполярного подхода к «большой пятерке» предложил компактный и удобный в обращении вариант личностного опросника [Tsuji, 1998]. Однако пока эти научные методы не нашли широкого применения за пределами «своих» исследовательских направлений: статистики, лонлинологии и персонологии.

Цель и одновременно научная новизна настоящей статьи состоят в том, чтобы попытаться разомкнуть междисциплинарные рамки, синтезировать нуклеарно развивающиеся научные разработки и на основе такой интеграции получить принципиально новый продукт. Средством достижения цели является впервые вводимый в оборот алгоритм. Под последним в научно-справочной литературе принято понимать «конечный набор правил, позволяющих чисто механически решать любую конкретную задачу...» [СЭС, 1981, с. 36]. Применительно к проблеме, вынесенной в название статьи, наш алгоритм измерения включает в себя следующие структурные элементы. 1. Использование перфорационной карты респондента. 2. Введение в исследовательскую практику интегрального потенциала переживания одиночества. 3. Новаии в применении модифицированной шкалы одиночества. 4. Новаии в трактовке критерия Фишера –  $\varphi_{ЭМП}$ . Рассмотрим элементы алгоритма в предложенной последовательности.

Использование перфорационной карты респондента (ПКР). Стандартизированная ПКР представляет из себя картонный прямоугольник с перфорацией по двум сторонам и срезанным верхним левым углом. Ее образец представлен на рис.

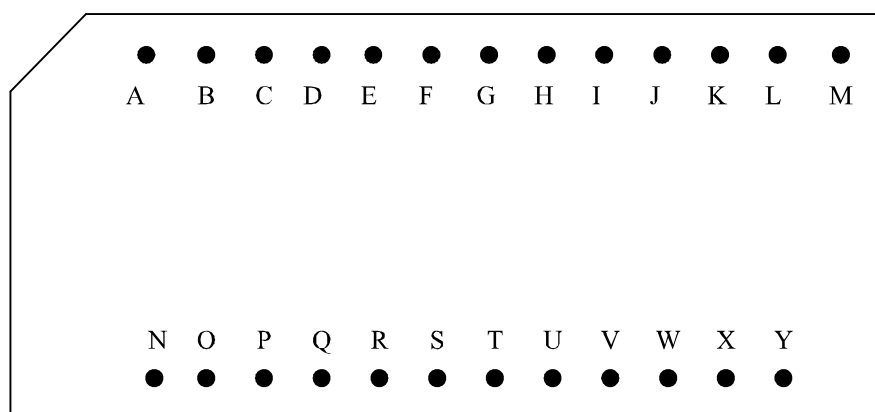


Рис. Образец стандартизированной перфорационной карты респондента

Условные обозначения: А – низкий уровень ПО; В – средний уровень ПО; С – высокий уровень ПО; D – экстраверсия; Е – интроверсия; F – привязанность; G – отделённость; Н – контролирование; I – естественность; J – эмоциональность; К – эмоциональная сдержанность; L – игривость; М – практичность; N – мужчина; О – женщина; P – младший; Q – старший; R – женат / замужем; S – холост / не замужем; Т – проживает дома; U – проживает вне дома; V – горожанин; W – селянин; X – «технар»; Y – гуманитарий

Одна ПКР соответствует одному сброшюрованному протоколу, включающему в себя модифицированную шкалу одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона, пятифакторный опросник Х. Тсуيي, социально-демографическую анкету, разработанную автором статьи. Содержание этих методик проанализировано в одной из наших публикаций [Яблокова, 2009]. В соответствующих местах карты делаются прорезы, соединяющие ее кромку с перфорационным отверстием. Эти прорезы в сочетании с вязальной спицей и обрезанным углом позволили унифицировать процесс класси-

фикации и систематизации массива эмпирических данных по всевозможным лонлинолого-персонологическим и лонлинолого-социодемографическим ракурсам и основаниям.

В ходе заполнения каждой карты происходит процесс перевода качественных показателей в количественные, которые лежат в основе последующих элементов алгоритма. Цифра, обозначающая сумму баллов по шкале одиночества, является своеобразным «генетическим кодом» испытуемого и фигурирует в качестве базовой при многочисленных и разнообразных вычислениях, группировках и перегруппировках массы карточек. Каждая ПКР представляет из себя емкую информационную матрицу. Взятые в совокупности они реально помогают выявить всевозможные разнообразные количественные параметры связей и отношений, сложившиеся между феноменом одиночества, с одной стороны, внешними и внутренними факторами – с другой.

*Введение в исследовательский оборот интегрального потенциала переживания одиночества (ИППО).* Психологическая сущность этого элемента алгоритма заключается в суммировании (интеграции) баллов ПО, набранных всеми (без исключения) респондентами той или иной независимой выборки. Итоговая цифра, выраженная в баллах ПО, – это и есть показатель интегрального потенциала переживания одиночества.

Однако показатель ИППО важен не сам по себе, а только в сопоставлении с показателем численности участников выборки. При этом сравниваются между собой не только абсолютные числа, но и их процентные доли. Всего сформировано одиннадцать пар независимых выборок. Их список приведен в расшифровке «условных обозначений», приложенной к перфокарте. В качестве примера возьмем из перечня первую пару (экстраверсия – интроверсия) и последнюю («технари» – гуманитарии) (табл. 1).

Таблица 1

**Сравнение выборок респондентов и интегральных потенциалов ПО**

№ п / п	Пары независимых выборок	Респонденты и баллы ПО		В % к итогу в диаде по вертикали		Уровни значимости
		Респонденты	Баллы ИППО	Респонденты	Баллы ИППО	$\Phi_{эмп}$
1	Экстравертные	182	2483	89,2	85,0	1,64
2	Интровертные	22	439	10,8	15,0	0,57
...						
21	«Технари»	104	1175	50,0	39,6	2,04
22	Гуманитарии	104	1789	50,0	60,4	2,07

Третий и четвертый столбцы таблицы содержат необходимые относительные данные. Основная идея ИППО кроется в возможности сопоставления двух соседних цифр, расположенных по горизонтали. Пока «журча еще бежит за мельницу ручей», жернова вертятся и мука мелется. Пока между соответствующими процентными долями существует «перепад высот», эвристический потенциал присутствует. Если же показатели удельных весов выборок числа респондентов и баллов ИППО идентичны, то перспективы изучения феномена одиночества приближаются к нулю. (Про последний столбец будет сказано позднее.) Введение в научный оборот ИППО позволяет «заловить» и зафиксировать тонкие нюансы проявления

зависимости переживания одиночества от внутренних и внешних факторов. Этот новый измерительный инструмент не отменяет традиционный, а гармонично дополняет его в зависимости от специфики решаемой исследовательской задачи.

*Новации в применении модифицированной шкалы одиночества.* Изначально последняя предназначалась главным образом для выявления пациентов, обладающих высоким уровнем переживания одиночества, с последующим проведением психотерапевтической и / или психокоррекционной работы. Наши респонденты – современные студенты-дневники – априори далеки от высокого уровня ПО. Малая абсолютная и относительная численность таких испытуемых (например, у нас:  $n=4$ , или 1,9 %) выводит последних из круга величин, к которым применим статистический метод сравнения. Чтобы не терять из виду этих интересных во многих отношениях респондентов и в то же время сохранить возможность применения необходимых математических процедур, объединили с группой испытуемых среднего уровня ПО. Вновь образованной независимой выборке, где  $n=47$ , или 22,6 %, присвоено наименование «испытуемые со средневысоким уровнем переживания одиночества», или «СВ уровень ПО». Это первая новация.

Объективная сложность интерпретации результатов исследования обусловила необходимость использования вербальных ярлыков. При этом важно учитывать разницу и не допускать смешения понятий «конструкт» и «вербальный ярлык». Например, «неодинокий индивид» или «одинокий индивид» – это вербальные ярлыки, а «респондент с низким уровнем переживания одиночества» и «респондент со средневысоким уровнем переживания одиночества» – это конструкты. Такова вторая новация.

Разработка и применение третьей новации продиктованы спецификой исследования. О чем конкретно идет речь, наглядное представление дают данные табл. 2 и 3. В них столбцы  $n_1$  и  $n_2$  содержат количественные параметры выборок респондентов соответственно: с низким (неодинокие) и средневысоким (одинокие) уровнями ПО. В качестве примера из перечня факторов взяты уже ставшие привычными диады: экстравертные – интровертные, «технари» – гуманитарии.

При сравнении обеих таблиц отчетливо видно: они едины и одновременно противоположны друг другу. Обе содержат одинаковые абсолютные величины и неодинаковые – относительные. Сопоставление и анализ «горизонтальных» и «вертикальных» количественных данных позволяют полнее и глубже раскрыть и исследовать спектр математических, а затем и психологических связей и отношений, царящих между внутренними и внешними факторами, с одной стороны, и феноменом переживания одиночества – с другой. Все сказанное здесь в равной мере относится и к табл. 1. О заключительных столбцах, как и в первом случае, речь ниже.

Таблица 2

### Сравнение выборок респондентов по личностным качествам и вузовским специальностям в контексте уровней ПО

Пары независимых выборок	Выборки		В % к итогу в диаде по горизонтали		Уровни значимости	
	$n_1$	$n_2$	$n_1$	$n_2$	$\Phi_{эмп 1}$	$\Phi_{эмп 2}$
Экстравертные	147	35	80,8	19,2	1,91	1,60
Интровертные	12	10	54,5	45,4		
«Технари»	91	13	87,5	12,5	3,25	1,58
Гуманитарии	70	34	67,3	33,7		

**Сравнение выборок респондентов по уровням ПО  
в контексте личностных качеств и вузовской специальности**

Пары независимых выборок	Выборки		В % к итогу в диаде по вертикали		Уровни значимости
	n1	n2	n1	n2	$\Phi_{эмп}$
Экстравертные	147	35	92,5	77,8	2,37
Интровертные	12	10	7,5	22,2	1,02
«Технари»	91	13	56,5	27,7	2,00
Гуманитарии	70	34	43,5	72,3	2,84

*Новации в трактовке критерия Фишера –  $\Phi_{эмп}$ .* Указанный статистический метод «оценивает достоверность различий между процентными данными двух выборок, в которых зарегистрирован интересующий нас эффект» [Сидоренко, 2006, с. 158]. В трех приведенных выше таблицах в правых столбцах сосредоточены колонки цифр, отображающие эмпирическое значение уровней статистической значимости для независимых выборок. Способ исчисления критерия Фишера –  $\Phi_{эмп}$  хорошо освещен в специальной литературе [Сидоренко, 2006]. Остается лишь напомнить, что критическое значение  $\Phi$ , соответствующее принятому в психологии уровню статистической значимости, имеет следующие параметры:

$$\Phi_{кр} = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05) \\ 2,28 (p \leq 0,01). \end{cases}$$

Иными словами, если коэффициент значимости равен или больше 1,64, то различие между двумя независимыми выборками считается статистически значимым, т. к. подтверждается в 95 случаях из 100. Если коэффициент равен или больше 2,28, то различие считается статистически высокозначимым, т. к. подтверждается в 99 случаях из 100.

В «статаналитических» столбцах трех приведенных таблиц содержится полный спектр уровней различия: незначимый (4 коэффициента), значимый (5), высокозначимый (3). Мы полагаем: каждый из них – это своеобразная флеш-карта, в которой в свернутом виде закодирована квинтэссенция информации о содержании, структурных связях и отношениях, сложившихся между лонлинологической областью, с одной стороны, и биполярными конструктами в факторных сферах – с другой. Сердцевиной, сущностью этой системы связей и отношений является феномен переживания одиночества. В то же время значение совокупности математических коэффициентов можно сравнить с внедренными в неоднородную, подвижную среду монолитными сваями, на которые опирается ажурная конструкция психологической интерпретации. Это наша первая новация в трактовке. Вторая – вытекает из первой.

В целях оптимизации исследования, а также для сохранения разумного соотношения между математическими и психологическими началами желательна кардинальная перекомпоновка имеющегося в наличии массива коэффициентов. Последние сортируются в соответствии с одним биполярным конструктом и становятся тем самым связаны друг с другом осмысленным образом (контекстом) аналогично ролям в пьесе.

Перекомпоновка состоит и в том, чтобы числовые значения критерия Фишера были расположены по принципу убывания своей величины. В каждой конструктивной диаде первым стоит компонент ведущий, а вторым – ведомый. Все это помогает определить, какие актеры в нашей пьесе играют главную роль, какие – роль второго плана, а какие – статиста. Наглядным примером сказанного служат данные следующих двух таблиц.

Таблица 4

**Сравнение выборок по конструкту экстраверсия – интроверсия**

Пары выборок	$\Phi_{эмп}$
Неодинокие экстравертные и одинокие экстравертные	2,37 <sup>xx</sup>
Неодинокие экстравертные и неодинокие интровертные	1,91 <sup>x</sup>
Экстравертные и ИППО экстравертными	1,64 <sup>x</sup>
Одинокие интровертные и одинокие экстравертные	1,60
Одинокие интровертные и неодинокие интровертные	1,02
ИППО интровертными и интровертные	0,57

Таблица 5

**Сравнение выборок по конструкту «технари» – гуманитарии**

Пары выборок	$\Phi_{эмп}$
Неодинокие «технари» и неодинокие гуманитарии	3,25 <sup>xx</sup>
Одинокие гуманитарии и неодинокие гуманитарии	2,84 <sup>xx</sup>
ИППО гуманитариями и гуманитарии	2,07 <sup>x</sup>
«Технари» и ИППО «технарями»	2,04 <sup>x</sup>
Неодинокие «технари» и одинокие «технари»	2,00 <sup>x</sup>
Одинокие гуманитарии и одинокие «технари»	1,58

*Примечания.* <sup>xx</sup> – высокозначимый уровень различия; <sup>x</sup> – значимый уровень различия.

Анализ обеих таблиц показывает: а) переживание одиночества студентами зависит от личностного фактора экстраверсия – интроверсия в высокозначимой / значимой степени; б) на статистически высокодостоверном / достоверном уровнях ПО студентов зависит от их вузовской специальности; в) оба способа измерения зависимости гармонично дополняют друг друга. «Уровневый» – с точки зрения спектра коэффициентов значимости различий, в основном «полярный», а «интегрально-потенциальный» – преимущественно «экваторный».

Научные выводы, вытекающие из содержания статьи.

1. Для математического измерения степени зависимости переживания одиночества от внутренних и внешних факторов целесообразно использовать алгоритм, структурные элементы которого включают в себя разработку и внедрение новых методов (ПКР, ИППО), а также новации в применении и трактовке методов, испытанных временем (шкала одиночества UCLA, критерий Фишера –  $\Phi_{эмп}$ ).
2. Апробированный в нашем исследовании алгоритм не только объединяет усилия ученых разных научных направлений, стран, поколений, но и дает старт

принципиально новому, «количественному», этапу исследований одного из аспектов проблемы феномена одиночества.

3. Алгоритм носит универсальный характер и пригоден не только для студентов. Он применим также для преподавателей, для коренных жителей и мигрантов, полицейских и преступников, рядовых и командиров различных родов войск и т. д. Естественно, что речь здесь пока идет лишь о математическом измерении, а не о психологической интерпретации.

### ***Библиографический список***

1. Вейс Р.С. Вопросы изучения одиночества // Лабиринты одиночества: сб. науч. тр.: пер. с англ. М.: Прогресс, 1989. С. 114–128.
2. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика: Методы и тесты: учеб. пособие. Самара: Издат. дом «Бахра-М», 2004. 672 с.
3. Рассел Д. Измерение одиночества // Лабиринты одиночества: сб. науч. тр.: пер. с англ. М.: Прогресс, 1989. С. 192–226.
4. Салливан Г.С. Интерперсональная теория в психиатрии. СПб.: Ювента; М.: КСП +, 1999. 396 с.
5. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: Речь, 2006. 350 с.
6. Советский энциклопедический словарь (СЭС) / науч.-ред. совет: А.П. Прохоров (пред.). М.: Сов. Энцикл., 1981. 1600 с.
7. Циммерман И.Г. О уединении: пер. с нем. Спб.: Императорская типография, 1781. 128 с.
8. Яблокова Е.Ю. Переживание одиночества студентами: методический аспект // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2009. № 2. С. 116–122.
9. Fisher R. A. Statistical methods for Research Workers. London: Oliver and BOYD, 1925. 237 p.
10. Tsuji H. Standartization of the Five-Factor Personality Questionnaire. XXVI International Congress of Psychology. Monreal, 1998.



## **ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ПЕДАГОГОВ И ПСИХОЛОГОВ ПРОФИЛЬНЫХ ШКОЛ К МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

*Цели российского образования, социальный заказ на образование, профильное обучение, проблемы адаптации, коэффициент адаптации, ценности, профессиональная картина мира, возрастные психологические особенности.*

Модернизация российского образования, включающая в себя как одно из приоритетных направлений переход на профильное обучение, поставила перед психолого-педагогическим сообществом школы задачу создания «системы специализированной подготовки (профильного обучения) в старших классах общеобразовательной школы, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда» [Концепция профильного..., 2006]. В рамках традиционной школы это сделать невозможно. Она изначально была ориентирована на массовое обучение работников индустриального общества. Национальная инициатива «Наша новая школа» ставит задачу подготовки успешных работников складывающегося в России постиндустриального общества с приоритетным развитием инновационного сектора экономики, и в ней должны быть реализованы другие задачи обучения и воспитания нового поколения.

Педагогами профильных школ должны быть усвоены установки педагогической деятельности формирующегося «инновационного общества», в котором на первый план выходят ценности, знания и компетентности, позволяющие каждому гражданину «жить в условиях быстрых перемен» [Образование...], «стать адаптивным к постоянным изменениям: в собственной жизни, в экономическом развитии, в развитии науки и технологий, – активным инициатором и производителем этих изменений» [Стратегия..., с. 30].

Объективно в настоящее время педагоги и психологи школ в реальной практике сталкиваются с двумя принципиально разными социальными заказами на образование. Первый из них – традиционный для педагогического сообщества – социальный заказ на образование индустриального общества, ориентированный на усвоение учащимися большого объема знаний и приобретение умений и навыков решения предметных задач. Второй заказ заявлен совсем недавно и является принципиально новым для российского образования [Концепция модернизации...; Концепция профильного..., 2006; Национальная...; Образование...; Современная...; Стратегия...]. Он направлен на массовую подготовку универсальных работников новой, ещё только формирующейся в России «умной» экономики с большим, чем прежде, набором знаний и гибких практических умений (компетентностей), позволяющих им успешно адаптироваться к изменяющемуся рынку труда и к переменам в обществе.

Процесс освоения нововведений (инноваций) в сфере образования происходит непросто. По сути модернизация образования сама по себе является значительным социальным нововведением и по этой причине требует существенного изменения профессиональной картины мира, жизненных установок, моделей поведения, «которые либо способствуют распространению инноваций в экономике и обществен-

ной жизни, либо препятствуют ему» [Стратегия..., с. 10]. Для этого необходимо осознание «личностью или социальной группой того факта, что усвоенные в предыдущей социальной деятельности стереотипы поведения перестают обеспечивать достижение успеха и актуальной становится перестройка поведения в соответствии с требованиями новых социальных условий» [Социальная...]. Процесс адаптации, таким образом, может рассматриваться как процесс отказа педагогами от некоторых прежних целевых ценностных установок и принятия принципиально важных новых.

Успешная модернизация школьного образования в значительной степени определяется скоростью и достигнутой эффективностью адаптации школьных педагогов и психологов к новым видам педагогической деятельности и её новым базовым ценностям.

Целью данной работы является исследование реальных процессов адаптации ключевых групп школьного образовательного процесса (педагогов и психологов) к новым целям, требованиям и условиям школьного образования, новым видам педагогической деятельности, которые позволили бы выявить основные психологические проблемы и сформировать подходы к их преодолению.

В данной работе проводится исследование процессов степени восприятия и психологической адаптации школьного педагогического сообщества к условиям формирующегося в Красноярском крае профильного обучения в зависимости от возраста и профессиональной картины мира. В качестве основных методов исследования использовались методы социологического опроса, глубинного интервью и анализ образовательных программ в профильных и непрофильных школах.

Опрос проводился в период с сентября 2008 по февраль 2009 гг. Было опрошено 83 психолога и 82 педагога профильных и непрофильных школ городов Красноярска, Канска, Норильска и Емельяновского района.

Анализ полученных результатов исследования проводился с учетом возрастных психологических отличий педагогов и психологов [Москвич, Коломейцева, 2008, с. 37]. В данном анализе использовалась международная возрастная периодизация, принятая в 1965 г.: до 35 лет, от 35 и до 54 лет и от 55 лет и старше [Гамезо и др., 2009, с. 221]. В большинстве случаев респонденты имели возможность выбрать несколько вариантов ответов на вопрос анкеты.

Результаты опроса показывают, что подавляющее большинство психологов (81,93 %) и педагогов (82,93 %) не удовлетворены состоянием школьного образования и поддерживают необходимость проведения его модернизации, что достаточно сильно расходится с бытующим мнением о глубоком консерватизме школьных педагогических сообществ. Большинство педагогов и психологов (79,52 и 73,17 % соответственно) полагают, что новый вид образования – профильное обучение – позволит повысить качество школьного образования. Число пессимистически настроенных по отношению к позитивной роли профильного обучения педагогов (25,61 %) заметно выше, чем психологов (16,87 %). Этот факт можно рассматривать, с нашей точки зрения, как важный барьер на пути реформирования школьного образования.

Желаемыми для педагогов и школьных психологов целями образования являются, прежде всего, развитие личности учащихся и самого образования безотносительно к развитию страны, региона и нового востребованного типа умной экономики – «экономики знаний». С точки зрения большинства опрошенных педагогов и психологов, приоритетными направлениями модернизации российского образования являются подготовка конкурентоспособных людей, умеющих жить в современ-

ном обществе (58,54 и 63,86 % соответственно), и обеспечение высокого уровня качества образования (56,10 и 55,42 %). Следует отметить при этом, что число таких педагогов и психологов чуть более половины опрошенных и не составляет абсолютного большинства, что является, по нашему мнению, важным психологическим барьером для позитивного восприятия целевых установок профильного образования.

Необходимость формирования у учащихся ключевых (базовых) компетентностей, как того требует «Современная модель образования» [Современная...] считают важной целью модернизации образования лишь чуть более трети педагогов и психологов (39,02 и 40,96 % соответственно). Таким образом, можно с уверенностью отметить, что у школьного педагогического сообщества нет общезначимых, признаваемых подавляющим большинством приоритетов.

Позиции анкеты «увеличение человеческого потенциала региона, страны» и «подготовка специалистов для «экономики знаний» получили поддержку у менее 10 % опрошенных. Данный результат в принципе не может способствовать появлению у психологов и педагогов осознанной целевой установки на «формирование человека-труженика, человека-предпринимателя, человека-патриота, человека-творца и человека-организатора, т. е. людей, которые являются главными творцами и созидателями будущего страны» [Москвич, 2009, с. 6]. Данный вывод еще в большей степени подтверждается результатами опроса, представленными в табл. 1. Из табл. 1 видно, что как педагоги, так и психологи еще не определились с тем, какая из задач современного российского образования для них является главной. Их картина мира мозаична, в ней нет единой общепринятой целевой задачи.

Таблица 1

**Распределение мнений психологов и педагогов  
при ответе на вопрос: «Какова, с вашей точки зрения, должна быть  
главная задача современного российского образования?»**

Главные задачи образования	Психологи, %	Педагоги, %
1. С точки зрения традиционного образования		
1.1. Сохранение традиций российского образования	27,71	36,59
1.2. Подготовка учащихся к получению высшего профессионального образования	25,3	18,29
1.3. Подготовка учащихся к получению среднего профессионального образования	9,64	9,76
1.4. Воспитание нравственных, социально ответственных людей	51,81	51,22
1.5. Подготовка учащихся к взрослой жизни	36,14	32,93
2. С точки зрения нового (про-инновационного) образования		
2.1. Подготовка учащихся к жизни в новом обществе XXI в. – «обществе знаний»	34,94	36,59
2.3. Воспитание и подготовка конкурентоспособного человека	40,96	39,02
2.4. Обеспечение современного качества образования в соответствии с актуальными и перспективными потребностями личности, общества и государства	57,83	48,78

Всего чуть более половины из них выбирают из предложенных вариантов ответа наиболее общие ответы, такие как «обеспечение современного качества образования в соответствии с актуальными и перспективными потребностями личности, об-

щества и государства» и «воспитание нравственных, социально ответственных людей». Фактически налицо сосуществование двух разных картин мира – привычной и новой. Более четверти психологов (27,71 %) и более трети педагогов (36,59 %) обеспокоены сохранением традиций российского образования. Примерно столько же (34,94 и 36,59 % соответственно) считают, что главной задачей образования является подготовка учащихся к жизни в новом обществе XXI в. – «обществе знаний» – и необходимость «подготовки конкурентоспособного человека» (данная позиция получила поддержку среди 40,96 % психологов и 39,02 % педагогов).

В целом полученные данные свидетельствуют о том, что общий фон, на котором происходит становление профильного обучения, является психологически сложным, с отчетливо выраженной конкуренцией двух целеполаганий и, соответственно, двух различных профессиональных картин мира. Очевидно, что в этом случае неизбежно усложнение процессов адаптации школьного педагогического сообщества к новым целевым установкам и ценностям, сопровождающимся, прежде всего, когнитивным диссонансом, агрессивным или безразличным ответом на естественным образом возникающие фрустрирующие ситуации и т. д. [Налчаджян, 1988, с. 11]. Кроме того, важнейшей психологической проблемой, на наш взгляд, являются и сами процессы понимания и принятия новых ценностных установок, существенным образом влияющих на готовность к осознанной успешной деятельности в новом педагогическом пространстве.

Согласно «Концепции профильного обучения», профильное обучение – это «средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования» [Концепция профильного..., 2006]. В табл. 2. представлены все заявленные в данной Концепции цели профильного обучения и соответствующее отношение респондентов к ним. Проведенный анализ показал, что их отношение к тем или иным целям профильного обучения зависит как от профессиональной картины мира психологов и педагогов, так и от их возраста. Возрастной эффект был обнаружен нами ранее в [Москвич, 2008, с. 32]. Данный эффект, как видно из нижеприведенных таблиц, очень существенен. Мнения представителей одной и той же профессиональной группы в зависимости от возраста в некоторых случаях отличаются в несколько раз. Традиционное использование усредненных результатов опросов по всей группе педагогов или психологов может привести к существенным искажениям реальной ситуации. По этой причине анализ полученных результатов в данной работе проводится в несколько этапов: вначале проводится анализ различий мнений педагогов и психологов, а затем анализируются их возрастные отличия.

Приоритетной (около и более 50 % поддержки) (табл. 2.) целью профильного образования для педагогов являются профориентация школьников, учет индивидуальных психологических особенностей учащихся и формирование у школьников ключевых и предметных компетентностей. Наибольшее значение эти цели имеют для II возрастной группы педагогов от 35 до 54 лет. Различия мнений по первой и последней цели в этих группах превышает 20 %. Для психологов приоритетны другие цели профильного образования: подготовка к получению профессионального образования и создание среды для развития способности принимать самостоятельные и ответственные решения в условиях выбора. Первая цель наиболее важна для психологов I возрастной группы (до 35 лет), вторая – для второй возрастной группы.

Таблица 2

**Возрастное распределение мнений психологов и педагогов  
при ответе на вопрос:  
«Каковы, на ваш взгляд, цели профильного обучения?»**

	Психологи			Педагоги			
	всех возрас- тов, %	до 35 лет, %	35–54 года, %	всех возрас- тов, %	до 35 лет, %	35–54 года, %	55 лет и старше, %
Профориентация школьников	30,12	32,50	27,91	47,56	44,44	55,56	20,00
Индивидуализация и дифференциация обучения	37,35	37,50	37,21	28,05	29,63	31,11	10,00
Учет индивидуальных психологических особенностей учащихся	32,53	27,50	37,21	46,34	48,15	46,67	40,00
Подготовка к получению профессионального образования	65,06	77,50	53,49	28,05	25,93	28,89	30,00
Повышение конкурентоспособности личности	36,14	20,00	51,16	21,95	22,22	22,22	20,00
Развитие способностей	22,89	22,50	23,26	20,73	14,81	22,22	30,00
Создание среды для развития способности принимать самостоятельные и ответственные решения в условиях выбора	49,40	45,00	53,49	29,27	14,81	40,00	20,00
Формирование у школьников ключевых и предметных компетенций	39,76	27,50	51,16	47,56	44,44	55,56	20,00
Коэффициент адаптации	0,39	0,36	0,42	0,34	0,31	0,38	0,24

Для общей оценки адаптации психологов и педагогов к новым целевым установкам профессиональной деятельности целесообразно ввести интегральный коэффициент адаптации той или иной группы респондентов по всем позициям новых целевых задач профильного обучения, предлагаемых в анкете. Его можно представить как отношение суммарного процента ответов на вопросы, предполагающие несколько вариантов ответа, к максимально возможному (по 100 %) для всех  $m$  позиций вопроса:

$$K = \frac{(m_1 + m_2 + m_3 + \dots + m_n) \%}{M \times 100 \%}$$

Данный коэффициент адаптации отражает, с нашей точки зрения, степень принятия педагогами новых для них целей и задач профильного обучения и готовность работать на их достижение. Проведенная таким образом оценка адаптации исследуемых групп показывает, что наиболее адаптированы к заявленным целям профильного обучения психологи второй возрастной группы ( $k = 0,42$ ), наименее – педагоги третьей возрастной группы ( $k = 0,24$ ).

**Возрастное распределение мнений психологов и педагогов  
при ответе на вопрос: «Как вы думаете,  
чем принципиально профильная школа должна отличаться  
от традиционных 10–11 классов?»**

Отличительные особенности профильного обучения	Психологи			Педагоги			
	всех возрастов, %	до 35 лет, %	35–54 года, %	всех возрастов, %	до 35 лет, %	35–54 года, %	55 лет и старше, %
Формирование компетентностей, полезных для будущего	78,31	77,50	79,07	4,88	7,41	2,22	10,00
Переход к новой системе оценивания: от знаний, умений и навыков к ценностям, умениям и знаниям	36,14	30,00	41,86	42,68	37,04	46,67	40,00
Формы и методы обучения и воспитания	45,78	40,00	51,16	50,00	48,15	48,89	60,00
Формы оценивания полученных знаний, умений и навыков	10,84	7,50	13,95	20,73	25,93	20,00	10,00
Подготовка учащихся непосредственно к поступлению в вуз	38,55	40,00	37,21	35,37	48,15	31,11	20,00
Коэффициент адаптации	0,42	0,39	0,45	0,31	0,33	0,30	0,28

Отмечается единство мнений психологов II возрастной группы о принципиальных отличиях новой профильной школы от традиционных 10–11 классов (табл. 3). Около 80 % из них видят это отличие в формировании компетентностей, полезных для будущего учащихся. Лишь небольшая часть (10 %) педагогов считают данную цель обучения значимой. Наиболее важной отличительной особенностью нового вида образования для них является «изменение форм и методов обучения и воспитания старшеклассников» (данную позицию отметили около 50 % педагогов двух первых возрастных групп и 60 % педагогов III возрастной группы). Из табл. 3. также видно, что наиболее эффективно в данном направлении готовы работать только психологи II возрастной группы.

Для определения возрастных различий мнений педагогов и психологов профильных и непрофильных школ к заявленной в «Концепции модернизации российского образования» новой цели образования – развитию личности учащегося – позиции анкеты в основном были взяты из ключевой установки данного документа, которая гласит: «Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны» [Концепция модернизации...]. Нами добавлены лишь позиции об ответственности за свою жизнь и семью.

Табл. 4 представляет распределение мнений психологов и педагогов профильных школ, активно осваивающих реальную практику нового вида образования. Из

нее видно, что целевая установка на развитие новых, востребованных личностных качеств учащихся имеет приоритетное значение для психологов. Для педагогического сообщества данная установка не является доминантной: максимальное число отметивших ту или иную позицию данного вопроса не превышает 50 %.

Анализ возрастных отличий восприятия нового социального заказа на обучение и воспитание учащихся в профильных школах показывает, что наиболее активно данную целевую установку поддерживают психологи II возрастной группы.

Таблица 4

**Возрастное распределение мнений психологов и педагогов  
профильных школ при ответе на вопрос:  
«Какие из перечисленных ниже качеств личности учащегося  
крайне необходимы для успешной жизни в XXI в.»**

	Психологи			Педагоги			
	всех возрас- тов, %	до 35 лет, %	35–54 года, %	всех возрас- тов, %	до 35 лет, %	35–54 года, %	55 лет и старше, %
Современно образованный	66,67	50,00	76,19	26,53	15,38	23,08	50,00
Нравственный	57,58	50,00	61,90	26,53	15,38	26,92	40,00
Предприимчивый	18,18	16,67	19,05	32,65	23,08	34,62	40,00
Способный к сотрудничеству	66,67	50,00	76,19	38,78	30,77	34,62	60,00
Мобильный	66,67	58,33	71,43	44,90	30,77	42,31	70,00
Конструктивный	27,27	33,33	23,81	24,49	0,00	34,62	30,00
Самостоятельный в принятии ре- шений	51,52	16,67	71,43	32,65	23,08	34,62	40,00
Умеющий прогнозировать послед- ствия своих решений	72,73	58,33	80,95	38,78	30,77	34,62	60,00
Ответственный за свою жизнь	33,33	25,00	38,10	26,53	15,38	30,77	30,00
Ответственный за свою семью	27,27	25,00	28,57	22,45	15,38	26,92	20,00
Ответственный за судьбу страны	12,12	8,33	14,29	24,49	7,69	30,77	30,00
Коэффициент адаптации	0,45	0,36	0,51	0,31	0,19	0,32	0,43

Из табл. 4 отчетливо виден возрастной эффект выбора приоритетных направлений воспитания: при их преимущественном совпадении у специалистов I и II возрастной групп; значительные различия в распределении мнений (более 10 %) указывают на различную степень восприятия и осознанности социальной реальности и готовности активно воздействовать на ее изменение. Так, например, наибольшее отличие мнений двух данных возрастных групп респондентов зафиксировано в позициях, касающихся необходимости и важности ориентации учащихся на получение современного образования и развития у них способности к сотрудничеству как ценностной установки умения жить вместе (50,00 и 76,19 % соответственно по двум позициям).

Среди педагогов новые направления воспитательного процесса поддерживают только педагоги самой старшей возрастной группы, правда, с некоторыми предпочтениями. В большинстве своём они высказывают готовность целенаправленно работать с учащимися только по развитию мобильности (70 %), способности к сотрудничеству (60 %) и умению прогнозировать последствия принимаемых решений (60 %).

Коэффициент адаптации различных возрастных групп психологов и педагогов профильных школ позволяет установить взаимосвязь восприятия ими новых целей воспитания с готовностью профессионально работать в новом пространстве образования. Имеющийся у них (приобретенный ранее) положительный профессиональный опыт позволяет решать ряд принципиально новых практических задач с различной степенью эффективности.

Таким образом, наиболее гибкими к изменениям пространства воспитания в старшей школе являются психологи II возрастной группы (коэффициент адаптации равен 0,51), причем педагогическая поддержка их воспитательной деятельности, как показывают результаты опроса, может быть успешно реализована лишь в ограниченном масштабе и в основном педагогами III возрастной группы (коэффициент адаптации равен 0,43).

В целом проведенное исследование демонстрирует во-первых, неоднозначность восприятия нового пространства образования школьными педагогами и психологами, во-вторых, адаптацию педагогов и психологов профильного обучения, которая находится в начальной стадии и происходит с большим числом психологических проблем. У педагогов и психологов существуют различные картины мира и образы востребованного временем человека, в большей степени адекватные у психологов, чем у педагогов школ, а образ желаемых перемен своеобразен и не всегда соответствует заявленным целевым и ценностным установкам профильного обучения. Состояние среды, поощряющей инновационную деятельность, также находится в начальной фазе.

Полученные данные также отчетливо фиксируют факт, что в профильном обучении важную роль играют не только профессиональные картины мира, но и возрастные психологические особенности психологов и педагогов.

Тем не менее начальная критическая масса реальных изменений в профильных школах уже формируется и заметная часть специалистов (до 33 % у психологов и до 31 % у педагогов) уже разделяют цели и ценности нового образования.

Зафиксированные исследованием результаты адаптации педагогов и психологов в профильных школах могут стать основой практических рекомендаций для преодоления имеющихся проблем адаптации школьного педагогического сообщества к новым требованиям к школьному образованию, включая профильное обучение, и способствовать эффективной деятельности учителей и школьных психологов, направленной на повышение качества современного школьного образования.

Автор благодарит Ю.Н. Москвича, Г.С. Саволайнен, Е.И. Титенкову и К.Д. Михайлова за полезные советы и обсуждения.

### ***Библиографический список***

1. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие. М.: Педагогическое общество России, 2009. 512 с.
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. URL: [http://www.edu.ru/db/mo/Data/d\\_02/393.html](http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html)
3. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования. Профильное обучение: нормативные правовые документы. М.: Сфера, 2006. 96 с.
4. Москвич Ю.Н. Психологическая безопасность человека глобального мира. Психологическая наука и практика образования: психологическая безопасность и развивающий характер образовательной среды: материалы III Всерос. науч.-практич. конф. Красноярск, 16–17 апреля 2009 года / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2009. 165 с.



5. Москвич Ю.Н., Коломейцева И.В. Становление профильного обучения. Школа № 27 г. Красноярска накануне перехода на профильное обучение: анализ результатов опроса учителей, учащихся 8 и 9 классов и их родителей / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2008. 84 с.
6. Налчаджян А.А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). Ереван: Изд-во АН АрмССР, 1988. 263 с.
7. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». URL: [www.kremlin.ru/news/6683](http://www.kremlin.ru/news/6683)
8. Образование для инновационных обществ в XXI веке. URL: <http://www.g8russia.ru/docs/>
9. Современная модель образования, ориентированная на решение задач инновационного развития экономики. URL: [www.mon.gov.ru/files/materials/4674/avgust08.doc](http://www.mon.gov.ru/files/materials/4674/avgust08.doc)
10. Социальная адаптация: социологический словарь. URL: <http://enc-dic.com/print/sociology/8663/>
11. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года «Инновационная Россия 2020» Проект. URL: <http://www.economy.gov.ru/wps/wcm/connect/economylib4/designelements/search>

## **ПРОБЛЕМА МЕСТА И РОЛИ СЕМЬИ В СОЦИАЛЬНЫХ КОНТЕКСТАХ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ**

*Семья, группа, социальный институт, функции семьи, детство, семейная идентичность.*

Если рассматривать проблематику семьи в широких контекстах гуманитарного знания, то, говоря метафорическим языком, она является чем-то сродни улыбке Чеширского кота. Она выплывает в любой точке научного пространства и кажется вполне определённой, но, едва утвердишься в её реалистичной понятности, снова растворяется в воздухе. Словно фантом, она существует везде и нигде в точности. Фактически в каждом проблемном вопросе человековедения в той или иной мере можно обнаружить её присутствие. Трудности фокусирования семейной проблематики схожи с проблемой границ предмета социальной психологии. Психика человека социальна по своей сути, всё психическое в той или иной мере социально, и определение границ этой отрасли науки всегда спорно и является скорее волюнтаристской конвенцией учёных, чем отражением реальной феноменологии. И на всех этажах социального бытия человека – от первого акта младенческого сосания до высот гражданского самоопределения (не случайно слово «Родина» ассоциируется со словом «мать») с неизменностью проступает семейная атрибутика. Семья, как узловая станция, связывает макро-, мезо- и микроуровни бытия. Не будет поэтому преувеличением сказать, что семья является объектом человековедения в целом, а её понимание – важным аспектом эволюции гуманитарного знания.

Следует отметить, что предметный ракурс рассмотрения семейной проблематики напрямую связан с пониманием значения семьи. Определяя это понимание, соответствующие аргументы мы находим, по крайней мере, в двух плоскостях. Первая из них построена на логике исключения, т. е. рассмотрения возможных последствий отсутствия семьи. Вторая – на логике мнения, как на уровне общественного сознания, так и на уровне научных построений.

Итак, что, если бы семьи не было. В историческом контексте семья имеет столь же длительное существование, как и человечество. И тем не менее в линии исторического развития мы находим локальные отрезки, когда семья оказывалась социальной падчерицей. В советский период истории нашей страны были попытки дискредитации семейных форм и возложения функций, выполняемых семьей, на социальные структуры. Семья выжила, несмотря на мощный прессинг официальной идеологии. Но нивелирование семейных связей в годы строительства социализма, примат классового над личным и семейным, разрыв семейных уз и преемственности семейной истории не прошли бесследно. Их отдалёнными последствиями стали тотальная невротизация, паранояльность российского сознания, слабость либо чрезмерная, компенсаторно гипертрофированная выраженность личностного начала, субъективная дискомфортность социального бытия. «Удивительно, – пишет Н. Аккерман, – что важнейшая роль семьи в жизни человека воспринимается как нечто само собой разумеющееся. С одной стороны, прошедшие тыся-

челетия – вполне достаточный срок, чтобы свыкнуться с данным фактом. С другой стороны, каждое поколение заново это осознаёт» [Аккерман, 2002, с.18].

Об этом же свидетельствуют и менее масштабные варианты бессемейности, в первую очередь практика общественного воспитания детей-сирот. Данные исследований показывают, что развитие детей вне семьи идёт по особому пути и имеет ряд качественных негативных особенностей, таких как недоразвитие внутренних механизмов активного, инициативного и свободного поведения, преобладание зависимого, реактивного поведения; слабая сформированность внутреннего психического плана действий и собственной мотивации [Прихожан, Толстых, 1991]. Фактически речь идёт о недостаточной выраженности личностного начала. Получается, что семья – необходимое условие для полноценного формирования личности, её способности быть субъектом своей жизни.

Обратившись к аргументам в логике мнения, обнаружим, что многочисленные социологические опросы демонстрируют высокие рейтинги значимости семьи, причём не только у взрослой части населения, но и у подрастающего поколения. Например, проведённый центром «Генезис» опрос по выявлению ценностных ориентаций подростков Москвы и Московской области показал, что семейное благополучие занимает в их ценностных иерархиях одно из первых мест. Причём в классификации ценностных ориентаций М. Рокича, с помощью методики которого и проводился опрос, счастливая семейная жизнь относится к «терминальным» ценностям, определяющим смыслообразующие векторы жизнедеятельности человека [Кривцова и др., 1997].

Научная мысль также свидетельствует о значимости семьи, но акценты авторами расставляются очень по-разному. К. Ойстер в учебнике по социальной психологии групп, обозначая основные функции, которые в истории человечества группы выполняли, иллюстрирует их на примере именно семьи [Ойстер, 2004]. Тем самым семье практически придаётся статус «первогруппы». Исторически семья в её родовой форме и была первым «социумом» человека. Потом она стала определять положение человека в социуме через принадлежность к макрогруппам: этническим, сословным, классовым. Ни один из общественных институтов не может быть изолирован от семьи. Изменение форм общественных отношений, как показали ещё Л. Морган, Э. Тэйлор, Ф. Энгельс, прямо отражается на семейном укладе. Философы и социологи определяют роль семьи в структуре общества. Семья рассматривается учёными как общественный институт, как социальный способ организации жизнедеятельности человека, как посредник между социумом и личностью. Некоторые авторы настолько материалистичны в своих воззрениях, что переносят идеи экономической и политической борьбы на семейные отношения, рассматривая их как аналогичную социально-экономической модель конкуренции вкладов, распределения ресурсов и власти в семейном пространстве. Полоролевое распределение в семье при таком понимании является своего рода матрицей такой конкуренции. Эта позиция основывается не только на «кабинетных» рассуждениях, но имеет определённые эмпирические подтверждения. Выявлено, например, что в настоящее время в социальных слоях с низким уровнем дохода за распределением материальных средств следит не добытчик-мужчина, он скорее в данном случае «отчётное» лицо, а жена, которая и реализует эти средства на хозяйственные нужды. В семьях же с высоким уровнем дохода, в случае если их обеспечивает муж, он же и является главным распределителем материальных благ [Лыткина, 2004].

Особый пласт научной мысли, определяющей место семьи в качестве связующего звена общества и личности, составляют теории развития, в которых особенности

детства связываются с характером общественных отношений. К таким теориям можно отнести эпигенетическую теорию Э. Эриксона [Эриксон, 1996] и психоисторию Л. Демоза [Демоз, 2000] и, согласно характеристике Б.Ф. Зейгарник, в определённой мере психоанализ З. Фрейда [Зейгарник, 1982]. Согласно воззрениям этих авторов, детство, с одной стороны, является отражением состояния широкого социума, своего рода снятой моделью господствующих типов отношений в обществе, с другой – оно само задаёт установочные перспективы формирующегося общества. Семья в этих теориях выступает преимущественно со стороны детско-родительских отношений. Интроецированные в детстве отношения со значимыми людьми становятся матрицей всей системы отношений взрослых субъектов в целом. Взрослая жизнь человека в широких социальных, а не только собственно семейных контекстах является проекцией сформированных в детские годы психических структур, характер которых зависит от внутрисемейных отношений. Семейные отношения и социальные отношения едва ли не зеркально отражаются друг в друге. М. Боуэн, например, основываясь на собственной терапевтической практике, утверждает, что, только выстроив субъективно гармоничные отношения с родителями, взрослый человек способен стать функционально полноценным членом общества [Боуэн, 2008].

Рассматривая посредническую роль семьи, многие авторы обсуждают её функциональное предназначение одновременно в двух контекстах – по отношению к обществу и по отношению к индивиду. В описании Э.Г. Эйдемиллера и В. Юстицкиса: «Эмоциональная функция семьи – удовлетворение её членами потребностей в симпатии, уважении, признании, эмоциональной поддержке, психологической защите. Данная функция обеспечивает эмоциональную стабилизацию членов общества, активно содействует сохранению их психического здоровья» [Эйдемиллер, Юстицкис, 1999, с. 21]. Фактически семья воспринимается как посредник между индивидом и обществом. Такой «функционально-параллельный» подход, с одной стороны, отражает меру своего рода социальной ответственности семьи, с другой – несколько ограничивает ситуацию, сводя предназначение семьи к набору рядоположенных функций. Но при таком понимании те функции, которые семья выполняет, могут быть реализуемы за счёт множества других групп. В итоге оказывается, что многие приписываемые семье функции могут выполнять различные социальные институты, и небезосновательным становится мнение, что единственной полноценно семейной функцией является репродуктивная [Харчев, Мацковский, 1993]. Определённой альтернативой такого рода постановке вопроса является мнение Г. Навайтиса. Автор утверждает: дело не в том, какие функции по отдельности могут быть изъяты у семьи и разобраны разными социальными институтами, а в том, что семья уникальна в своей возможности удовлетворять сразу множество потребностей, реализовывать множество функций [Навайтис, 1999]. На наш взгляд, при этом нельзя не учитывать сложный мир личности, его глубину, иерархичность и несводимость ни к какому номотетическому набору. Семья в этом контексте призвана не только к симметричному «отыгрыванию» запросов индивида и общества, но и к удовлетворению потребностей глубоко личностно-экзистенциальных [Барканова, 2010]. Ещё П. Флоренский говорил о том, что только семья может дать чувство родства с прадедами, необходимого для формирования личности порядочного человека. В переводе на язык психологии, речь идёт о таких базовых потребностях, как «потребность в корнях» (Э. Фромм), потребность в индивидуальной любви и привязанности, потребность иметь «свою группу», членство в которой не определяется ситуативными изменениями. Психологическая практика показыва-

ет, что семья, будучи группой принадлежности, не только структурирует жизнь человека, но и делает его более защищённым и свободным. Если семья удовлетворяет базовые потребности, то выбор человеком других социальных образований уже менее связывает зависимостью от них.

Л.В. Карцева пишет, что на протяжении всей своей истории институт семьи служил в большей степени обществу, чем индивиду, и только в наши дни семья как малая группа становится структурой, жизненно необходимой для отдельной личности. Характеризуя современную российскую семью, автор говорит о том, что она находится в процессе модернизации, суть которого в переносе «центра тяжести» в системе взаимодействия «социум – семья – индивид» с общества на индивида. Иными словами, иерархия соподчинения внутри взаимосвязи «общество – семья – индивид» приобрела противоположный вид, и теперь это взаимосвязь «индивид – семья – общество» [Карцева, 2004].

Таким образом, можно говорить о том, что фокус исследований семьи меняется по мере того, как меняется её место в диалектике социального и индивидуально-личностного. И в настоящее время назрела необходимость системной разработки проблемы семейной идентичности современного человека, его субъективного самоопределения в реализации себя как семьянина.

### **Библиографический список**

1. Аккерман Н. Семья как социальная и эмоциональная единица // Психология семьи: хрестоматия / ред. Д.Я. Райгородский. Самара: БАХРАХ-М, 2002. С. 17–23.
2. Барканова О.В. Половые различия самоактуализации молодых родителей // Школа и личность / Краснояр. гос. ун-т им. В.П. Астафьева». Красноярск, 2010. С. 63–68.
3. Боуэн М. Теория семейных систем Мюррея Боуэна: основные понятия, методы и клиническая практика. М.: Когито-Центр, 2008. 496 с.
4. Демоз Л. Психоистория. Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. 512 с.
5. Зейгарник Б.Ф. Теории личности в зарубежной психологии. М.: Изд-во МГУ, 1982.
6. Карцева Л.В. Семья в трансформирующемся обществе // Вестник Московского университета. Сер.18: Социология и политология. 2004. № 1. С. 65–72.
7. Кривцова С.В. и др. Подросток на перекрёстке эпох: проблемы и перспективы социально-психологической адаптации подростков. М.: Генезис, 1997. 288 с.
8. Лукьянченко Н.В., Аликин И.А. Теория семейных систем М. Боуэна: учеб.-метод. пособие. Красноярск: РИО КГПУ, 2002. 96 с.
9. Лыткина Т.С. Домашний труд и гендерное разделение власти в семье // Социс. 2004. № 9. С. 85–90.
10. Навайтис Г. Семья в психологической консультации. М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 1999. 224 с.
11. Ойстер К. Социальная психология групп. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. 224 с.
12. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Развитие личности в условиях психической депривации // Формирование личности в онтогенезе. М., 1991. С. 78–79; 99–104.
13. Харчев А.Г., Мацковский М.С. Современная семья и её проблемы. М.: Статистика, 1993. 217 с.
14. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер, 1999. 656 с.
15. Эрикссон. Детство и общество. СПб.: Ленато; АСТ; Фонд «Университетская книга», 1996. 592 с.

## **ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ СТРУКТУРЫ РЕЧЕКОНМУНИКАТИВНОГО СОЗНАНИЯ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ ПРИ ПРОИЗВОДСТВЕ УСТНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ**

*Коммуникативное сознание, факторы речеобразования, интенциональность, прагматика, речь, язык, детский возраст.*

Основная теоретическая задача нашего исследования – проверить дифференциацию в коммуникативном сознании детей систем речи и языка. Теория вопроса состоит в следующем: в предложенной и разрабатываемой нами концепции речь описывается как феномен, отличный от языка; система речи vs. система языка; продуцирование форм речи коррелирует со спецификой актов социального взаимодействия; системы речи и языка находятся в отношениях взаимоинтеграции в их собственных возможностях и ограничениях; конкретные формы речи (речевые жанры) интегрируют языковые структуры различных уровней. Эволюционно-генетический и онтогенетический подходы к исследованию форм речи позволяют утверждать изначально внеязыковой, но знаковый характер речевых (в современной психофизиологии речи «вокально-речевых») [Фролова, 2004]) единиц и врожденный характер речи. Реализация интенциональных комплексов говорящего в высказывании осуществляется на уровнях речи и языка специфически. Постулируем также корреляцию речежанровой семантики с просодическим комплексом в его звуковысотной, временной и интенсивностной динамике. Полагаем двуканальную обработку сложного вокального сигнала, которым является речевое высказывание с использованием естественного человеческого языка: функциональными системами, обрабатывающими просодический и вербальный компоненты высказывания в их специфической фонетике [Маланчук 2009; 2011]. Уже довербальный онтогенез речи обнаруживает оба принципа обработки и продуцирования социального вокального звука, что выражается, с одной стороны, в просодиях младенческих вокализаций с их доязыковой («протоязыковой») артикуляцией и имитацией интонационного контура речи взрослых в раннем возрасте, с другой – в возможностях распознавания константности гласных, согласно [Clarkson, 1992], простых фонем [Eimas et al, 1971; Bertoncini et al, 1988], потенциале и особенностях распознавания фонем этнического языка, по [Werker, Tees, 1984], гулении и лепете [Андреева и др., 2003], освоении слоговой и фонетической структуры слова.

Эмпирическое исследование систем речевых жанров в динамике детского возраста (1–8 лет) позволило, в частности, разграничить речь и язык как специфические знаковые системы, а также установить уровень их интеграции при продуцировании вербального высказывания. Анализ проведен в отношении сегментов высказывания, идентифицируемых как те или иные речевые жанры (более 7000 единиц); при этом задано 37 параметров анализа, описывающих интенциональное содержание речи, социально-психологическую реальность речевого взаимодействия, формы речи, речевую и языковую рефлексию.

Кластерный анализ по методу одиночной связи, или ближайшего соседа, принятый нами в отношении всего массива данных (рис. 1), показывает, что один

из кластеров составляют – с увеличивающейся дистанцией связи внутри него – параметры, отражающие прагмасемантическую составляющую высказывания, а именно: тип жанра 2 (инициативное / ответное высказывание), тип жанра 3 (прямой / косвенный), ситуация (естественной коммуникации или игры), прагматическая ситуация (определяемая нами через тип адресата), а также потребность 9 (выразить свое состояние, мысль), коммуникативный статус говорящего (по сравнению с адресатом высокий или низкий), наконец, пол говорящего. Это, на наш взгляд, означает, что при продуцировании высказывания эти факторы целостной коммуникативно-речевой ситуации, вероятнее всего, определяют последующую программу развертки сообщения (от форм 0-речи, вокализаций до сложной структуры вербальных высказываний) и задают соотношение реализуемого высказывания с ними. Это подтверждает тот факт, что по результатам данного вида анализа все виды рефлексии «стянуть» во второй кластер, представленный параметрами R0–R9 и П1–П8, П10–П11, параметрами «ошибок», характеризующими особенности реализации речи – языка с точки зрения адекватности высказывания условиям и характеристикам прагматической ситуации, а также выражаемому содержанию (замыслу – в самом широком смысле слова, а не только как намерению в отношении партнера по коммуникации, которое выражается, прежде всего, средствами и определенными характеристиками речи).

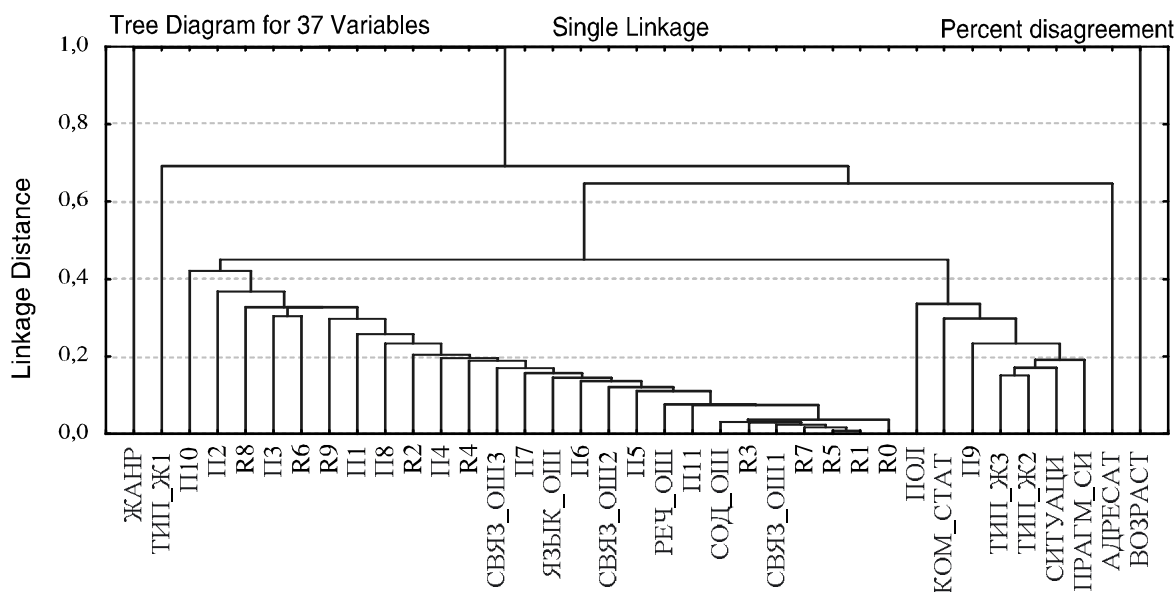


Рис. 1. Дендрограмма кластерного анализа массива данных по методу одиночной связи, или ближайшего соседа

Список используемых сокращений: ВОЗРАСТ; ПОЛ; КОМ\_СТАТ – коммуникативный статус говорящего; АДРЕСАТ – социальная роль адресата; ПРАГМ\_СИТ – тип прагматической ситуации в аспекте взаимодействия автора и определенного типа адресата – конкретного, потенциального и др.; СИТУАЦИЯ – форма социального взаимодействия (естественная коммуникация / игра); ЖАНР – речевой жанр; ТИП\_Ж1 – тип жанра (императивный / информативный / оценочный / перформативный / экспрессив); ответный / инициативный; ТИП\_Ж2 – тип жанра (ответный / инициативный); ТИП\_Ж3 – тип жанра (прямой / косвенный); П1 – П11 – коммуникативно-связанные потребности (список см. в: [Маланчук, 2009]); типы рефлексии: автоматизм R0; языковая рефлексия (фонетическая, лексическая, словообразовательная, синтаксическая, грамматическая – R1-R5; речевая рефлексия R6-R8 (в отношении речевой стратегии, форм речи и речекоммуникативных правил); R9 – рефлексия содержания, передаваемого вербальными средствами; СВЯЗ\_ОШ1 – СВЯЗ\_ОШ3 – особенности связности вербального текста на уровнях прагматическом, коммуникативном, семантическом; ЯЗЫК\_ОШ – языковая «ошибка», РЕЧ\_ОШ – речевая «ошибка», СОД\_ОШ – логическая «ошибка» по сравнению с рече-языковой нормой.

Вероятнее всего, что данные в отношении П9 (потребность выразить себя, свое состояние), входящей в другой кластер, означают, что наличие социального существа или квазисоциального объекта как потенциального адресата высказывания запускает механизм речи как, прежде всего, возможности выразить себя при формировании специфической интенции, направленной на другого. Это подтверждает следующий наш теоретический постулат: экспрессивная речь актуализируется в ситуации присутствия другого в пространстве, субъективно определяемом как коммуникативное. Можно предполагать также, что первоначально актуализируются определенные типы жанров – инициативный или ответный, а также прямой или косвенный, характеризующие реальность коммуникативных ролей партнеров, их «психологический вес» в организации речевого взаимодействия.

Полученные результаты также показывают, что два обсуждаемых кластера объединяются значимым для реализации потенциального высказывания фактором адресата как конкретного лица или конкретного объекта адресации и далее – фактором «тип жанра 1» (с его потенциалом реализовывать конкретную, «уточненную» интенцию говорящего в отношении адресата). Это может означать, что именно эти два параметра ситуации речи – высказывания являются интеграторами структур и характеристик высказывания, актуальных на этапе, предшествующем моторному акту звукопроизводства, и генерализованными факторами моторной реализации высказывания, когда высказывание можно квалифицировать как конкретный речевой жанр. Последнее отражено в структуре дендрограммы: как видим, параметр «жанр», отражающий жанровую специфику высказывания уже не с точки зрения его принадлежности к тому или иному типу, а в тонко дифференцированной жанровой семантике, объединяет, наряду с параметром возраста, все последовательно образовавшиеся кластеры.

Сказанное позволяет предположить, что множество смыслов потенциального высказывания – смыслов иерархически организованных – «заполняют» или организуют речевую форму высказывания – в его конкретном содержании, соотносимом с генеральной интенцией автора (императивного, оценочного, информативного, перформативного, аффективно-экспрессивного характера). Поэтому важным в отношении темы данной статьи является то, что тесную связь обнаруживают такие параметры высказывания, как П8 (потребность изменить ситуацию, привлекая партнера по речи, и в том числе изменить характер взаимодействия с партнером), П1 (потребность в социальном существе), Р9 (рефлексия высказываемого содержания), R8 (речевая рефлексия по поводу коммуникативных правил), параметр П3 (потребность в позиционировании), образующий группу с R6 (рефлексия речевой стратегии), и через П2 (потребность во внимании) и П10 (потребность в сотрудничестве) – с «прагмасемантическим» кластером. Таким образом, тесную связь обнаруживают факторы ситуации речи, задающие 1) возможность реализации речи 2) с определенным коммуникативным намерением. Отметим здесь, что речевая стратегия и теоретически, и эмпирически соотносится с понятием и феноменом речевого жанра, а возникновение рефлексии по поводу речевой стратегии (как частной, так и генеративной) означает, что ребенок оценивает последовательно предъявляемые фрагменты целостного высказывания с точки зрения их адекватности своему генеральному коммуникативному намерению.

Представленные данные обнаруживают также определенную связь типической структуры речи («тип жанра 1») и ее реализации в конкретном жанре («жанр») с возрастом ребенка.

Кластерный анализ по методу полной связи, или дальнего соседа (рис. 2), дает чрезвычайно важные результаты, подтверждающие изложенное выше: один из



кластеров также составляют прагмасемантические характеристики минимальных фрагментов высказывания (первичных речевых жанров, в нашей трактовке) – типы жанров 2, 3 (инициативные / ответные и прямые / косвенные жанры соответственно), ситуация (естественной коммуникации / игры), прагматическая ситуация (заданная типом адресата), которые обнаруживают тесную связь с П9 (потребность выразить свое состояние, мысль) и далее – с подгруппой «пол» – коммуникативный статус говорящего по отношению к адресату. Данный кластер оформляется связью названных факторов с фактором адресата (имеется в виду конкретный адресат) и типом жанра 1 (императивный / информативный / оценочный / др.). Таким образом, если обсуждать продуцирование высказывания и моторную часть речевого акта, в их основе лежат факторы взаимодействия потенциального автора и потенциального адресата в их характеристиках, потребность потенциального автора выразить свои состояния, мысли, а также выбор речевых форм в их типических характеристиках, позволяющих ребенку сделать первичную грубую «прикидку» речевой формы к характеристикам прагматической ситуации.

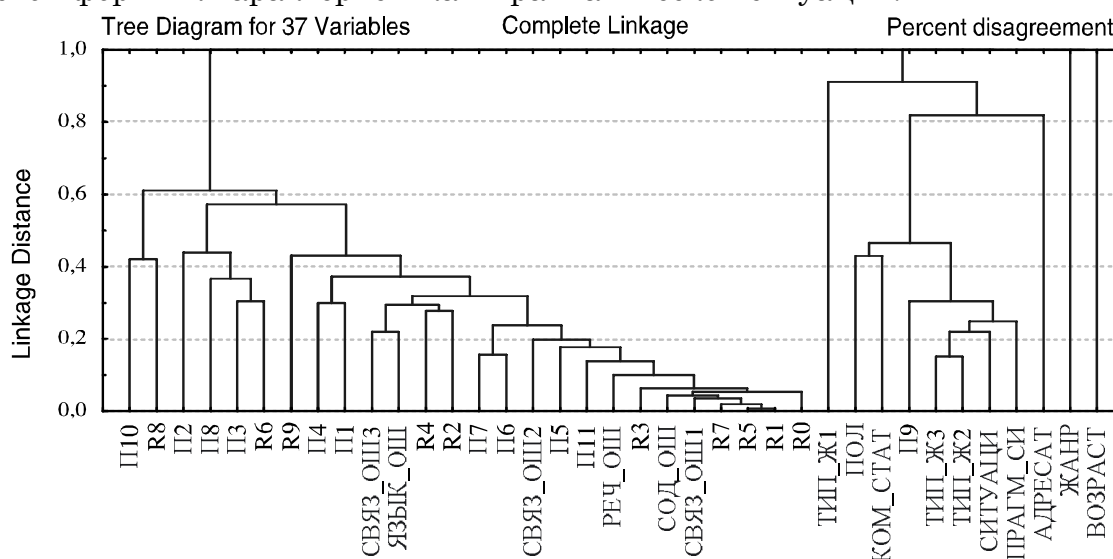


Рис. 2. Дендрограмма кластерного анализа массива данных по методу полной связи, или дальнего соседа

Тесная связь описанного кластера фиксируется с такими характеристиками высказывания, как жанр, а также возраст. Менее тесная связь «прагмасемантического кластера» – жанра – возраста обнаруживается с другим сложно организованным кластером. Он формируется рядом подгрупп:

- R1 (фонетическая рефлексия) – R5 (грамматическая рефлексия) – R7 (рефлексия жанра – формы высказывания) – ошибка связи 1 (связь конситуация – текст) – ошибка содержания – R0 (факт автоматизма реализации высказывания или его нарушения) – R3 (словообразовательная рефлексия). Через речевую ошибку эта группа связана с П11 (потребность в идентификации) – П5 (потребность в материальном объекте) и далее – через ошибку связи 2 (коммуникативная ошибка) – с подгруппой П6 (потребность предотвратить потенциальный ущерб) – П7 (потребность изменить свое эмоциональное состояние);
- связанные между собой подгруппы формируются факторами R2 – R4 (рефлексии лексическая и синтаксическая соответственно) и языковой ошибкой – ошибкой связи 3 (семантическая), посредством которых подгруппа 1 связывается с П1 (потребность в социальном существе) – П4 (потребность в информации) и далее – с R9 (рефлексия содержания);

- группа ПЗ (потребность в позиционировании) – R6 (рефлексия речевой стратегии) посредством связи с П8 (потребность изменить ситуацию, в том числе коммуникативную) и П2 (потребность во внимании) связана с кластером, образованным подгруппами 1 и 2;
- образование кластера завершает подгруппа П10 (потребность в сотрудничестве) – R8 (рефлексия коммуникативных правил); ее связь с подгруппами 3 и 1–2 задает связь кластера с прагмасемантическим кластером, а также жанром и возрастом.

Таким образом, результаты кластерного анализа дают возможность обсуждать в структуре факторов (а также процессов) речепорождения (имеем в виду порождение высказывания как в формах 0-речи, вокальной экспрессии, так и в формах вербального высказывания, поскольку нами проанализированы все возможные виды высказываний) несколько групп: 1) характеризующие прагматическую ситуацию как востребующую речевую связь между потенциальными автором и адресатом и отвечающие ей типы взаимодействия (на уровне речи – типы речевых жанров), когда высказывание начинает моделироваться в самых общих, базовых, глубинного порядка характеристиках; 2) отражающие языковую рефлексия автора по поводу адекватности выражения тех или других потребностей; 3) отражающие речевую рефлексия с точки зрения эффективности используемых речевых стратегий и коммуникативных правил и связанные, в частности, с использованием языковых средств; при этом рефлексия многопланового содержания высказывания R9 и рефлексия соответствия коммуникативным правилам или их нарушения R8 определяют связь кластера 2 с кластером 1, образованным параметрами жанровой семантики. Следовательно, можно утверждать, что полученные данные доказывают существование нескольких функциональных блоков в структуре коммуникативного сознания, обеспечивающих обработку прагмаречевой информации и, в дифференцированности от нее и в интегративных связях с ней, информации языкового порядка. То есть прагматическая ситуация в ее структуре, интенциональная основа социальной коммуникации, речь, язык являются в коммуникативном сознании различными, но интегрирующимися и интегрируемыми системами.

### ***Библиографический список***

1. Андреева Н.Г., Самокищук А.П., Куликов Г.А. Особенности спектральных характеристик гласноподобных звуков детей первого года жизни и развитие речи // Рос. физиол. журнал им. И.М. Сеченова. 2003. Т. 89, № 11. С. 1411–1421.
2. Маланчук И.Г. Речь как психический процесс: монография. Красноярск, 2009; 2-е изд., доп. Красноярск, 2011 (в печати).
3. Фролова О.В. Особенности вокально-речевой имитации при естественном взаимодействии матери и ребенка на протяжении первого года жизни ребенка // Ребенок в современном мире. Государство и дети. СПб., 2004. С. 197–204.
4. Bertoncini J., Bijelac-Babic B., Jusczyk P. et al. An investigation of young infant's perceptual representations of speech sounds // Journal of experimental psychology: General. 1988. Vol. 117(1). P. 21–33.
5. Clarkson M. G. Infants' perception of low pitch // Developmental psychoacoustics / ed. by L. A. Werner, E. W. Rubel. Washington, 1992. P. 159–188.
6. Eimas P. D., Siqueland E. R., Jusczyk P. et al. Speech perception in infants // Science. 1971. Vol. 171. P. 303–306.
7. Werker J. F., Tees R. C. Cross-language speech perception: Evidence for a perceptual reorganization during the first year of life // Infant behavior and development. 1984. Vol. 7. P. 49–63.

## **ТВОРЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ**

*Творческая направленность, личность руководителя, профессиональная самореализация, субъекты образовательного процесса, самоактуализация личности.*

Коренное переустройство сферы образования в стране невозможно без кардинального изменения позиций педагогов и руководителей образовательных учреждений в отношении инновационной деятельности. Инновационная деятельность развивает творческий потенциал субъектов образовательного процесса, позволяет самоактуализироваться личности, «окультуривает» образовательную среду, «выращивает» творческую личность и т. п. [Селезнева, Дроздова, Тодышева, 2008].

В условиях перехода к новой образовательной парадигме специально организуемая инновационная деятельность в педагогических коллективах создает предпосылки не только для распространения новшеств, но и для раскрытия субъектных ценностей и смыслов. Новая парадигма функционирования педагогической системы ориентирует всех специалистов, педагогов на профессиональное и личностное развитие, которое требует управления.

Одним из подходов, обеспечивающих успешность управления профессиональным развитием членов педагогического коллектива, является деятельностный подход, который позволяет анализировать инновационную деятельность педагогов и управлять ею как условием, детерминирующим творческую направленность личности руководителя образовательного учреждения. Выделение в исследовании системной организации труда членов педагогического коллектива позволяет представить образовательное учреждение в виде многомерного смыслового и функционального образовательного пространства, основой которого является творческая направленность руководителя [Селезнева, Дроздова, 2008].

Результаты проведенного нами исследования руководителей образовательных пространств указывают на то, что их знания и способности оцениваются педагогическими коллективами всегда значительно выше, чем соответствующие качества остальных членов коллектива. Отсюда следует, что руководитель группы (педагогического коллектива) полномочен решать те или иные групповые ситуации, проблемы, задачи, аккумулировать в себе наиболее значимые для данной группы личностные качества и управлять ценностями, обеспечивающими групповое самосознание, направленность труда всех членов группы.

В исследованиях В.А. Попкова и А.В. Коржуева выделены зависимости характера выполняемой деятельности руководителя (универсальной, ситуативной), ее содержания (вдохновитель, исполнитель, деловой, эмоциональный) и стиля руководства (авторитарный, демократический) [Попков, Коржув, 2004].

Цель нашего исследования – выявление взаимосвязи творческой направленности и профессиональной самореализации личности в образовательном пространстве.

В исследовании приняли участие 30 руководителей, 50 педагогов и мастеров производственного обучения профессиональных лицеев и общеобразовательных учреждений г. Красноярска. Оценка деятельности руководителей педагогических коллективов в условиях модернизации системы образования производилась на основе целостного изучения личности направленности и эффективности деятельности. В исследовании использовался ряд методик. Первый блок методик представлен интервью, беседой с руководителями, анкетированием. Второй блок методик касается исследования оценки и самооценки способностей, компетентностей руководителей, самоанализа успешности инновационной деятельности, определения чувствительности к проблемам в процессе модернизации образовательного пространства. Третий блок предназначен для исследования творческой направленности руководителей и членов педагогического коллектива.

Анализ внедрения инновационных управленческих технологий в образовательных учреждениях показал, что большинство руководителей работают без ориентации на творческий стиль организации деятельности, около 45 % руководителей не знают сущности новых управленческих концепций, их отличий и преимуществ по сравнению с традиционными. При самооценке профессиональных умений и навыков руководители чаще всего выделяют традиционные показатели деятельности, имеющие отношения к педагогической деятельности, например: знание своего предмета (87,0 %), умение его преподавать (79,0 %), однако есть и такие показатели, которые характеризуют деятельность руководителя: культура общения (64,0 %), организационные и коммуникативные умения (87,0 %) [Куркотова, 2009].

В ходе исследования руководителям образовательных учреждений предлагалось ответить на ряд вопросов, определяющих их творческую направленность и компетентность в управлении. На вопрос «Каким должен быть основной критерий компетентности руководителя?» 57 % респондентов ответили, что критерий знаний, 30 % руководителей подчеркнули значимость технологического критерия и лишь 13 % актуализировали стратегическую деятельность руководителя, направленную на подготовку школьников к будущей профессиональной деятельности.

На вопрос «Что повлияло бы на ваше решение интенсивнее заниматься внедрением в образовательное пространство инновационных управленческих технологий?» 38 % руководителей со стажем до 10 лет ответили, что это трудности в работе. Со стажем свыше 10 лет работы более половины руководителей определяют значимость проблем, требующих творческого разрешения.

В целях изучения интересов субъектов образовательных пространств нами была разработана специальная карта интересов. Анализ интересов проводился по трем параметрам: стержневые, широкие, аморфные. Результаты анализа позволяют говорить о значимости в основном широких интересов респондентов к инновационным управленческим, педагогическим технологиям, а также об их зависимости от уровня квалификации, компетентности руководителей, сопряженности со стажем педагогической и руководящей деятельности.

При ответе на вопрос «Считаете ли вы себя готовым к применению новых технологий в управлении?» 48 % респондентов-руководителей считают, что им необходимо еще поучиться, 4 % – новые технологии не для них.

Анализ деятельности руководителей образовательных учреждений и работы образовательных учреждений показывает, что у руководителей имеются большие трудности в освоении механизмов введения новшеств в управление, которые оказывают существенное влияние на результат деятельности педагогического коллектива в целом и конкурентоспособность образовательного учреждения.

Диагностика творческой направленности руководителя осуществлялась на основе изучения креативности и общей направленности личности как некое творческое отношение к любой жизненной ситуации.

Для оценки креативности руководителя был избран предложенный В.В. Ериным адаптированный вариант тестов Д. Гилфорда и Е. Торранса, направленный на выявление креативности через определение и восприимчивость, открытость проблемам [Ерин, 2004].

Чувствительными к проблемам оказались 40 % руководителей. Назвали проблемы управления в образовательном учреждении 45 % руководителей. 40 % руководителей прогнозируют решение проблемы и результаты своих управленческих действий. Использование в управленческой деятельности информационных средств выделяют 60 % руководителей.

Применение кейсовых и практических методов при анализе управленческих действий руководителей позволило оказать не только стимулирующее воздействие на их личности, в частности направленность, но и способствовало ее развитию. Процесс развития творческой направленности руководителей осуществлялся за счёт освоения эвристических технологий: методов «мозгового штурма» и «синектики», технологий решения творческих задач, нормативной творческой деятельности, решения творческих задач посредством организационно-деятельностных игр, моделирования и делегирования управленческих полномочий членам педагогического коллектива.

Результаты проведенного исследования позволяют говорить о том, что эффективность управления образовательным пространством обеспечивается прежде всего творческой направленностью руководителя, его способностью выстраивать многомерную модель развития творческой направленности, креативности педагогического коллектива.

Материалы нашего исследования позволяют определить влияние творческой направленности личности руководителя образовательного учреждения на продуктивность деятельности педагогического коллектива. Творческая направленность руководителя, с одной стороны, обусловлена креативностью деятельности педагогического коллектива, с другой – способствует самореализации творческой индивидуальности его личности, способности выявлять, формулировать, анализировать и решать творческие задачи управления, диагностировать и прогнозировать внедрение инноваций в образовательный процесс, а также владеть общей технологией творчества; анализом исходной ситуации взаимодействия в педагогическом коллективе.

Творческая направленность руководителя является условием самореализации в управлении образовательным пространством, реализации творческого потенциала личности руководителя, ценностного единства педагогического коллектива в профессиональной деятельности.

### ***Библиографический список***

1. Ерин В.В. Творческая направленность личности руководителя как условие инновационного подхода к организации образовательного процесса в профессиональном колледже. Ставрополь, 2004.
2. Куркотова Е.А. Творческая направленность личности руководителя как условие инновационного подхода в модернизации образовательного процесса // Сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции «Субъектно-развивающий под-

ход в модернизации систем образования» / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, Красноярск, 2009.

3. Попков В.А., Коржуев А.В. Теория и практика высшего профессионального образования. М., 2004. 426 с.
4. Селезнева Н.Т., Дроздова Л.Н., Куркотова Е.А. Методологические основы психологии: учеб. пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2010. 224 с.
5. Селезнева Н.Т., Дроздова Л.Н., Тодышева Т.Ю. Психологическая культура руководителя: методология, теория исследования: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2008. 222 с.
6. Селезнева Н.Т., Дроздова Л.Н. Управление командой: гендерный подход: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Красноярск, 2008. 225 с.

## ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВАЯ СФЕРА, ЕЕ ОСОБЕННОСТИ И РАЗВИТИЕ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ С ЯВНОЙ И СКРЫТОЙ ФОРМОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ

*Ценностно-смысловая сфера личности, жизненные ценности, смысл, интеллектуальная одаренность, явная, скрытая формы интеллектуальной одаренности.*

В современной психологической науке значительно усилился интерес к одной из составляющих личности – ценностно-смысловой сфере. Ценностно-смысловая сфера является одной из общенаучных проблем, исследованием данного вопроса занимались многие отечественные и зарубежные психологи (Д.А. Леонтьев, В. Франкл, В.А. Ядов, А.В. Серый, М.С. Яницкий, М. Рокич, Э. Шпрангер, С.Л. Рубинштейн и др.). В настоящее время нет единой точки зрения касательно определения, сущности, структурной наполняемости ценностно-смысловой сферы, но исследователи схожи в понимании того, что она занимает место на пересечении мотивационных, мировоззренческих структур сознания и выполняет функцию регуляторов человеческого поведения и всех видов человеческой деятельности. Нарушения в развитии ценностно-смысловой сферы личности влекут за собой субъективный дискомфорт, «экзистенциальный вакуум», который лишает человека прочных жизненных критериев и устремлений, что автоматически сказывается на качестве жизни. Особую степень значимости в настоящее время приобретает проблема ценностно-смысловой сферы личности интеллектуально одаренных учащихся, так как реализация интеллектуальных и творческих возможностей данной категории детей имеет не только личностный, но и социальный, общественный характер.

В связи с этим цель данного исследования – выявление особенностей ценностно-смысловой сферы личности интеллектуально одаренных учащихся, разработка и апробирование программы по ее развитию.

В ходе проведенного исследования нами было сформировано три группы испытуемых. Мы опирались на «Рабочую концепцию одаренности» [Рабочая..., 1998], в соответствии с которой в первую группу вошли интеллектуально одаренные дети с явной формой одаренности, которые имеют психологический статус интеллектуально одаренных и являются призерами олимпиад различного уровня, смотров-конкурсов творческих работ и т. д. Во вторую группу были включены подростки, имеющие скрытую форму одаренности, т. е. те, которые по результатам психологической диагностики имели идентичный первой группе интеллектуальный потенциал, но не имели достижений в деятельности. Третью группу испытуемых составили обычные дети, не имеющие академической успешности и достижений в интеллектуальной деятельности.

Для изучения основных составляющих ценностно-смысловой сферы: систем жизненных смыслов, личностных смыслов и жизненных ценностей – мы использовали методику «СЖО» Д.А. Леонтьева, «Морфологический тест жизненных ценностей» В.Ф. Сопова, Л.В. Карпушиной, «МПС» Д.А. Леонтьева, «Методику иссле-

дования системы жизненных смыслов» В.Ю. Котлякова [Леонтьев, 2003; Сопов, Карпушина; Котляков]. В результате проведенного исследования ценностно-смысловой сферы личности учащихся со скрытой, явной формой одаренности и обычных старшеклассников, можно констатировать следующие результаты. Для группы учащихся с явной формой одаренности характерно преобладание таких смысловых ориентаций, как процесс жизни и локус контроля Я, для них свойственно представлять себя сильной самодостаточной личностью, имеющей мировоззренческое убеждение, что контроль собственной жизни возможен. В системе жизненных смыслов приоритетным выступает экзистенциальный смысл, среди индивидуальных жизненных ценностей ведущими являются профессиональная жизнь, обучение и образование, саморазвитие, достижения. Учащиеся с явной формой интеллектуальной одаренности обладают зрелым, хорошо структурированным мировоззрением, осознают собственный богатый когнитивный потенциал и стремятся к самосовершенствованию, а также к самореализации в жизни. Наиболее характерные смыслы для учащихся с явной формой одаренности: «реализовать себя», «верить в развитие», «совершенствоваться», «много добиться» и т. п.

Учащиеся со скрытой формой одаренности обладают достаточно зрелым, развернутым мировоззрением. Смыслы действий у них замкнуты на поиске смысла в жизни и определении вектора направления своего жизненного пути. Также учащимся со скрытой формой интеллектуальной одаренности свойственны незначительность профессиональной сферы деятельности, отсутствие стремления повышать собственный уровень образованности, игнорирование образования как фактора, способствующего развитию себя, нерешительность в общении с незнакомыми людьми, отсутствие спонтанности в высказывании, недоверие другим людям, нежелание быть открытым, подавленность творческих наклонностей, стереотипность поведения и деятельности. Для них характерны поиск конкретной выгоды от взаимных отношений, результатов деятельности, циничность, пренебрежение общественным мнением, общественными нормами. Свойственны отсутствие интереса к проявлению физической активности, безразличие к достижениям в различных сферах жизнедеятельности.

Таким образом, старшеклассники со скрытой формой одаренности воспринимают собственный процесс жизни как увлекательный, насыщенный событиями и переживаниями, чувствами и эмоциями, но при этом для них характерны низкая осмысленность жизни, отсутствие целеустремленности, тотальное неверие в собственные силы, способность контролировать и влиять на ход своей жизни, а также низкая удовлетворенность прожитым отрезком жизни. Все вышперечисленное указывает на низкую осмысленность жизни в целом, а также на отсутствие базовых, принципиальных смыслов и ценностей.

Анализ результатов диагностики учащихся со средним уровнем интеллекта показывает, что в целом респонденты ориентируются на «настоящее», воспринимают собственный процесс жизни как интересный, эмоционально насыщенный, наполненный смыслом. Учащиеся стремятся к установлению благоприятных взаимоотношений с другими людьми, значимыми являются все аспекты человеческих взаимоотношений, они часто дружелюбны, общительны, непринужденны в общении, эмпатичны, социально активны. Также отмечены стремление респондентов к признанию, уважению, одобрению со стороны других, как правило, наиболее значимых лиц, к чьему мнению они прислушиваются в наибольшей степени и на чье мнение они ориентируются в первую очередь в своих суждениях, поступках и взглядах, стремление к возможно более высокому уровню своего материального



благополучия. Смыслы действий обычных старшеклассников замкнуты на занимаемом общественном и межличностном статусе. Жизнедеятельность учащихся заключается в удовлетворении потребности в признании, уважении, социальном превосходстве.

Проведенное исследование выявило особенности ценностно-смысловой сферы личности интеллектуально одаренных учащихся и обычных старшеклассников, а также позволило выделить их основные проблемы. Представленные результаты демонстрируют, что группа учащихся со скрытой формой интеллектуальной одаренности нуждается в целенаправленной психологической помощи. В этом отношении мы присоединяемся к логотерапии В. Франкла и его положению об экзистенциальном вакууме – это глубинное чувство характеризуется ощущением утраты смысла, соединенным с ощущением пустоты и проявляющимся в состоянии скуки [Франкл, 1990]. Жизнь без смысла означает, что человек лишен глубокой внутренней мотивации, внутреннего стержня и мощного «мотора», которые позволили бы ему взять собственную судьбу в руки. В результате он становится слабым, теряет опору, любая неблагоприятная жизненная ситуация, любая проблема выводят его из равновесия. Отсутствие смысла лишает прочных жизненных критериев и устремлений. В связи с этим страдают его индивидуальность, способности, таланты и потенциал. Все вышесказанное определило необходимость разработки и апробации программы по развитию и обогащению ценностно-смысловой сферы личности.

Исходя из результатов апробации программы развития и обогащения ценностно-смысловой сферы личности учащихся со скрытой формой интеллектуальной одаренности, можно говорить, что они после экспериментального воздействия стали воспринимать жизнь как более эмоционально насыщенную, продуктивную и наполненную смыслом, оценивать себя как сильную личность, способную самостоятельно принимать решения и выстраивать жизнь в соответствии со своими целями и желаниями. Для определения достоверности наблюдаемых изменений показателей смысловых ориентаций проведен статистический анализ результатов. Для этого был подсчитан непараметрический W-критерий Вилкоксона. Наблюдается наличие статистически достоверного прироста показателей по всем шкалам смысловых ориентаций: «Цели» ( $W=105$ , при  $p<0,02$ ), «Результат» ( $W=105$ , при  $p<0,02$ ), «Процесс» ( $W=105$ , при  $p<0,02$ ), «Локус контроля Я» ( $W=105$ , при  $p<0,02$ ), «Локус контроля жизни» ( $W=105$ , при  $p<0,02$ ). Следует сказать о статистически значимом изменении таких показателей системы жизненных смыслов учащихся, как экзистенциальный смысл ( $W=88$ , при  $p=0,02$ ), гедонистический ( $W=83$ , при  $p=0,02$ ), коммуникативный смысл ( $W=95$ , при  $p=0,02$ ), семейный ( $W=45$ , при  $p=0,05$ ). Значимый отрицательный «сдвиг» наблюдается по таким категориям, как альтруистический жизненный смысл ( $W=-45$ , при  $p=0,048$ ), смысл самореализации ( $W=-55$ , при  $p=0,05$ ), когнитивный смысл ( $W=-88$ , при  $p=0,02$ ). Таким образом, учащимся со скрытой формой одаренности после прохождения формирующей программы эксперимента свойственны динамические изменения в системе жизненных смыслов, т. е. происходят переосмысление учащимися собственных смыслов жизни и переориентировка с экзистенциального и коммуникативного жизненного смысла существования на смысл самореализации и когнитивный смысл. Респонденты в ходе прохождения развивающей работы осознали собственный богатый интеллектуальный потенциал, свои возможности и способности и выбрали направление жизненного пути в сторону самореализации.

Применение W-критерия Вилкоксона показало наличие статистически достоверного прироста показателей по всем шкалам жизненных ценностей. Таким образом, учащимся со скрытой формой одаренности, после прохождения формирующего воздействия свойственно стремиться к повышению уровня образования, профессиональных навыков, саморазвитию, изменению во всех сферах жизни, принесению творческих решений, повышению собственных достижений, добиваться признания со стороны окружающих. Респонденты стремятся сохранять целостность своего внутреннего мира, убеждений и взглядов, отдавать больше времени увлечениям и хобби, общественной и семейной жизни, при этом отмечается снижение активности во взаимодействии с незнакомыми людьми и значимости физической активности.

Таким образом, можно сделать выводы, что программа по развитию и обогащению ценностно-смысловой сферы личности положительно повлияла на систему жизненных и личностных смыслов, а также на систему жизненных ценностей учащихся со скрытой формой одаренности, что указывает на необходимость реализации целенаправленной работы по развитию и обогащению ключевых аспектов ценностно-смысловой сферы.

### ***Библиографический список***

1. Рабочая концепция одаренности. М.: Магистр, 1998. 68 с.
2. Котляков В.Ю. Исследование индивидуальной системы жизненных смыслов. URL: <http://npsy.ru/>
3. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е изд. М.: Смысл, 2003. 445 с.
4. Сопов В.Ф., Карпушина Л.В. Морфологический тест жизненных ценностей. URL: <http://npsy.ru/>
5. Франкл В. Человек в поисках смысла: сб. / общ. ред. Л.Я. Гозмана, Д.А. Леонтьева. М.: Прогресс, 1990. 215 с.

## ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕЛОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Гендер, маскулинный тип личности, фемининный тип личности, деловое взаимодействие в управлении, психологические отношения к конкуренции и партнерству.*

Изучение гендерной проблематики достаточно активно развивается в современной психологической науке. В то же время многие психологические аспекты гендерного поведения относятся к категории малоизученных, и в частности это касается гендерных особенностей делового взаимодействия в деятельности руководителей. Научный интерес к изучению гендерных особенностей в деловом взаимодействии вызван тем, что конкуренция и партнерство признаются основными формами взаимодействия в сфере экономики, вместе с тем имеется дефицит знаний об их субъективной стороне, выступающей психологической предпосылкой успешности. В свою очередь, специфика субъективного восприятия сторон делового взаимодействия определяет особенности реализации ключевых функций менеджмента – планирования, организации, мотивации и контроля, обуславливая приоритеты, устанавливаемые руководителем в управлении организацией в целом и персоналом в частности. Также отметим, что эмпирически психологические аспекты делового взаимодействия руководителей с различным уровнем маскулинности / фемининности изучены крайне недостаточно.

Таким образом, целью нашего исследования стало изучение гендерных особенностей делового взаимодействия в деятельности руководителей организаций.

Объектом исследования стали руководители организаций в сфере малого и среднего бизнеса. Общее количество респондентов составило 40 руководителей из города Красноярска, среди которых 42,5 % женщин и 57,5 % мужчин; основные сферы деятельности – оптовая и розничная торговля.

Предметом исследования являются особенности отношений к деловому взаимодействию у руководителей с разным уровнем маскулинности / фемининности. В основу исследования легла гипотеза о том, что психологические особенности делового взаимодействия различаются у руководителей с разным уровнем маскулинности / фемининности.

Научная новизна исследования состоит в выявлении различий в отношении к конкуренции и деловому партнерству как основным формам делового взаимодействия у руководителей с различным уровнем выраженности маскулинных и фемининных качеств.

В рамках проводимого исследования гендерные особенности делового взаимодействия изучались посредством сравнительного анализа психологических отношений к конкуренции и деловому партнерству в группах респондентов с маскулинными и фемининными качествами. В соответствии с выделенными нами ранее видами делового взаимодействия [Титова, 2007] психологические отношения к конкуренции и партнерству изучались по следующим группам показателей: отношение к конкуренции; оценка частоты разных видов делового взаимодействия; оценка оптимальной частоты видов делового взаимодействия; оценка влияния ма-

териально-технических ресурсов и ресурсов отношений на эффективность делового взаимодействия.

В ходе эмпирического исследования использованы следующие методы: 1) методика «Изучение гендерного стиля менеджеров» в модификации Т.В. Бендас [Селезнева, Дроздова, 2008, с. 218–221]; 2) стандартизированное интервью для изучения делового взаимодействия, составленное нами на основе программ ранее проведенных исследований в области социальной психологии предпринимательства [Позняков, Титова, 2002; 2005; Титова, 2006; 2007]. Статистическая обработка данных проводилась с применением  $\phi$ -критерия углового преобразования Фишера.

На основе полученных данных респонденты были разделены нами на подгруппы в зависимости от гендерного типа личности, определяемого по уровню выраженности маскулинных, фемининных и гендерно-нейтральных качеств. В группу респондентов с маскулинным типом личности вошло 65 % руководителей, в группу с фемининным типом – 17,5 %, в группу с гендерно-нейтральным типом личности – также 17,5 % руководителей, участвовавших в исследовании. Пол респондентов при этом не учитывался, только психологические характеристики – маскулинность / фемининность.

Явное преобладание среди руководителей людей с выраженными маскулинными качествами обусловлено тем, что в большинстве своем качества, необходимые для эффективной управленческой деятельности, соответствуют маскулинному типу личности. Далее сравнительный анализ проводился только по двум группам респондентов – с маскулинным и фемининным типами личности, респонденты с гендерно-нейтральными качествами в этом этапе исследования участия не принимали. Сначала представим результаты сравнительного анализа психологических отношений к партнерству в группах руководителей с маскулинным и фемининным типами личности (табл. 1).

В ходе сравнения отношений к надежности партнеров по деловому взаимодействию было выявлено, что респонденты обеих групп оценивают ее как среднюю.

Оценивая то, какого вида партнерство и как часто оно имеет место в их деятельности, руководители с маскулинным типом личности отмечают, что личностно ориентированное партнерство в их деятельности преобладает над технико-экономическим, организуемым для объединения ресурсов. По оценкам респондентов, очень часто, практически постоянно личностно ориентированное партнерство реализуется в деятельности 44 % руководителей маскулинной группы, а технико-экономическое – у 25 % респондентов этой группы. В группе руководителей с фемининным типом очень часто указанные виды партнерства реализуются у одинаковой доли респондентов – почти у половины – 43 % (табл. 1).

В то же время, оценивая оптимальную для своей управленческой деятельности (в частности, для ситуации переговоров) частоту характеризуемых видов партнерства, респонденты отмечают, что технико-экономическое партнерство должно быть чаще (доля высоких оценок возрастает до 32 %), а личностно ориентированное партнерство, наоборот, реже (доля высоких оценок снижается до 25 %). Респонденты фемининной группы оценивают оптимальную (или по сути желаемую) частоту обоих видов партнерства на том же уровне, что и имеющуюся, иначе говоря, какая имеется ситуация – так и хорошо (также 43 %) (табл. 1).

Таблица 1

**Общая характеристика отношений к партнерству  
в группах респондентов с маскулинным и фемининным  
типами личности**

Наименование параметра оценки	Маскулинная подгруппа			Фемининная подгруппа		
	Низ-кий, %	Сред-ний, %	Высо-кий, %	Низ-кий, %	Сред-ний, %	Высо-кий, %
Оценка надежности партнеров	12	56	32	14	57	29
Оценка частоты технико-экономического партнерства	19	56	25	14	43	43
Оценка оптимальной частоты технико-экономического партнерства	25	44	32	0	57	43
Оценка частоты лично ориентированного партнерства	19	37	44	14	43	43
Оценка оптимальной частоты лично ориентированного партнерства	25	50	25	14	43	43
<b>Оценка влияния материально-технических ресурсов на эффективность партнерства</b>						
Экономическая ситуация в обществе	6	12	82	29	42	29
Используемые в работе технологии	6	50	44	14	43	43
Техническое оснащение	32	43	25	29	28	43
Материально-финансовые возможности	25	12	63	0	29	71
<b>Оценка влияния ресурсов отношений на эффективность партнерства</b>						
Репутация вашей деятельности	6	0	94	0	0	100
Товарищеские (партнерские) отношения	0	0	100	0	0	100
Доверие внутри коллектива	19	12	69	0	0	100
Стабильность и свобода выбора	13	12	75	14	14	72
<b>Лидерский стиль руководителей</b>						
Доброжелательный стиль взаимодействия	6	50	44	0	29	71
Структурирующий стиль взаимодействия	0	37	63	14	43	43

В ходе сравнительного анализа значимости различных ресурсов – материально-технических и ресурсов отношений – в обеспечении эффективного партнерства были выявлены следующие особенности психологических отношений к деловому взаимодействию. Среди материально-технических ресурсов самыми значимыми в обеспечении эффективности партнерства признаются экономическая ситуация в обществе (82 % оценили высоким баллом), далее: материально-финансовые возможности (63 %), используемые в работе технологии (44 %), техническое оснащение деятельности организации (25 %). В фемининной группе самыми значимыми признаются материально-финансовые возможности (71 %), далее: используемые в работе технологии, техническое оснащение деятельности организации (по 43 %), наименее значимым ресурсом для респондентов фемининной группы является экономическая ситуация в обществе (29 %) (табл. 1). Следует также отметить, что материально-финансовые возможности для 25 % респондентов не имеют никакого значения для эффективного партнерства.

Среди ресурсов социальных, ресурсов отношений самыми значимыми в обеспечении эффективности партнерства респондентами маскулинной группы призна-

ются товарищеские отношения (100 % оценили высоким баллом), далее: репутация деятельности (94 %), стабильность и свобода выбора (75 %), доверие внутри коллектива (69 %). В фемининной группе самыми значимыми из ресурсов отношений признаются сразу три их вида: товарищеские отношения, репутация деятельности и доверие внутри коллектива (100 %), наименее значимыми для респондентов этой группы является стабильность и свобода выбора (71 %). Отметим, что различия были установлены только по одному фактору – это доверие внутри коллектива: для маскулинной группы оно имеет значение в 68,5 % случаев, а для фемининной – всегда (100 %).

В завершение рассмотрим еще один параметр партнерского взаимодействия – лидерский стиль руководителей. В ходе анализа данных выявлено, что высокий уровень выраженности доброжелательного стиля существенно чаще встречается в фемининной подгруппе респондентов (71 %) (табл. 1), а респонденты маскулинной группы более склонны к структурирующему стилю – высокий уровень выраженности встречается у 63 % руководителей этого типа. Вместе с тем статистический анализ показал, что обозначенные выше различия являются тенденцией, ошибка выраженности которой в данной выборке превышает порог статистической значимости ( $p > 0,05$ ).

Сравнительный анализ психологических отношений к конкуренции выявил следующие особенности делового взаимодействия в группах руководителей с маскулинным и фемининным типами личности. Оценивая то, какого вида конкуренция и как часто она имеет место в их деятельности, руководители с маскулинным типом личности отмечают, что конкуренция за материально-технические ресурсы в их деятельности распространена столь же часто (50 %), что и конкуренция – соревнование за личные достижения (56 %). Оценивая оптимальную частоту анализируемых типов делового взаимодействия, в отношении обоих видов конкуренции руководители выказывают предпочтение, чтобы она была меньшей. В то же время оценки характеризуются контрастностью: 32 % респондентов маскулинного типа желали бы, чтобы конкуренции за ресурсы экономические не было вообще (либо низкий ее уровень), а 44 % вполне положительно относятся к достаточно высокому ее уровню, понимая неизбежность ее в современной экономике. А в отношении конкуренции – соревнования за личные достижения ситуация несколько иная: 1/4 респондентов не желают ее в своей деятельности, почти 1/3 положительно относятся к ее высокому уровню, а 44 % отдают предпочтение среднему уровню выраженности этого вида конкуренции во взаимодействии.

Иначе оценивают свое отношение к конкуренции респонденты фемининной группы. В текущей деятельности частоту обоих видов конкуренции руководители фемининной и маскулинной подгрупп в целом оценивают сходным образом – доля высоких оценок примерно одинакова в обеих подгруппах (табл. 2), отличие же в том, что они желали бы более высокий уровень конкуренции, который оценивают как оптимальный, видеть значительно чаще (71 % среди руководителей с фемининным типом личности и 32 и 44 % среди руководителей с маскулинным типом). Данная тенденция характерна как для конкуренции за экономические ресурсы, так и для конкуренции – соревнования за личные достижения.

Таблица 2

**Общая характеристика отношений к конкуренции  
в группах респондентов с маскулинным и фемининным  
типом личности**

Наименование параметра оценки	Маскулинная подгруппа			Фемининная подгруппа		
	Низ-кий, %	Сред-ний, %	Высо-кий, %	Низ-кий, %	Сред-ний, %	Высо-кий, %
Оценка частоты конкуренции за экономические ресурсы	25	25	50	14	43	43
Оценка оптимальной частоты конкуренции за экономические ресурсы	32	25	44	0	29	71
Оценка частоты конкуренции – соревнования за личные достижения	32	12	56	29	14	57
Оценка оптимальной частоты конкуренции – соревнования за личные достижения	25	44	32	0	29	71
<b>Оценка влияния материально-технических ресурсов на эффективность конкуренции</b>						
Экономическая ситуация в обществе	6	12	82	14	29	57
Используемые в работе технологии	0	6	94	0	14	86
Техническое оснащение	0	12	88	29	0	71
Материально-финансовые возможности	0	32	68	0	0	100
<b>Оценка влияния ресурсов отношений на эффективность конкуренции</b>						
Репутация вашей деятельности	0	6	94	0	14	86
Товарищеские (партнерские) отношения	0	12	88	29	0	71
Доверие внутри коллектива	0	32	68	0	0	100
Стабильность и свобода выбора	0	12	88	15	14	71

В ходе сравнительного анализа значимости различных ресурсов – материально-технических и ресурсов отношений – в обеспечении эффективной конкуренции были выявлены следующие особенности психологических отношений к деловому взаимодействию. Среди материально-технических ресурсов самыми значимыми в обеспечении эффективности конкуренции руководителями с маскулинным типом признаются используемые в работе технологии (94 % оценили высоким баллом; для сравнения: 44 % при оценке значимости для партнерства). На втором месте идет техническое оснащение деятельности организации (88 %; при оценке значимости для партнерства 25 %), затем – экономическая ситуация в обществе (82 %) материально-финансовые возможности (68 %) (табл. 2).

Сопоставление с оценками значимости ресурсов для обеспечения партнерства показало, что кардинально различная роль придается таким ресурсам, как используемые в работе технологии и техническое оснащение деятельности, которые в оценках маскулинной группы на порядок важнее для обеспечения эффективной конкуренции.

В фемининной группе, так же как и для обеспечения партнерства, самыми значимыми признаются материально-финансовые возможности (100 %), далее – используемые в работе технологии (86 %), техническое оснащение деятельности организации (71 %), наименее значимым ресурсом для респондентов фемининной группы является экономическая ситуация в обществе (57 %) (табл. 2).

Следует отметить, что в абсолютных значениях роль материально-технических ресурсов в обеспечении эффективной конкуренции респондентами обеих групп оценивается гораздо выше, чем в обеспечении партнерства.

Среди ресурсов социальных, ресурсов отношений самыми значимыми в обеспечении эффективности конкуренции респондентами маскулинной группы признаются репутация деятельности (94 %), товарищеские отношения и стабильность и свобода выбора (по 88 %), затем доверие внутри коллектива (68 %). В фемининной группе доверие внутри коллектива для обеспечения эффективной конкуренции оценивается, наоборот, наиболее высоко (100 %), затем идут репутация деятельности (88 %), товарищеские отношения и стабильность и свобода выбора (по 71 %). Таким образом, в относительных и абсолютных показателях ресурсы отношений оцениваются респондентами фемининной группы примерно одинаково и для конкуренции, и для партнерства (табл. 1, 2).

Проведенное нами эмпирическое исследование гендерных особенностей делового взаимодействия в деятельности руководителей позволяет сделать следующие выводы. В деятельности руководителей с маскулинным типом личностно ориентированное партнерство преобладает над технико-экономическим, в деятельности руководителей фемининного типа оба вида партнерства реализуются в равной степени. Руководители с маскулинным типом считают, что оптимальным для организации делового взаимодействия было бы уменьшить частоту личностно ориентированного партнерства, частоту технико-экономического, наоборот, увеличить; в группе руководителей с фемининным типом личности оценки оптимальной частоты и существующей в деятельности руководителей сейчас совпадают по обоим видам партнерства.

Оценивая роль различных ресурсов в обеспечении эффективного партнерства, руководители маскулинного и фемининного типов наиболее существенно различаются в оценках значимости экономической ситуации в обществе: маскулинные придают ей первостепенное значение, фемининные же оценивают достаточно низко; также в группе фемининных респондентов существенно чаще встречаются мнения, что материально-технические возможности для эффективного партнерства не значимы. В оценках значимости ресурсов отношений в обеспечении эффективного партнерства различия между группами проявились по фактору доверия в коллективе: для фемининной группы оно всегда имеет большое значение, в группе маскулинной так считают лишь две трети респондентов. Высокий уровень выраженности доброжелательного стиля взаимодействия существенно чаще встречается у респондентов фемининной группы, а респонденты маскулинной группы более склонны к структурирующему стилю.

В деятельности респондентов маскулинной группы оба вида конкуренции: конкуренция за ресурсы и конкуренция-соревнование, реализуются примерно в равной степени, но обозначается оптимальный вариант – они предпочли бы ее уменьшить. В то время как респонденты фемининной группы, наоборот, предпочли бы увеличить конкуренцию в сравнении с имеющимся уровнем в их деятельности.

Оценивая роль различных ресурсов в обеспечении эффективной конкуренции, руководители маскулинного и фемининного типов наиболее существенно различаются в оценках значимости материально-финансовых возможностей: фемининные придают им первостепенное значение, маскулинные же оценивают существенно ниже. Также в маскулинной подгруппе кардинально по-разному оценивается роль таких ресурсов, как используемые в работе технологии и техническое оснащение деятельности: гораздо более высоко они оцениваются в рамках конкуренции, чем в



рамках партнерства. В оценках значимости ресурсов отношений в обеспечении эффективной конкуренции различия между группами вновь (как и в обеспечении эффективного партнерства) проявились по фактору доверия в коллективе: для фемининной группы оно снова имеет большое значение, в группе маскулинной так считают лишь две трети респондентов, что делает этот ресурс наименее значимым в сравнении с другими. В фемининной группе роль ресурсов отношений в обеспечении эффективности обоих видов делового взаимодействия – и конкуренции, и партнерства – оцениваются сходным образом.

### ***Библиографический список***

1. Журавлев А.Л., Позняков В.П., Титова О.И. Гендерные особенности конкуренции и партнерства // Наука. Культура. Общество. 2008. № 4. С. 102–115.
2. Позняков В.П., Титова О.И. Конкурентные и партнерские отношения российских предпринимателей: региональные и гендерные особенности // Проблемы экономической психологии / отв. ред. А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко. М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2005. Т. 2. С. 181–204.
3. Позняков В.П., Титова О.И. Психологические отношения российских предпринимателей: гендерные особенности // Вестник РГНФ. 2002. № 3. С. 162–173.
4. Селезнева Н.Т., Дроздова Л.Н. Управление командой: гендерный подход: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2008. 228 с.
5. Титова О.И. Виды конкуренции и партнерства во взаимоотношениях предпринимателей: гендерный аспект // Экономика. Психология. Бизнес. 2006. № 10–11. С. 103–116.
6. Титова О.И. Гендерные различия в отношениях российских предпринимателей к конкуренции и партнерству: автореф. ... канд. психол. наук. М., 2007.

---

# ФИЛОСОФИЯ

---

*Е.А. Авдеева*

## ФИЛОСОФСКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

*Антропология, гуманитаризация, человек, система образования.*

Понимание сущности гуманитаризации современной философией образования сочетается с отсутствием четкой дефиниции данного категориального понятия. Философско-антропологическое содержание гуманитаризации строится заново в каждый новый исторический период. В зависимости от того, как понимается человек, какова картина мира, в контекст которой он вписан, таким антропологическим смыслом наполняется и понятие гуманитаризации. Более того, это понятие не только исторически эволюционирует, но в настоящее время неоднозначно понимается различными общественными и научными группами. Наиболее значимыми выступают позиции, в которых гуманитаризация, во-первых, связывается с духовным (нематериальным) миром человека, теми присущими лишь человеку свойствами, которые отличают его от живых существ, пробуждением и возвышением человеческого в человеке. Это – человековедение и человекоосозидание, делающее личность субъектом культуротворчества [Наливайко, Паршиков, 2002]. Во-вторых, гуманитаризация определяется как методология, способная решить проблемы современного образования и воспитания человека [Бахтин, 1979; Бермус, 2008], [Библер, 1990, с. 36; Щедровицкий, 1993, с. 125]. В-третьих, гуманитаризация образования представлена как экологический императив, включенный в содержание образования, формирующий целостное мировоззренческое видение природно-ресурсных, демографических и прочих проблем человеком (Н. Моисеев). В-четвертых, гуманитаризация выступает как прорыв в метаантропологическое измерение [Тульчинский, 2009, с. 16].

При этом обращает на себя внимание активный поиск, который ведут ученые в этом направлении, пытаясь осмыслить сущность исследуемого понятия. Все вышеупомянутые позиции отражают различные, безусловно, очень важные аспекты изучаемого объекта: прагматические, гносеологические, аксиологические, экологические, методологические. Однако общая теория гуманитаризации должна быть нацелена на раскрытие действительного соотношения между бытием (картиной мира), субъектом и системой образования в их единстве, без допущения редукции одного уровня к другому. В критически же анализируемых работах эта точка зрения целостно не представлена. Хотя отдельные ее аспекты, безусловно, нашли отражение. В исследованиях В. Библера и М. Бахтина, Н. Моисеева и Г. Тульчин-

ского однозначно сделан «прорыв» в философско-антропологическое измерение. Поэтому, опираясь на работы указанных авторов, раскроем связь между современной трактовкой гуманитаризации и системой образования в философско-антропологическом ключе.

Современные гуманитарные подходы к определению антропологического смысла образования связаны с желанием при помощи образования «высветить образ человека, сделать отчетливо зримым его уникальную непохожесть и отличенность от всех иных и от всего иного» [Зеньковский, 1993, с. 127]. В истории сложился определенный, классический идеал человека в процессе образования. Под классическим идеалом человека в образовании понимается такая его модель, в основе которой подведена конкретная философско-антропологическая идея, воплощенная в тех или иных культурных нормах, в культурных образцах истории – от Античности до нашего времени. В пределах этих образцов в культуре закладывались вполне определенное понимание содержания образования, его методы, формы и в целом его антропологическое начало. Это то в образовании, что относится, прежде всего, к воссозданию определенного типа гуманитарности, связанной с нравственным образом человека и его базовыми мировоззренческими качествами, определяемыми картиной мира. Другими словами, воспроизводство тех нравственно-мировоззренческих качеств человека, которые востребованы и воспроизводимы в социуме как философско-антропологический заказ.

Собственно идея гуманитарности, понимаемая как определенный масштаб развития человеческого в человеке, была заложена в древнегреческой пайдейе, понимаемой как возделывание в себе человеческого через философские, художественные, педагогические практики «второго рождения». Кроме того, данное понятие имеет культурологическую основу, ибо образовать человека в пайдейическом понимании – «значит помочь ему стать субъектом культуры, научить жизнотворчеству» (Е.В. Бондаревская). И это антропологический смысл образования, открытый греками в пайдейе, направленный на сущностное изменение человека. Об этом же говорит и М. Хайдеггер в работе «Учение Платона об истине»: «... перемена касается бытия человека и происходит в основе его существа. Это значит: определяющая установка, долженствующая возникнуть благодаря перемене, подлежит развертыванию из уже заложенной в человеческом существе отнесенности в устойчивое поведение. Такое переучивание и приучение человеческого существа к той или иной отведенной ему области – суть того, что Платон зовет *παιδεία*. Слово не поддается переводу. Пайдейя означает, по платоновскому определению ее существа *περιαγωγή ὅλης τῆς ψυχῆς*, руководство к изменению всего человека в его существе. Пайдейя есть поэтому собственно переход, а именно переход к ней, пайдейе, из апайдевсии. Соответственно этому переходному характеру пайдейя навсегда остается соотносительной с апайдевсией. Вообще ближе всего, хотя и не вполне, к имени пайдейя подходит наше слово "образование". Этому слову нам придется, конечно, сначала вернуть его исходную именовательную силу, забыв о том лжетолковании, которому оно подверглось в конце 19 века. "Образованием" сказано двоякое. "Образование", во-первых, это образывание в смысле развертывающего формирования. Такое "образование", с другой стороны, "образует" (формирует), исходя все время из предвосхищающего соразмерения с неким определяющим видом, который зовется поэтому про-образом. "Образование" есть вместе и формирование, и руководство определенным образом. Противоположное пайдейе – апайдевсия, необразованность. В последней и не пробуждено развертывание основополагающей установки, и не выставлен определяющий про-образ» [Хайдеггер, 1993, с. 348].

С эпохой христианства стал разворачиваться новый идеал человечности. Идея человека как христианина, ориентирующегося на образ Христа, была положена в основание религиозной системы образования. Все средневековое образование с его триллиумом и квадриллиумом (*trivium et quadrivium*) выстраивается как «лестница» (от лат. *scalae*), по которой человек совершает восхождение ко всеобщему образу человека, воплощенного во Христе, Будде, Магомте.

Эпоха Возрождения стала именно возрождением (*renessantia humanitatis*) античных идеалов человечности, попыткой восстановления на античных образцах гуманитарной образовательной практики. Наступает новая эпоха гуманитаризации образования на основе соблюдения природосообразности и культуросообразности.

В Новое время образование становится делом предприимчивых людей и доступно каждому. Практика предприимчивых бюргеров становится в Новое время культурным символом эпохи и общим смысловым корнем образованности человека. Предприимчивый человек при этом не столько тот, кто ищет наживы и обогащения, сколько тот, кто обладает инициативой, социально и культурно значимой для общества, и ищет пути ее реализации ради всеобщего блага. А личная прибыль приходит потом – как результат воплощения блага. Новое время ставит во главу угла систему наук и искусств как идеал всеобщей образованности. С карты наук снималась калька и воспроизводилась в разных образовательных европейских моделях в виде системы учебных предметов. Человек Нового времени – это человек просвещенный, то есть достигающий своего культурного совершеннолетия с помощью своего личного ума и предприимчивости.

Таким образом, все классические идеалы образованности так или иначе сводились к воспроизводству вполне конкретного, определенного образа человека, воплощенного в культуре. Воспроизводство какой-то одной базовой антропологической идеи являлось главным. Причем всегда выдвинутая антропоидея была философски значима и связана с нравственностью и мировоззрением человека.

Институт образования в философско-антропологическом аспекте можно определить как социально-культурную систему целенаправленного формирования картины мира и развития нравственного качества человека на основе систематизированного в содержательном и процессуальном отношении обучения и воспитания. У всякой образовательной системы должен быть «связующий код». В качестве такового выступает базовое философско-антропологическое отношение, к которому принадлежит отношение «человек – бытие», выступающее в качестве философско-антропологического «уклада» системы образования. В истории системы образования можно выделить ряд таких философско-антропологических «укладов», в рамках которых вполне определенно понимались устройство образования, его природа (*jusiV*) и природа человека, его базовая идея, порождающая соответствующий эпохе образ. В этом смысле чередование исторических эпох развития системы образования связано со сменой философско-антропологического понимания бытия и сменной базовой идеи человека, с выработкой его нового «проекта», который реализовывался системой образования. Переход и рефлексия по этому поводу есть «бытие-событие» (М.М. Бахтин) в культуре, антропологический сдвиг, знаменующий собой переход от одной образовательной парадигмы к другой, от одной антропологической идеи к другой. Эту фиксацию прodelывает философия, которая призвана заниматься мышлением об антропологических пределах. Но для того чтобы прodelывать такую работу, сама философия призвана всякий раз выходить за собственные границы и становиться «другой» по отношению к предшествующей.

Можно выделить ведущие в философии антропологические идеи, «ставящие» те или иные модели образования. В качестве таковых назовем идею «человека как части Космоса» (Античность), идею «человека – части Бога» (Средневековье), идею «человека – части Природы и Культуры» (Возрождение), идею «человека как познающего субъекта» (Новое время), идею «Человека – части Техники и Социума» (Современность).

Поиск антропологических оснований в контексте бытия, Единого и есть тот фундамент, который ложится в основание системы образования. Встает вопрос: когда идею можно приписать философско-антропологический статус для образования? Та или иная идея становится антропологической в том случае, если она становится объяснительным принципом, который кладется в основу определенной картины мира с включенной в нее человеком, транслируемой системой образования. Например, идея Бога была объяснительным принципом для построения школы Средневековья, а не только предметом веры. Объяснительный принцип конституирует все то, что укладывается в ту или иную образовательную действительность. Антропологическая идея должна поддерживаться базовыми процессами в системе образования, в частности, она должна найти отражение в целях, содержании образования, методах и средствах преподавания. В пайдейической системе образования антропологической идеей выступила идея сообразности человека и Единого, человека и Космоса. Здесь Единое дано как нераздельное целое, беспредпосылочное начало, источник всего сущего, сопричастность которому задает человеку исток и исход жизни. Единое задает и человеку, и всему миру целостность. Через практику сопричастности Единому человек становится действительным субъектом бытия. Прежде чем понимать и действовать, система образования выстраивает в себе подлежащую Единому структуру личности, причастную целостности бытия (микрокосм, равный макрокосму). Тогда у субъекта в системе образования формируется модель мышления, равная бытию. В противном случае, за неимением этой философской структуры в системе образования, субъект превращает мышление в интеллектуальные операции, а бытие – в деятельностные манипуляции.

В структуру системы образования, кроме базового отношения «человек-бытие», определяющего содержание образования, входит отношение «человек – человек», детерминирующее собой межличностные отношения. Именно эта выделенная совокупность отношений выступает в качестве системообразующего «кода» образования. Качество образования будет зависеть от качества выделенного отношения, называемого гуманистическим. Это понятие широко представлено в публицистической литературе, справочниках, словарях, однако оно до сих пор далеко не однозначно трактуется исследователями. И тем более не рассматривается его философско-антропологическое измерение. Поэтому так важно избежать терминологической неточности, которая достаточно часто приводит к смещению смысловых акцентов в образовании.

Так, латинское слово «homo» в русских словарях переводится как «человек». Производные от него термины «humanus» и «humanitas» переводятся порой как слова-синонимы, тождественные понятию «человечность», хотя можно выделить различные смысловые контексты. Термин «humanus» (гуманизм) со времен эпохи Возрождения соотносится с оттенками разных качеств, говорящих о человечности субъекта. В указанном аспекте данное понятие отражает нравственный принцип отношений между людьми, в основе которого лежат забота о человеке, стремление к улучшению его жизни, обеспечение удовлетворения его потребностей, свободное развитие индивида, его природных задатков и способностей. Подобный интерес к

личности человека, его внутреннему миру, интересам, устремлениям, самореализации находит отражение в гуманизации образования, в ее личностно ориентированном направлении. Использование понятия «humanitas» происходило в смысле обращенности к человеку. Состояние «humanus» связывали с высшими проявлениями человеческих качеств в той среде, которую создавал сам человек своими мыслями, словами, поступками («humanitas»). Гуманизм – это обращение к потенциалу лучших личностных качеств человека – духовной полноты, альтруизма, творческой активности, доброй воли, самоуправления, умения решать сложные практические задачи и пр. Своеобразие выделенного отношения определяется его принадлежностью к определенной картине мира. По большому счету, данное отношение может включаться в космоцентрическую, теоцентрическую или технократическую картину мира. Соответственно, как считает И.А. Колесникова, в каждой из них проявляются три типа отношений, ведущие за собой три вида гуманизма – технократический (объективный уровень бытия), гуманитарный (субъективный уровень бытия) и конфессиональный (трансцендентный уровень бытия) [Колесникова, 2001, с. 104–112].

В самом общем виде гуманизм можно определить как способ бытия, мировоззрения, ориентированного на проблематику человека, воспринимаемого как ценность. Соответственно, в рамках философско-антропологического подхода можно выделить гуманизм технократического толка, гуманитарного и религиозного. Было бы заблуждением думать, будто технократический, гуманитарный и теоцентрический гуманизм выстраиваются в статичную последовательность. Данные типы гуманистических отношений, соответствующие разным уровням бытия, представляют собой неравномерно развивающуюся динамическую систему. Человечество, будучи совокупным субъектом гуманитарного восприятия, проживает непоследовательное развитие смыслов, заключенных в понятии гуманизма. Так, предпосылки технократического гуманизма кристаллизовались еще в недрах классической науки. В свою очередь, гуманитарный гуманизм присутствовал в европейской научно-философской мысли, по крайней мере, начиная с эпохи Античности. На протяжении Средневековья формирование теоцентрического гуманизма протекало весьма интенсивно и стало настолько мощным, что поглотило все остальные виды гуманизма. Это выразилось в наступлении нового этапа в системе образования. Но в целом, ретроспективно можно обнаружить своеобразное движение общества от пайдейического к религиозному и к технократическому гуманизму. Гуманитарное воплощение идей гуманизма существовало всегда, менялось смысловое поле данного понятия.

Технократическая направленность гуманизма усугублялась по мере увеличения интереса человека к себе самому, своим возможностям в преобразовании мира, переделки природы в соответствии со своим замыслом, раздвижения меры бытия путем замены человеческих органов механизмами.

Гуманитарный вариант гуманизма формируется в истории в противовес технократическому как попытка преодоления разрывов и противоречий в культурном развитии человечества, в его внутреннем движении по пути очеловечивания как становления его нравственности. Содержанием гуманитарного гуманизма стала трансляция вечных нравственных проблем в будущее, диалог культур через время, т. е. приобщение к человеческому бытию в его нравственных перепетях. Сутью и смыслом гуманизма в гуманитарной плоскости является качественная характеристика отношения «человек – человек», в основе которого – адекватная эпохе картина мира, нравственность, совесть и способность к личностному поступку во

имя другого. Гуманизм в технократическом варианте видит свои смыслы в инструментально-прикладной (прагматической) сфере, что в конечном итоге приводит к дегуманизации системы образования. Гуманитарный гуманизм предполагает переориентацию смысла на бытийно-человеческое (философско-антропологическое) измерение. И это, на взгляд автора, может «снять» некоторые проблемы современной школы.

Гуманизация и гуманитаризация современной системы образования предстают как изменение, улучшение нравственного качества человека и его жизни через движение от технократизма в сторону нравственности как смысла, цели и результата деятельности образовательных систем всех уровней (семья, детский сад, школа, ссуз, вуз), как «снятие» последствий технократического гуманизма путем перехода к гуманитарной логике мышления и поведения. Гуманитаризация сегодня – это средство для гуманизации отношений, возвращения их в бытийный контекст. Система образования должна включиться в движение от технократизма в сторону гуманизации отношений через гуманитаризацию. Для этого в сознании должно быть сформировано отношение к системе образования не как каналу социализации, а как к специально организованному мировоззренческому институту, в котором человек получает стимул и предпосылки к разворачиванию своей нравственной человеческой сущности в виде родовых этических способностей во всей полноте. В этом процессе философская антропология выступает в качестве опоры для системы образования, без которой она легко попадает под власть рыночной образовательной услуги, безвозвратно теряющей возможность для преобразования и изменения человека в качестве цели своего существования.

### ***Библиографический список***

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Просвещение, 1979. 424 с.
2. Бермус А.Г. Гуманитарная методология в образовании: истоки, контексты, опыт // Педагогика. 2008. № 6.
3. Библер В.С. Нравственность. Культура. Современность (Философские раздумья о жизненных проблемах) // Этическая мысль: науч.-публицист. чтения / ред. кол.: А.А. Гусейнов и др. М.: Политиздат, 1990. 480 с.
4. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания. В свете христианской антропологии. М.: Изд-во Св.-Вл. Братства, 1993. 223 с.
5. Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии: курс лекций по философии педагогики. СПб., 2001. 288 с.
6. Наливайко Н.В., Паршиков В.И. Философия образования как объект комплексного исследования: монограф. Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2002. 231 с.
7. Тульчинский Г.Л. Новая антропология: личность в перспективе постчеловечности // Вопросы философии. 2009. № 4. С. 14–24.
8. Хайдеггер М. Учение Платона об истине / пер. с нем. и сост. В.В. Бибихина. М.: Республика, 1993. 447 с.
9. Щедровицкий Г.П. Очерки по философии образования. М., 1993. 250 с.

## МЕНТАЛИТЕТ КАК МОДЕЛЕОБРАЗУЮЩАЯ КОНСТАНТА

*Менталитет, национальный менталитет, модель мира, цивилизация, общество, реформы, культура.*

Одним из важнейших признаков современной эпохи развития человечества можно назвать затянувшееся «реформирование» общественных ценностей и нестабильность жизненных ориентиров. Особенно остро это проявляется в сфере модернизации российской культуры и экономики. Неэффективность копирования удачных в иных обществах реформ зачастую связана с тем, что их идеологи абсолютно не учитывают менталитет общности, которой эти реформы навязываются и для которой они, по сути, являются чужеродными, находящимися за пределами принятой обществом модели мира. Проблема менталитета, и в частности национального менталитета, представлена в трудах и отечественных, и зарубежных авторов. В рамках русской философии тема русского менталитета является своеобразной «вечной» проблемой, пронизывающей всю ее историю. Однако при этом сама категория менталитета представлена недостаточно.

Для объективности исследования необходимо отметить, что в различных областях знания менталитет как научная категория имеет некоторые семантические нюансы. В разных странах и в разных научных отраслях в данное понятие вкладывается зачастую близкое, но не тождественное значение. Таким образом, на настоящий момент можно выделить различные подходы в изучении менталитета и национального менталитета как научных категорий: философский, психологический, политологический, социологический, антропологический и др.

С точки зрения философии менталитет осмысливается двояко: онтологически, как реальный феномен, который объективно существует; гносеологически, как теоретический конструкт исследователя, смоделированный с целью более полного объяснения сложного общественного комплекса. Философский научный анализ менталитета включает в себя эмоциональный и ценностный аспекты жизни социальных групп, их духовную культуру. «Психологический подход вбирает в себя: раскрытие менталитета как характеристики индивидуального сознания; рефлексию индивидуумом окружающей реальности как основной способ ментального проявления; обозначение роли, которую играет культура в данной среде как основополагающий фактор, формирующий менталитет» [Прокаева, 2004, с. 11]. Особую важность в социологическом исследовании менталитета на глубокую связь с социальными стереотипами как типизированным восприятием окружающего мира, максимально адаптированным к деятельности человека, приобретает социологический анализ культурной среды как самоценного фактора, оказывающего решающее влияние на систему ценностных ориентаций. В антропологии менталитет рассматривается как система прочных стереотипов, поскольку отражает определенные статичные свойства социального типа, сложившиеся в процессе практики. Политология делает акцент в определении менталитета на обобщенных характеристиках какой-либо группы безотносительно времени, условий и детерминант их возникновения и функционирования.



Таким образом, менталитет можно обозначить как общую духовную настроенность, относительно целостную совокупность мыслей, верований, навыков духа, которая создает картину мира и скрепляет единство культурной традиции или какого-либо сообщества. Менталитет характеризует специфические уровни индивидуального и коллективного сознания, а также бессознательное; в этом смысле менталитет представляет собой специфический тип мышления. Захватывая коллективное бессознательное, менталитет выражает жизненные и практические установки людей, устойчивые образы окружающего мира, эмоциональные предпочтения, свойственные данному сообществу и культурной традиции.

Понятие менталитета позволяет соединить аналитическое мышление с полусознанными культурными шифрами. Внутри менталитета находят себя различные оппозиции – природное и культурное, эмоциональное и рассудочное, иррациональное и рациональное, индивидуальное и общественное. Социальное поведение не складывается из непрерывной аналитической деятельности. На оценку того или иного явления конкретным индивидом влияют его прежний опыт, здравый смысл, интересы. То есть «менталитет – это то общее, что рождается из природных данных и социально обусловленных компонентов и раскрывает представление человека о жизненном мире. Навыки сознания окружающего, мыслительные схемы, образные комплексы находят в менталитете свое культурное обнаружение» [Прокаева, 2004, с. 13].

Менталитет – понятие более широкое и объемное, чем национальный менталитет. Возможно исследование менталитетов, определенных не национальностью, а другими обособлениями: религиозными, государственно-политическими, классовыми, общинными и др. Если менталитет, с точки зрения ряда ученых, – это живая изменчивая и при всем том обнаруживающая поразительно устойчивые константы магма жизненных установок и моделей поведения, эмоций и настроений, которая опирается на глубинные зоны, присущие данному обществу и культурной традиции, то «менталитет народа – это исторически возникшие склад ума, мироощущение, миропонимание и социальная психология его типичного представителя» [Ильин, 2009, с. 12]. Национальный менталитет раскрывает глубинные структуры культуры, сформировавшиеся в ходе социально-исторического развития отдельного народа и определяющие на протяжении длительного времени ее этническое (национальное) своеобразие.

Национальный менталитет – это то общее основание, на котором развиваются социокультурные процессы и явления на всем протяжении развития данной нации и ее культуры. Это общее основание в каждой национальной культуре представляет собой совокупность наиболее значимых условий исторического и не собственно исторического (или надисторического) характера, к которым можно отнести такие факторы, как географическое положение, ландшафт, биосфера и другие показатели среды обитания, фундаментальные свойства определенного этноса и ближайшего этнического окружения. Такая совокупность черт определяет представление о национальном своеобразии народа и его культуры. Национальное своеобразие раскрывается в национальном характере и национальной исторической судьбе, в национальном образе мира, то есть формах мироощущения, мирозерцания, мышления и теоретизирования нации, проявляющихся далее в мифологии, фольклоре, обычаях и обрядах, формах религиозного культа, а затем в философии, литературе, искусстве, в общественно-политическом, государственно-правовом, морально-этическом сапоопределении нации.

Историческая обусловленность менталитета проявляется и в том, что менталитет не может быть насильно навязан народу извне, как это часто происходит в эпоху реформ, а формируется, как об этом говорилось выше, естественным путем, порождается исторически возникшей совокупностью природно-географических, этнических, геополитических и других объективно существующих и не зависящих от народа особенностей, характеризующих ареал его проживания. Такую совокупность особенностей В.Н. Ильин называет менталитетообразующими константами [Ильин, 2009, с. 12]. Исследователь выделяет три причины, под воздействием которых формируются такие константы: географические факторы – особенности территории, климата, почвы, недр, флоры и фауны и др., то есть (условно) природные факторы; генетический механизм наследования признаков, приобретенных под воздействием природных факторов в процессе естественного отбора; объективные особенности истории существования народа.

Так, например, к русским менталитетообразующим константам природного происхождения относится, например, огромная территория государства. Замечательный русский философ и историк П.Я. Чаадаев писал об этом так: «Есть один факт, который властно господствует над нашим историческим движением, который красной нитью проходит через всю нашу историю, который содержит в себе, так сказать, всю ее философию, который проявляется во все эпохи нашей общественной жизни и определяет их характер, который является в одно и то же время и существенным элементом нашего политического величия, и истинной причиной нашего умственного бессилия: это – факт географический. ... Вот чего не хотят понять: вся наша история – продукт природы того необъятного края, который достался нам в удел» [Чаадаев, 1987, с. 173]. Немаловажными оказываются и срединное географическое положение России между Западом и Востоком; колоссальные природные богатства (полезные ископаемые, лес и др.); суровый климат на большей части территории с долгой зимой и коротким летом; малопродуктивные почвы основной части территории страны (примерно 70 % территории России находится в зоне вечной мерзлоты) и др. Природные менталитетообразующие константы во многом определили появление геннообразованных и социообразованных констант.

На основе перечисленных констант формируются черты национального менталитета. Так, например, для русского национального менталитета будут характерны следующие черты, сформированные на основе природных констант: устойчивость нервной системы, способность преодолевать трудности, терпеливость, выносливость; уравновешенность темперамента; способность к мобилизации внутренних сил (короткое трудовое лето и длительные зимы выработали навык «аврального труда»); миролюбие, доброта, гостеприимство и добродушие. Генетически обусловлены такие черты, как: высокая адаптационная способность; русская смекалка; талантливость, однако часто эта черта проявляется в генерации идей, а не их воплощении. «Русскому человеку свойственно стремление к абсолютно совершенному царству бытия и вместе с тем чрезмерная чуткость ко всяким недочетам своей и чужой деятельности. Отсюда часто возникает охлаждение к начатому делу и отвлечение к продолжению его; замысел и общий набросок его часто бывает очень ценен, но неполнота его и потому неизбежные несовершенства отталкивают русского человека и он ленится продолжать отделку мелочей» [Лосский, 2005, с. 93]. Черты, сформированные под воздействием социальных констант: коллективизм и соборность. Чтобы успешно вести хозяйство в суровых российских условиях (здесь, прежде всего, речь идет о природных характеристиках: климат, почвы и др.), человеку приходится жить общинами, что позволяет умножать силы за счет интеграль-

ного эффекта. В связи с этим данную черту, на наш взгляд, следует отнести к совокупно образованным социальными и природными константами, что еще раз подтверждает условность типизирования констант. Плюс к этому обостренное чувство справедливости, национальная и религиозная терпимость, патриотизм и др.

В свою очередь, менталитет определяет социальные, экономические, культурные, духовные особенности народа, тип объединяющей его политической системы. В сумме перечисленные особенности формируют понятие цивилизации. А сами эти особенности можно назвать (по В.Н. Ильину) цивилизационными константами. К их числу следует отнести: приоритет в оценке соотношения между духовными и материальными ценностями бытия; основу нравственности; понимание социальной справедливости; понимание свободы; тип государственно-политического и социального устройства общества; отношение к другим нациям и религиям. Так, например, ключевым понятием русской цивилизации большинство исследователей называют соборную совесть. Эта тема идет красной нитью через всю русскую культуру. Н.О. Лосский в своих философских трудах отмечает: «...в душе человека есть сила, влекущая к добру и осуждающая зло, независимо от степени образования и знаний его: эта сила – голос совести» [Лосский, 2005, с. 8].

С одной стороны, перечисленные позиции напрямую связаны с социальными менталитетообразующими константами, что говорит о тесной взаимосвязи и взаимовлиянии менталитета и цивилизации, с другой – здесь наблюдается прямой выход на чрезвычайно важное в области социально-философского исследования понятие модели мира. В русле практического использования результатов исследования указанной проблемы нас должны интересовать не национальный характер, а национальное воззрение на мир, не психология, а гносеология, национальная (общинная) логика, склад мышления: «какой сеткой координат данный народ улавливает мир и, соответственно, какой Космос (в древнем смысле слова: как строй мира, миропорядок) выстраивается перед его очами и реализуется в его стиле существования, отражается в созданиях искусства и теориях науки» [Гачев, 2008, с. 18]. Это особое видение, в котором предстает бытие данной общности, и составляет особый образ мира, или модель мира. Соответственно, сам менталитет можно обозначить как моделиобразующую константу, а модель мира как целостное отражение человеческой среды, формирующее идеи и концепции, с помощью которых человек осознает мир: природу, общество, социальный порядок и самого себя в этом мире.

Таким образом, очевидным становится вывод о том, что любые изменения в обществе – естественные или искусственно заданные – будут эффективны и безопасны для данного общества только в случае их адекватности установленной модели мира.

### ***Библиографический список***

1. Гачев Г.Д. Ментальности народов мира. М.: Алгоритм; Эксмо, 2008. 544 с.
2. Ильин В.Н. Манифест русской цивилизации. М.: Книжный дом «Либроком», 2009. 144 с.
3. Лосский Н.О. Характер русского народа. М.: Издательский Совет Русской Православной Церкви; ДАРЪ, 2005. 336 с.
4. Прокаева О.Н. Духовно-ценностный смысл менталитета. Саранск, 2004. 205 с.
5. Чаадаев П.Я. Статьи и письма. М.: Наука, 1987. 354 с.

## ФИЛОСОФИЯ ЕСТЕСТВЕННОГО ПРАВА В ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ

*Естественное право, гуманистическое образование, права и свобода человека.*

Актуальность познания сущности права обусловлена тем, что в условиях социально-экономических преобразований всех сфер общественной жизни в современной отечественной системе образования и воспитания происходит смена культуры общественных отношений, базирующихся на приоритете коллективных прав, на культуру, основанную на признании личных (гражданских) прав и свобод. Право объективировалось в сознании людей как особая психическая сила, управляющая деятельностью людей наряду с нравственностью, стремлением к добру, красоте и т. п. Необходимость в точной и определенной формулировке юридических норм создала особую отрасль знания, посвященную изучению права. Эта отрасль включает две области: изучение права положительного, существующего в действительности в отдельных государствах, и изучение права в его принципах и идеальном понимании, или, как говорят обыкновенно, права естественного.

Вопрос о естественном праве есть центральный, жизненный вопрос в гуманистической педагогике. Именно гуманистическая педагогика выдвигает на первое место признание человека как высшей общечеловеческой ценности, уважение к его личности, его достоинству, защиту его прав на свободу и развитие, утверждение демократических принципов в его воспитании и образовании. Все эти положения представлены в основных концепциях естественного права: проблема сочетания свободы человека и естественного порядка его существования в природе и социуме, взаимодействия норм морали и юридического закона в регуляции правомерного поведения личности и т. п.

В философской литературе сложилась неоднозначная трактовка понятия естественного права. Вместе с тем не подвергается сомнению, что отличает его: а именно неотчуждаемость естественного права от человека. Естественное право существует само по себе, при этом оно вытекает из особенностей человека как социально-биологического существа. Соответственно, естественное право явилось основной базой прав человека, закрепленных в современных международных актах: Всеобщая декларация прав человека, Конвенция о правах ребенка и др.

Необходимо определить понятие «естественное право». На основе анализа философской и юридической литературы естественное право можно определить как неотъемлемое право человека, совокупность принципов, нравственных норм, человеческих ценностей, продиктованных естественной природой человека и тем самым, различных для каждой эпохи. Более того, понятие «естественное право» принадлежит к числу самых древних категорий философии, определялось еще античными философами как: критерий для критики существующих порядков и установлений, существующих в природе и заложенных в самой сущности человека (Платон); неизменные веления природы, которые не зависят от воли законодателя (Аристотель), совокупность вечных норм правды (Демокрит); критерий справедливости в этике, политике, законодательстве, где справедливость является договором, согласно которому люди не должны «вредить друг другу и терпеть вреда» (М. Цицерон).

Таким образом, многозначность понятий естественного права и неустойчивость терминологии привели к тому, что в разные эпохи этому понятию придавался различный смысл. Среди наиболее распространенных терминов бытовали такие выражения, как «право природы», «закон природы», «естественный закон» и др. Также затруднена типология естественного права, так как способы его толкования меняются в зависимости от того, что считается естественным и что правым.

Понятие естественного права наибольшее распространение получило в эпоху Нового времени (XVII в.), благодаря трудам Г. Гроция, Т. Гоббса, Дж. Локка, хотя по частным вопросам их взгляды нередко значительно расходились.

Так, Гроций Гуго де Грот, голландский мыслитель, теоретик договорного происхождения государства и естественного права, определил понятие «естественное право» как «правила нравственных поступков, которые являются для индивидов обязательными». По мнению Г. Гроция, необходима обязанность, потому что советы и наставления не имеют обязательной силы, поэтому «заслуживают» названия закона или права. Он учил, что законы естественного права коренятся в самой природе разума, а потому имеют такое же вечное, неизблемое значение, как и сам разум, подчеркивая при этом, что нормы естественного права совершенны независимо от воли. Продолжая античную традицию, Г. Гроций отождествляет понятия права и справедливости: «...право есть то, что не противоречит справедливости. Противоречит же справедливости то, что противно природе существ, обладающих разумом» [Гроций, 1994, с. 72–73]. Определяя естественное право, как правило, диктуемое истинным разумом, Г. Гроций определяет его нравственно необходимым.

Наиболее последовательно содержание естественного права отразилось в философско-правовых взглядах Дж. Локка. Его заслугой является концепция неотчуждаемых прав человека. Дж. Локк признает существование естественного, то есть «догосударственного», состояния. В этом состоянии существует равенство индивидов в обладании правом на жизнь, свободу, собственность (триада естественных и неотчуждаемых прав человека, по Локку). Собственность трактовалась как право на свою личность (особенность), на свои деяния, на собственный труд и его результаты. Естественно, правовая проблематика Дж. Локка нашла отражение в его педагогическом труде «Мысли о воспитании». Трактую естественное право как «состояние свободы человека», он считал, что цель воспитания заключается в формировании делового человека, джентльмена, т. е. добродетельного человека. Для реализации этой цели Локк наметил содержание реального образования, которое включало в себя изучение естественно-научных дисциплин, а также этики, истории и права [Локк, 1960, с. 114].

Являясь последователем Дж. Локка, Ш. Монтескье, французский философ-энциклопедист, отмечал, что необходимо уяснить себе, что такое свобода и что такое независимость. Согласно его концепции, «...свобода состоит совсем не в том, чтобы делать то, что хочется в государстве, т. е. в обществе, где есть законы, свобода есть право делать все, что дозволено законами. Если бы гражданин мог делать то, что этими законами запрещается, то у него не было бы свободы, так как то же самое могли бы делать и прочие граждане» [Монтескье, 1999, с. 151]. Ш. Монтескье считал, что законы воспитания должны соответствовать принципам правления. Он отстаивал мысль о том, что «предметом воспитания в монархиях будет честь, в республиках – добродетель, деспотиях – страх» [Там же, с. 39]. Под добродетелью Ш. Монтескье понимал любовь людей к отечеству и естественным законам.

Воспитание в духе прав, предписываемых правительством, представлял Ж.-Ж. Руссо. В основе его мировоззрения лежат идеи естественного права, есте-

ственного воспитания, из которых постепенно выстраивается теория свободного воспитания, основополагающей идеей которой является принцип свободы ребенка. Он полагал, что воспитание должно быть направлено на формирование любви к отечеству, заявляя, что «у вас будет все, если вы воспитываете граждан; без этого все, начиная с правителей Государства, будут лишь жалкими рабами» [Руссо, 1998, с. 350]. Справедливость, человечность, доброту и милосердие Руссо считал врожденными чертами характера. Основной задачей воспитателей он называл предотвращение возможности в разуме детей дурных примеров, предупреждение капризов, контроль за тем, чтобы ребенок никому не причинял зла.

Немецкий философ И. Кант следовал демократической традиции, заложенной Ж.-Ж. Руссо. В «Метафизике нравов» была предложена своеобразная трактовка естественного права. Человеку изначально свойственно одно-единственное прирожденное право – свобода нравственного выбора. Таким образом, И. Кант естественное право определяет не как свободу в широком понимании, а как свободу нравственного выбора [Кант, 1994].

Г.В.Ф. Гегель продолжал использовать термин «естественное право», однако употреблял его в особом значении – как синоним идеи права. В трактовке, предложенной мыслителем, естественное право оказывалось уже не совокупностью предписаний, которым должны соответствовать законы государства, а философским видением природы (сущности) правовых отношений между людьми.

Идеей права философ считал всеобщую свободу. Г.В.Ф. Гегель наделял человека абсолютной свободой и выводил право из понятия свободной воли. «Система права есть царство реализованной свободы», – указывал он. Вместе с тем Г.В.Ф. Гегель отверг концепции, определявшие право как взаимное ограничение индивидами своей свободы в интересах общего блага. Согласно учению философа, подлинной свободой обладает всеобщая (а не индивидуальная) воля. Всеобщая свобода требует, чтобы субъективные устремления индивида были подчинены нравственному долгу, права гражданина соотносены с его обязанностями перед государством, свобода личности согласована с необходимостью.

Продолжая естественно-правовые идеи немецких философов, И.Г. Фихте создал демократический вариант идеалистической философии, краеугольным камнем которого является понятие «свобода».

Высшая цель воспитания и высшее прозрение философии сходятся, в его глазах, в одной и той же точке: в свободе и самостоятельности человека как органа нравственного порядка мира. Поэтому пути философии и воспитания у Фихте соединяются, т. е. его правовая философия носит педагогический характер.

В труде «Основы естественного права на принципах наукоучения» философ и педагог И.Г. Фихте делает важный вывод о невозможности существования отдельного человека как свободного существа вне общества. Свобода – понятие взаимное. Она появляется лишь там, где индивид начинает ограничивать свою свободу понятием свободы другого. Однако мы не находим ответа на вопрос: где найти границы и цели самой свободы? Это оставалось недостаточно определенным, открытым вопросом в теории естественного права И.Г. Фихте.

Фундаментальные проблемы определения правильного употребления свободы вновь потребовали того, чтобы была найдена духовно-философская основа для решения вопросов, связанных с естественно-правовой теорией. Благодаря своей гибкости, глубине и ярко выраженной гуманистической направленности классическая естественно-правовая теория (Г. Гроций, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Кант и др.)

стала своего рода мировоззрением, в рамках которого вырабатывались новые политико-правовые идеи:

- существуют объективно заданные моральные нормы и принципы, лежащие в основе миропорядка и познаваемые человеческим разумом;
- естественное право – юридическая форма определенных моральных стандартов и нормативный миропорядок;
- индивид обладает совокупностью естественных и неотчуждаемых прав, существование которых предшествует воздействию норм позитивного права;
- позитивное право должно соответствовать идеальным принципам естественного права.

Для большинства русских философов, юристов и педагогов (Б.Н. Чичерин, П.И. Новгородцев, Е.Н. Трубецкой, К.Н. Вентцель и др.) теоретической базой стала классическая теория естественного права. Основная проблема «возрожденного» естественного права как научной доктрины сводилась к соотношению права и нравственности. В том и состоит ценность теории, что она опирается на категории свободы и прав человека, нравственные принципы и справедливость.

Русский философ Е.Н. Трубецкой сравнивает отношения права и нравственности с двумя пересекающимися окружностями и добавляет, что «предписания естественного права по содержанию своему суть вместе с тем и предписания нравственные, т. е. ... естественное право есть синоним нравственного должного в праве». В своих трудах он делает акцент на том, что естественное право предписывает, чтобы каждый человек пользовался внешней свободой только в тех пределах, в каких это требуется добром, а добро не требует одинаковых пределов внешней свободы. Так, Е.Н. Трубецкой определял естественное право как «совокупность вечных норм правды» [Трубецкой, 1995, с. 174].

Похожей была трактовка естественного права и у философа П.И. Новгородцева. В своих трудах он назвал естественное право «представлением общечеловеческой справедливости, осуществляемой в положительном праве».

В «Детском мире» великий русский педагог К.Д. Ушинский объясняет сущность законов естественных, которые, по мнению ученого, могут не исполняться [Ушинский, 1948]. Мерилом нравственности в данном высказывании выступает совесть. Мыслитель показывает отличие закона естественного от закона нравственного на примере выполнения сыновьями поручения отца. Высокой оценки и признания заслужил тот сын, который выполнил порученное ему дело не под принуждением, а по собственной воле.

Особый интерес для нас представляют рассуждения К.Д. Ушинского на тему свободы и несвободы, воли и неволи, свободной воли, души, что, на наш взгляд, имеет непосредственное отношение к правовому воспитанию, хотя сам он об этом прямо не пишет. К.Д. Ушинский признает стремление к свободе врожденным качеством человека, которое обнаруживается еще в младенчестве, однако это стремление формируется и развивается только в самостоятельной деятельности человека. Педагог подчеркивает, что свобода необходима для нравственной жизни человека [Ушинский, 1990].

П.Ф. Каптерев осознал, как важна проблема понимания права уже в детском возрасте и насколько необходимо взрослым считаться с этим и предоставлять возможность детям действовать по личному чувству справедливости. Он подчеркивал, что у детей иные представления о добре и зле, справедливости и несправедливости, чем у людей зрелого возраста. Поэтому особое внимание необходимо уделять взаимоотношениям между детьми, а именно: учить ребенка самоуважению,

умению защищать свои права и признавать права товарищей, никому не позволять унижать себя, ограничивать свои права [Каптерев, 1992, с. 87].

Несомненный интерес в аспекте исследования естественного права представляет работа К.Н. Вентцеля «Декларации прав ребенка», где автор ратует на предоставление равных прав детям и взрослым в индивидуальном развитии [Вентцель, 1999, с. 70]. Утверждает право детей иметь собственную позицию, создание детских организаций и т. д. Поэтому основой воспитательного процесса становится создание условий для естественного развития природных сил и дарований ребенка, признания факта, что в условиях отсутствия ограничения наиболее полно раскрывается и проявляется индивидуальность.

Основные ценности: свобода, справедливость и равенство, признаются ценностями естественного права. Любовь к справедливости, развитию которой способствует осознание прав человека, и стремление к ней отмечены в педагогическом труде А.Ф. Никитина «Педагогика прав человека». Для утверждения таких ценностей, как честность, совесть, человеческое достоинство и свобода выбора, необходимы нравственные и правовые гарантии. Поэтому надо глубоко осознать, что в условиях формирующегося правового государства процесс нравственного совершенствования общества и каждого человека неотделим от воспитания прав человека, свободы и справедливости.

Подводя итог, можно определить понятие «естественное право» в педагогике как моральную и ценностную основу жизнедеятельности человека, опирающуюся на принципы свободы, справедливости и равенства. Поэтому современные теории естественного права разделяют представления о том, что право и мораль неразрывно связаны. Логические и концептуальные связи между правом и моралью помогают определить, что такое право и нравственность.

Основные ценности: свобода, справедливость и равенство признаются ценностями права. В соответствии с новой теорией только право, получившее официальное признание, является реальным правом, которое получает государственно-властное признание и защиту, приобретает законную силу. Будучи формой выражения объективно обусловленных свойств права, закон становится правовым законом. Данная концепция и ложится в основу современного естественного права. Исходя из этого, можно определить понятие современного естественного как исторически обусловленную меру свободы равных субъектов, основанную на принципе справедливости, содержанием которой являются их права и обязанности, обладающую властным характером и получающую закрепление в специальных юридических формах.

Необходимо подчеркнуть, что естественное право и есть свобода совести, терпимость, практически и теоретически обосновываемая гуманизмом, который, в свою очередь, является осознанием права безусловного и элементарного – естественного права. Гуманистические направления педагогики связаны с идеями естественного права, в центре которых – человек, признание его прав и свобод, а также правомерное поведение в обществе. Поэтому основные категории естественно-правовой теории: «свобода», «справедливость», «правда», «равенство», «добро» – объективируются в сознании людей как особая психическая сила, управляющая деятельностью людей наряду с нравственностью, стремлением к добру, красоте, становятся фундаментальной основой правового воспитания.

Можно сделать вывод, что естественное право – настолько уникальный, сложный и общественно необходимый феномен, что на протяжении всего времени существования общества научный интерес к нему не только исчезает, но и возраста-



ет. В мире существует множество научных идей, течений и точек зрения по поводу того, что есть естественное право. В настоящее время понятие «естественное право» в философии, юриспруденции права и педагогике означает неотчуждаемое право человека, признание его прав и свобод.

### ***Библиографический список***

1. Вентцель К.Н. Декларация прав ребенка. М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 1999. 216 с.
2. Гроций Г.Г. О праве войны и мира. Репринт. с изд. 1956 г. М.: Ладомир, 1994. 868 с.
3. Каптерев Избранные педагогические сочинения / под ред. А.М. Арсеньева. М.: Педагогика, 1992. 704 с.
4. Кант И. Метафизика нравов: в 2 ч. // Кант И. Сочинения: в 8 т. М., 1994. Т. 6. 461 с.
5. Локк Дж. Избранные философские произведения: в 2 т. М.: Изд-во соц.-экон. лит., 1960. Т. 2: Опыт о человеческом разуме. 532 с.
6. Монтескье Ш. О духе законов / пер. с фр. К.М. Исаева; под ред. И.С. Краева. М.: Мысль, 1999. 672 с.
7. Руссо Ж.-Ж. Об общественном договоре: трактаты: пер. с фр. М.: Канон-Пресс; Куликово поле, 1998. 416 с.
8. Трубецкой Е.Н. Энциклопедия права. СПб.: Лань, 1995.
9. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 11 т. М.: Педагогика, 1990. Т. 8: Человек как предмет воспитания. 528 с.
10. Ушинский К.Д. Детский мир: собр. соч. М., 1948. Т. 4. 578 с.

## СОВРЕМЕННАЯ ПРАВОСЛАВНАЯ СЕМЬЯ В КОНТЕКСТЕ АКТУАЛЬНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

*Православие, воцерковленность, семья, брак, развод, демографический кризис.*

Социально-философский анализ современной православной семьи сопряжен с обращением к актуальнейшим проблемам российского общества. Депопуляция населения, неутешительная статистика по количеству браков и разводов, по числу абортот и детской безнадзорности, затрудненная социокультурная адаптация детей и подростков, а также другие проявления кризиса семьи имеют скорее мировоззренческие, чем экономические причины. Об этом свидетельствует семейный кризис и в социально благополучных европейских странах. В этих условиях логично обратиться к опыту традиционных религий и выяснить, насколько перспективна в социально-демографическом и культурном плане модель семьи, реализуемая верующими людьми.

Наиболее очевидным отличием традиционной православной семьи от современной среднестатистической считается многодетность. Действительно, рождение и воспитание детей, по православному учению, является пусть не единственной, но одной из важнейших целей брака. Проведенный нами в 2009–2010 гг. в Красноярске, а также в ряде городов и поселков Красноярского края социологический опрос показал, что православные молодые люди и девушки действительно ориентированы на большее количество детей в семье, чем молодежь в целом.

Желаемое количество детей для респондентов невоцерковленной молодежной группы – чаще всего двое (49 %), далее следуют ответы «сколько Бог даст» – 23 %, «один ребенок» – 3 %, «трое детей» – 10 %. У воцерковленных православных ответы меняются местами: «сколько Бог даст» – 54 %, «двое» – 15 %, на третье место выходит ответ «трое» – 13 %, а одного ребенка хотели бы иметь 7 %.

Таким образом, большая мотивация православных молодых людей к многодетности должна была бы сделать их демографическим резервом страны, однако в реальности ситуация гораздо сложнее. На сайте «Православие и мир» (<http://www.pravmir.ru>) были опубликованы результаты Всероссийского репрезентативного опроса, проведенного службой «Среда», согласно которым «даже воцерковленные православные не чаще, чем в среднем, являются многодетными родителями, вопреки распространенному стереотипу о «многодетных православных семьях» (<http://www.pravmir.ru/rynochnaya-racionalnost-meshaet-demograficheskomu-rostu-sociologicheskoe-issledovanie/>). Почему так происходит? Во-первых, православные верующие сегодня – обширная, постоянно растущая, но крайне неоднородная социальная группа, критерии религиозности которой полностью не разработаны до сих пор [Лебедев, 2005; Синелина, 2001, с. 89–96]. Однако существующие исследования показывают, что на сегодняшний день доля глубоко воцерковленных православных верующих в нашем обществе не превышает 3–6 %, воцерковляющихся – около 15 % [Чеснокова, 2005; Шибанова, 2010, с. 210]. Большая часть населения является православной лишь по самоидентификации: люди признают ценность, красоту или пользу православной веры, время от времени бывают

в храме, но на практике не усваивают базовые принципы жизнеустройства, характерные для православия. Эта позиция «основывается на симулятивной идентификации с религией без усвоения ее главного и первичного содержания – сакрального отношения» [Лебедев, Москаленко, 2011, с. 162]. Возвращаясь к религиозной обусловленности детности семей, можно утверждать, что готовность пожертвовать своим комфортом, карьерой, временем ради воспитания большого количества детей, как правило, связана с высоким уровнем воцерковленности, когда человек готов выстраивать свою жизнь по религиозным заповедям (социально неблагополучные многодетные семьи, разумеется, не имеют в виду). Однако доля населения, не превышающая нескольких процентов, не может быть надежным демографическим ресурсом страны.

Во-вторых, не следует игнорировать разницу между желаемым и действительным количеством детей у респондентов. Доминирующий в анкетах верующих ответ «сколько Бог даст» свидетельствует о большой вероятности многодетности семьи только в случае хорошего здоровья обоих супругов и ряда других объективных причин. Но учитывая факт, что большинство воцерковленных верующих сегодня – городские жители, здоровье которых чаще всего оставляет желать лучшего, количество детей в православных семьях бывает значительно меньше желаемого. По некоторым данным, около 15 % супружеских пар сегодня бесплодны, и семьи верующих тоже не являются исключением.

В-третьих, среди воцерковленных православных верующих репродуктивного возраста сегодня немало людей, находящихся в разводе и пришедших к вере уже после распада брака. Учитывая христианское отношение к браку как к Таинству, вероятность вступления в повторный брак и рождения еще детей для этих людей снижается, т. к. ими в полной мере осознается серьезность этого шага.

Таким образом, очевидно, что проблема депопуляции не решаема в ближайшем будущем силами только воцерковленных верующих. Данную часть населения скорее следует, выражаясь библейским языком, называть «закваской», т. е. живыми носителями традиций патриархальной семьи, медленно и постепенно формирующими вокруг себя особое культурное пространство, благоприятное для распространения православных семейных ценностей, одной из которых является многодетность. Эти перемены сложно отследить статистически, т. к. они не носят глобального характера, но одним из важнейших их признаков является повсеместное возникновение православных семейных клубов и обществ. Они создаются силами энтузиастов и ставят своей целью духовное окормление, совместный досуг, общение верующих семей, психологическое консультирование, материальную и юридическую помощь и многое другое. Подобные объединения существуют как в традиционной очной, так и в виртуальной форме (сайты, форумы, группы в социальных сетях). Зачастую семейные клубы открываются при православных приходах и объединяют церковную общину. В этой связи показательна община Крестовоздвиженского храма г. Лесосибирска (Красноярский край), одна из самых многодетных в стране. Личный пример первого настоятеля храма, прот. Андрея Юревича, отца семерых детей, а также конкретные меры духовной и материальной поддержки семей с детьми способствовали сплочению прихожан и укреплению их семей. В качестве примеров также можно привести: проект «Общение православных родителей» (<http://www.pravmama.ru/>), Центр родительской культуры «Светлица» (Санкт-Петербург, <http://pravmama.spb.ru/>), проект «Страничка православной матери» (<http://www.orthomama.ru/>), православный семейный центр «Рождество» (Москва), православный семейный клуб «Воскресение» (Москва), православные семейные

клубы в гг. Новосибирске, Архангельске, Тавде, п. Хатанга, г. Алексине, недавно созданное Общество православной семьи во имя святых благоверных Петра и Февронии Муромских (Красноярск) и многие другие.

Но подобные объединения, как правило, не ставят главной целью пропаганду многодетности и решение демографических проблем. Основным в их деятельности является просвещение прихожан в области семейной культуры (супружеских и детско-родительских отношений) вне зависимости от количества детей в семье.

Одна из насущных проблем, с которой приходится работать духовникам и психологам православных семейных центров – это, как и в практике светских психологов, кризисы супружеских отношений, предразводные состояния. Удручающая статистика разводов в стране (более 80 % заключенных браков распадаются) делает эту проблему особенно острой. Православные специалисты, работая с супругами, стараются приблизить отношения в семье к библейскому эталону, основой которого являются два ключевых момента: семейная иерархия, построенная на главенстве мужа, и жертвенная любовь обоих супругов. «Жены, повинуйтесь своим мужьям, как Господу, потому что муж есть глава жены, как и Христос глава Церкви, и Он же Спаситель тела», – говорится в послании апостола Павла к Ефесянам (Еф. 5: 22, 23); «Мужья, любите своих жен, как и Христос возлюбил Церковь и предал Себя за нее» (Еф. 5: 25). Итак, согласно христианским представлениям, главой, нравственным авторитетом в семье однозначно является мужчина, что отнюдь не равнозначно авторитарности в супружеских отношениях [Шибанова, 2011, с. 139–143]. Жена становится помощницей мужа, от нее в большей мере зависят уют в доме, психологическая атмосфера в семье. Главным преимуществом этой модели брачных отношений, на наш взгляд, являются четкое понимание супругами своих духовных и бытовых обязанностей, отказ от «борьбы за власть» в семье вкупе с доверительностью в отношениях, эмоциональной теплотой и готовностью к взаимопомощи. Но верующие семьи далеко не сразу и не всегда принимают эту модель отношений. Зачастую это требует кардинальной перестройки мировоззрения, уже сформированного современной брачной культурой индивидуализма и равноправия. Согласно опубликованной статистике, от 60 до 80 % современных браков являются эгалитарными, т. е. подразумевают равноправие мужа и жены, отсутствие четко определенного главенства в семье [Тырнова, 2005, с. 50], эти цифры подтверждаются и нашим опросом.

Мнения воцерковленной молодежи о главенстве в семье разделились следующим образом: 60 % за главенство мужчины, 34 % за равенство, 6 % за другой вариант. Так отвечали постоянные прихожане храмов, паломники, слушатели епархиальной школы для взрослых, члены православного молодежного клуба г. Красноярска, верующие молодые матери. Закономерно, что в данной аудитории ответы «муж – глава семьи» преобладали, но треть опрошенных все же высказались за равноправие. Это указывает на сложное положение нынешней православной семьи, вынужденной совмещать в себе черты патриархального уклада и современные культурные стандарты.

Еще более неожиданные результаты были получены при опросе прихожан старшего возраста (состоящих в браке более 10 лет, причем 22 % из них имеют семейный стаж более 30 лет). В этой группе респондентов 33 % считают, что главой семьи является муж, 12 % – жена, 47 % – равноправие, 8 % – другое. Ответ «жена – глава семьи» в анкетах молодежи и молодых супругов не встретился ни разу, тогда как здесь доля таких ответов представляет уже статистически значимую величину.

В чем причина того, что ответы молодежи ближе к евангельским представлениям о семье, чем у воцерковленных супругов старшего возраста? Мы склонны предположить следующее. Молодежь воспринимает семейные отношения нормативно, «как должно быть», указывает желаемый сценарий развития собственных брачных отношений в будущем. Семейные респонденты (в основном женщины среднего и пожилого возраста) более консервативны и указывают реальную ситуацию, уже сложившуюся в их семье. Невоцерковленный или неверующий супруг, вынужденная необходимость для женщины работать и обеспечивать семью, пожилой возраст – вот факторы, влияющие на выбор респондентками пункта анкеты «жена – глава семьи». Последний фактор заслуживает особого пояснения. Для пенсионеров, даже воцерковленных, семейный «матриархат» скорее норма, они занимают более активную позицию по сравнению с мужьями как в хозяйственно-бытовом, так и в церковном плане.

Еще один важный нюанс, на котором хотелось бы остановиться, – это разница между главенством в семье и распределением внутрисемейных обязанностей. Если в дореволюционной русской семье связь между понятиями «глава семьи» и «добытчик», «кормилец» была однозначной, то в современных верующих семьях ситуация сложнее. В городских условиях жены, большинство из которых имеют высшее или среднее специальное образование, далеко не всегда хотят и могут позволить себе быть исключительно домохозяйками.

Согласно данным опроса православной молодежи, 52 % респондентов считают, что стремление женщины сделать карьеру нормально, если ей удастся совмещать карьеру и заботу о доме и детях. 22 % считают, что успешная карьера позволяет женщине почувствовать себя полноценной личностью, творчески реализоваться, 21 % – что это неизбежно по материальным причинам, а 15 % относится к женской карьере отрицательно, считая, что призвание женщины – забота о домашнем очаге и воспитание детей.

В вопросе о желательном распределении обязанностей между супругами воцерковленная молодежь чаще отмечает вариант «оба супруга работают и вместе (по очереди) занимаются домашними делами» – 54 %. Традиционный патриархальный вариант «муж обеспечивает семью, жена занимается хозяйством» выбирают 46 %. Оставшееся крайне малое число опрошенных считает, что обеспечивать семью должна жена. В аудитории пожилых прихожан первый вариант ответа выбирают 67 %, второй – 19 %, третий – 8 %. Среди молодых мам ситуация противоположная: 76 % – за мужа-кормильца, 22 % – за обоих работающих супругов.

Таким образом, на практике воцерковленные верующие более других граждан ориентированы на традиционное распределение мужских и женских обязанностей в семье, но при этом демонстрируют достаточную гибкость и демократизм. Окончательное решение принимается, исходя из практической целесообразности, в зависимости от стремлений и возможностей конкретной семьи.

В качестве яркого примера вариативности в этой сфере можно привести семьи современных православных священников: среди них есть как традиционные многодетные семейства, где супруга все время посвящает детям и хозяйству, так и семьи, где матушка ведет активную общественную жизнь, имеет ученую степень или занимается бизнесом. Так, с 2007 г. в Санкт-Петербурге существует дизайн-студия «Преображенское Платье» (<http://www.preoplat.ru/>), генеральным директором которой является кандидат экономических наук и супруга священника Анна Рымарева. Активной общественной и издательской деятельностью занимается Юлия Сысоева – вдова известного миссионера и проповедника иерея Даниила Сысоева,

мать троих дочерей, автор книг «Записки попадьи», «Бог не проходит мимо», член центрального совета Союза православных женщин, глава благотворительного фонда «Миссионерский центр им. иерея Даниила Сысоева». Эти и многие другие примеры свидетельствуют о том, что современные верующие супруги преимущественно уходят от авторитарности в сфере материального обеспечения семьи, разделения труда, ведения хозяйства.

В каком ключе тогда можно говорить о главенстве мужчины в современной православной семье, если в хозяйственно-бытовом плане эта семья мало чем отличается от среднестатистической? Здесь, как правило, речь идет о главенстве духовном, главенстве ответственности: какую бы должность ни занимала жена, в семейных вопросах она уступает право принятия окончательного решения мужу, именно к его совету прислушивается в первую очередь.

Наконец, отношение опрошенных нами респондентов к разводу таково. Недопустимость развода, так как брак священен, признают только 7 % молодежи в целом и 25 % воцерковленных юношей и девушек. Алкоголизм, наркоманию, игроманию признают веской причиной для развода 56 % общей выборки и 44 % воцерковленной, насилие в семье – 64 и 46 % соответственно. При неверности супруга считают возможным расторжение брака 55 % молодежи в целом и 49 % воцерковленных. Наконец, несходство характеров является достаточной причиной развода для 29 % опрошенных в общей выборке и для 11 % активных верующих. Ответы семейных респондентов также демонстрируют большую склонность к сохранению брака, несмотря на возникающие проблемы.

Делая выводы о перспективах православной семьи сегодня, отметим следующее. Многие серьезные социальные проблемы современного общества менее выражены в воцерковленных семьях: верующие супруги стремятся иметь больше детей, менее склонны к конфликтам на почве борьбы за главенство в семье, реже разводятся. Однако мизерная доля таких семей от общей численности населения является недостаточным ресурсом для изменения ситуации в масштабах государства. Семейные принципы верующих затруднительно использовать для массового решения социальных проблем, так как иерархия семейных ценностей воцерковленных респондентов определяется их религиозным опытом, сакральным отношением к браку и деторождению. При этом сегодня делаются попытки донесения православных семейных ценностей до широкой аудитории, наиболее удачные из которых находятся на стыке догматических христианских представлений о семье и светской психологии и психотерапии [Крыгина, 2005].

### ***Библиографический список***

1. Крыгина, монахиня Н. Цикл передач на семейную тему, 2005. URL: <http://dusha-orthodox.ru/biblioteka/nina-krygina-mon.-tsikl-peredach-na-semeynuyu-temu.html>
2. Лебедев С.Д. Религиозность: в поисках «рубикона» // Социологический журнал. 2005. № 3. URL: <http://www.socjournal.ru/article/659>
3. Лебедев С.Д., Москаленко А., свящ. К типологии отношения к религии в современном обществе: социокультурный подход // Свобода совести и культура духовности (филос.-этич., религ. и культуролог. аспекты): III Междунар. науч.-практ. симп.-диалог (Пермь, 12–13 мая 2011г.): в 2 ч. Пермь: Перм. гос. ин-т искусства и культуры, 2011. Ч. 2. С. 162.
4. Синелина Ю.Ю. О критериях определения религиозности населения // Социологические исследования. 2001. № 7. URL: [/http://www.ecsocman.edu.ru/socis/msg/62623.html](http://www.ecsocman.edu.ru/socis/msg/62623.html)

5. Тырнова Н.А. Молодая семья в современной России: Проблемы и тенденции развития: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04. М., 2005. 148 с.
6. Чеснокова В.Ф. Тесным путем: Процесс воцерковления населения России в конце XX века. М.: Академический Проект, 2005. 297[6] с. URL: [http://krotov.info/history/20/1990/chesnokova\\_00.htm](http://krotov.info/history/20/1990/chesnokova_00.htm)
7. Шибанова Н.А. Базовые ценностные ориентиры современной православной молодежи Красноярского края: взаимосвязь воцерковленности и представлений о семье // Система ценностей современного общества: сб. матер. XIII Междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. С.С. Чернова. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2010. С. 210–211.
8. Шибанова Н.А. Современная православная семья: авторитетность или авторитарность? // Гуманитарные науки в XXI веке: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. (15. 05. 2011). М.: Спутник+, 2011. С. 139–143.

---

# ФИЛОЛОГИЯ

---

О.А. Александров

## ЯЗЫКОВАЯ БИОГРАФИЯ НЕМЕЦКИХ ДИАЛЕКТОНОСИТЕЛЕЙ с. КОЖЕВНИКОВО ТОМСКОЙ ОБЛАСТИ

*Немцы Сибири, немецкие диалекты, зарубежная и отечественная «народная» лингвистика, языковая биография, метатекст.*

В центре внимания отечественной «наивной», или «народной», лингвистики находятся бытовые представления неспециалистов как относительно речевой деятельности, устройства языков и их вариантов, так и способов освоения языка и технологий его использования [Обыденное..., 2009, с. 173, с. 47]. Как правило, предметом российских исследований в этой области выступают метаязыковые высказывания людей, которые являются материальным проявлением их осознанных и неосознанных знаний о языке [Там же, 2009, с. 61]. Согласно работам диалектологов русского языка, вербализованные суждения о языке принято обозначать метатекстом, а сферу обыденного сознания, к которому этот вид дискурса открывает доступ, – метаязыковой [Ростова, 2000; Иванцова, 2002].

Разноаспектные изыскания на материале «субъективных» данных активно осуществляются и за рубежом. Так, например, «наивные» представления о языке занимают центральную позицию в исследованиях языковых биографий. Данное направление развивается на стыке народной и миграционной лингвистики, широко затрагивая вопросы языкового контактирования и многоязычия. В подобных трудах зарубежных учёных моделируется история развития языка конкретного человека или целого языкового коллектива. Модель может быть представлена в форме детального описания или / и в краткой табличной форме. Она даёт в обозримой форме информацию о том, какие языки были распространены в родительском доме, в школе, в родном населённом пункте интервьюируемого респондента, как менялась его языковая компетенция в течение жизни вследствие социально-политических и исторических трансформаций, какие воспоминания, эмоции, представления связаны у него с языком, языками и их вариантами, как и какие языки используются им на современном этапе жизни. Модель создаётся как на базе исключительно «субъективных» данных о языке, полученных в рамках интервью высказываний о языке, так и при конгломерации «субъективного» и «объективного», т. е. материалы интервью подкрепляются наблюдениями за речевым поведением информантов, результатами специальных экспериментов, данными из смежных с лингвистикой дисциплин [Franceschini, Miecznikowski, 2004; Meng, 2001; Tophinke, 2002 и др.].



Необходимо отметить, что понятие «языковая биография» имеет дидактические «корни»<sup>1</sup> и в лингвистической традиции оно ещё не имеет однозначной трактовки. Под «языковой биографией» в зарубежных работах по многоязычию и языковому контактированию понимают не только модель языкового развития человека, но и те языковые данные, на основе которых и воссоздаётся модель, т. е. этим термином зачастую обозначают собранные посредством нарративного интервью развернутые автобиографические повествования, центральную тему которых образуют язык / языки, овладение ими и их использование [Franceschini, Miecznikowski, 2004; Meng, 2001]. В этом значении понимание языковых биографий зарубежными учёными схоже с принятой в работах диалектологов русского языка трактовкой термина «метатекст»: в обоих случаях речь идёт о некотором типе дискурса, эксплицирующего метаязыковую рефлексивность человека. Однако отличие зарубежного подхода от отечественного в том, что в языковых биографиях наивные лингвистические знания и релевантные языку эмоции, переживания, впечатления, установки человека рассматриваются через призму его биографии, т. е. в динамике жизни информанта. Кроме того, языковые биографии заданы конкретными условиями экспликации: они собираются в рамках нарративного интервью, т. е. информант выступает в роли рассказчика, а тема беседы – пережитая им история усвоения и использования языков.

При сравнении терминологической традиции упомянутых здесь отечественных и зарубежных работ представляется целесообразным рассматривать в данной статье метатекст как материальное проявление метаязыкового сознания, а языковую биографию как индивидуальную историю развития языка, воссоздаваемую путём обобщения, анализа, систематизации и интерпретации собранных метатекстов.

В процессе осуществления экспедиций в с. Кожевниково Томской области никогда не ставилась специальная задача изучения языковых биографий диалектоносителей. Ведущей формой работы этих полевых практик является интервью. Используемый тип интервью можно обозначить, вслед за специалистами в области полевой лингвистики, как частично структурированный [Burdick, 2008, S. 12], т. е., с одной стороны, диалектолог опирается на заранее подготовленный им вопросник (структурированное интервью), содержание которого варьируется в зависимости от исследуемых лингвистических явлений, с другой – общение информанта с учёным регулярно отклоняется от спланированного сценария и перетекает в неформальную беседу (малоструктурированное интервью), тематику которой, исходя из логики разговора, определяет сам диалектоносец. Круг тем таких бесед носит преимущественно автобиографический характер, а основным жанром воспроизводимых информантами текстов являются воспоминания. Тем не менее благодаря вопроснику выдерживается «языковая линия» интервью и сама ситуация общения информанта со сторонним человеком, проявляющим интерес к его языку / речи, способствует активизации метаязыкового сознания. Таким образом, осуществляемый сбор материала в Кожевниковском районе с помощью частично структурированного интервью схож с методикой нарративного интервью, применяемой зарубежными коллегами: опрашиваемые диалектоносители охотно выступают в роли рассказчиков, в повествованиях которых переплетаются их «наивные» языковые знания с автобиографическими данными.

<sup>1</sup> В европейском языковом портфеле языковая биография – это документ, «... свидетельствующий о том, как, почему и где Вы изучали каждый язык из тех, которыми Вы владеете» [Языковая биография].

Предлагаемая статья освещает некоторые результаты исследования, в котором предпринимается попытка конструирования коллективной языковой биографии носителей немецкого говора, проживающих в с. Кожевниково Томской области. В качестве объекта языкового биографического описания выступают информанты, родившиеся в период с 1925 по 1935 гг. («средняя» возрастная группа). Конструируемая модель представляет собой **пережитую** историю развития языка, т. к. она воссоздаётся путём интерпретации собранных метатекстов и выделения наиболее типичных (часто упоминаемых) явлений, признаков, событий относительно языков, которыми владели / владеют опрашиваемые немцы. Выделенные метаязыковые характеристики затем систематизируются и располагаются в хронологическом порядке в соответствии с основными жизненными этапами «средней» возрастной группы немецких диалектоносителей: «Детство в Поволжье (до 1941 г.)», «Война и послевоенные годы (1941–1955 гг.)», «Период 1953–1991 гг.», «Современный период (с 1991 г.)»<sup>1</sup>. В данной статье проиллюстрирован первый этап «Детство в Поволжье (до 1941 г.)».

Все опрошенные нами информанты были депортированы в Сибирь из АССР Немцев Поволжья. В их автобиографических повествованиях, посвященных детству (времени, проведённому на Волге), преобладают темы семьи, взаимоотношения с родителями, общения с соседями и их детьми. В языковом плане интервьюенты указывают на то, что это был жизненный этап одноязычия (языком внутрисемейного и внесемейного общения выступал родной немецкий говор) в противовес современному билингвальному периоду, когда русский язык занимает доминирующую позицию, а сфера употребления родного языка чрезвычайно ограничена или отсутствует вовсе:

(1) *Na ja. Mir misste mit ten Nachbarn sich treffe, mir misste rede mit ter Obrigkeit. An der Wolga, an der Wolga war tie Obrigkeit alles uf Taitsch, tie Schul all uf Taitsch. Unt in Sibir iverall pycaku. Die Sprache iverall is Russisch.*

В воспоминаниях о детстве также часто констатируется такой признак языковой ситуации в Поволжской республике, как функционирование в соседних поселениях других вариантов устной формы немецкого языка. Контакт с населением этих деревень расширил лексический запас опрошенных информантов эквивалентами из немецких говоров других типов, и при комментировании языка поволжских соседей интервьюенты зачастую используют так называемые шибболеты<sup>2</sup>:

(2) *Mir sage «ti Wejs», пример – мать тётка, а рядом в соседней деревне sie sage уже «Tante», у их ihr тётка – «tie Tande».*

(3) *Мы говорим не «Butr», а «Pudr», деревня два-три километра, те уже говорят «Potr».*

Немецкая речь, соответствующая нормам литературной формы немецкого языка, у опрошенных нами немцев зачастую ассоциируется с речью жителей г. Маркштадт Поволжской республики. Это явление обусловлено тем, что кожевниковские немцы являются выходцами из поволжских территорий, где функционировали говоры с пфальцской основой [Александров, Богословская, 2008], а в ближайшем крупном населённом пункте (г. Маркштадт) были распространены говоры восточно-среднегерманского типа [Berend, Jedig, 1991, S. 128], которые, как известно, гене-

<sup>1</sup> Четыре этапа были выделены путём обобщения автобиографических рассказов информантов и анализа специальной литературы, содержащей хронологию исторического развития немцев в России.

<sup>2</sup> Библейское выражение, в переносном смысле обозначающее характерную речевую особенность, по которой можно опознать группу людей, в частности этническую [Шибболет].

алогически ближе к современному кодифицированному варианту немецкого языка:

(4) *Это как Вы [диалектолог] говорите, так у нас городские говорили. Маркс! Знаете такой город?*

Хочется отметить, что родной говор информантами оценивается скорее нейтрально или положительно, а функционирующие в соседних поволжских поселениях варианты немецкого языка комментируются на его фоне зачастую с иронией:

(5) *Nu jaa, tie Taitische sage «mein Aldr», und Borgarter ..., Borgart is n Torf, hat nebn Marxstadt geleje, unt tie sint Borgarter. Da ware комичные женщины, da sint uns beigegange unt ... eine Scheibe keputzt, стеклине, unt tie – «tein Mann hat mir tie ganze Scheibe oigerotzt [angerotzt]» [искажает голос для передачи чужой речи], ну по-своему – «oigerotzt» [смеётся], so was habe ich gehert.*

Большинство представителей возрастной группы российских немцев, выбранной для предлагаемого языкового биографического исследования, успели до депортации окончить несколько классов начальной школы, потому в их повествованиях о детстве затрагиваются темы школьного образования, отношения к учебному процессу, учителям, одноклассникам и т. д. В продуцируемых информантами текстах этого круга тем также упоминаются уроки немецкого языка. Примечательно, что в контекстах, отсылающих к жизненным этапам информантов после депортации, школьный предмет «немецкий язык» зачастую ассоциируется с немецким литературным языком, который оценивается при этом как «чужой», «другой», «непонятный» язык (см. пример 6). Предмет «немецкий язык» преподаваемый в школах Поволжской республики, ассоциируется скорее не с процессом изучения «другого» варианта немецкого языка или «другого» языка, а с овладением навыками письма и чтения на родном языке (см. примеры 7, 8).

(6) *Тяжело было, но я хотела учиться [в Сибири после депортации](...). Там всё было по-русски, а немецкий вела одна из Ленинграда (...), но это был, как говорят, немецкий как иностранный. По-другому было, не как дома (...). Я и до сих пор на нём плохо могу [на литературной форме]. Немцы тут были в гостях, коренные, плохо понимаю [смеётся]!*

(7) *Papa konnte literaturisch, er konnte schreibe und lese. Ich wollte das auch. Aber in die Schul habe ich zwei Klasse geendigt. Weiter nem, потому что депортация.*

(8) *Ich kann Bibel lese und Briefe schreibe. (...) ich habe das gelernt noch in Schul [в Поволжье].*

Данная особенность языкового восприятия объясняется, по нашему мнению, тем, что немецкий язык в поволжских школах преподавался в качестве родного, а в школах Сибири в качестве иностранного языка. Кроме того, письменная форма немецкого языка, используемая в официальных сферах коммуникации Поволжской республики, в том числе и в образовательных учреждениях, имела ярко выраженную диалектную окраску [Verend, 1998, S. 14–15].

Как демонстрирует пример (7), в собранных интервью возникают также языковые биографические образы людей из коммуникативного круга повествующего. Метатексты «поволжской тематики» отражают прежде всего характеристику языковой компетенции родителей и ближайших родственников информанта в тот период. Из метатекстов следует, что они владели, как правило, только немецким говором и иногда принятой в Поволжской республике кодифицированной формой немецкого языка.

Русский язык в воспоминаниях, иллюстрирующих этот период жизни информантов, не упоминается. Как известно, он не имел широкого распространения в

Поволжской республике и использовался немцами для коммуникации с русскоязычными соседями, т. е. во внегрупповой сфере общения [Berend, 1998, S. 15]. Согласно анализу метатекстов, проинтервьюированные нами диалектоносители не контактировали в детские годы с этой коммуникативной областью.

Полевая работа с немцами с. Кожевниково показала, что родной немецкий говор оценивается ими на фоне литературной формы немецкого языка и русского языка как непрестижный, «деревенский», «простой». Владение говором иногда даже рассматривается как способность, которую желательно не афишировать или скрывать. Подобные языковые установки эксплицируют метатексты, иллюстрирующие этапы языковой биографии немцев после их депортации в Сибирь. Анализ контекстов, отражающих языковые реалии Поволжского периода, не выявил языковых установок обозначенного характера. Этот факт позволяет предположить, что низкий престиж родного языка стал складываться у немцев после их депортации в Сибирь вследствие деструктивной национальной политики государства и общественной стигматизации.

Таким образом, предлагаемая статья демонстрирует, что осуществляемое нами языковое биографическое исследование представляет собой анализ метатекстовых данных в диахронической перспективе, который позволяет реконструировать **перезжитый** путь языкового развития носителей миноритарного языка. Собранные метаязыковые комментарии дают представление о том, какие языки и в каких коммуникативных сферах использовались информантами на том или ином этапе их биографии (табл.). В метатекстах также содержится информация о языковых установках, ассоциациях, оценках носителей описываемого идиома в разные исторические периоды (табл.). Такой подход к «наивным» знаниям о языке является актуальным для современной диалектологии, полевой лингвистики и исторической социолингвистики, т. к. он позволяет проследить динамику развития языковой ситуации «малых» этносов во взаимосвязи с изменением социального статуса и престижа их языка / языков, иллюстрирует трансформацию языковой лояльности и идентичности изучаемой этнической группы.

Т а б л и ц а

**Основные черты языковой биографии  
«средней» возрастной группы немцев с. Кожевниково**

Этап	Упомянутые языки	Упомянутые сферы использования языков	Установки / ассоциации
Период (1) «Детство в Поволжье»	Немецкий говор	Внутрисемейная; общение с односельчанами и их детьми; школа	Язык родителей; родной (первый) язык; язык АССР Немцев Поволжья
	Немецкий литературный язык	Школа; общение с образованными людьми Поволж. р-ки	Навыки письма и чтения, которые преподают в школе; ассоциируется с грамотными, образованными людьми; «городской» язык, язык жителей г. Маркс
	Другие немецкие говоры	Общение с жителями соседних населённых пунктов Поволж. р-ки	Комментируются с иронией шибболеты

**Библиографический список**

1. Александров О.А., Богословская З.М. Немецкий «островной» говор Томской области. Томск: Изд-во Томск. политех. ун-та, 2008. 182 с.
2. Иванцова Е.В. Феномен диалектной языковой личности. Томск: Изд-во Томск. ун-та, 2002. 312 с.
3. Обыденное метаязыковое сознание: онтологические и гносеологические аспекты / отв. ред. Н.Д. Голев. Кемерово; Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2009. Ч 1. 532 с.
4. Ростова А.Н. Метатекст как форма экспликации метаязыкового сознания (на материале русских говоров Сибири). Томск: Изд-во Томск ун-та, 2000. 193 с.
5. Шибболет. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Шибболет>
6. Языковая биография. Часть Европейского языкового портфеля EAQUALS-ALTE. URL: <http://www.prosper.ro/EuroIntegrELP/Portofoliu/>
7. Berend N. Sprachliche Anpassung: eine soziolinguistisch-dialektologische Untersuchung zum Russlanddeutschen. Tübingen: Narr, 1998. 253 S.
8. Berend N., Jedig H. Deutsche Mundarten in der Sowjetunion. Geschichte der Forschung und Bibliographie. Marburg: N.G. Elwert, 1991. 253 S.
9. Burdick C.M. Das Beobachterparadoxon in der Feldarbeit: eine linguistische Perspektive. Saarbrücken: Müller, 2008. 75 S.
10. Franceschini R., Miecznikowski J. Leben mit mehreren Sprachen: Sprachbiographien. Bern [u.a.]: Peter Lang, 2004. 254 S.
11. Meng K. Russlanddeutsche Sprachbiographien: Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien. Tübingen: Narr, 2001. 549 S.
12. Sprachliche Identität. URL: [http://www.enzyklo.de/Begriff/sprachliche\\_Identität](http://www.enzyklo.de/Begriff/sprachliche_Identität).
13. Tophinke D. Lebensgeschichte und Sprache. Zum Konzept der Sprachbiografie aus linguistischer Sicht // Kirsten Fdamzik, Eva Roos (Hg.). Bulletin vals-asla. 2002. № 76. S. 1–14.
14. URL: [LP%20Bio%20&%20Dos%20PDF%20files/11\\_RU\\_Bio&Dos\\_pdf/11\\_Bio\\_RU.pdf](http://LP%20Bio%20&%20Dos%20PDF%20files/11_RU_Bio&Dos_pdf/11_Bio_RU.pdf)

## ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ МИР «ИТАЛЬЯНСКИХ» НОВЕЛЛ ПАУЛЯ ХЕЙЗЕ

*Новелла, художественный мир, национальный характер, женские образы.*

Немецкого писателя Пауля Хейзе (1830–1914) можно по праву считать достойным преемником и продолжателем итальянской тематики в немецкой литературе XIX в. Эта страна, ее простые люди, древняя культура, искусство, итальянская природа вызывали восхищение Хейзе с момента первого посещения им Италии в 1852–53 гг. Это чувство сохранилась в его душе до конца жизни, о чем свидетельствует целый цикл так называемых «итальянских» новелл писателя, над которым он работал долгие годы.

В путешествие по Италии Пауль Хейзе отправился в конце сентября 1852 г. вместе со своим другом Отто Риббеком. Оба они изучали искусство, природу и национальные традиции этой страны, они слушали и записывали многочисленные народные песни и сказки непосредственно из уст простых итальянцев. Хейзе писал в своих воспоминаниях: «Это была та Италия, какой она представлялась нам в наших мечтах, только теперь мы глубоко познали итальянский народ и все его таланты» («Dies war das Italien, wie es uns in unsern Träumen vorgeschwebt hatte, und auch mit dem italienischen Volk kamen wir in nähere Berührung und erkannten alle Talente») [Heuse, 1900].

Посещая различные города Италии, такие как Рим, Неаполь, Сорренто, Флоренцию, Болонью, Верону и др., П. Хейзе наблюдал за жизнью простых итальянцев, подмечал различные черты их характеров, а затем воплотил свои наблюдения в героях «итальянских» новелл. Он сам гулял в Риме по Испанской лестнице, которую описал затем в новелле «Аннина» («Annina») в 1860 г., а во Флоренции они с другом снимали квартиру у одной итальянки, которую писатель изобразил в новелле «Познай себя» («Erkenne dich selbst», 1856). «Сразу же в первый день мы нашли полностью подходящую нам квартиру в Виа дель Кокомо, у одной очень дружелюбной дамы, которую я увековечил в новелле "Познай себя"», – вспоминал Хейзе («Wir hatten gleich am ersten Tage eine uns völlig zusagende Wohnung in der Via del Cocomero gefunden, bei einer freundlicher Dame, der ich in der Novelle "Erkenne dich selbst" ein pietätvolles Denkmälchen gesetzt hatte») [Heuse, 1900]. После Вероны друзья посетили Венецию, где Хейзе нашел героев для своей новеллы «Андреа Делфин» («Andrea Delfin»), написанной им в 1859 г. В этой новелле, действие которой происходит в 1762 г., писатель подробно описал дом, в котором он гостил вместе с Риббеком, а хозяйка этого дома и ее дочь Мариэтта стали главными действующими лицами новеллы. Их образы воплотили в себе самые яркие черты национального характера, прежде всего всеобщее воодушевление и радость жизни, связанные с итальянской натурой, вобравшей в себя общительность, веселье, оптимизм. Мать Мариэтты, хозяйка дома Джованна Даниэли, на протяжении многих лет ждала своего мужа, арестованного инквизицией, и не оставляла надежды увидеть его однажды живым и здоровым на пороге своего дома. За долгие годы ожидания она научилась быть терпеливой и мудрой. «Дума укорачивает жизнь, а печаль и уныние закрывают сердце», – говорила она Андреа, главному герою этой новеллы («Denken verkürzt das Leben, aber Kummer schließt das Herz auf») [Heuse, 1862]. А сама Мариэтта, несмотря на гнетущую атмосферу и страх, ко-

торые царили в городе, явилась символом радости и свободы. Ее глаза все время смеялись, она пела и танцевала, выполняя привычную домашнюю работу. Но влюбившись в таинственного мстителя инквизиции Андреа Делфина, Мариэтта постепенно утратила свой веселый нрав. Эта внутренняя диалектика образа молодой девушки указывала на трагическую развязку сюжета новеллы.

Путешествие Хейзе по Италии закончилось 26 августа 1853 г., когда он покинул Венецию и вернулся домой в Германию. Но эта поездка оставила неизгладимый след в его душе и оказала огромное влияние на все его дальнейшее творчество. По мнению П. Хейзе, здесь, под знойным небом Италии, «неподдельная сила природы», «самобытность» человека проявляются во всем «своем естественном величии» и монументальности. Действительно, герои «итальянских» новелл П. Хейзе в большинстве своем цельные натуры. Интересно отметить, что внутренняя цельность образов этих героев складывается из самых противоречивых качеств: из моральной чистоты и неиспорченности, разумности, с одной стороны, и самых диких суеверий – с другой. Такая поэтическая завершенность натуры была возможна именно в этой стране, поскольку условия жизни, которыми интересовался П. Хейзе, отличались патриархальностью, а капиталистические отношения только начинали просвечивать.

Особую известность принесли П. Хейзе образы итальянских девушек в его новеллах. Они привлекают читателя высокими нравственными идеалами и чистотой побуждений, для них характерны верность своим чувствам и неустрашимость. Почти во всех произведениях они стоят на переднем плане, а образы мужчин являются для них фоном. Никогда девушка у Хейзе, даже при наличии многих слабостей, не толкает мужчину на плохие поступки, а наоборот, своим поведением, которое само по себе может быть и не образцовым, заставляет его действовать разумно, человечно. До сегодняшнего дня вызывают симпатию Лаурелла из новеллы «Строптивая» («L'Arrabbiata»), Фениче из новеллы «Девушка из Треппи» («Das Mädchen von Treppi»), Катерина из новеллы «На берегу Тибра» («Am Tiberufer») и Беатрис из одноименной новеллы.

Действие этой новеллы разворачивается в прекрасной Флоренции, где южное солнце, благоухающая природа и притягательные ароматы моря, цветов и фруктов пробуждают в главном герое новеллы Амадеусе самое великолепное человеческое чувство – любовь. Амадеус родом из Германии. Путешествуя по городам солнечной Италии, встречает юную красавицу Беатрис. Ее «темные, озорные глаза» поразили Амадеуса в самое сердце («Zwei dunkle mutwillige Augen unter ernsthaften Augenbrauen richteten sich auf mich») [Heyse, 1867]. Беатрис была дочерью состоятельного военного. Ее мать давно умерла, а отец, генерал Алессандро, женился во второй раз на молодой особе, которая не выносила свою падчерицу. Красавица Беатрис жила на вилле под присмотром старого слуги Фабио и его дочери Нины в обстановке любви, заботы и уважения. Внезапно вспыхнувшая страсть между Беатрис и Амадеусом была такой сильной, что «все в них пело и звучало как флейты и скрипки» («...während es beständig in uns sang und klang wie Flöten und Geigen») [Heyse, 1867]. Но этой истории любви не суждено было иметь счастливое завершение. Мачеха Беатрис, угрожая девушке ссылкой в монастырь, выдала ее замуж за другого. Несчастливая Беатрис не хотела мириться со своей участью и под покровом ночи убежала из дома к Амадеусу. Однако новоиспеченный супруг Беатрис послал наемных убийц к дому Амадеуса, желая избавиться таким образом от соперника. Но по велению злого рока от рук убийц погибла сама Беатрис.

Как показывает эта новелла, итальянка в произведениях П. Хейзе не просто «прекрасная душа», пассивно созерцающая собственное совершенство. Опираясь

на сознание своей правоты и собственного достоинства, она в жизненной борьбе не только стоит рядом с мужчиной, но и в самые трудные моменты жизни сама принимает важные решения, воздействуя на мужчину решающим образом и выступая по отношению к нему ведущей моральной силой.

Своими новеллами П. Хейзе помогал немцам понять страну и людей, язык и историю Италии, демонстрировал читателям свои глубочайшие страноведческие знания. Т. Фонтане отмечал, что все произведения П. Хейзе, которые были написаны благодаря его путешествию по Италии, приобрели новый импульс, а новелла «Строптивая» стала образцом простоты, ясности и глубины («Alle Arbeiten, die seinem Aufenthalt in Italien ihre Entstehung verdanken, zeigten, dass das schöne Mass gefunden war. Und die Novelle „L'Arrabbiata« ist als Muster von Einfachheit, Klarheit und Tiefe zu bezeichnen») [Heyse, 1980, S. 516].

Благодаря Паулю Хейзе в Германии стали известны итальянская литература XVIII в., а также и произведения его современников. В период с 1889 по 1905 гг. появилась его «Антология» в пяти томах, в которых были напечатаны переводы стихов итальянских поэтов Джакомо Леопарди, Алессандро Мандзони и Габриэле д'Аннунцио. Хейзе и сам был незаурядным переводчиком крупнейших итальянских поэтов, таких как Уго Фосколо, Джузеппе Джустини, Джозуэ Кардуччи и Ада Негри.

Еще одним величайшим его достижением было издание многотомного сборника «Сокровищница новелл иностранных писателей» («Novellen des Auslandes»), в который вошли также и новеллы итальянских писателей. Таким образом, Пауль Хейзе способствовал культурному обмену между Германией и Италией, а среди его соотечественников не было читателя, которого не интересовала бы эта удивительная страна.

Сам Хейзе считал, что у него две родины: Италия и Германия. Огромное влияние, которое оказала на него поездка в Италию, он обозначил в одном из своих стихотворений как «возвращение к природе» («Rückkehr zur Natur») [Heyse, 1980, S. 511], по его выражению, «в него вселился новый дух» («...war ein neuer Geist über ihn gekommen») [Heyse, 1980, S. 512], был установлен некий эталон, которому соответствовали все его дальнейшие произведения. В своих воспоминаниях он писал: «Плодом моих странствий стало новое мерило для действительно настоящего и великого в искусстве, а также нескончаемая любовь к могущественному стилю природы, который открылся мне в национальном характере Италии» («Was ich aber mit heimbrachte, als die Frucht dieses Wanderjahres, die neuen Maßstäbe für das wahrhaft Echte und Mächtige in der Kunst und die unvergängliche Liebe zu dem grossen Stil der Natur, wie er mir im Volkscharakter Italiens aufgegangen war...») [Heyse, 1900].

Таким образом, особенностью художественного мира «итальянских» новелл П. Хейзе стало удивительно точное воспроизведение черт итальянского характера в образах героинь произведений, в передаче национального колорита с помощью пейзажа, а также в демонстрации нравственных ценностей обитателей этой страны.

### **Библиографический список**

1. Heyse P. Andrea Delfin. URL: <http://gutenberg.spiegel.de>
2. Heyse P. Beatrice. URL: <http://gutenberg.spiegel.de> Heyse P. Jugenderinnerungen und Bekenntnisse. URL: <http://gutenberg.spiegel.de>
3. Heyse P. Jugenderinnerungen und Bekenntnisse. URL: <http://gutenberg.spiegel.de>
4. Heyse P. Werke mit einem Essay von Theodor Fontane. Frankfurt am Main: Insel Verlag, 1980. 516 S.



## К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ АББРЕВИАТУРНЫХ ОБРАЗОВАНИЙ В ТЕКСТАХ СМИ

*Аббревиатура, аббревиация, игра, контаминация, трансплантация, экспрессия, язык.*

Современная эпоха – время активной аббревиации. Аббревиатуры в русском языке в последнее время не только не утратили своей продуктивности, но и остались явлением массовым, развивающимся. Появление новых аббревиатур и развитие аббревиатурных образований – процесс заметно активизировавшийся в последние годы в связи с общественно-политическими и социально-экономическими переменами, происходящими в российском обществе, с внедрением компьютерных технологий, взаимодействием с западной культурой.

Исследователи [Ильясова, 2002; Мирошниченко, 1980; Николина, 2003; Санников, 2002] считают, что сегодня аббревиатуры зарекомендовали себя вполне «полноценными словами» в языке, они образуют систему производных, заимствуются с активной трансформацией, имеют свою орфографию, закрепляются в специальных словарях.

Анализ текстов современных масс-медиа позволяет выявить некоторые тенденции в использовании аббревиатур. Так, например, довольно часто аббревиатурные новообразования употребляются в тексте без сопровождения исходных словосочетаний и при этом репрезентируют компрессированное знание о номинируемой реалии: «Продвижение ЕГЭ по России продолжается» (Российская газета. 2008. № 4753); «Поставщик ЖК-услуг может заключить договор с банком о приёме платежей, и тогда банк получает от ресурсоснабжающей организации определённый процент за их обработку» (Рязанские ведомости. 2011. 25 марта); «Каждый призыв приходят сообщения о всевозможных ЧП – даже с трагическим исходом – во время доставки призывников от сборных пунктов до частей» («Поколение Р». 2010. 7 сентября).

Если же автором наряду с аббревиатурой используется исходное словосочетание, следовательно, для раскрытия актуального смысла возникает потребность в подключении обоих компонентов знания: «ДЛО (дополнительное лекарственное обеспечение) – одна из проблемных тем, часто обсуждаемых на всех уровнях власти, в прессе и уж тем более среди болеющих граждан» (Рязанские ведомости. 2008. 7 ноября); «В связи с тем что реализация многих долгосрочных целевых программ (ДЦП), изложенных в «Комплексной программе стимулирования развития жилищного строительства в Рязанской области», растянута на длительный срок, было бы уместным также определить сроки реализации промежуточных этапов этих программ» (Рязанские ведомости. 2011. 31 марта); «Приступили к возведению ФОКов (физкультурно-оздоровительных комплексов) в Ермиши и Александроневском» (Рязанские ведомости. 2011. 30 апреля).

В пределах даже одного предложения может встретиться несколько аббревиатур: «Согласно данным ФССН, только в нашем регионе за 9 месяцев текущего года страховые компании заключили договоров ОСАГО на сумму 181,026 млн. рублей» (КП-Рязань. 2008. № 134). В данном случае аббревиатуры не сопровождаются исходным словосочетанием, поскольку, видимо, автор публикации уверен, что чи-

тателям известны расшифровки этих аббревиатур (ФССН – Федеральная служба страхового надзора; ОСАГО – обязательное страхование автогражданской ответственности), либо они, не зная исходных словосочетаний, тем не менее могут соотнести аббревиатуры с имеющимися у них знаниями. Следует также отметить, что в языке масс-медиа последнего времени отмечается аббревиатурное перенасыщение: «Глава РТРС Алексей Малинин сообщил корреспондентам «Ъ», что ФГУП по-прежнему исходит из своих цифр стоимости перехода к цифровому телевидению» (Коммерсантъ. 2008. 29 октября); «Из рапорта начальника 10-го отдела ОРБ ГУ МВД РФ по ЦФО подполковника милиции А.В. Рапорта» (Новая газета. 2009. № 17Р (1465)).

Часто в печатных СМИ от имён собственных образуются аббревиатуры: «МК» – «Московский комсомолец», ВВП – Владимир Владимирович Путин, ДАМ – Дмитрий Анатольевич Медведев: «Член общественного совета ГУВД Москвы, правозащитник Владимир Химаныч пояснил “МК”», что и с применением спецсредств Бойко явно перестарался»; «Подсчитав, сколько визитов в регионы нанесли ДАМ и ВВП с начала мая 2008 года (подсчёт вёлся с момента инаугурации президента и утверждения премьера Думой), мы получили следующую картину» (МК в Рязани. 2010. 8 сентября); «По сути, сегодня ВВП оказался в сложном положении: не возглавить список "ЕР" политически рискованно, но и возглавить – рискованно тоже» (МК в Рязани. 2011. 27 апреля).

В связи с этим использование аббревиатурных новообразований в масс-медиа должно определяться этикой их употребления с точки зрения понимания и восприятия читателем, т. е. способностью авторов и изданий разумно использовать аббревиатурные новообразования, не допуская злоупотребления ими.

С другой стороны, всё большее распространение в текстах СМИ получает такое явление, как «языковая игра в аббревиации». Е.А. Земская называет её «типичнейшей чертой современного языка». По её мнению, сегодня наблюдается настоящий «расцвет аббревиатурного словообразования в средствах массовой информации, устной и публичной речи» [Земская, 1996, с. 138].

Рассмотрим основные способы и приёмы языковой игры в аббревиации, успешно функционирующие в языке современных СМИ.

1. Псевдомотивация с помощью графического выделения – новый для русского языка тип языковой игры, получивший развитие в последнее время в языке рекламы и газеты. Данный тип языковой игры основывается на ненормативном использовании прописной буквы. Прописная буква в новой для неё функции – привлечения внимания – используется в сильной позиции текста – в заголовках. В.Г. Костомаров подчёркивает: «Всё шире распространяется принятая в английском мире манера выделять названия, отдельные слова не кавычками или подчёркиванием, а написанием с прописных букв или шрифтами» [Костомаров, 1999, с. 214]. Модные «начертательные новшества» отражают не только иноязычное влияние, но и, несомненно, воздействие компьютерной графики: «Единая Россия УЕла всех» (МК в Рязани. 2008. 15 марта); «The Toppers фонтанируют ГЕИзером позитива» (МК в Рязани. 13 мая 2009); «Куда пойти помУЧИТЬСЯ?» (КП-Рязань. 2009. № 25); «Праздничная ДЕМОНстрация» (www.rzn.info 2008. 31 октября); «ОПЕРАтивная связь» (название рубрики) (Молодёжная среда. 2011. 20 апреля); «ГЛУПОтворчество» (АИФ. 2008. № 51) – материал о нелепых законах, которые были приняты Думой; «Быстро ГРИППируемся» (www.rodgor.ru. 2008. 1 октября) – материал о том, как бороться с гриппом; «Качество поГОСТИло и ушло?» (Известия. 2008. 15 декабря) – статья о качестве современных продуктов;

«СТИХИю в народ!» (МК в Рязани. 2008. 15 октября) – заметка о фестивале юных поэтов; «Всё будет хОкКЕЙ!» ([www.rzn.info](http://www.rzn.info) 2009 10 мая); «Либо сложные эмоциональные задачи будут упразднены и через несколько поколений человечество выродится в бесчувственных потребителей информации. Но самое страшное – ещё и БЕСпамятных» (Комсомольская правда. 2011. 28 октября); «РАЗНОЧтение» (заголовок) (Молодёжная среда. 2011. 2 марта) – материал о новинках книжного отдела торгового дома «Барс»; «Новое поколение» желает КЛУБиться» (заголовок) – о конкурсе профессионального мастерства молодых клубных работников (Рязанские ведомости. 2011. 27 мая).

С помощью псевдомотивации авторы, как правило, стремятся выделить наиболее существенную деталь в слове, словосочетании, предложении, расставить необходимые акценты.

2. Другой тип языковой игры, построенный на использовании прописной буквы, – графическое выделение в контаминированных образованиях. Контаминация (от лат. *contaminatio* – «смешение») – один из самостоятельных типов языковой игры, результатом которой является создание инноваций контаминированной структуры и семантики. Мы придерживаемся широкого понимания контаминации, которое представлено в следующих положениях: формально в новообразовании представлены, хотя бы одной буквой (фонемой), оба исходных слова; в значении новообразования сложным образом переплетаются значения обоих исходных слов [Санников, 2002, с.164].

Продуктивность контаминированных образований именно с графическим выделением наблюдается только в последние годы. Они функционируют чаще всего в заголовках. Принципиально новым, отличающим этот тип языковой игры от псевдомотивации, является то, что нарушается привычный облик узуального слова.

Контаминированное образование – новое слово со своей графикой и орфографией, но созданное на базе узуального слова и поэтому ассоциирующееся с его внешним обликом. В контаминированных образованиях всегда присутствуют два разных слова и поэтому есть большой простор для языковой игры.

Исследователи [Ильясова, 2002] отмечают, что в контаминированное авторское словообразование включаются и аббревиатуры. Приведём примеры: «ЗЭКАзные убийства» (МК в Рязани. 2009. 27 апреля); «Депутаты, проСМИтесь!» (Версия. 2008. 30 октября); «СКВЕРная история» (Рязанские ведомости. 2008. 12 сентября) – в статье рассказывается о протестах горожан против элитного строительства, оккупировавшего сквер и детские площадки во дворах жилых домов; «Верь в СВЕТлое» ([www.rodgor.ru](http://www.rodgor.ru) 2008. 13 октября); «МИМОобразования» (МК в Рязани. 2009. 27 мая) – в кризис чиновники аппарата Министерства образования планируют сократить 170 тысяч бюджетных мест в вузах; «ШОКолад – это по-нашему» ([www.rzn.info](http://www.rzn.info) 2009. 12 февраля) – новость на Интернет-портале о высоких ценах на шоколад; «ГИБДДлое дело» (МК в Рязани. 2009. 11 марта); «СМИшные разборки» (МК в Рязани. 2008. 15 октября); «ПоБАЛуите себя» (заголовок) – об особенностях бального этикета (Молодёжная среда. 2009. 11 февраля); «Отец-МЭЛодец» (МК в Рязани. 2009. 27 мая) – материал об отцовстве актёра Мэла Гибсона; «ДЭБильная ситуация» (МК в Рязани. 2009. 27 мая) – на сотрудников Департамента экономической безопасности МВД напали рязанские «пираты»; «АД-ДОХНУЛИ» (Родной город-Рязань. 2009. № 3) – статья о летнем отпуске, превратившемся в настоящую муку; «СИЗОнный передел» (заголовок) – о реформировании уголовно-исполнительной системы (Рязанские ведомости. 2011. 26 марта).

Вкрапление в тексты СМИ контаминированных образований придаёт высказыванию саркастический тон, указывает на абсурдность явлений, парадоксальность ситуаций.

3. Перемежение латиницы и кириллицы – особый вид графической игры. В.Г. Костомаров отмечает: «Чрезвычайно распространились написания латинскими буквами в русском тексте» [Костомаров, 1999, с. 215]. В этот процесс вовлекаются и аббревиатуры.

«В качестве нового языкового явления, свидетельствующего о начальном этапе адаптации иноязычной лексики на русском лингвистическом пространстве, следует назвать комбинированное написание латиницей и кириллицей сложносоставных слов: Cd-проигрыватель, IBM-совместимый, PIN-код, SIM-карта, IP-телефония, WEB-страница» [Касьянова, 2006, с. 266]: «Однако его развитость в некоторых сферах, таких как IT-технологии, создание текстов, дизайн и т. д., говорит о том, что отношения работников и нанимателей становятся всё более цивилизованными» (Рязанские ведомости. 2011. 3 февраля); «Не следует хранить известный только вам PIN-код в бумажнике вместе с картой, и тем более не записывать его на карту» (Рязанские ведомости. 2011. 15 июня).

PR (англ. *public relations*) – самая распространённая в языковой игре иноязычная аббревиатура на сегодня. Она несёт в себе не только новую информацию, но и выполняет экспрессивную функцию на фоне русского текста: «Жизнь – сплошная "PR-ОВОКАЦИЯ" (МК в Рязани. 2008. 7 апреля); «Тульский Ргяник» (Российская газета. 2008. № 4 783); «Ргямой разговор с народом» (АИФ. 2008. № 51). Эта аббревиатура в русском языке стала коммуникативно релевантной. В русском языке произошло её семантическое освоение и приобретены грамматические характеристики. Л.Ю. Касьянова отмечает активность в процессах словосложения номинативно и коммуникативно релевантных аббревиатур PR, VIP, которые образуют целые словообразовательные гнезда (PR-акция, PR-ресурс, PR-директор, PR-ресурс, PR-агентство, PR-ход, PR-компания, PR-менеджер): «Кто-то где-то там наверху быстренько перепрофилировал игровые автоматы в лотерейные (читай: наше законодательство несовершенно), и снова со складов потащили их обратно в родные клубы. До следующей пиар-компании» (Молодёжная среда. 2010, 13 октября). Исследователи отмечают высокую активность употребления новообразований с корнями PR, CD, VIP [Попова, Рацибурская, Гугунава, 2005. с. 85].

Англоязычная аббревиатура PR послужила мотиватором русской аббревиатуры ПР, от которой образовано множество производных. Исследователи отмечают, что русская вершина словообразовательного гнезда ПР «активно вытесняет исторически первичную, англоязычную», так как английская аббревиатура в настоящее время имеет 7 дериватов, а русская аббревиатура мотивирует 57 производных [Там же]. Производные слова, мотивированные аббревиатурой ПР, образуются по типу «аббревиатура инициального типа + аффиксация» (пиаровец, пиарщик, пиарствовать, пиариться): «В столице вплоть до развала Союза он слыл рьяным коммунистом – продвигал в массы идею "всеобщего озеленения", пиарил крестьянский труд» (Комсомольская правда – Рязань. 2011, 9 февраля).

В современной печати наиболее частотны производные слова, представляющие собой сложение со словом «пиар» (пиар-сообщество, пиар-ход, пиар-уловка, пиар-ход, пиар-шаг).

Аббревиатура VIP (от англ. *very important person* – «очень важная персона») образует сложносоставные производные с комбинированным написанием латиницей и кириллицей (VIP-салон, VIP-статус, VIP-обслуживание, VIP-зал, VIP-гость и др.)

Отаббревиатурные образования, широко распространённые в печатных СМИ, являются показателем высокой своей релевантности. «Знаменитый актёр – в полосатом джемпере с капюшоном, чёрной куртке и кожаной кепке – вышел из VIP-зала с сыном Антоном, даже не ожидая увидеть прессу» (Комсомольская правда, 2011. 28 октября); «Ясно одно: "сладкий кусок пирога" Лесопарк вряд ли будут делить на VIP и прочие территории, что предполагали некоторые варианты ранее» (Рязанские ведомости. 2011. 10 июня); «Помимо массовой гонки состоялся VIP-забег» (Рязанские ведомости. 2011. 18 февраля). «Фермер как VIP-клиент» (заголовок) (Рязанские ведомости. 2011. 26 февраля) – материал о развитии сельского хозяйства в Рязанской области; «VIPуск» ([www.rodgor.ru](http://www.rodgor.ru) 2008. 20 декабря). Аббревиатура VIP активно осваивается русским языком. В современном употреблении всё чаще она приводится в кириллическом написании (прописными или строчными буквами). Первой фиксацией слова можно считать словарь Н.Г. Комлева. Аббревиатура в своём потреблении функционирует не только в качестве компонентов композитов, но и как существительное мужского рода, обозначающее знаменитое лицо.

Не меньшей популярностью в языке СМИ пользуются и аббревиатуры типа SMS (от англ. *short message* – «короткое сообщение»), SOS: «BeSMSсленно и беспощадно» ([www.rodgor.ru](http://www.rodgor.ru) 2009. 15 марта); «SOSтавь компанию живым» (МК в Рязани. 2008. 7 апреля); «SOS-новый бор» ([www.rzn.info](http://www.rzn.info) 2009. 15 апреля).

Среди отаббревиатурных образований с комбинированным написанием в печатных СМИ преобладают техницизмы: WAP-протокол, WEB-сервис, GPRS-навигация, MMS-сервис, USSD-запрос, SMS-чат и др. Самой частотной на страницах печатных СМИ является аббревиатура SMS и её производные (SMS-банкинг, SMS-игра, SMS-рассылка, SMS-чат и др.): «Для контроля за всеми операциями по карте подключите услугу SMS-информирование» (Рязанские ведомости. 2011. 15 июня).

Трансплантация, т. е. введение в русскую речь англоязычных вкраплений способом латинской графики, является показателем привыкания к русской речевой среде иноязычных единиц. Трансплантанты «имеют большой прагматический потенциал, выполняя аттрактивную, декоративную, экзотическую функции, которые наиболее ярко проявляются в современных масс-медиа» [Касьянова, 2006, с. 268].

4. Точечное оформление аббревиатур с игровыми целями – яркая тенденция в языковой игре графическими средствами. Сейчас можно наблюдать возвращение «старого» точечного способа оформления аббревиатур, но возвратился он с другими, экспрессивными функциями, и, возможно, под влиянием английской манеры писать аббревиатуры через точку, распространённой особенно широко в молодёжной культуре. Приведём примеры точечного игрового оформления аббревиатур: Б.Г. – Борис Гребенщиков; «Девочку У.Е.ли» (Версия. 2008. 28 августа) – статья о несостоявшемся концерте Земфиры по причине больших расходов на выступление; «Е.сли Г.осударство Э.кспериментирует» (Оракул. 2009. Май) – материал о плюсах и минусах единого государственного экзамена.

Таким образом, языковая игра в аббревиации сейчас очень активна, что может быть объяснено собственно лингвистическими и внеязыковыми факторами. Способы образования аббревиатур сегодня переосмысляются: аббревиатуры создаются с помощью какого-либо способа, но с установкой на словотворчество: к примеру, способ двойной мотивации, точечное оформление, реализуемые ранее в языке печатных СМИ в XX веке, возвратились в веке XXI с новыми экспрессивными функциями.

Представление о том, что аббревиатуры – «скучные» слова, малопонятные или даже совсем непонятные обычным людям, сегодня не соответствует действитель-

ности [Земская, 1992, с. 120]. Выполняя номинативную и компрессивную функции, аббревиатуры являются важным средством экспрессивизации речи в СМИ.

### ***Библиографический список***

1. Земская Е.А. Активные процессы современного словопроизводства // Русский язык конца XX столетия (1985–1995). М.: Наука, 1996. С. 90–141.
2. Земская Е.А. Словообразование как деятельность. М.: Высшая школа, 1992. 220 с.
3. Ильясова С.В. Словообразовательная игра как феномен языка современных СМИ. Ростов-на-Дону, 2002.
4. Касьянова Л.Ю. Заимствования в современных масс-медиа // Журналистика и медиаобразование в XXI веке: сб. научных трудов Междунар. науч.-практ. конф. Белгород: Изд-во БелГУ, 2006.
5. Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи (из наблюдений над языком современных масс-медиа). СПб.: Златоуст, 1999. 320 с.
6. Мирошниченко Л.А. Контаминированные отаббревиатурные окказионализмы в современном русском языке // Русское языкознание. Киев, 1980. Вып. 1. С. 56–62.
7. Николина Н.А. Игровые тенденции в современном русском словотворчестве // Русский язык сегодня. М., 2003. Вып. 2. С. 376–387.
8. Попова Т.В., Рацибурская Л.В., Гугунава Д.В. Неология и неография современного русского языка. М.: Флинта: Наука, 2005. 168 с.
9. Санников В.З. Русский язык в зеркале языковой игры. М., 2002.

## СЕМАНТИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ПРЕДЛОЖЕНИЙ С БЕЗЛИЧНО-ПРЕДИКАТИВНЫМИ СЛОВАМИ (НА МАТЕРИАЛЕ СЕРБСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

*Семантический субъект, семантический объект, локативный субъект, тематический субъект, перцептив, пациенс, бенефициатив, эллиптическое предложение.*

Необходимость разноаспектного изучения предложения как синтаксической единицы объясняется многоплановым характером предложения. Особенно актуальным становится денотативно-семантическое направление лингвистических исследований. Общая теория номинации обосновывает положение о соотношении с внеязыковой сферой не только лексических единиц, но и сложных языковых знаков – высказываний [Кендюшенко, 1990, с. 54]. Тем самым в круг синтаксических исследований вводится необходимость установления способов обозначения целостных событий. Отрезок внеязыковой действительности, нашедший языковое выражение, в лингвистической литературе обозначают термином «ситуация» [Арутюнова, 1976, с. 7]. Компоненты абстрактной ситуации находят выражение в семантической структуре предложения – «организованном на семантическом уровне смысловом комплексе, представляющем собой результат взаимодействия семантических компонентов и отражающем взаимосвязь типизированных элементов действительности» [Арват, 1984, с. 33]. Семантический подход позволяет с учетом лексического значения безлично-предикативных слов выявить связь между компонентами внеязыковой ситуации и семантической организацией предложения.

Неотъемлемой частью семантической структуры предложения с безлично-предикативным словом является именной компонент в форме косвенного падежа, располагающийся обычно в начале предложения и обозначающий носителя состояния. М. Гиро-Вебер подчеркивает, что признание именного компонента носителем предикативного признака или предидируемого действия (в предложении с инфинитивом) ведет к логическому заключению, что данный компонент «имеет ранг главного члена, иначе говоря, является подлежащим безличного предложения» [Гиро-Вебер, 1979, с. 66]. Автор называет подобное подлежащее «синтаксическим», поскольку оно выявляется лишь при анализе синтаксических отношений в конкретном предложении, тогда как в действительности оно является семантическим, будучи выявленным на основе анализа семантических отношений. Мы будем пользоваться термином «семантический субъект», поскольку в сербской грамматической традиции под термином «субјекат» понимается подлежащее, а в русской грамматике данные термины разграничены: «первый является термином формально-грамматического анализа («грамматички субјекат»), а второй – термином логико-семантического анализа («логички субјекат», «семантички субјекат») [Мароевич, 1993, с. 98]: серб. / хорв. **Свима је било хладније но хладно** (ОДТ, с. 42); **Тешко је било старцу да слуша** приговоре својих бивших ученика (ОДП, с. 228); рус. **Вспышка гнева прошла, ему почему-то стало жалко** Зимина (Рыб, с. 369); **Поняла бабка, что не нужна она богу лежащая – нужно ей сесть** (РПЛ, с. 159).

Наибольшую трудность в практике семантического моделирования подобных предложений представляют выделение семантического субъекта и его отграничение от семантического объекта. Субъектная форма, препозитивная по отношению

к предикату, составляет обязательную семантическую валентность предиката состояния и отличается неактивностью. Объектным значением обладают косвенно-падежные формы, являющиеся присловными распространителями как безличного предикатива определенной групповой принадлежности, так и инфинитива как включенного предиката; между ними устанавливаются отношения «действие – объект направленного состояния как отношения / воздействия», а также формы, указывающие на самоадресацию состояния как результата отношения: серб. / хорв. Не успоравајући ход, стаде да жали све, себе и цео свет око себе, и **дође јој** тако **жалосно** да би се слатко исплакала кад не би ишла на састанак (ОДП, с 139). – Ср.: Не ускоряя хода, она начала жалеть всех, **себя** и всех окружающих, и **ей стало** так **грустно** (или: она так расстроилась), что сладко выплакалась бы, если бы не шла на собрание.

Аргумент субъектной семантики в предложениях со значением состояния (в широком смысле) может быть выражен разными формами и выступать в различных функциях. Субъектному компоненту со значением носителя физиологического или эмоционально-чувственного состояния, а также субъекту при словах с модальным значением приписывается функция экспериенсива (данная функция может быть отнесена и к неодушевленному аргументу-носителю состояния: серб. / хорв. А сада, да, завиди, **стид га** што им некако завиди: смрад је престао за њих, млеко су попили (ОДГ, с. 451); Кад је рекла да јој се врти у глави, и да **јој је топло** као у некој фуруни, госпожа Јулијана поче да се смеје, и предложи, да је раскопча (ЦСЗ, с. 123); Без тога, чинило јој се, **биће јој**, изгледа, одсад **немогуће** више **живети**, па га је миловала лепше него он њу... (ОДТ, с. 237); рус. Но Шура, как настоящий артист, даже виду не подал, что **ему больно** (Рыб, с. 128); **Мне необходимо** ее **видеть...** (Чех, с. 19).

Примеры показывают, что основной формой выражения субъектного аргумента на синтаксическом уровне является дательный падеж имени или местоимения (в сербском материале также винительный падеж), используемый обычно в так называемых «демипассивных моделях» (термин М. Гиро-Вебер). Демипассивные предложения выражают прежде всего физическое и морально-психическое состояние человека. Представляя данные предложения как трансформацию согласованных предложений, П. Адамец утверждает, что в результате демипассивной трансформации субъект становится «вполне пассивным воспринимателем какого-то состояния или какой-то ситуации» [Адамец, 1973, с. 117].

В предложениях с двойной детерминацией типа: серб. / хорв. **Марцелу је било** у грлу **горко** а у очима пекле су га сузе (МК ГЛ, с. 199); У глави **ми је** тако **мутно**, као да ми је нетко мрену мождану пребрисао блатном крпом (МК ГЛ, с. 695); Зар он сад не дрхти тако зато што **није** само кожи **његовој хладно** (ОДГ, с. 348); рус. Голове **его было** почему-то **неудобно** и слишком **тепло** в шляпе; он снял ее и, подпрыгнув от страха, тихо вскрикнул (Булг, с. 195); **У него нехорошо** на душе (Чех, с. 23) – субъектное значение несет компонент с семантикой лица, представленный согласованными и несогласованными определениями разных формальных типов (именные формы и энклитические местоименные формы в дательном падеже, беспредложные и предложно-падежные формы в родительном падеже, притяжательные местоимения).

В предложениях эллиптического типа субъектный компонент может быть опущен, причем предложение не утрачивает коммуникативной полноценности, благодаря ближайшему контексту или речевой ситуации (или тому и другому одновременно). Подобный контекстуальный эллипсис свидетельствует об акцентуации семантики состояния: серб. / хорв. По цео би дан проседео у спаваћици, непомичан



на тонетовој фотели-љуљашци, и тако седећи мислио све док не би чуо његове кораке. **Је ли** (му. – С.К.) **било хладно, топло?** Кад би настојница Мара дошла, осетио би опет глад, живот и она би га нахранила већ нечим (ОДП, с. 182); рус. Улица лежала полумёртвая, едва дыша от неподвижного зноя. **Жарко** (на улице; Мише. – С.К.). Надо искупаться (Рыб, с. 13).

Кроме беспредложных и предложно-падежных форм с семантикой предметного субъекта состояния, в предложении возможен и непредметный локативный субъект (ограниченный или неограниченный в пространстве): окружающая среда, обстановка, помещение. Некоторые исследователи (например, Ю.А. Пупынин) не сводят понятие «среда» в безличной конструкции только к пространству – это «качественно определенное» «непустое» пространство; именно в этом смысле среда проявления признака может считаться его денотативно-понятийным носителем [Пупынин, 1992, с. 49–50]. Автор выделяет конкретно-физический тип среды (подразумеваются конструкции с процессами и состояниями, проявляющимися в реальном пространстве окружающего мира), физиологический и ментально-эмоциональный типы среды (конструкции с предикатами со значением процессов и состояний в теле человека и его «внутреннем мире» как особом пространстве ощущений, мыслей и т. д.).

Локативный член как носитель предикативного признака В.Л. Георгиева определяет следующим образом: «Во многих случаях указание на место действия может снять его направленность на субъект и определить безличный характер предложения. В этих условиях второй синтаксический компонент (обстоятельство места) является грамматическим показателем безличности. Носителем предикативного признака становится не субъект, а место проявления этого признака» [Георгиева, 1968]. Обычной формой выражения локативного члена является неопределенное наречие пространственного типа, предложно-падежная относительная местоименная форма (в роли союзного слова) либо предложно-падежная именная форма (творительный / местный падежи с предлогом в сербском; творительный с предлогом / предложный – в русском); генитив / родительный падеж в данной функции редок: серб. / хорв. Река је протицала, тамна, испод забрежја, **над којим је било облачно и мрачно**, тако да му се чињаше као да је он већ у потпуном мраку (ЦС1, с. 223); Ипак, разумећете, **најбоље је код мајке** (ОДП, с. 432); рус. И от того, что **здесь, внизу, было темно, а наверху светло**, казалось, что там есть люди, и страшно было туда подниматься (Рыб, с. 370); Только **у самых скал было спокойно** (Сах, с. 246).

Уже сам характер наречной лексемы или предложно-падежной формы в роли локативного субъекта говорит о семантической конкретизации места проявления или наблюдения состояния: если это наречие типа овде, ту, тамо (ср. здесь, тут, там), то более широкое представление мы получаем из предыдущего контекста: серб. / хорв. Окачи полицу за посуђе на један велики дунђерски јексер, хтела је да га извади док је бојила, сметао јој је, а сто, на најсрећнијем је месту, као да је укуцан пошто је после дугог мерења, размишљања и рачунања одлучено је да **је ту најприкладније** за полицу... (ОДБИС, с. 96); рус. **Там было** совсем темно, только стол тускло освещён электрической лампой (Рыб, с. 106).

При отсутствии локативного члена значение предиката обогащается обобщенно-оценочным оттенком, ср.: серб. / хорв. Зна чак да **ће у новим кућама бити згодније, здравије**, да ће им пруга, већ ту, односити воће и доносити динаре (ОДБИС, с. 130); **Вруће**. Кад би отворили прозор. **Неиздржљиво. Просто мука**. (ОДП, с. 29); рус. А вдруг Борька оставит его здесь одного и он не найдет дороги? **Жутковато** всё же (Рыб, с. 64).

Подобные предложения, взятые вне контекста или без опоры на речевую ситуацию, являются коммуникативно не полными и структурно двусмысленными из-за нерешенности вопроса: кому / чему приписывается признак: лицу (демипассивная модель) или пространству (модель с локативным членом). Как показано С.Н. Цейтлин, обычно опускается указание на субъект при совпадении его с говорящим лицом и на пространство при совпадении его с местом речевой ситуации [Цейтлин, 1976, с. 42–43].

Субъект тематический (ситуативный, тематически называющий ситуацию при ее предикативной оценке) выражен формой творительного падежа имени или местоимения или именной формой в предложном падеже (возможно с атрибутивным распространителем): серб. / хорв. Сине мој, сине, **није с тобом добро**, дијете моје! Никада ниси хтио другачије, него равно с главом кроз зид! (МК ПФЛ, с. 260); рус. **На уроке рисования весело**. Можно сидеть в любой позе, вставать, разговаривать (Рыб, с. 177).

Субъектный аргумент-экспериенсер может быть противопоставлен:

- аргументу-перцептору (семантема неодушевленного или одушевленного аргумента, являющегося объектом физиологического или психического действия или состояния): серб. / хорв. Мени **је жао Шарлоте!** Сирота! (МК ГЛ, с. 470); рус. Никто не обращает на чечеточников внимания, хотя они стараются вовсю, **жаль их, и Славку жаль, и других музыкантов**, обязанных развлекать эту шуштуру (Рыб, с. 318);
- аргументу-пациенсу (семантема одушевленного аргумента как объекта действия, состояния или отношения): серб. / хорв. **Не би** ни двадесетогодишњем момку **било лако да припитоми такво звере од жене** каква је Ана (ОДП, с. 98); рус. Им с дедкой Савельевым было просто, и понять его было легко, и оттого, наверное, ребятишки его любили (РПЛ, с. 151);
- аргументу-объекту (семантема неодушевленного аргумента как объекта действия, состояния или отношения): рус. **В свитере удобно**, – ответила Ольга. – И красиво (РПЛ, с. 25);
- аргументу-бенефицианту (адресату, получателю или тому, в пользу или в ущерб кому совершается действие) [Богданов, 1977, с. 52–53]: серб. / хорв. **Немогуће је малограђанкама и јопицама забранити** да не фарбају без обзира на све проблеме социјалне револуције (МК ГЛ, с. 205); рус. Но мы будем говорить о том, что мы не успели сделать. Так **полезнее для тех**, кто здесь остаётся (Рыб, с. 411).

Адресатные конструкции не характерны для примеров с безлично-предикативными словами, обозначающими общее состояние, вне сочетания с инфинитивом.

Предикат составляет главный компонент семантической структуры предложения с безлично-предикативными словами. Его семантика формируется лексико-семантическим значением предикативного слова с категориальным значением инфинитива. Т.Н. Берляева различает следующие значения семантического предиката в предложениях с безлично-предикативными словами: модальную оценку потенциального действия, значение склонности, способности, свойственности, привычки субъекта к осуществлению определенного действия, каузацию потенциального действия, состояние субъекта, сопровождающее действие или явившееся его результатом, прагматическую, морально-этическую, эстетическую, интеллектуальную оценку действия [Берляева, 1982, с.14–15]. В нашем материале не представлены лексемы со значением склонности, привычки, способности к осуществлению действия; в то же время лексемы оценочного типа подверглись более детальной классификации.

Между компонентами грамматической и семантической структуры предложения с безлично-предикативными словами нет взаимнооднозначного соответствия (грамматически бессубъектные конструкции в своей семантической структуре могут иметь ядро, состоящее из субъектно-предикатного сочетания, даже конструкции модально-обобщенного характера).

Предикат безличного предложения, выраженный одиночным безлично-предикативным словом со значением состояния, указывает на состояние субъекта-лица (не-лица) или среды: серб. / хорв. Била је у својој омиљеној, црној, кринолини, са корзетом зеленим, од велура, и **било јој је топло** (ЦС2, с. 372); И **тамо је било**, често, тако, **топло**, и у септембру месецу (ЦС3, с. 76); рус. **Хорошо береговушке**: носит она раковину на спине (Сах, с. 47); Вот где **хорошо**: и жестко, и темно, и тесно! (Сах, с. 53).

В сочетании с инфинитивом / да+презент безлично-предикативное слово образует сложный предикат, где к общему значению состояния примешивается нюанс оценки действия, и значение предиката становится ситуативно ограниченным: серб. / хорв. Вели: «Мње за свагда **пријатно седи** на ваздуху пролетном. Пролетњи ветар је тако умилан...» (ЦС2, с. 20); Иако о томе ћутао, **није** ни њему **било лако да оставља** децу, у нади да ће их на пролеће моћи видети, ако их види (ЦС3, с. 111) (т. е. в первом случае герой утверждает, что ему всегда приятно сидеть на воздухе весной: «Мне всегда приятно, когда сижу на воздухе весной (на весеннем воздухе); в ином случае герою не было легко оставлять / покидать детей – и ему не было легко, когда он оставлял / покидал детей). Ср.: рус. **Противно слушать**, что дядя Сеня болтает! (Рыб, с. 17).

В случае изъятия инфинитива сохраняется самое общее значение предиката при утрате оттенка большей конкретности его семантики. На синтаксическом уровне инфинитив при словах состояния человека (другого живого существа) может быть рассмотрен как факультативная часть предиката.

В конструкциях со словами модального значения (серб. / хорв. могуће, немогуће, потребно, непотребно, неопходно, време, нужно; рус. можно, нельзя, пора, надо, необходимо, нужно) модальное предикативное слово не имеет значения самостоятельного признака и должно выступать в обязательном сочетании с инфинитивом – лишь при этом условии возможно функционирование модального слова как центрального компонента грамматической структуры со значением предикативного признака: серб. / хорв... управник... хтеде нешто да рекне, нешто налик на претњу, али смејање је било прегласно, **немогуће би га било надјачати**, предомисли се, окрену се и, брзајући, пође излазу оборене главе (ОДГ, с. 182); рус. По суровому лицу Панфилова, по его косому взгляду, **можно было предположить**, что он пошлет Мишу ко всем чертям (Рыб, с. 315).

Инфинитив в синтаксической структуре предиката выступает как предикатный актант – форма, зависящая от предикативного слова. С точки зрения семантики данный инфинитив является предикатным знаком, выступающим при главном в смысловом отношении предикате, т. е. является аргументом вышестоящего в иерархии предиката (включенным предикатом).

Как видно из приведенных примеров, в односубъектных предложениях в позиции предиката соединяются значение выраженного или невыраженного субъекта и модально-оценочное значение, утверждающее реальность / нереальность, осуществимость / неосуществимость названного инфинитивом действия. По словам Г.А. Золотовой, «место для обозначения лица даже при его неназванности сохраняется в позиции... дательного или другого падежа – определенного для каждого способа выражения модальности» [Золотова, 1982, с. 261]. Инфинитив как предикат

кативно определяемый компонент представляет собой свернутую предикативную единицу, или номинализованную пропозицию. На семантическом уровне инфинитив проявляет себя как подчиненный предикатный знак или подчиняющий другие знаки (см., например, компоненты предложения, выступающие в функциях пациентива или объектива); специфика инфинитива подтверждается возможными трансформациями. Так, при словах с модальным значением инфинитив преобразуется либо в отглагольное существительное, либо в придаточное предложение, а безлично-предикативное слово заменяется именем прилагательным: серб. / хорв. **Значи, просто значи да је немогуће говорити** о свести уопште, као ни о човеку уопште (ОДГ, с. 205). – **Значи, просто значи да није могућ говор** о свести уопште / **да није могуће да се говори** о свести уопште, као ни о човеку уопште. рус. В это время кто-то сказал, кажется, опять врач, что детям и раненым **необходимо передохнуть** (ЖУ, с. 29). В это время кто-то сказал...что детям и раненым **необходима передышка / необходимо, чтобы дети и раненые передохнули**.

При словах со значением оценки возможны следующие типы трансформации инфинитива: 1) при словах оценки со стороны полноты / достаточности инфинитив преобразуется в придаточную часть или се-конструкцию: **Није довољно погинути** тако, а не задати им смрт, не откупити се (ОДП, с. 222). – **Није довољно да се погине** тако;

2) при оценке со стороны логичности / нелогичности, полезности / бесполезности, рациональности, значимости инфинитив можно заменить пассивной се-конструкцией или придаточной частью: серб. / хорв. **Није ли опасно тако играти се са знањима, водити их наслепо из шешира и натандаривати их на ствари које немају с њима везе?** (ОДТ, с. 413). – **Није ли опасно да се тако игра са знањима, да се она ваде из шешира и натандаривају на ствари које немају с њима везе?**; рус. Они его, правда, больше не видели, но **важно завладеть** ножнами, а Никитский потом никуда не денется (Рыб, с. 153). – ... **важно, чтобы они завладели** ножнами, а Никитский потом никуда не денется.

Конструкции с предикатными сирконстантами обычно обозначают время, цель, причину, условие и т. д. проявления состояния или осуществления действия. На синтаксическом уровне в предложении данные члены суть обстоятельства разных типов, представленные как наречными формами, так и предложно-падежными и беспредложными именными формами. На семантическом уровне названные компоненты являются обязательными и представляют собой свернутую пропозицию, которая может быть развернута в отдельное предложение. Изъятие сирконстанта из предложения приведет к утрате части смысла синтаксической единицы. Для рассматриваемого типа безличных предложений характерны следующие типы сирконстантов:

- сирконстант со значением меры / степени налицо при всех группах безлично-предикативных слов; он выражен сравнительным оборотом, нейтральным или эмоционально-маркированным наречием: серб. / хорв. **Осјећа Филип... како му постаје мучно, као од отровног испаривања...**(МК ПФЛ, с. 207); **Није важно што му је смртоносно хладно** (ОДБИС, с. 60); рус. Теперь мне **будет гораздо легче** (РПЛ, с. 60);
- сирконстант временного типа малоупотребителен в конструкциях с наличествующим локативным компонентом; обычным способом его выражения в обоих языках служат наречия и предложно-падежные формы: серб. / хорв. – **Никс сфесте!** – **шапутао је средовечни чувар, у полувојничком – танас оплачно** (ОДП, с. 113); рус. Она заросла мхом и травой, даже **трудно было сразу разобрать**, что это плита (Рыб, с. 409);

- сирконстант со значением причины выражен обычно наречием или предложно-падежной формой: серб./хорв. Дим драве га је опијао: **од те измаглице му је бивало лакше** (ОДГ, с. 42); рус. **Тревожно** Гришке **от таких картин** (РПЛ, с. 394);
- сирконстант со значением образа действия, выраженный наречием или предложно-падежной формой: серб. / хорв. Схватило се да у оним виторовским временима, која су се неким друговима почела да чине све мрачнијим и партијски све мање вредним, **било закономерно мислити против** (ОДТ, с. 74); рус. Перед работой, – говорил дядя Федя, – **хорошо перейти** речку **вброд**. Холодная вода придает бодрость и ударное настроение (РПЛ, с. 378);
- сирконстант условной семантики, выраженный наречием или предложно-падежной именной формой, возможно с распространителем: серб. / хорв. **Боље је погинути при покушају бекства** но издахнути измучен и унакажен од бола...(ОДП, с. 425); рус. Сидят малыши на теплом полу – им **веселее вместе** (РПЛ, с. 142);
- сирконстант целевого значения, выраженный предложно-падежной формой: серб. / хорв. Чим одтамни и **поста** доволно **видљиво за читање**, Крајновић...узе Маркс-Енгелсову кореспонденцију...(ОДГ, с. 368); рус. Фрески там, понимаешь, да и **неудобно для пионерской работы** (РПЛ, с. 250).

Сказанное выше приводит к следующим выводам:

Многоплановый характер предложения обуславливает необходимость изучения его как единицы семантико-синтаксического уровня. В семантической структуре предложения как смысловом комплексе – результате взаимодействия семантических компонентов абстрактной ситуации, т. е. отрезка действительности, нашедшего языковое выражение, выделяется субъектно-предикатная основа.

Обязательной семантической валентностью предиката состояния является компонент субъектной семантики, выступающий прежде всего в демипассивных моделях. Непредметный локативный субъект обязателен для предложений со значением состояния среды, помещения, обстановки. Место для субъекта даже при его неназванности остается обязательным при предикате со значением состояния. Субъектный компонент, обозначающий носителя состояния, выступает в функции экспериенса.

Основным способом выражения предиката в односоставном предложении со значением состояния является семантически достаточное безлично-предикативное слово, которое может выступать в сочетании с инфинитивом как факультативной частью предиката. Для лексем с модальным и оценочным значением инфинитив – обязательный компонент семантико-синтаксической структуры, выступающий в роли включенного предиката и включающего предиката с собственным набором аргументов. Возможна трансформация инфинитива в отдельную пропозицию, что приведет к его замене личным предложением, се-конструкцией или словом субстантивного содержания, а безлично-предикативного слова – именем прилагательным, что говорит о параллельном существовании в языке девербативных и инфинитивных конструкций, а также их взаимозаменяемости.

Развернут в отдельную пропозицию-предложение может быть и сирконстант-обстоятельство, изъятие которого из предложения приведет к изменению синтаксической структуры предложения, а также частичному изменению предикативного признака.

**Источники и принятые сокращения**

- Булг – Булгаков М.А. Мастер и Маргарита: роман. М.: Современник, 1984. 368 с.  
 ЖУ – Железников В.К. Ухожу из детства: повести. М.: Мол. гвардия, 1983. 415 с.  
 МК ГЛ – Крлежа М. Сабрана дела. Св. 4–5. Загреб, 1954.  
 МК На – Крлежа М. Сабрана дела. Св. 2. Загреб, 1954.  
 МК ПФЛ – Крлежа М. Сабрана дела. Св. 3. Загреб, 1954.  
 ОДБИС – Давичо О. Бетон и свици: роман. Београд, 1956.  
 ОДГ – Давичо О. Глади: роман. Београд, 1963.  
 ОДП – Давичо О. Песма: роман. Београд, 1974.  
 ОДТ – Давичо О. Тајне: роман. Београд, 1964.  
 РПЛ – Погодин Р.П. Лазоревый петух моего детства. М.: Сов. Россия, 1988. 464 с.  
 Рыб – Рыбаков А.Н. Кортик; Бронзовая птица; Выстрел: трилогия. Саратов: Приволж. кн. изд-во, 1982. 447 с.  
 Сах – Сахарнов С.В. Рассказы и сказки. М.: Дет. литература, 1982. 430 с.  
 ЦС – Црњански М. Сеобе. У 3 књ. Београд, 1978.  
 Чех – Чехов А.П. Чайка. Барнаул: Алтайское книжное изд-во, 1972. 63 с.

**Библиографический список**

1. Адамец П. Очерк функционально-трансформационного синтаксиса современного русского языка. Прага, 1973. Т.1: Однобазовые предложения. С. 117.
2. Арват Н.Н. Семантическая структура простого предложения в современном русском языке. Киев: Вища школа, 1984. 159 с.
3. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл: логико-семантические проблемы. М.: Наука, 1976. 383 с.
4. Берляева Т.Н. Грамматическая структура и семантика предложений с инфинитивом и предикативом: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1982.
5. Богданов В.В. Семантико-синтаксическая организация предложения. Л.: Изд-во ЛГУ, 1977. 204 с.
6. Георгиева В.Л. Безличные предложения с конструктивным элементом предметного значения в истории русского языка // Вопросы развития грамматики и лексики русского языка: учен. зап. ЛГПИ им. А.И. Герцена. Л., 1968. Т. 373. С. 103–140.
7. Гиро-Вебер М. К вопросу о классификации простого предложения в современном русском языке // Вопросы языкознания. 1979. № 6. С. 63–76.
8. Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. М.: Наука, 1982. 367 с.
9. Кендюшенко А.Г. Про семантичну структуру речень з предикативними прислівниками // Мовознавство. 1990. № 4. С. 50–54.
10. Мароевич Р. Неопределенно-личные предложения в русском языке и их сербские эквиваленты (О соотношении сопоставительной лингвистики и теории перевода) // Вопросы языкознания. 1993. № 2. С. 96–105.
11. Пупынин Ю.А. Безличный предикат и субъектно-объектные отношения в русском языке // Вопросы языкознания. 1992. № 1. С. 48–63.
12. Цейтлин С.Н. Строение предложения и речевая ситуация (К проблеме эллиптичности предложения) // Функциональный анализ грамматических категорий и единиц: сб. науч. тр. / под ред. д-ра филол. наук А.В. Бондарко. Л.: ЛГПИ им. Герцена, 1976. С. 37–47.

## ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПАДЕЖЕЙ В СЕВЕРНЫХ ДИАЛЕКТАХ УДМУРТСКОГО ЯЗЫКА

*Удмуртский язык, северные диалекты, морфология, грамматическая категория падежа.*

В удмуртском языкознании грамматическая традиция в изучении падежей начинается с первых грамматик [Сочинения, 1775; Wiedemann, 1851] и неразрывно связана с исследованием данной лексико-грамматической категории в общешифно-угорском аспекте [Серебренников, 1963; Майтинская, 1979 и др]. Специальному изучению отдельных падежей и групп падежей пермских языков посвящены труды многих ученых, в частности Е.С. Гуляева [1960], Р. Бейкера [Baker, 1985]; Г.А. Некрасовой [2002], Н.В. Кондратьевой [2010; 2011], где освещается семантика падежей, рассматривается генезис значений и падежных морфем. Вместе с тем, несмотря на наличие серьезных разработок по падежам пермских языков, в научной литературе до сих пор не получило должного освещения функционирование падежей в удмуртском диалектном континууме.

Данное исследование посвящено описанию особенностей оформления и функционирования падежных форм существительных в диалектах севернорудмуртского языкового ареала. В работе особое внимание уделяется специфическим явлениям, которые свойственны в основном севернорудмуртским диалектам, с одной стороны, и / или имеют ограниченное распространение в группе исследуемых диалектов – с другой. Фактический материал анализируется и интерпретируется в контексте удмуртского языкового диалектного ландшафта. В пределах северного наречия принято выделять 3 группы говоров (или 3 диалекта: верхнечепецкие, среднечепецкие и нижнечепецкие). Наиболее изученным из них является среднечепецкий диалект, своеобразия которого нашли освещение в двух монографиях автора [Карпова 1997; 2005]. Источником по верхнечепецким говорам послужили личные записи, произведенные во время экспедиции к кезским удмуртам в 2006, 2008, 2009 гг. Материал по нижнечепецким говорам почерпнут нами из статьи Т.И. Тепляшиной [1970а, с. 156–196].

Способы образования падежных форм существительных в удмуртских диалектах достаточно единообразны. Расхождения возникают вследствие использования различных падежных суффиксов, различия фонемного состава морфем. Падежные парадигмы, в свою очередь, отличаются по наличию / отсутствию специфических падежей, особенностями образования отдельных форм и т. д.

В большинстве удмуртских диалектов и литературном языке система склонения существительных представлена 15 членами падежной парадигмы, среди которых разграничиваются 8 субъектно-объектных (номинатив, аккумулятив, генитив, аблатив, датив, каритив, инструменталь, адвербиаль) и 7 пространственных падежей (инессив, иллатив, элатив, эгрессив, пролатив, терминатив, аппроксиматив). В отличие от этого, в севернорудмуртских диалектах спектр падежей варьируется от 15 до 21. Увеличение числа падежей в этой группе диалектов связано с развитием серии вторичных приблизительно-местных падежей с *н-евым'* признаком, возникших в результате секрессии послелогов с основой *дин-'* 'у, около, при, возле'. Ареал их распространения ограничивается нижнечепецкими говорами (слободской, ко-

синский) [Тепляшина, 1970а, с. 167; 1981, с. 285–286], среднечепецким диалектом и говорами северо-западной части Кезского района [Карпова, 1997, с. 86–88; Максимов, 1999, с. 201]. В верхнечепецких говорах аналогичные падежные формы отсутствуют: им соответствуют конструкции с послелогоми с основой *дин-* 'у, около, возле, при' ('*эшэ дин э* 'к своему другу', *эшэ диньыс* 'от своего друга').'

Дистрибуция новых падежей ограничена существительными и местоимениями со значением «лицо», в связи с чем они имеют узкую семантику, характеризующуюся выражением пространственно-посессивных отношений. Они обозначают не просто местонахождение около кого-(чего-) либо, движение по направлению к кому-(чему-) либо и т. д., а «выражают нахождение в доме (домашнем очаге, жилище, в пределах усадьбы), который принадлежит кому-либо, направление движения в дом (жилище), принадлежащее кому-либо и т. д.» [Максимов, 1999, с. 194].

В среднечепецком диалекте – *н-евый'* признак систематически встречается в четырех падежах, чаще всего в инессиве и иллative, реже в элативе, эгрессиве. Что касается приблизительного пролатива и приблизительного терминатива, то примеров на их употребление в наших текстовых записях фольклорного и повествовательного характера не обнаружилось. Однако в материалах, собранных по специальному словнику-вопроснику по определению ареала распространения отдельных явлений, наличие этих падежных форм вне контекста фиксируется. Некоторые примеры: Чурич. *сос эдн'оз'* 'до соседа', *сос эдн'ыт'и 'у соседа*', Ник. ад'амин'оз' 'до человека', ад'амин'ыт'и 'у человека'. Данный факт свидетельствует, как нам кажется, о вполне реальном функционировании приблизительного пролатива и приблизительного терминатива в среднечепецком диалекте. В нижнечепецких говорах зафиксировано также 6 форм приблизительно-местных падежей: приблизительно-местный, приблизительно-входный, приблизительно-исходный, приблизительно-отдалительный, приблизительно-переходный [Тепляшина, 1981, с. 285–286].

Неодинаковая частотность употребления, с одной стороны, приблизительного инессива и приблизительного иллative соответственно с формантами *-н'э*, *-н'ын* и, с другой стороны, приблизительного элатива, приблизительного эгрессива, приблизительного пролатива и приблизительного терминатива соответственно с формантами *-н'ыс*, *-н'ыс'эн*, *-н'ыт'и*, *-н'оз'* по-видимому, обусловлена различием в частотности в выражаемых ими отношений.

Нельзя оставить вне внимания и тот факт, что параллельно с падежными формами с элементом *-н-* в среднечепецком и нижнечепецком диалектах функционируют послеложные конструкции с послелогоми с основой *дор-*, например: Ук. *кузойэн соос лыкти зы мужикэ доры*. 'Вдвоем (парой) они пришли к моему мужу'; Кож. *тин'оз' пийэ улиз с'эстрайэ дорын*. 'Вот так мой сын жил у моей сестры'. Наиболее часто использование аналитической конструкции с послелогом *дор-* наблюдается на месте возможных форм употребления приблизительного элатива, приблизительного эгрессива, приблизительного пролатива и приблизительного терминатива.

Помимо северноудмуртских диалектов, приблизительно-местные падежи встречаются также в бесермянском наречии [Тепляшина, 1970б, с. 184]. Наличие локальных падежей с элементом *-н-*, образованных' от послелогов с основой на *дын-* / *дин-*, отмечается и в коми-пермяцких диалектах [Баталова, 1975, с. 138–140]. По мнению Р. Бейкера, процесс разрушения послелогов и вследствие этого образование новых падежных формантов с элементом – *н-*, имеющее место в северноудмуртских' и южно-коми-пермяцких говорах, происходили в каждом из этих языков параллельно и независимо друг от друга [Baker, 1985, с. 198]. Следовательно, раз-



витие в удмуртских и коми-пермяцких диалектах приблизительно-местных падежей из послелогов с основой удм. *дин'*-, кп. *дын-* / *дин* представляет собой позднее явление.

В удмуртском диалектном континууме аккузативные формы множественного числа представлены двумя синонимичными показателями: *-ты* и *-ыз*. Во всех севернудмуртских диалектах морфологическим маркером данного падежа выступает суффикс *-ты*: *коркаосты* 'дома', *ул'чаосты* 'улицы'. Примеры-предложения: Ер. *кал' ук то тскъ ма карънъ ук, т'ут'уосты но эскэртоно, бол'н'ициэ но вэдънъ косо, давлэн'н'а зол.* 'Сейчас не знаю даже что и делать, и за цыплятами ('цыплят') надо присматривать, и в больницу заставляют ложиться, давление высокое.'; Диз. *парспиосты вузаны кошкиз мужикэ. 'Поросят* продавь уехал мой муж'. Указанный формант распространен также в бесермянском наречии и в срединных (т. е. промежуточных говорах между северными и южными наречиями) говорах. В отличие от этого, в южнудмуртских диалектах в качестве форманта указанного падежа функционирует суффикс *-ыз*. По мнению В.К. Кельмакова, оба показателя аккузатива множественного числа в удмуртском языке (*-ты*, *-ыз*) восходят к прапермскому периоду, на что указывает наличие их соответствий и в коми языке [Кельмаков, 1998, с. 120].

В севернудмуртской диалектной зоне отмечается варьирование показателя пролатива. Для верхнечепецких говоров характерна тенденция к употреблению форманта *-(э)ти*: Алек. *губэчти пис'ай-а мар-а вэтлэ.* 'По подполью кошка что ли ходит.'; Пол. *бакчаэти пырын но уд бы гат тон игнат дин э.* 'По огороду и зайти не сможешь ты в дом Ивана'. В нижнечепецких говорах отмечается функционирование суффикса *-(э)т'и*: *шурэт'и 'по реке', коркат'и 'по дому'* [Тепляшина, 1970а, с. 163]. В отличие от этого, в среднечепецком диалекте пролатив имеет несколько фонетических вариантов показателя, употребление которых не представляет единства в говорах. В ярском и глазовском говорах указанного диалекта обнаруживаются все варианты пролативного окончания: *-(э)т'и*, *-(ы)т'и*, *-(ы)т'*, *-(э)т'*, *-ки*, юкаменскому говору свойственно в основном функционирование вариантов *-(э)т'и*, *-(э)т'и*: яр., глаз. *ул'ча(э)т'и ~ ул'ча(ы)т'и ~ ул'ча (э)т' ~ ул'ча(ы)т' ~ ул'чаки*; юк. *ул'ча(э)т'и ~ ул'ча(э)т'и* 'по улице'. Как показывают примеры, в верхнечепецких говорах, в отличие от среднечепецкого и нижнечепецкого диалектов, не происходит палатализация согласного *t* суффикса указанного падежа. Показатель пролатива ярского и глазовского говоров *-(ы)т'* (*-(э)т'*) образовался из формы на *-(ы)т'и* (*-(э)ти*) путем выпадения конечного гласного *ы* (*ь*). Что касается варианта *-ки*, то он, как отмечают исследователи, произошел из суффикса *-ти*, который, в свою очередь, образовался из локативного суффикса *-t* и локального суффикса *-i* [Uotila, 1933, с. 101; Tauli, 1956, с. 206; Korhonen, 1991, с. 169]. В южных, периферийно-южных и срединных говорах пролативный показатель представлен вариантами *-(й)эти*, *-ти*, имеющими ареальный характер распространения.

В среднечепецком и нижнечепецком диалектах имеют место отдельные случаи употребления форм эгрессива в функции элатива, например: сч. – Гул. *гуртъс'эн нуллим с'ийон.* 'Из деревни носили еду.'; Кож. *кал' гинэ ул'чаъс'эн пэри.* 'Только что с улицы зашел [я].'; нч. *-кировыс'эн лыктим.* 'Мы приехали из Кирова.'; *ми чолыс'эн лыктэм муртйос.* 'Мы, люди, прибывшие из Круглова.' Использование форм эгрессива в функции элатива, по-видимому, объясняется близостью этих падежей в выражении места, откуда происходит действие. В отличие от элатива, который тоже обозначает место, откуда исходит действие, слово в эгрессиве более конкретнее указывает место, как бы выделяя его.

В нижнечепецких говорах форма *-ыс'эн*, по материалам Т.И. Тепляшиной, употребляется также на месте литературного инессива на *-ын*: *та виыськысен толон султим*. 'Мы проснулись вчера в эту пору.' (лит. *та виын толон султһм*) [Тепляшина, 1970а, с. 168].

В ярском говоре среднечепецкого диалекта встречается немало случаев, когда пролатив выступает в функции инессива, например: Дзяк. *д'эрэвн'аыт' умой вэрало*. 'В деревне ('по деревне') хорошо говорят.'; Ел. *ми пинал дырйа ул'ча ст'шудылым с'а жо шудонэн*. 'Мы в детстве на улице ('по улице') играли в разные игры ('во всякую игру').' Как показывают примеры, использование пролативных форм на месте инессивных отмечается при реализации значения места, пространства, в пределах которого происходит движение (данное значение присутствует в семантической структуре обоих указанных падежей). В других удмуртских диалектах подобное явление не отмечается.

Как правило, практически во всех говорах севернoudмуртской языковой зоны для выражения цели, причины, мотива действия вместо датива южноудмуртских и некоторой части центральных говоров с показателем *-лы* употребляется сочетание существительного или другого имени в номинативе с послелогом *понна* 'за, для, ради', ср. например: сев. *ву понна м'нииз*, южн. *вулы м'нииз* 'за водой (она) пошла'. В верхнечепецких говорах для выражения причинного значения, наряду с послелогом *понна*, используется также послелог дурэ: СГыя *н'ан' дурэ лыкти вал магаз'инэ, н'ан' но бырэм*. 'За хлебом я пришла в магазин, и хлеб закончился'. В южноудмуртских говорах использование форм датива на *-лы* в указанных значениях развилось, по мнению И.В. Тараканова (1990), под влиянием татарского языка.

В севернoudмуртских диалектах падежные формы в плане частотности употребления также проявляют особенности. В частности, гораздо реже, нежели в других удмуртских диалектах, здесь отмечаются формы некоторых местных падежей, их заменяют аналитические конструкции. Например, на употребление аппроксиматива в имеющемся в нашем распоряжении материале в среднечепецких говорах зафиксировано всего три примера: Деб. *йугътлан' гурт калъкэз бэрктомь*. 'К свету деревенский люд повернем.'; Шоб. *чэрклан'* 'в сторону церкви'; Кор. *к'нтонлан' карис'кэ*. 'К заморозкам [погода] идет.' Формам аппроксиматива литературного языка со значением направления по месту или времени в севернoudмуртских диалектах чаще всего соответствуют эквивалентные сочетания существительного в номинативе с послелогом *пала* 'по направлению к; в сторону'. Некоторые примеры: сч. – Пыш. *тодмотэм ад'ами вуко пала кожиз*. 'Незнакомый человек повернул в сторону мельницы.'; Чир. *кал'нэ подругайэд з'кк с'урэс пала кожиз*. 'Только что твоя подруга по направлению к тракту ('большой дороге') ушла.' В севернoudмуртских диалектах процесс ослабления морфологического оформления аппроксиматива не только в системе существительных, но и местоимений, имеет тенденцию к дальнейшему развитию.

Отметим, что во многих периферийно-южных и некоторых южных говорах также наблюдается явление замещения аппроксимативных форм послеложными конструкциями.

Разнообразие диалектных форм в оформлении и функционировании падежных форм свидетельствует об инновационных процессах в истории удмуртского диалектного языка. Некоторые общие явления, представленные в севернoudмуртских диалектах и отдельных коми-зырянских и коми-пермяцких диалектах, возможно, являются результатом сравнительно позднего параллельного развития или имеют ареальный характер.

**Сокращения**

1. Языков и диалектов: глаз. – глазовский говор среднечепецкого диалекта, кп. – коми-пермяцкий язык, нч. – нижнечепецкие говоры (нижнечепецкий диалект) удмуртского языка, сев. – северноудмуртские диалекты, сч. – среднечепецкие говоры (среднечепецкий диалект) удмуртского языка, удм. – удмуртский язык, южн. – южноудмуртские диалекты, юк. – юкаменский говор среднечепецкого диалекта, яр. – ярский говор среднечепецкого диалекта;
2. Населенных пунктов по северноудмуртским диалектам:  
 верхнечепецкий диалект: Алек. – д. Александрово, Пол. – с. Полом, СГыя – д. Старая Гыя;  
 среднечепецкий диалект: Гул. – д. Гулёково, Деб. – с. Дебы, Диз. – п. Дизьмино, Дзяк. – д. Дзякино, Ел. – с. Елово, Ер. – д. Ертем, Кож. – д. Кожиль, Кор. – д. Коротаево, Ник. – с. Никольское, Пыш. – с. Пышкет, Ук. – с. Укан; Чир. – д. Чиргино, Чу-рив. – Чуривыл.

**Библиографический список**

1. Алашеева А.А. Пространственные падежи северноудмуртского наречия: На материале верхнечепецкого говора // Пермистика 3: Диалекты и история пермских языков: сб. статей. Сыктывкар, 1992. С. 16–19.
2. Баталова Р.М. Коми-пермяцкая диалектология. М.: Наука, 1975. 251 с.
3. Гуляев Е.С. Происхождение падежей с элементом съ в коми языке // Историко-филологический сборник. Сыктывкар: Коми кн. изд-во, 1960. Вып. 5. С. 131–160.
4. Емельянов А.И. Грамматика вотяцкого языка. Л.: Изд-во Ленингр. восточного ин-та, 1927. 160 с.
5. Карпова Л. [Л.] Фонетика и морфология среднечепецкого диалекта удмуртского языка. Тарту, 1997. 224 с.
6. Карпова Л.Л. Среднечепецкий диалект удмуртского языка: Образцы речи. Ижевск, 2005. 581 с.
7. Кельмаков В.К. Краткий курс удмуртской диалектологии: Введение. Фонетика. Морфология. Диалектные тексты. Библиография. Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1998. 386 с.
8. Кондратьева Н.В. Межкатегориальные связи в грамматике удмуртского языка (на материале падежа прямого объекта). Ижевск: Удм. ун-т, 2010. 247 с.
9. Кондратьева Н.В. Формирование падежной системы в удмуртском языке. Ижевск: Удмуртский университет, 2011. 154 с.
10. Майтинская К.Е. Историко-сопоставительная морфология финно-угорских языков. М.: Наука, 1979. 263 с.
11. Максимов С.А. О вторичных пространственных падежах в удмуртском языке // Проблемы удмуртской и финно-угорской филологии: межвуз. сб. научных трудов. Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1999. Ч. 2: Языкознание. Фольклор и краеведение. С. 193–208.
12. Некрасова Г.А. Система L-овых падежей в пермских языках: происхождение и семантика. Сыктывкар, 2002. 168 с.
13. Серебренников Б.А. Историческая морфология пермских языков. М.: Изд-во АН СССР, 1963. 392 с.
14. Сочиненія, 1775 Сочиненія, принадлежащія къ грамматик вотякаго языка. Въ Санкт-петербургом при Императорской Академіи наукъ 1775 года. Первая научная грамматика удмуртского языка / Удм. НИИ ист., лит. и языка при Сов. Мин. Удм. АССР. Ижевск: Удмуртия, 1975. 16 с. + 113 с. +17 с.
15. Тепляшина Т.И. Нижнечепецкие говоры северноудмуртского наречия // Записки / Удм. НИИ ист., экон., лит. и языка при Сов. Мин. Удм. АССР. Ижевск, 1970а. Вып. 21: Филология. С. 156–196.

16. Тепляшина Т.И. Язык бесермян / АН СССР. Ин-т языкозн. М.: Наука, 1970б. 288 с.
17. Тепляшина Т.И. О новых удмуртских падежах // *Congressus Quintus Internationalis Fenno-Ugristarum*. Turku 20.27. VIII. 1980. Turku, 1981. Pars VI: *Dissertationes sectionum: Phonologica et morphologica, syntactica et semantica*. С. 285–292.
18. Baker R. *The Development of the Komi Case System. A Dialectological Investigation*. Helsinki, 1985. 266 p.
19. Korhonen M. *Remarks of the Structure and History of the Uralic Case System* // *JSFOu*. Helsinki, 1991. 83. P. 163–180.
20. Tauli V. *The Origion of Affixes* // *FUF XXXII*. Helsinki, 1956. P. 170–225.
21. Uotila T. *Zur Geschichte des Konsonantismus in den permischen Sprachen (= MSFOu 65)*. Helsinki, 1933. XVIII + 446 s.
22. Wiedemann F. J. *Grammatik der wotjakischen Sprache nebst einem kleinen wotjakisch-deutschen und deutsch-wotjakischen Wörterbuche*. Reval, 1851. 390 s.

## СТИЛИСТИЧЕСКАЯ РЕДУКЦИЯ В ИНТЕРИОРИЗОВАННОМ ДИСКУРСЕ

*Интерриоризованный дискурс, внутренняя речь, стилистическая редукция, кодовое перечисление, заместительные слова, междометия, стилистически значимое многоочие.*

Интерриоризованный дискурс в нашем понимании представляет собой модель внутренней речи героя художественного произведения, создаваемую автором данного произведения. В понятие интерриоризованного дискурса мы также включаем внутренние мысли и переживания героя, представленные автором художественного произведения. Исследование смысловых и языковых особенностей интерриоризованного дискурса представляется актуальным, так как в современной художественной литературе наблюдается тенденция значительного увеличения роли такого рода дискурса. Современные авторы ищут новые способы более полного раскрытия образа персонажа через передачу его внутренних «мыслей-эмоций» [Шаховский, 2008, с. 246–248].

Смысловые особенности интерриоризованного дискурса находят отражение в его языковых особенностях. Л.А. Гогтишвили, анализируя творческое наследие П. Флоренского, указывает на такие характеристики «новых типов дискурса», как «многоцентричность, неединственность и подвижность точек зрения», которые наиболее ярко находят выражение в рассматриваемом нами интерриоризованном дискурсе: «Вряд ли имеет смысл убеждать кого-либо, что проблема обновления дискурсивных стратегий, в том числе и философской, стала в последнее время доминирующей для гуманитарного мышления. Многие идеи Флоренского из этой сферы вошли в активно действующий терминологический обиход, прежде всего – те словесные модификации обратной перспективы, которые связываются с многоцентричностью, неединственностью и подвижностью точек зрения в новых типах дискурса» [Гогтишвили, 2010, с. 115]. На наш взгляд, увеличение доли интерриоризованного дискурса в современной художественной литературе можно рассматривать как одну из стратегий обновления дискурса, которая способствует более полному раскрытию образа и творческого замысла автора.

С. Хоружий анализирует смысловые особенности «потока сознания» в романе Дж. Джойса «Улисс», которые также могут быть применены к интерриоризованному дискурсу. Он указывает на такие смысловые явления, как устранение автора из повествования, смысловая многозначность, недосказанность, отказ от иерархии жанров, плюрализм дискурсов, хаос и алогизм, освобождение, автономизация хромотопа, обрывочность, стремление вкладывать главный смысл в малозаметные детали, монтажность и др. [Хоружий, 1994].

Естественно, что все эти сложные смысловые явления интерриоризованного дискурса не могут не выражаться в виде его многочисленных языковых особенностей, таких, например, как обрывающиеся фразы, короткие предложения, лексические и грамматические повторы, вопросительные конструкции, поэтические формы, неологизмы, намеренное искажение первоначальной формы слова, иноязычные элементы, звукоподражание, нарушение правил пунктуации, нарушение разделения на фразы, смешение стилей и регистров.

В данной статье достаточно подробно рассмотрим некоторые стилистические особенности интериоризованного дискурса, связанные с редукцией языковых элементов. Эти особенности в большей степени отражают такие смысловые свойства интериоризованного дискурса, как недосказанность, обрывочность.

### **1. Кодовое перечисление**

Помимо обыкновенного перечисления, которое встречается во всех типах дискурса, в интериоризованном дискурсе используется в основном номинативное перечисление ключевых слов или заголовков, за которыми стоят глобальные мыслительные конструкты. Персонаж пытается вспомнить или осознать какие-либо события или переживания. В этих случаях номинативные единицы выступают как определенный план или шифр, в котором закодирована информация, лично значимая для персонажа. В кодовом перечислении находят отражение наиболее полно такие смысловые особенности интериоризованного дискурса, как его обрывочность и монтажность.

Л.А. Гоготишвили говорит о сложности разворачивания слова в дискурс: «Алгоритм» развертывания слова в дискурс предполагает не только заполнение лексико-валентных и синтаксических векторов, но и движение практически во всех смысловых направлениях (аксиологических, социальных, подсознательных, волевых и пр.), поскольку сами слои семемы имени, которые подвергаются раскурочиванию, образуются, по Флоренскому, путем разного рода социально-исторических отложений, изменений и наслоений в значении слова [Гоготишвили, 2010, с. 123]. При кодовом перечислении за одним словом стоит дискурс. Читателю требуется больше усилий и определенной образовательной, духовной подготовки, чтобы развернуть кодовое слово в дискурс и понять авторское намерение.

Например, в приведенном ниже отрывке главная героиня Лика Вронская анализирует новостные разделы, в которых упоминается великий классик, и приходит к выводу о том, что интерес к творчеству Достоевского у современников очень высок.

А еще – Федор Михайлович просто лидирует по упоминанию в новостях. «Продажи романов Достоевского бьют все рекорды». «Готовится к изданию полное собрание сочинений Достоевского». «Известный режиссер намерен снять новую версию "Идиота"».

«Идиот этот режиссер, – думала Вронская, просматривая заголовки. – Зачем после экранизации Бортко делать такой проект? Все равно выше его планки не прыгнешь...» [Тарасевич, 2008, с. 278].

В этом отрывке видно, как слово «идиот» разворачивается в целый дискурс во всех смысловых направлениях: подсознательных (непроизвольная ассоциация названия книги «Идиот» Достоевского с прямым значением этого слова в сознании героини), социальных (популярность творчества Достоевского в Санкт-Петербурге, где происходит действие романа), аксиологических (высокая оценка главной героиней творчества Достоевского и фильма Бортко) и пр., раскрывая все социально-исторические наслоения в значении этого слова.

Кодовое перечисление характерно для интериоризованного дискурса с преобладанием понятной составляющей, так как осознанный анализ объемной информации требует работы с кодовыми системами.

### **2. Заместительные слова и междометия**

Часто в интериоризованном дискурсе какое-нибудь короткое слово может заменить целый спектр мыслей и эмоций. Например, в следующем отрывке главная ге-

роиня Ира выражает смешанные чувства по поводу увиденного ею в кладовке огромного паука. В одном восклицании «Фу-ты!» можно прочесть такие эмоции Иры, как страх, брезгливость, досада по поводу причиненных неудобств.

– Фу-ты! – воскликнула она и спрыгнула со ступенек лестницы на пол. Паук также приземлился на паркет. Перебирая конечностями, он потрусил в сторону кухни [Леонтьев, 2008, с. 24].

### **3. Стилистически значимое многоточие**

В интериоризованном дискурсе часто наблюдается стилистически значимое многоточие. Обычно оно используется для выражения сильных эмоциональных переживаний персонажа.

Р. Якобсон указывал на важность изучения в лингвистике не только грамматического, лексического и фонетического, но и стилистического опущения [Якобсон, 1985, с. 222].

Л.А. Гоготишвили отмечает, что опущение фрагментов речи является наиболее эмоционально маркированным знаком: «В качестве чувственных меток линий разделки в словесном произведении можно принять нулевую чувственность. Не нагнетание, а опущение ожидаемого словесно-чувственного развития речи есть в языке средство фиксации маркированного энергетического места» [Гоготишвили, 2010, с. 122].

Можно выделить несколько типичных ситуаций использования стилистически значимого многоточия в интериоризованном дискурсе:

а) персонажу эмоционально трудно говорить на какую-либо тему.

Например, в следующем отрывке главная героиня романа Соня, думая о своем отце, вспоминает, как тяжело ей было без его помощи.

«Он так и не узнает о том, что я так много смогла, так много достигла, несмотря на то что мне пришлось так много пережить. О том, что я всего добилась сама... Пусть странным и сложным путем... Мне было тяжело, порой за информацию приходилось платить слишком дорого... собой... Но это стоило того... Меня уважают в профессиональных кругах за мои статьи, но какими трудами мне все это досталось...»

... Но никто этого не знает... Никто не знает, как мне сложно одной... Я никогда не воровала... И не обманывала... Я стала убийцей, но до сих пор не понимаю, как...» [Ланска, 2009, с. 196];

б) персонаж сталкивается с поразительными фактами.

В приведенном ниже отрывке одна из героинь романа Кира, уже не очень молодая девушка, которая не смогла найти достойного спутника жизни и очень переживает по этому поводу, поражается тому факту, как некоторые женщины, даже очень немолодые, легко и быстро устраивают личную жизнь.

«Кира Гореславская ехала из Химок от подруги и с увлечением читала газету "Жизнь". Объявления интим-услуг внезапно вызвали у Киры приступ очень тихого истерического смеха.

"ДОСУГ. ЛЕДИ 18–65 лет..."

– А недавно были до 55...» [Борминская, 2008, с. 209];

в) персонаж выражает сожаление и разочарование.

Например, в следующем отрывке один из героев, преуспевающий банкир, которому многие завидуют, чувствует себя глубоко несчастным человеком. Он сожалеет о том, что выбрал не ту дорогу в жизни, о которой с детства мечтал.

«Я ведь просил счастья месяц назад... И где же оно?.. – снова вспомнил Павел Олегович. – У меня сплошные проблемы, а ведь в детстве я мечтал поступить в цирковое училище!.. Мне пятьдесят пять, я банкир, у меня дети и маленькие внуки, новая любовь, а моя старая мечта никуда не делась, я по-прежнему хочу быть всемирно известным клоуном, как Чарли» [Борминская, 2008, с. 137];

г) персонаж указывает на какие-либо эмоционально значимые для него последствия, о которых читатель должен догадаться сам.

В приведенном ниже отрывке главная героиня чувствует себя виноватой во всех несчастьях, которые происходят в ее семье, потому что она в результате неосторожного действия потеряла своего неродившегося ребенка.

<...> Я не просто преступница – я патологическая преступница! Рецидивистка! Я убила своего второго ребенка, потому что мне приспичило прокипятить постельное белье: я подняла на плиту тяжелое ведро, и все... Вы только представьте себе гипотетические весы: на одной чаше пожелтевшее постельное белье, на другой – ребенок... [Демидова, 2008, с. 191–192];

д) персонаж выражает сильное сомнение, неуверенность.

Например, в следующем отрывке одна из героинь романа помогает незнакомому дедушке, приехавшему из деревни к своему внуку. В ее словах «Зачем я это делаю?» звучит сомнение в правильности ее действий. Героиня не предполагает, что это ангелы направляют ее в поисках личного счастья, которое она впоследствии найдет с разыскиваемым ею внуком этого дедушки.

«Зачем я это делаю?.. – вдруг спросила она себя и позвонила в местный ОВД с просьбой сообщить Дмитрию Серафимовичу Чумову, что на остановке 78-го троллейбуса "Улица генерала Кошкина" его ожидает приехавший из села Приволжского дед Сафрон Ильич Чумов, инвалид войны» [Борминская, 2008, с. 251];

е) персонаж выражает сильное возмущение.

В приведенном ниже отрывке главный герой, наш современник, необычайным образом попадает в средневековый Багдад и вынужден носить неудобную для современного человека восточную одежду и обувь того времени.

«<...> но Лев на беду споткнулся и больно ушиб левую пятку.

– Яп-понский городской... Какой кретинистый модельер выдумал эти тапки с загнутыми носами?! – возопил наш герой, прыгая на одной ноге» [Белянин, 2004, с. 53].

Таким образом, нами были рассмотрены некоторые стилистические особенности интериоризованного дискурса, которые связаны с редукцией языковых элементов. Наличие достаточно большого количества стилистических средств редукции в интериоризованном дискурсе доказывает тот факт, что интериоризованный дискурс – это особый тип дискурса, который стремится к слиянию формы и содержания. Сжатость, свернутость внутренней речи находит свое выражение в редуцированности языковых форм интериоризованного дискурса в тексте художественного произведения.

### ***Библиографический список***

1. Белянин А.О. Багдадский вор: фантастический роман. М.: АРМАДА: «Издательство Альфа-книга», 2004. 438 с.
2. Борминская С. Вы просили нескромной судьбы? Или Русский фатум. М.: Эксмо, 2008. 320 с.



3. Гоготишвили Л.А. Теория П. Флоренского о корреляции изобразительных и языковых приемов [обратная перспектива и «круглый» дискурс] // Вопросы философии. № 11. 2010. С. 114–124.
4. Демидова С. У счастья ясные глаза. М.: Эксмо, 2008. 320 с.
5. Ланска Е. Wamrum. М.: Эксмо, 2009. 384 с.
6. Леонтьев А. Кровь троянского коня. М.: Эксмо, 2008. 381 с.
7. Тарасевич О. Роковой роман Достоевского. М.: Эксмо, 2008. 316 с.
8. Хоружий С.С. «Улисс» в русском зеркале // Джеймс Джойс Собрание сочинений: в 3 т. Т. 3: Улисс: роман / пер. с англ. В. Хинкиса и С. Хоружего. М.: ЗнаК, 1994. С. 363–605. URL: <http://joyce.msk.ru/horuj.htm>
9. Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций: монография. Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2008. 418 с.
10. Якобсон Р. Нулевой знак. Избранные работы. М., 1985. С. 222–230. URL: <http://www.philology.ru/linguistics1/jakobson-85d.htm>

## **РОЛЬ ПИСЕМ В СОЗДАНИИ ОБРАЗОВ В РОМАНЕ ДЖЕЙН ОСТЕН «ЭММА»**

*Творчество Джейн Остен, образ персонажа, психологический портрет.*

Многими учеными отмечена близость повествовательной структуры романов Джейн Остен к драматургическому искусству. В ее произведениях мало описательности, пейзажных деталей, портретных характеристик. При этом отмечается мастерство Остен в создании психологического портрета. Глубина психологических зарисовок достигается преимущественно при помощи речевых характеристик. Выражение Л.Я. Гинзбург «Слово персонажа может стать фокусом трактовки художественного образа» [Гинзбург, 1977, с. 45] в полной мере относится к стилю Джейн Остен. В повествовательной структуре ее романов важнейшее место отводится диалогам, монологам, несобственно-прямой речи. Среди других речевых характеристик значительное место занимают эпистолярные элементы (под этим термином мы понимаем как письма, содержание которых приводится в романе полностью, так и письма, содержание которых лишь пересказывается), выполняющие важную функцию в структуре зрелых романов Джейн Остен в повествовании, в сюжетообразовании и в создании образов.

Особенно ярко роль писем в создании характеров прослеживается в романе «Эмма». Основная особенность повествовательной техники Остен – преимущественно единый повествовательный центр с образом имплицитного повествователя внутри – встречается и в этом произведении. Соответственно, план точки зрения также един на протяжении большей части романа – все события читателю видятся сквозь призму сознания главной героини. Остен значительно ограничивает первичного нарратора в таком качестве, как всеведение. Как писал литературовед Д. Мэнселл: «...she often refuses to take on the burden of omniscience the new form offers her...» (...она часто отказывается взять на себя бремя «всеведения», которое предлагает новая форма романа... – Здесь и далее перевод наш. – *Н.Ш.*) [Mansell, 1973, p. 27]. Такая повествовательная структура сопряжена с существенным препятствием: поскольку основным средством создания характеров является речь персонажей, писательница стеснена в средствах, когда герои, необходимые для развития сюжетной линии, оказываются за пределами круга общения Эммы по какой-либо причине. В таких случаях писательница пользуется возможностями эпистолярной техники. Эпистолярные элементы соединяют воедино сюжетные линии, развивающиеся параллельно. Ярким примером служат письма от Фрэнка Черчилла и Джейн Фэрфакс в тот период, когда они живут не в Хайбери, или письма мистера Элтона, когда он живет в Бате, где обручается, – подробности этого события существенны для развития действия и введены в роман при помощи пересказанных писем, адресованных Коулу. Эпистолярные элементы позволяют наделить «ненадежного повествователя» качеством «надежности» (например, Фрэнк Черчилл объясняет в письме обстоятельства тайной помолвки). Перечисленные примеры помогают определить важность функции эпистолярных элементов в построении сюжета и в повествовательной структуре романа, которая не отмечена ни в одной работе, посвященной творчеству Остен. Особая роль принадлежит письмам

при создании образов. Целью данной статьи является описание эпистолярных элементов, выполняющих значимую роль в построении образов, на примере образов Роберта Мартина, мистера Элтона, Фрэнка Черчилла и Джейн Фэрфакс.

Фермер Роберт Мартин служит важным персонажем романа – изменяющееся отношение Эммы к его личности является своеобразным индикатором взросления, духовного прозрения и совершенствования главной героини. Уже упоминалось, что Роберт Мартин не входит в круг общения Эммы – как выражается сама Эмма: «Фермер же нисколько не нуждается в моей помощи и поэтому стоит в одном смысле чересчур высоко, а во всяком другом – слишком низко для моего внимания» [Остен, 2008, с. 46]. По этой причине становится невозможным ввести в роман его характеристику через прямую речь. Первые впечатления о Роберте Мартине читатель получает из рассказа Гарриет о проведенных на ферме каникулах, а также из наблюдений Эммы издали за его поведением, когда он случайно встречается на их пути. Гарриет упоминает мистера Мартина «всякий раз с похвалой за добродетель, явленную в том или ином поступке» [Остен, 2008, с. 44], Эмма же «...острым глазом учинила Роберту Мартину осмотр. Он был опрятно одет и вид имел смысленный, однако сверх этого не был отмечен ни единым преимуществом... похоже было, понятия не имел о том, что такое хорошие манеры» [Остен, 2008, с. 49]. И в первом и во втором случае характеристика принадлежит «ненадежному нарратору»: Гарриет «не отличалась большим умом», а Эмма слишком пристрастна, поглощенная мыслью об аристократическом происхождении Гарриет. Но восприятие читателя корректируется за счет эпистолярного элемента – письма Роберта Мартина к Гарриет Смит. Остен не приводит в романе содержание письма, но описывает впечатление, которое оно производит на Эмму: «Стиль письма превосходил все ее ожидания. Мало сказать, что в нем не было ошибок, – оно и манерой изложения сделало бы честь любому джентльмену: слог, хотя и незатейливый, был упруг и ясен; чувства, им выражаемые, рекомендовали автора наилучшим образом. Письмо было кратким, но в нем виделся трезвый ум, пылкое, щедрое сердце, благопристойность и даже утонченность чувств» [Остен, 2008, с. 78]. Таким образом, письмо вводит тот элемент достоверности, непредвзятости, которого не хватает в предоставленных читателю впечатлениях. Следует вспомнить о выражении английского литературоведа Д. Менселла относительно писем в романах Остен: «Letters in her fiction are a kind of evidence sharply distinct from the thought and talk that surround them» (Письма в ее романах – своего рода очевидные факты, резко отличные от домыслов и толков, их окружающих) [Mansell, 1973, p. 28]. Хотя Эмма пытается найти объяснение («ему, должно быть, помогала одна из его сестер»), мнение читателя о Роберте Мартине уже складывается под влиянием впечатления о письме. Сама Эмма начинает судить о Роберте Мартине иначе после прочтения письма. Если при первой встрече, увидев его издали, Эмма сообщает Гарриет свое мнение: «Без сомнения, невзрачен – чрезвычайно, – но это еще не беда, когда б не полное отсутствие в нем хорошего тона... я не могла сообразить, что он столь неотесан, столь безнадежно непрезентабелен... я рассчитывала увидеть в нем хоть немного больше породы» [Остен, 2008, с. 50], то под влиянием стиля его письма Эмма вынуждена заметить: «Он, бесспорно, неглуп и, вероятно, от природы одарен талантом... мыслит ясно и четко и когда берет в руку перо, то без усилий находит нужные слова для выражения своих мыслей... Деятельная натура, решителен, не лишен чувствительности, душа не огрубела» [Остен, 2008, с. 72].

Письмо является фактом объективной действительности, оно даже, отчасти стало олицетворением своего автора: на письмо переносятся свойства живой личнос-

ти. Эмма даже опасается «сколь сильны могут оказаться прельстительные чары письма».

Отождествление эпистолярного элемента с самой личностью становится особенно очевидным, когда подруги сравнивают стиль письма Роберта Мартина и шарады мистера Элтона. В его поведении таится загадка – читателю никогда не называют имя избранницы мистера Элтона, хотя все обстоятельства его поведения объясняют указывающими на Гарриет: автор играет с читателем, вводя в заблуждение заодно с ним и Эмму. В этой игре своеобразным «фактом» также становится сочиненная Элтоном и преподнесенная Эмме шарада как образец всех ярких качеств ее автора: льстивости, угодничества, слащавости, преклонения перед вышестоящими. Нужно отметить, что перевод шарады, выполненный Р. Сефом и включенный в перевод М. Кан, не в полной мере отражает эти качества: если в русскоязычной версии для составления слова «признание» переводчику пришлось зашифровать приставку «при» и слово «знание», то в английском языке слово *courtship* состоит из двух частей: *court* – «королевский двор» и *ship* – «корабль». Слово *court* мистер Элтон зашифровал, пользуясь лексикой помпезной и одиозной тематики: *My first displays the wealth and pomp of kings, / Lords of the earth! their luxury and ease.* (Дословно: первое слово отражает богатство и помпу королей, владык земли! Их роскошь и беззаботность.) И даже слово *ship* мистер Элтон назвал *the monarch of the seas!* (король морей). Далее, при зашифровке слова *courtship* стиль автора также торжествен: *But, ah! united, what reverse we have! / Man's boasted power and freedom all are flown; / Lords of the earth and sea, he bends a slave, / And woman, lovely woman reigns alone* [Austen, 1994, p. 56] (Но, ах! В соединенье, как все меняется! Властители земли и моря превращаются в рабов, и женщина, лишь прекрасная женщина царит).

Все слова, принадлежащие к «королевской» теме в этой шараде, могут относиться лишь к Эмме – женщине влиятельной и богатой в Хайбери, перед которой священник Элтон преклоняется. И менее всего они подходят неимущей простушке Гарриет. Ослепленная Эмма не замечает очевидного, но читатель располагает «фактом» в виде шарады, ему позволено делать собственные выводы.

Письмо мистера Мартина и шарада Элтона становятся объектом сравнения для Гарриет, и в этом сравнении выигрывает мистер Элтон: «Одно дело... когда у человека голова, как у всякого другого, – понадобилось сказать что-то, он садится и пишет письмо, в котором сказано самое необходимое, и вкратце, – и другое дело сочинять стихи и шарады вроде этой» [Остен, 2008, с. 103]. Эмма отмечает, что шарада небезупречна, но предпочитает не разубеждать Гарриет, поскольку во-первых, она «...как нельзя лучше служит своему назначению», во-вторых, «Более решительного неприятия мистера Мартина с его скучной прозой и желать было нельзя» [Там же].

Позже, когда признание мистера Элтона состоялось, эпистолярный элемент вновь помогает обнаружить неприятные свойства его характера. При отъезде в Бат Элтон шлет записку мистер Вудхаусу, в которой не упоминает саму Эмму: «...способ оповестить об этом, избранный им, не делает ему особой чести. Учтивость к отцу ее, столь подчеркнута исключаящая ее самое, яснее всяких слов выдавала затаенную обиду. Даже почтительные расшаркивания вначале не распространялись на нее... Имя ее не упоминалось вовсе, и была во всем этом столь разительная перемена и столь не к месту была эта прощальная напыщенность в изъявлениях благодарности, что батюшка ее, подумалось ей в первую минуту, не мог не заподозрить неладное» [Остен, 2008, с. 176]. Здесь вновь записка героя, ее стиль говорят о нем более, чем он сам или его поступки. Мистер Элтон никогда не рис-

кнул бы открыто обойтись плохо с такой влиятельной дамой, как Эмма. И все же он нашел способ обидеть ее – не упомянуть о ней в письме.

Таким образом, важная роль эпистолярных элементов при создании образа персонажа состоит в том, что эпистолярные элементы становятся свидетельством и отражением всех личностных особенностей их авторов.

Еще более активна роль эпистолярных элементов в формировании образа Фрэнка Черчилла и Джейн Фэрфакс. Эти персонажи отсутствуют значительную часть действия романа, сведения о них постоянно поступают через переписку с членами их семьи. Их письма также являются своеобразными персонификациями своих авторов. Письма «вводят» своих авторов в общество, рекомендуют их, позволяют им участвовать в действии наравне с другими героями. Например, письмо Фрэнка Черчилла по случаю женитьбы его отца заменяет визит героя: «...он написал к своей новоявленной матушке по случаю ее свадьбы. Несколько дней кряду, кто бы в Хайбери к кому не пришел, в разговоре непременно упоминалось милое письмо, полученное миссис Уэстон, "Вы, верно, слышали, какое милое письмо написал миссис Уэстон мистер Фрэнк Черчилл? В самом деле премилое письмо, сколько я понимаю. Мне сказывал о нем мистер Вудхаус. Он читал его и говорит, что такого милого письма в жизни не читывал"» [Остен, 2008, с. 33]. Фрэнка обсуждают, он незримо присутствует в жизни героев, хотя те не видели его пару десятков лет. Письмо позволяет жителям Хайбери сделать выводы о его характере: «Письмо и вправду было дорогим подарком. У миссис Уэстон, разумеется, и без того составилось о молодом человеке наилучшее представление, а этот красивый знак внимания был несомненным доказательством его недюжинного здравомыслия и счастливо дополнял собою добрые пожелания и поздравления, которые она получила к свадьбе» [Остен, 2008, с. 33]. Поскольку фигура Фрэнка также важна в сюжетной линии, связанной с попытками Эммы выдать замуж Гарриет, и писательнице важно ввести его образ в роман с первых страниц, эпистолярный элемент здесь является наилучшим средством, так как не нужно делать поправку на источник информации о Фрэнке Черчилле, письмо является объективным фактом.

Джейн Фэйрфакс, тайная невеста Фрэнка, – антипод Эммы; изменяющееся отношение Эммы к ней также служит показателем ее нравственного совершенствования и взросления. Но Джейн живет вдали от Хайбери, и в течение действия первой половины романа читатель также имеет возможность узнать о ее жизни из пересказов писем, которые получает ее тетушка. В ее семье существует даже особый «закон» получения писем – их получают в определенный день недели, чтение их тоже сопровождается ритуалами – сначала мисс Бейтс прочитывает сама, потом матушке, останавливаясь и растолковывая некоторые места.

Наиболее яркой иллюстрацией функции письма в раскрытии образа является последнее в романе письмо Фрэнка с объяснениями. Письмо передает индивидуальный стиль его автора, поэтому служит важнейшим приемом характеристики персонажа, создания образа. Письмо становится поворотным пунктом в раскрытии образа Фрэнка. Поскольку на протяжении всего повествования герой скован необходимостью хранить тайну, все его поступки и высказывания носят недостоверный характер, он становится «ненадежным» повествователем. При раскрытии тайны он утрачивает доверие всех своих знакомых. Искренне объясниться и оправдаться, признать свою вину и представить большое количество смягчающих обстоятельств Фрэнк может лишь при помощи письма, поскольку иначе только неестественные по объему монологи либо диалоги при большом количестве слушателей могли бы предоставить тот же объем информации. Кроме того, форма письма обладает ха-

рактической «пространственной приватности», т. е. это пространство для двоих. Фрэнк находится в близких, доверительных отношениях с мачехой, поэтому глубоко искренен и честен в письме. Он посвящает много строк своим эмоциям и переживаниям, доверие к мачехе позволяет ему открыто писать о своих отношениях с Эммой. Письмо дает возможность Фрэнку, объяснив обстоятельства тайной помолвки, освободиться от условий, которые на него налагала необходимость соблюдать тайну, быть свободным и искренним в высказываниях.

Перед читателями открываются новые грани личности Фрэнка. Если до письма мы знаем лишь обманщика, ветреного, любящего развлечения, зависимого от прихотей тетки, то в письме мы встречаем умного, глубоко чувствующего молодого человека, достаточно строго относящегося к себе и другим в вопросах нравственности (он не позволяет себе фамильярности в отношении невесты и осуждает ее в миссис Элтон, он не ищет вины в других – тетке, Эмме, признает лишь свою), справедливого в своих оценках. Письмо проникнуто глубоким чувством уважения к окружающим. Но Остен не идеализирует этого персонажа. Мистер Найтли находит его недостатки мгновенно: «...лукавит...», «...поклеп возводит на родного отца...», «шутит с огнем», – и обобщает: «Он страдает большими недостатками, такими недостатками, как легкомыслие, неумение считаться с другими» [Остен, 2008, с. 527]. И все же мистер Найтли признает, что письмо располагает в пользу Фрэнка.

Обилие выражений чувств делает письмо более искренним и роднит его стиль со стилем сентиментализма, который был периодом наибольшего расцвета эпистолярного жанра. Возможно, эмоциональность Фрэнка является, в некотором отношении, реверансом Остен в сторону «века чувствительности», во всяком случае, Остен дважды упоминает об этой черте его характера сначала устами Эммы: «...он столько страдал, столь искренне раскаивался, был так признателен миссис Уэстон, и так влюблен в мисс Фэрфакс...» [Остен, 2008, с. 522], затем и мистера Найтли: «Хм-м! Что за россыпи комплиментов в первых строках! Вполне в его духе», и далее: «Ну и горазд же строчить письма этот господин! – Смотрите, как расщедрился на благодарности – то тысячу раз благодарит, то десять тысяч» [Остен, 2008, с. 526]. Но чувствительность Фрэнка не кажется напускной или неискренней, даже если в сравнении с эмоциональностью мистера Найтли выглядит чрезмерной или немного старомодной.

Письмо меняет отношение главных героев – Эммы и мистера Найтли – к Фрэнку. Жанр письма позволяет, прежде всего, предоставить достаточно большой объем информации при максимальной степени искренности (пространство приватности – доверительные отношения Фрэнка и миссис Уэстон), в результате читатель получает возможность узнать наиболее интимные мысли и переживания Фрэнка, что кардинально по-новому раскрывает его образ и обнаруживает неизвестные до этого черты характера. Оценка читателя в значительной степени корректируется, однако Остен по-прежнему далека от идеализации этого персонажа.

Хотя техника эпистолярного романа была отвергнута писательницей в ранней юности, Остен использует ее возможности в повествовании от третьего лица. Эпистолярные элементы позволяют «звучать» голосу персонажа, когда по какой-либо причине нет возможности включить прямую речь персонажа в повествование; письма позволяют «ненадежным повествователям» обнаружить истинные свойства своей личности, передать интимные переживания; письма являются «объективными фактами», с помощью которых восприятие читателем персонажа изменяется, достигается глубина психологической характеристики персонажа.

***Библиографический список***

1. Гинзбург Л. О психологической прозе. Л., 1977.
2. Остен Д. Эмма. М., 2008.
3. Шмид В. Нарратология. М., 2008.
4. Austen J. Emma. L.: Penguin Books, Ltd, 1994.
5. Hough G. G. Narrative and Dialogue in Jane Austen // Selected Essays. Cambridge: University Press, 1980. 304 p.
6. Mansell D. The novels of Jane Austen: an interpretation. L.: Macmillan, 1973.
7. Wright A. H. Jane Austen's novels: a study in structure. Chatto and Windus, 1953.

---

# ИСТОРИЯ

---

*В.П. Баймухаметова*

## ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО НАСЕЛЕНИЯ ПРИЕНИСЕЙСКОЙ СИБИРИ В ТРУДАХ ПОЛИТИЧЕСКИХ ССЫЛЬНЫХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX вв.

*История Сибири, политическая ссылка, русское население Сибири, научная деятельность политических ссыльных.*

Громадный вклад политических ссыльных в изучение сибирского края достаточно основательно изучен в научной литературе. Различные аспекты научно-исследовательской деятельности политических ссыльных освещались в трудах советских историков Л.А. Ушаковой, Л.П. Рощевской, В.М. Андреева, Р.Г. Круссера, Н.Н. Щербакова, М.Б. Шейнфельда, П.Н. Мешалкина и др. Однако тема настолько многогранна как в конкретно-историческом, так и в методологическом формате, что интерес к ней не утрачен и среди современных исследователей.

Особое место в научном наследии деятелей политической ссылки всегда занимало изучение трудовых слоев населения. Проблема народа являлась отправной точкой, определявшей идейные искания революционеров разных поколений и разных идеологических и политических позиций. Нельзя не согласиться с утверждением С. Швецова о том, что политических ссыльных в деле изучения Сибири «привлекала к себе не столько ее внешняя природа, сколько человек в его настоящем и прошлом, в его бытовом, правовом и хозяйственном отношениях...» [Швецов, 1928, с. 61]. Изучение этой проблемы в представленной статье рассматривается на материале научных трудов политических ссыльных Енисейской губернии. Политическая ссылка данного периода выдвинула ряд крупных исследователей, внесших значительный вклад в изучение русского населения Приенисейского края, среди которых участники народнического движения (А.А. Кропоткин, Д.А. Клеменц, А.С. Уманский, П.А. Аргунов, С.Я. Елпатьевский, И.П. Белоконский, С.Л. Чудновский, А.А. Макаренко, В.С. Арефьев, В.П. Арцыбушев) и социал-демократы, большевики (А.Г. Шлихтер, В.Н. Соколов, Я.М. Свердлов, В.А. Ватин, Ф.В. Ленгник, П.Н. Лепешинский).

Обращение в ссылке к теме народа отвечало основам мировоззрения участников революционного движения. Стремление разрешить все общественные вопросы для народа и через народ, быть ближе к нему, понять его насущные нужды, жизненные и духовные потребности, определяло исходные методологические установки, направленность и методы изучения проблемы. До ссылки, как правило, большая



часть революционной интеллигенции черпала знания о народе из трудов своих идеологических вождей, произведений художественной литературы, в которой народ неизменно представлялся несправедливо страдающим, угнетенным, ждущим освобождения. В ссылке столкновение с реальным, а не вымышленным народом стало для многих драматическим испытанием убеждений, избавлением от прежних социальных и политических иллюзий, но в то же время это способствовало формированию основ подлинного демократического мировоззрения.

В сферу научных интересов политических ссыльных входят следующие вопросы, связанные с изучением русского населения края: социально-экономический уклад сибирской деревни, переселенческое движение, рабочий вопрос в Сибири, проблемы формирования социально-культурного типа сибиряка и др.

Научный метод, присущий представителям политической ссылки, отличают черты глубокого реализма, стремление приблизить исследование к среде, в которой протекала жизнь народа. Изучение народной культуры политические ссыльные последовательно увязывали с практическими задачами радикального социального реформаторства, и в этом их метод отличался от научного академизма. Не случайно в научном творчестве ссыльных на первый план выступали социальные аспекты народной жизни. Особенно актуализировалось в исследовательской проблематике политических ссыльных влияние современных исторических процессов на традиционный уклад жизни русского населения в Сибири.

Для народнических авторов это было связано прежде всего с вопросом о судьбе общины. В трудах Д.А. Клеменца, С.Л. Чудновского, В.П. Арцибушева, А.А. Макаренко, В.С. Арефьева, П.А. Аргунова раскрываются факты влияния буржуазных отношений на эволюцию крестьянского землевладения, социальную структуру, хозяйственные занятия и быт крестьянского населения Енисейской губернии. Например, Д.А. Клеменц в работе «Об экономическом положении приисковых рабочих» показывает влияние золотопромышленности на постепенное изменение крестьянского хозяйства в районах, прилегающих к приискам. Народник приходит к выводу, что под влиянием золотопромышленности происходит подрыв крестьянского земледелия и традиционных промыслов, а отход крестьян на прииски неизбежно влечет за собой пролетаризацию крестьянства со всеми негативными социальными и культурными последствиями.

С именем Клеменца связано и проведение масштабного статистического обследования крестьянских хозяйств Енисейской и Иркутской губерний в 1892 г., организованного Восточносибирским отделом РГО. Непосредственное участие в обследовании принимали ссыльные народники Н.М. Астырев и А.П. Буланов. Результаты исследования были обобщены в многотомном издании «Материалы по исследованию землепользования и хозяйственного быта сельского населения Иркутской и Енисейской губерний» (Иркутск, 1894. Т. 4, вып. 4). Примечательно, что огромный статистический материал, характеризующий влияние капиталистических отношений на крестьянское хозяйство, собранный участниками исследования, использовал В.И. Ленин в труде «Развитие капитализма в России», над которым он работал в шушенской ссылке. Таким образом, можно говорить о своего рода научной эстафете, принятой им от народников. Конечно, Ленин как марксист давал принципиально иную интерпретацию статистического материала, полемизируя с народническими исследователями по вопросу о значении капитализма, степени его проникновения в сибирскую экономику, но довольно высоко отзывался о «Материалах» как об объективном источнике для изучения социально-экономических процессов.

Другим примером преемственности между ссыльными народниками и марксистами в научном изучении социальных процессов в сибирском обществе является творчество В.П. Арцыбушева, высланного в Сибирь за участие в народническом кружке П.Г. Заичневского. Свои наблюдения о жизни сибирской деревни он обобщил в работе «Село Тасеевское Енисейской губернии Канского округа. Сельскохозяйственный обзор 1893 / 4 г.», опубликованной в «Сибирском сборнике» под названием «История одной сибирской деревни» [Арцыбушев, 1895]. Наблюдая реальные экономические и социальные процессы среди крестьянства, Арцыбушев отошел от ортодоксального народнического взгляда на общину как явление, порожденное коллективистским сознанием, которое якобы имманентно присуще российскому крестьянству. Критическая направленность некоторых выводов автора статьи в отношении общинной теории народничества с энтузиазмом была воспринята среди ссыльных марксистов как подтверждение её научной несостоятельности, от которой якобы отказываются даже её сторонники. В действительности само по себе признание факта социального расслоения среди крестьянства, выделения кулацкой верхушки не может рассматриваться как отказ от народничества и переход к марксизму, как это трактовалось в советской историографии. Арцыбушев не был исключением, в этом направлении эволюционировали взгляды подавляющего большинства ссыльных народников. Также выглядит весьма наивным и ссылка на факт знакомства Арцыбушева с «Капиталом» как доказательство его перехода на позиции марксизма. Ведь именно народникам принадлежит заслуга популяризации трудов К. Маркса еще в 1870-е гг.

В пересмотре взглядов на общину народники исходили не из теоретических посылок марксизма, а из наблюдения над реальными процессами, рассматривая общину как постоянно эволюционирующий институт. В отличие от марксистов, которые рассматривали социальное расслоение общинного крестьянства как доказательство необратимой победы капитализма над пережитками феодальных отношений (каковым они и считали общину), народники не соглашались с выводами о том, что община как форма организации общественного производства себя полностью изжила. Даже в Сибири, где общинные традиции были развиты гораздо слабее, чем в центре страны, они отмечали такой странный с точки зрения марксистской ортодоксии факт, как переход сибирских крестьян к переделам, что свидетельствовало не об ослаблении, а, наоборот, об усилении общины в регулировании земельной собственности.

О преемственности идейных установок между народниками и марксистами в научном изучении русского населения Сибири свидетельствует не только тематика исследований, в которой у тех и других преобладали разные аспекты жизни и деятельности трудовых слоев (крестьян, рабочих), но и глубинная общность их социальных позиций. Она проявлялась в самом понимании народности как выражении интересов эксплуатируемых масс в противовес господствующим классам. И эта общность вела к нивелировке острых расхождений по теоретико-методологическим вопросам, создавая предпосылки для своего рода конвергенции народнической и марксистской доктрин, результатом чего являлось преодоление идейной ортодоксии и догматики с обеих сторон. Советская историография традиционно разводила народников и социал-демократов по идейно-теоретическим позициям, упуская из виду, что они были ветвями одного ствола революционной демократии.

В сущности, и народников, и марксистов как исследователей волновали одни и те же вопросы: механизмы социальной и экономической эксплуатации трудового населения, формы народного протеста. Об этом пишет в очерке «Енисейская губер-

ния» народник С.Л. Чудновский, раскрывая картину закабаления старожильческой верхушкой крестьян переселенцев, темных поборов, с помощью которых кулацкая верхушка в союзе с местными чиновниками грабила своих же односельчан. И об этих же процессах говорят в работах социал-демократы, марксисты А.Г. Шлихтер, Я.М. Свердлов.

А.Г. Шлихтер, работая в управлении земледелия и государственных имуществ Енисейской губернии, разработал программу и провел в 1912 г. статистико-экономическое обследование рыбопромысловых крестьянских хозяйств и кустарных промыслов Туруханского края. Надо сказать, что Шлихтер стал пионером в изучении крестьянского хозяйства Енисейского севера, потому что все исследования крестьянского населения, проводившиеся ранее, ограничивались лишь центральными и южными округами Енисейской губернии. Даже сам факт экспедиционного исследования, в ходе которого пришлось объехать территорию протяженностью 1234 версты и дать подворное описание 487 крестьянских хозяйств в чрезвычайно трудных условиях бездорожья, отсутствия сколько-нибудь приличного штата помощников, можно без преувеличения назвать научным подвигом. Шлихтер не только собрал и обработал статистический материал, но и дал блестящий пример научного анализа социально-экономического положения рыбопромысловых хозяйств, результаты которого были опубликованы в книге «Экономическое положение крестьян Туруханского края» (Красноярск, 1916). Он убедительно доказал, что крупный торговый капитал широко внедрился в традиционные крестьянские промыслы, подчинив их себе. Исследователь вскрывает механику закабаления рыбных промыслов торговым капиталом через снабжение населения припасами, ростовщическим кредитом и, как следствие этого, постепенную трансформацию крестьянства в наемных рабочих. Автор подчеркивает противоположность интересов трудовой части крестьян-промысловиков, с одной стороны, и представителей купеческого капитала и крестьянской верхушки, пускавшей капитал в торговые операции, – с другой.

Об аналогичных процессах в среде крестьян Туруханского края писал и Я.М. Свердлов, отбывавший здесь ссылку в 1913–1917 гг. В ряде научных очерков и газетных статей («Туруханский край», «Очерки Туруханского края», «Положение крестьян и инородцев») он раскрывает картину постепенного закабаления русского и коренного населения торговым капиталом: «Местное население пребывает в полной кабале у различных торговцев-скупщиков рыбы и пушнины. Рыцари "первоначального накопления" не брезгают никакими средствами...» [Свердлов, 1957, с. 47]. Правда, автор отмечает, что эти процессы в силу окраинного положения Сибири сильно отставали от общероссийских, а потому хозяйство местного крестьянства еще сохраняло в значительной степени полунатуральный характер.

Об этих же процессах писал в своих трудах и ссыльный народник В.С. Арефьев. Он исследовал проникновение торгового капитала в приангарские рыбопромыслы, но, в отличие от Шлихтера, изучал не социально-экономические механизмы закабаления крестьянства, а его последствия на социально-культурном уровне. Арефьева как бытописателя интересовали не столько этнографические детали, сколько глубинные деформации в общественном быте и сознании крестьян, вызванные ростом социального неравенства и эксплуатации. Зорким взглядом этнографа и писателя он подмечал то, что не видели экономисты, социологи, оперировавшие новейшими методами научного анализа: раскол в народной среде, который определялся не доходностью крестьянского хозяйства, зависевшей от обеспеченности землей, инвентарем, скотом, а стремительно менявшейся системой социальных и

нравственных ценностей. Разрушительный, регрессивный характер этих изменений в равной степени признавали и народники, и марксисты, невзирая на различие их теоретико-методологических установок.

Общей темой в научных интересах социал-демократов и народников была тема нарождавшегося в Сибири пролетариата. При этом и те и другие рассматривали формирование пролетариата как неизбежное следствие вторжения капиталистических отношений в деревню. В статьях Д.А. Клеменца, С.Л. Чудновского, В.С. Арефьева, А.А. Макаренко, Л.П. Буланова и др. давалась характеристика правового положения рабочих, условий их труда, заработной платы.

Народнические авторы подходили к проблеме труда и капитала с точки зрения несовместимости их интересов, они априори не допускали, что предприниматель и рабочий могут строить отношения на взаимовыгодной основе. Аналогичный подход к проблеме труда и капитала как двух непримиримых начал проявлялся и в газетных публикациях ссыльных марксистов. П.Н. Лепешинский, Ф.В. Ленгник, писавшие о невероятно тяжелом положении рабочих в Сибири, приходят к выводу, что причина этого в самой природе капитализма, а поэтому капиталист никогда не пойдет на добровольные уступки.

В советской литературе всегда подчеркивались принципиальные расхождения между народниками и марксистами в вопросе об исторической роли пролетариата. Но при этом упускалась не менее важная сторона этой проблемы, заключавшаяся в том, что их объединяло: глубокая вера в революционные, творческие силы народа, как бы этот народ не назывался: пролетариатом или крестьянством. Эта фундаментальная черта революционного мировоззрения в равной степени была присуща как народникам, так и радикальным представителям российской социал-демократии.

И еще одна общая черта, присущая мировоззрению революционеров: деление мира на противоположные начала добра и зла, справедливости и несправедливости, эксплуататоров и эксплуатируемых. В этом проявлялось своеобразное манихейство, свойственное самой онтологической природе революционного мировоззрения. Поэтому Н.А. Бердяев мог с полным основанием заявлять о том, что вся русская революционная интеллигенция, невзирая на различия в вопросах научной теории и партийной тактики, была народнической, имея в виду культ народа как средоточие высших начал добра и справедливости, которому противостоял несправедливый мир богатства, эксплуатации и социального зла. Эти два мира в представлениях революционеров могли существовать только в борьбе между собой.

Мир народа как сосредоточение высших духовных начал особенно занимал внимание народнических авторов. В трудах Д.А. Клеменца, С.Я. Елпатьевского, А.А. Макаренко, В.С. Арефьева мы находим всестороннюю характеристику духовной жизни сибирского крестьянина, включавшую материал по религиозным обрядам, народной медицине, знаниям о природе, представлениям о социальном идеале, песенный фольклор и т. д. Своими трудами они опровергли распространенное в академической науке мнение об ущербности духовного мира сибиряка. Работа А.А. Макаренко «Сибирский народный календарь», в которой автор впервые ввел в научный оборот сведения по календарной обрядности русских крестьян Енисейской губернии, основанная на изучении фольклорных традиций, стала настоящим открытием многогранной и богатой духовной жизни сибирского крестьянства. Отмечая значение труда Макаренко, один из рецензентов сравнивал «Календарь» с «эпопеей, которая нравится своей величавостью, архаичностью и которую хочется изучать, исследовать как сокровищницу русской народной культуры» [Макаренко, 1913].

Основные выводы ученого о духовно-культурном облике сибиряка кардинально расходились с утверждениями известного сибирского историка А.П. Шапова, подчеркивавшего негативное влияние коренного населения на русских крестьян, которое вело к «осибиричиванию», то есть к утрате исконных национальных культурных традиций. Макаренко не отрицал определенного влияния коренных сибирских народностей на русское население, но считал, что оно не изменило этнический и культурный генотип, а, напротив, даже усилило русский национальный элемент. Синтез различных этнических культур, по мнению ученого, – это проявление не «расслабления, а могучего инстинкта народа», способного интегрировать элементы иной культуры.

Ссылные революционеры не скрывали те черты народной жизни, которые шли вразрез с традиционными для раннего народничества представлениями о коллективистском альтруизме русского крестьянина. Их не шокировали собственнические инстинкты сибиряка, его стремление «быть щукою в море, чтобы караси не дремали» и другие негативные проявления его социальной и духовной жизни (суеверие, пьянство, невежество и пр.). Потому что главным уроком, вынесенным ими из непосредственного соприкосновения с народом в годы сибирской ссылки, стала укрепившаяся вера в способность народа «выйти, благодаря здоровой и талантливой натуре своей из тьмы обновленным, могучим и сильным». Она и являлась духовным и социальным стержнем идеологии революционной демократии.

### ***Библиографический список***

1. Андреев В.М. Научная деятельность ссылных народников В Сибири // Ссылные революционеры в Сибири (XIX в. – февраль 1917 г.). Иркутск, 1979. Вып. IV. С. 42–72.
2. Арефьев В.С. О прошлом и настоящем сибирских аборигенов // Сибирский сборник. Иркутск, 1902. Вып.1.
3. Арефьев В.С. Рабочие на Сибирской железной дороге // Северный вестник. 1895. № 10.
4. Арцыбушев В.П. История одной сибирской деревни // Сибирский сборник. 1895. Вып. 1.
5. Клеменц Д.А. В Абаканской степи // Сибирская газета. 1884. 8 янв.
6. Круссер Р.Г. Из истории изучения крестьянства политическими ссылными 70 – начала 90-х гг. XIX в. (С.Л. Чудновский) // Вопросы истории Сибири. Томск, 1982. Вып. 11. С. 73.
7. Макаренко А.А. Сибирский народный календарь в этнографическом отношении. Восточная Сибирь, Енисейская губерния // Записки Русского географического общества по отделению этнографии / под ред. почетн. чл. И.Р.Г.О. А.С. Ермолова. Спб., 1913. Т. XXXVI.
8. Мешалкин П.Н. Единомышленники: о товарищах В.И. Ленина по сибирской ссылке. Красноярск, 1974. 215 с.
9. Свердлов Я.М. Избранные произведения М., 1957. Т. 1. 395 с.
10. Соловой А. (Буланов А.) Государственная защита приисковых рабочих // Юридический вестник. 1887. № 11.
11. Федорова В.И. Изучение коренных народов Сибири в научном наследии ссылных народников // Межэтнические связи Енисейского региона. Красноярск, 1996. С. 39–42.
12. Чудновский С.Л. Алтайская поземельная община // Северный вестник. 1888. № 10.
13. Чудновский С.Л. К вопросу о Сибирской общине // Сиб. Листок. 1891. № 28–29.
14. Швецов С.П. Культурное значение политической ссылки в Западной Сибири // Каторга и ссылка. 1928. № 3 (40).
15. Шейнфельд М.Б. Историография Сибири (конец XIX – нач. XX вв.). Красноярск, 1973. 398 с.

## К ВОПРОСУ О ПОЛИТИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЯХ БОЛЬШЕВИКОВ И АНАРХИСТОВ В г. КРАСНОЯРСКЕ В 1917–1918 гг.

*Большевики, анархисты, революция, сотрудничество, противостояние.*

Успех в политической борьбе после февраля 1917 г. зависел от умения и способностей политических партий и групп привлечь на свою сторону народные массы, найти политических союзников. От февраля к октябрю большевики из малочисленной и невлиятельной политической партии превратились в организацию, способную захватить политическую власть и, перехватывая у анархистов, эсеров популярны лозунги, обеспечить себе народную поддержку. Подобные процессы происходили как в центре, так и в регионах. Создание своеобразного политического союза большевиков и анархистов само по себе интересно. На одном полюсе – партия, построенная на жестких централизованных началах, основной целью которой являлась государственная власть, на другом – аморфные по своей организационной структуре анархические организации, отрицательно относившиеся к государству и власти.

Однако если деятельность красноярских большевиков всегда привлекала к себе внимание отечественных исследователей, то вопросы их взаимоотношений с анархистскими группами затрагиваются всего в нескольких работах. В книгах С.Н. Канева, Е.М. Корноухова и статье Д.М. Зольникова авторы, на наш взгляд, односторонне освещают процесс взаимодействия большевиков и анархистов, акцентируя внимание на их борьбе и игнорируя тенденции к сотрудничеству и взаимопомощи [Канев, 1974; Корноухов, 1981; Зольников, 1973]. Сюжеты, связанные с Красноярском, рассматриваются эпизодически.

Большой вклад в изучение анархистского движения в Сибири внесла работа А.А. Штырбула опубликованная в 1996 г. [Штырбул, 1996]. Автор впервые рассматривает анархистское движение в Сибири с момента его возникновения и до ухода с политической арены с новых методологических позиций. Полагая, что сибирские анархисты – это своеобразная часть всех левых политических сил, автор характеризует их прежде всего как политических союзников и только затем идейных противников других социалистических течений в борьбе за социальную справедливость. Однако, по нашему мнению, автор не использовал весь комплекс материалов периодической печати, взаимоотношение большевиков и анархистов в г. Красноярске получило фрагментарное освещение и нуждается в дальнейшей разработке. Таким образом, цель данной работы проследить динамику взаимоотношений большевиков и анархистов в г. Красноярске в 1917–1918 гг.

После февральской революции в Красноярске, как и по всей Сибири, возникла объединенная организация РСДРП. Но уже в марте в городской организации обособилась группа большевиков-«правдивистов», которая начала активную пропаганду своих позиций по основным вопросам революции. 22 марта на пленарном заседании Красноярского Совета рабочих и солдатских депутатов большевистскую резолюцию об отношении к Временному правительству поддержало 138 делегатов, в то время как за меньшевистскую проголосовали 104. Председателем Совета был выб-

ран меньшевик-интернационалист Я.Ф. Дубровинский, который с июня 1917 г. перешел в ряды большевиков (Красноярский Совет, 1960, с. 72).

В дальнейшем позиции большевиков усиливались. 25 марта для собирания большевистских сил региона в Красноярске было образовано Средне-Сибирское районное бюро РСДРП(б). Начало его работы ознаменовалось выходом 2 апреля первой большевистской газеты Сибири «Сибирской правды». 25 июня произошел окончательный разрыв местных большевиков с меньшевиками. Такое размежевание способствовало поиску новых политических союзников, которых большевики увидели в анархистах.

Красноярские анархисты заявили о себе в апреле 1917 г. 8 апреля 1917 г. Инициативная группа анархистов-коммунистов на крестьянском съезде Красноярского уезда выдвинула резолюцию, призывая крестьян к захватам земли. Комментируя большевистскую и анархистскую резолюции, красноярская эсеровская газета «Наш голос» признала их абсолютную тождественность. Редактор газеты известный эсер Е.Е. Колосов констатировал, что между анархистами и социал-демократами в этом вопросе нет никакой разницы. Социал-демократы выбросили «за борт, весь свой программный багаж», встав на позиции «вульгарного анархизма» (Наш голос, 1917, 14 апр., с. 1).

По просьбе анархистов-коммунистов в демократическом органе печати «Известиях Красноярского Совета рабочих и солдатских депутатов» от 12 апреля была опубликована принятая на их организационном собрании резолюция. Позднее Инициативной группой в Красноярске был опубликован Манифест анархистов-коммунистов. В этих двух документах анархисты разъясняли свои позиции по основным вопросам революции.

Из документов видно, что анархистов и большевиков сближали не только позиции по земельному вопросу. Как и большевики, анархисты выступали за дальнейшее углубление революции. Красноярские анархисты-коммунисты отмечали, что Февральский переворот – это еще не революция, а лишь изменение формы правления, «подготовка почвы к революции». Они призывали массы довести революцию до конца, «т. е. до полного обобществления орудий и продуктов производства» и создания «добровольной ассоциации лиц и групп» (Известия Красноярского Совета рабочих и солдатских депутатов, 1917, с. 2–3).

Общим для них было и требование уничтожения буржуазной государственности. 16 апреля в органе Красноярского комитета и Красноярского бюро РСДРП «Красноярский рабочий» были опубликованы апрельские тезисы В.И. Ленина, в которых лидер большевиков провозгласил необходимость перехода власти к Советам. В своем же манифесте Советы рабочих и солдатских депутатов красноярские анархисты-коммунисты рассматривали как единственно революционные органы бедноты, противопоставляя их Учредительному собранию и демократической республике. По их мнению, только «Союз Советов Рабочих, Солдатских и Крестьянских Депутатов» может совершить социальную революцию: передать всю землю крестьянам, фабрики и заводы – рабочим, все блага – бедным (Манифест анархистов-коммунистов, 1917, с. 4–6).

Укреплению сотрудничества большевиков и анархистов способствовало вхождение 10 апреля лидера последних Вл. Каминского в состав Исполнительного комитета (ИК) Красноярского Совета рабочих и солдатских депутатов (Наш голос, 1917, 13 апр., с. 3). С образованием 27 июня 1917 г. губернского ИК Красноярского Совета рабочих и солдатских депутатов его состав был пополнен анархистами Кора-

бельниковым и Коротневой. Вл. Каминский и Корабельников неоднократно назначались комиссарами Совета по особым поручениям и сбору информации.

Несмотря на различие идейных позиций, организационных принципов, большевики пошли на сближение с анархистами, рассматривая их в качестве политических союзников в борьбе за влияние на народные массы, конкурируя с более умеренными партиями-эсерами и меньшевиками. С накалом политической обстановки в центре и регионах к июню 1917 г. на страницах красноярских периодических изданий развернулась своеобразная информационная война, в которой по разные стороны баррикад оказались проправительственные партии и левые радикалы-большевики и анархисты.

Поводом для сведения политических счетов стало обнародование информации о поведении одного из лидеров красноярских большевиков Б.З. Шумяцкого в 1914 г. Он, не имея на то достаточных оснований, на страницах петроградской газеты «Трудовая правда», обвинил своих товарищей по партии А.В. Байкалова и А.Г. Шлихтера в предательстве интересов революционной демократии и разместил заведомо неверную информацию о расстановке политических сил на проходившем в Красноярске с 29 по 1 июня 1914 г. съезде представителей кооперативных организаций Енисейской губернии. Недобросовестность Б.З. Шумяцкого была выявлена на состоявшемся в том же году третейском суде объединенной организации РСДРП. В начале июня 1917 г. материалы третейского суда были размещены на страницах эсеровской газеты «Наш голос» с комментариями Е.Е. Колосова, в которых он назвал Б.З. Шумяцкого «лжецом, клеветником и недобросовестным журналистом» (Наш голос, 1917, 3 июн., с. 2; 4 июн., с. 2–3).

Вслед за этим «Наш голос» представил информацию о недостойном для революционера поведении Б.З. Шумяцкого в 1914 г. на судебном процессе по делу о красноярском восстании в железнодорожных мастерских 1905 г. Пытаясь добиться снисхождения судей, Б.З. Шумяцкий, привлеченный по делу в качестве обвиняемого, заявил, что участвовал в обороне мастерских не из революционных побуждений, а под угрозой расправы со стороны железнодорожников, вследствие чего и избежал наказания (Наш голос, 1917, 13 июн., с. 2–3).

В начале июля на страницах эсеровской газеты были опубликованы материалы, изобличающие красноярских анархистов. 2 июля 1917 г. в статье «Кто такой товарищ Каминский?» Е.Е. Колосов обвинил лидера красноярских анархистов в организации избиений политических заключенных уголовниками в Рижской тюрьме в 1913 г. для сведения личных счетов. В итоге, сравнивая Б.З. Шумяцкого и Вл. Каминского, эсер пришел к выводу, что поскольку «Шумяцкий амнистированный клеветник и предатель», а Каминский – «амнистированный погромщик», то моральный облик обоих не позволяет им занимать ответственных постов в местном Совете (Наш голос, 1917, 2 июл., с. 1–2).

В ответ на критику эсеровской газеты Инициативная группа анархистов-коммунистов присоединилась к организованному Красноярским отделом РСДРП (б) «революционно-общественному» бойкоту Е.К. Колосова. Эсера обвинили в том, что он в редактируемой им газете «Наш голос» «вел гнуснейшую травлю против всех местных рабочих организаций: политических, революционных и профессиональных» (Наш голос, 1917, 19 июл., приложение).

Тем не менее по проверке материалов в отношении Б.З. Шумяцкого, опубликованных Е.Е. Колосовым, ИК Красноярского Совета вынужден был создать комиссию из трех человек. Ее состав, как и следовало ожидать, оказался пробольшевистским. В работе комиссии принял участие анархист Вл. Каминский. Законо-



мерно, что данная комиссия признала обвинения Е.Е. Колосова не состоятельными, а Б.З. Шумяцкому разрешила участвовать в политической деятельности.

Следует обратить внимание на то, что политическое сотрудничество большевиков и анархистов не было формально закреплено, оно осуществлялось явочным порядком в конкретной совместной борьбе с политическими оппонентами и за достижение провозглашенных целей. Однако, несмотря на это, между красноярскими анархистами и большевиками существовали расхождения по стратегическим и тактическим вопросам.

Анархисты признавали советы только в качестве органов местного самоуправления независимых ассоциаций тружеников и выступали против большевистской интерпретации советов как органов государственной власти – диктатуры пролетариата. Считая для себя недопустимым участие в деятельности государственных учреждений, анархисты-коммунисты полностью проигнорировали выборы в органы местного самоуправления – городские думы, губернское и уездные земства, проходившие летом – осенью 1917 г. В то время как большевики для пропаганды своих взглядов приняли в них активное участие и даже получили большинство мест в Красноярской городской думе. Городским главой стал председатель Красноярского Совета Я.Ф. Дубровинский.

В ряде тактических вопросов анархисты занимали более радикальные позиции, чем большевики. 7 июля на митинге в сборочном цехе красноярских железнодорожных мастерских, посвященном июльским событиям в Петрограде, анархист Каминский, как писал «Наш голос», не только «развивал основные положения большевизма», но требовал более решительных действий – взять власть на местах, захватить землю (Наш голос, 1917, 9 июл., с. 2–3). 27 сентября на пленуме Красноярского Совета в вопросе о стачке на Красноярском участке Томской железной дороги Каминский предложил продолжить стачку даже в случае прекращения ее на остальных участках дороги, аргументируя это необходимостью поднять революционную активность масс, в то время как большевики высказались против, опасаясь раскола в железнодорожном союзе (Красноярский рабочий, 1917, с. 3). Однако до ноября 1917 г. эти противоречия между большевиками и анархистами не имели особого значения, обе стороны не акцентировали на них внимание. С приходом к власти большевиков ситуация стала меняться.

В интересах дальнейшего развития революции красноярские анархисты-коммунисты поддержали Октябрьский переворот. 28 октября на заседании ИК Красноярского Совета они фактически стали на сторону большевиков и левых эсеров в вопросе о переходе власти к Совету [Корноухов, 1981, с. 103–104]. На следующий день первым в Сибири губернский ИК заявил о переходе к нему всей власти в губернии.

С осени 1917 г. заметно возрастает активность анархистов. Помимо Инициативной группы анархистов-коммунистов, образуется вторая группа – Союз анархосиндикалистской пропаганды, который с 8 декабря 1917 г. начинает издание еженедельной газеты «Сибирский анархист», редакторами которой стали А. Ларин, Я. Без и К. Каликис.

Тем не менее анархисты значительно уступали политическим лидерам в регионе – большевикам. С ноября 1917 по май 1918 гг. РСДРП (б) издавала в городе 5 газет. Это больше, чем каждый из их политических противников в отдельности. Перевыборы ИК Красноярского 12 декабря принесли большевикам и левым эсерам полную победу: большевиков – 12, левых эсеров – 6 (Рабоче-крестьянская газета, 1917, с. 4). Наметились и новые тенденции в работе Советов. Основные вопросы, принимаемые Советом, стали первоначально обсуждаться и одобряться его

большевистской фракцией. Это приводило к уменьшению роли Совета и подмене его функций фракцией.

Анархисты выступили против узурпации советов. На страницах «Сибирского анархиста» в начале декабря 1917 г. красноярские анархисты призывали массы самоорганизовываться в первичные беспартийные классовые организации и брать в свои руки распределение продуктов и организацию производства. Советы, по их мнению, должны стать органами «не властвующими, не повелевающими, но исполняющими волю» этих организаций, «служить регулятором общественной и экономической жизни страны» (Сибирский анархист, 1917, 8 дек., с. 1).

Серьезные расхождения между политическими союзниками возникли по вопросу о формах социалистических преобразований в экономике. Выступая за немедленную социализацию – передачу предприятий под управление трудовых коллективов, – анархисты считали «половинчатой» большевистскую политику рабочего контроля и отрицательно отнеслись к созданию в декабре 1917 г. ВСНХ, рассматривая это как попытку централизации управления производством.

Также анархисты выступили категорическими противниками созыва Учредительного собрания, обвиняя большевиков в уступке кадетам и эсерам. Для анархистов Учредительное собрание являлось «реакционным учреждением и, как таковое, должно быть разогнано» (Сибирский анархист, 1918, с. 2). В конце ноября 1917 г. меньшевистская газета «Дело рабочего» отмечала, что «анархисты во главе со знаменитым Каминским недовольны «нерешительной» политикой большевиков и намерены порвать с ними» (Дело рабочего, 1917, с. 3). Они поддержали разгон Учредительного собрания, но оказались крайне недовольны усилением централистских и бюрократических тенденций в политике большевиков в начале 1918 г.

Переход анархистов в конце ноября – начале декабря в открытую оппозицию большевикам, активная критика организационных форм и первых мероприятий советской власти с более левых позиций заставили большевиков отмежеваться от бывших союзников и искать пути и средства к их нейтрализации. Как верно отмечалось в газете «Дело рабочего», «когда большевики увидели, что аппетиты анархистов грозят уже и их собственному благополучию, они со свойственной им решительностью приняли меры обуздания» (Дело рабочего, 1918, с. 2).

На руку большевикам сыграли публикации кадетской газеты «Свободная Сибирь». Автор статей «Арест грабителя-анархиста», «Анархисты-хамелеоны» и др. Вяч. Храмцов обвинил анархистов в вымогательствах, грабежах и связях с уголовным миром (Свободная Сибирь, 1917). Установить правдоподобность этих фактов, вероятней всего, не представлялось возможным, но важно другое – до момента перехода анархистов в открытую оппозицию большевикам последние на подобные слухи не обращали внимания. Ситуация в корне изменилась к концу 1917 г. 27 декабря по постановлению ИК Красноярского Совета рабочих и солдатских депутатов Вл. Каминский был арестован. Обвинен он был в мародерстве во время своего участия в подавлении антисоветского юнкерского восстания в Иркутске. Разгром второй группы красноярских анархистов – Союза анархо-синдикалистской пропаганды – пришелся на период «удушения» большевистской властью оппозиционных партий весной 1918 г. В марте были закрыты газеты «Сибирский анархист» и «Свободная Сибирь».

Таким образом, в отношениях между красноярскими большевиками и анархистами в 1917–1918 гг. можно выделить два основных этапа: с марта по конец ноября 1917 г. – период тесного сотрудничества и поддержки; с конца ноября – начала декабря 1917 г. по июнь 1918 г. – нарастание разногласий и противоречий. Пере-

ход от сотрудничества к конфронтации был обусловлен неприятием анархистами политических и социально-экономических мероприятий большевиков. Большой радикализм анархистов в вопросах организации власти и производства стал проявляться отчетливее и перерос в открытую критику большевистских мероприятий, что и послужило причиной разрыва неформального союза между ними.

### ***Источники***

1. Дело рабочего. 1917. 6 дек.; 1918. 30 июн.
2. Известия Красноярского Совета рабочих и солдатских депутатов. 1917. 12 апр.
3. Красноярский рабочий. 1917. 30 сент.
4. Красноярский Совет: сб. документов. Март 1917 – июнь 1918 гг. 1960.
5. Манифест анархистов-коммунистов. 1917.
6. Наш голос. 1917. 13 апр., 14 апр., 3 июн., 4 июн., 13 июн., 2 июл., 9 июл., 19 июл.
7. Рабоче-крестьянская газета. 1917. 16 дек.
8. Свободная Сибирь. 1917. 19, 20 дек.
9. Сибирский анархист. 1918. 8 дек., 5 янв.

### ***Библиографический список***

1. Зольников Д.М. Борьба большевиков Сибири с анархо-синдикалистскими тенденциями в рабочем движении в 1917–1918 гг. // Научные труды Новосибирского университета. 1973. Вып.6.
2. Канев С.Н. Октябрьская революция и крах анархизма. Борьба партии большевиков против анархизма 1917–1922 гг. М., 1974.
3. Корноухов Е.М. Борьба партии большевиков против анархизма в России. М., 1981.
4. Штырбул А.А. Анархистское движение в Сибири в I-й четверти XX века. Омск, 1996. Ч. 1, 2.

## К ВОПРОСУ О ДАТИРОВКЕ ПИСАНИЦ НИЖНЕГО ПРИАНГАРЬЯ (НА ПРИМЕРЕ АНИМАЛИСТИЧЕСКИХ ИЗОБРАЖЕНИЙ)

*Нижнее Приангарье, петроглифы, неолит, бронзовый век, ранний железный век, Средневековье.*

Вопрос об абсолютной датировке памятников наскального искусства некоторых северных регионов до сих пор остается дискуссионным. Если для южных регионов существуют относительно четкие шкалы абсолютных дат, имеющих твердое научное обоснование, то для северных территорий создание таких схем более проблематично. На наш взгляд, такие различия можно объяснить, с одной стороны, различными подходами к методам датировки памятников наскального искусства, применяемой различными исследователями, а с другой – разной степенью изученности территорий.

Петроглифы р. Ангара были изучены А.П. Окладниковым в 1937 г., а результаты изложены в книге «Петроглифы Ангары» в 1966 г. [Окладников, 1966]. Там же были представлены и первые выводы о культурно-хронологической принадлежности ангарских петроглифов. Эта книга посвящена в основном искусству Верхнего Приангарья, памятники нижней Ангары в данной работе представлены слабо.

В 1994–2005 гг. в ходе работ петроглифического отряда КГПУ под руководством А.Л. Заики был обследован прирусловой участок р. Ангара на протяжении 700 км. В ходе исследований были выявлены десятки новых памятников наскального искусства, сотни ранее не известных изображений, в том числе и на уже обследованных памятниках. Именно эти материалы послужили основой для написания нашей работы [Заика, Ключников, 2001; Ключников, Заика, 2000; 2001].

В данной работе мы попытались создать типолого-хронологическую схему развития наскального искусства Нижнего Приангарья на примере анималистических изображений. Чтобы облегчить поставленную задачу датировки и хронологии, автор считает, что необходимо весь имеющийся материал привести в определенную систему, классифицировать. Предметом классификации в данной работе являются анималистические изображения. К анималистическим мы относим все законченные либо частично сохранившиеся изображения фигур животных, а также неполные, т. н. парциальные их изображения.

В наскальном искусстве Нижнего Приангарья наиболее популярными являлись изображения лосей и оленей, реже лошадей, быков. Помимо этого, есть ряд рисунков, которые пока не удалось отождествить с каким-либо видом животных, возможно, это мелкие млекопитающие. Исходя из этих данных, в работе мы обратимся, прежде всего, к анализу изображений копытных животных, образы которых по сравнению с ихтио- и орнитоморфными изображениями являются доминирующими на писаницах Нижнего Приангарья.

Следующим этапом классификации является выделение стилистически близких групп – типов изображений. Анализируя рисунки по манере исполнения, реалистичности образа, динамике фигур и по ряду других стилистических признаков, мы выделили семь типов изображений копытных.

Фигуры животных контурные, выполнены реалистично, показаны в динамике. Основной образ рисунков – лось. Реалистичные изображения копытных, отличающиеся динамичностью образа и силуэтной манерой исполнения. Изображения контурные, фигуры животных статичны, выполнены в реалистической манере, внутри контура рассечены вертикальными или взаимопересекающимися, диагональными линиями, в ряде изображений животных угадывается образ быка.

Контурные изображения, выполненные в т. н. «скелетном стиле» – фигуры животных имеют удлиненное, подтреугольной формы туловище, внутри контура равномерно разделенное вертикальными линиями, конечности опущены вниз. Видовой состав животных, как правило, трудноопределим из-за сильной схематизации образов.

- Стилизованные, силуэтные, динамичные фигуры животных, туловище имеет трапецевидную форму.
- Стилизованные, контурные, статичные изображения, туловище имеет сегментовидную форму.
- Стилизованные, силуэтные, статичные изображения копытных (олений) с древовидными рогами.

Следующей задачей при определении возраста петроглифов, на наш взгляд, является определение последовательности создания изображений на тех или иных плоскостях. Для определения относительной хронологии необходимо учитывать следующие моменты: случаи перекрытия одних рисунков другими – палимпсесты, планиграфию рисунков, их композиционное построение, уровень положения мазков охры по отношению к известковым налетам и цвета красящего (для рисованных изображений), степень патинизации каменной основы и т. д.

Третьей задачей является определение абсолютной хронологии стилистических групп петроглифов.

Для решения этой задачи мы учитывали следующие методические принципы:

- датировка наскальных изображений по аналогиям с датированными предметами из погребальных комплексов;
- стилистический анализ и сопоставление изображений с датированными аналогиями в наскальном искусстве сопредельных регионов – Минусинской котловины, Верхней Лены, Томских писаниц, Прибайкалья. Использование более широких аналогий, на наш взгляд, методически менее продуктивно.

Таким образом, на основании вышеприведенной классификации, стилистических особенностей образов, результатов стратиграфического и планиграфического анализа композиций, привлекая датированные аналогии из сопредельных регионов, мы провели типолого-хронологический анализ анималистических изображений в наскальном искусстве Нижнего Приангарья.

1. Наиболее ранними по, нашему мнению, являются изображения лосей (сохатых) первого типа со следующих памятников: Мурский порог, Мурожный камень, Манзя. Это контурные, статичные или динамичные фигуры сохатых, выполненные в реалистической манере. Вопрос о выделении неолитических петроглифов в Средней Сибири вообще и в Нижнем Приангарье в частности до сих пор остается дискуссионным. На сегодняшний день у нас нет четких, бесспорных оснований для соотнесения указанных изображений с эпохой неолита. В данном случае мы вынуждены опираться только на косвенные данные – относительную хронологию и стилистические особенности образа. Из наблюдений за палимпсестами выяснилось, что данные изображения наносились на первичную, не занятую другими рисунками поверхность. Кроме того, трактовка образа сохатого – крупные, реалистичные

тичные, изображения, показанные статично либо динамично, выполненные в контурной технике, – возможно, говорит об архаичной традиции.

Ряд исследователей считают, что в пользу ранней даты подобных изображений говорит их сходство с изделиями мелкой пластики эпохи неолита [Окладников, Мартынов, 1972, с. 180–182]. Существует и противоположная точка зрения на применение подобного способа датировки. Так, некоторые исследователи петроглифов не разделяют мнения А.П. Окладникова о схожести предметов неолитической пластики и наскальных изображений и принадлежности подобных изображений к неолиту (Ковтун, 1993).

Тем не менее появление образа лося в мелкой пластике китойского этапа ангарского неолита (скульптуры с о. Жилой, Улан-Хада, «Локомотив» и т. д.), возможно, является косвенным свидетельством в пользу наиболее ранней даты появления его изображений в наскальном искусстве.

2. Эпохе энеолита – ранней бронзы, на наш взгляд, соответствуют изображения копытных животных второго типа. От неолитических их отличают меньшие размеры, статичность, силуэтная манера исполнения. В композициях они сочетаются с антропоморфными фигурами в личинах-масках, датируемыми эпохой ранней бронзы. Учитывая сохраняющуюся реалистичность, можно предположить, что данные изображения продолжали местные неолитические традиции.

К этому же периоду относятся изображения животных третьего типа. Отделение головы от туловища (силуэтное выделение), соседство в композициях с личинами окуневского типа, наличие образов, характерных для более южных регионов наскального искусства (бык), возможно, свидетельствует о влиянии Окуневской изобразительной традиции. Все это позволяет датировать данные изображения эпохой энеолита – ранней бронзы (кон. III – нач. II тыс. до н. э.).

3. К эпохе развитой бронзы мы относим изображения, выполненные в т. н. «скелетном стиле» (четвертый тип). К переходному этапу от эпохи энеолита к бронзе может быть отнесено изображение животного на писанице Манзя. Оно отличается реалистичной манерой исполнения, динамизмом образа, но по ряду признаков (сплошная заливка крупа и головы в сочетании с частым делением свободной части контура вертикальными линиями) имеет аналогии с изображениями эпохи развитой бронзы Хакасско-Минусинской котловины. Другие изображения, выполненные в скелетном стиле, отличаются большей стилизацией и схематизацией образов. Фигуры животных имеют удлиненное, подтреугольной формы туловище, равномерно разделенное внутри вертикальными линиями, конечности опущены вниз. Видовой состав животных, как правило, трудноопределим из-за сильной схематизации образов. Все эти стилистические особенности характерны для изображений эпохи развитой бронзы в петроглифах Южной Сибири и, возможно, укладываются в хронологические рамки с середины II до начала I тыс. до н. э.

4. К эпохе поздней бронзы – раннего железного века, на наш взгляд, относятся изображения пятого и шестого типов. По своим стилистическим особенностям они имеют аналогии с петроглифами эпохи поздней бронзы Среднего Енисея. Туловище животных имеет сегментовидную или трапециевидную форму, фигуры показаны как статично, так и динамично – в своеобразной «летающей» позе. На писанице Ивашкин ключ изображения животных данного типа составляют круговую композицию. Подобное построение фигур на плоскости имеет аналогии с петроглифами на плитах из курганов юга Хакасско-Минусинской котловины, которые исследователи датируют карасукским временем. Кроме того, необходимо отметить особен-

ности трактовки рогов животных – они откинuty назад от головы к спине животного, что также характерно для изображений копытных данного периода.

Для следующей группы изображений характерны элементы тагарской изобразительной традиции: древовидные рога оленей, изображение луков «скифского» типа, поза внезапной остановки некоторых животных, изображения людей, характерные для наскального искусства тагарской эпохи. Ряд изображений имеет прямые аналогии с петроглифами Среднего Енисея, датируемыми исследователями тагарским и переходным тагаро-таштыкским временем. Следовательно, нижней датой создания этих изображений может являться рубеж I тыс. до н. э. – I тыс. н. э.

Наиболее поздней, по нашему мнению, является композиция с писаницы Усть-Кова. Данные изображения не могут быть выделены в отдельный тип, т. к. других подобных рисунков в наскальном искусстве Нижнего Приангарья не обнаружено. Изображения всадников, выполненных в технике прочерчивания, имеют аналогии среди изображений Верхней Ангары и Прибайкалья, которые датируются исследователями эпохой Средневековья.

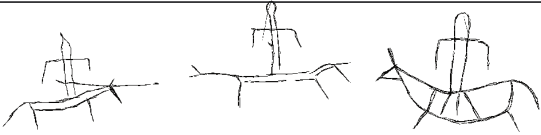





Тип	Эпоха	Изображения
	Этнографическая современность	
VII	Ранний железный век	
V–VI	Эпоха поздней бронзы	
IV	Эпоха развитой бронзы	
II–III	Энеолит – ранний бронзовый век	
I	Неолит	

Рис. Типолого-хронологическое развитие анималистических изображений в наскальном искусстве Нижнего Приангарья

В нашей статье мы проанализировали пласт анималистических изображений в наскальном искусстве Нижнего Приангарья. На основании стилистического анализа, результатов стратиграфических наблюдений, привлечения датированных аналогий с сопредельных территорий были выделены 7 типов изображений копытных животных соотнесенных с периодами: неолита, ранней, развитой и поздней бронзы, раннего железного века, а также с эпохой Средневековья (рис.).

### ***Библиографический список***

1. Заика А.Л., Ключников Т.А. Древнейшие изображения в наскальном искусстве Нижнего Приангарья (по итогам работ 2000 г.) // Историко-культурное наследие Северной Азии: итоги и перспективы изучения на рубеже тысячелетий. Барнаул, 2001. С. 432–435.
2. Ключников Т.А., Заика А.Л. Образ лося в наскальном искусстве Нижней Ангары // Наследие древних и традиционных культур Северной и Центральной Азии. Новосибирск, 2000. Т. 1. С. 137–139.
3. Ключников Т.А., Заика А.Л. Позднейшие изображения в наскальном искусстве Нижнего Приангарья // Народы Приенисейской Сибири. История и современность. Красноярск, 2001. С. 85–90.
4. Окладников А.П. Петроглифы Ангары. М.; Л.: Наука, 1966. 322 с.
5. Окладников А.П., Мартынов А.И. Сокровища Томских писаниц. Наскальные рисунки эпохи неолита и бронзы. М.: Искусство, 1972. 298 с.



**СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО  
КАК АЛЬТЕРНАТИВА КЛАССОВОЙ БОРЬБЕ  
МЕЖДУ ТРУДОМ И КАПИТАЛОМ  
НА РУБЕЖЕ XIX–XX вв.  
(К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ  
В СОЗНАНИИ СИБИРСКОЙ ОБЩЕСТВЕННОСТИ)**

*Рабочий вопрос в Сибири, социальное партнерство, дореволюционная периодическая печать, сибирская общественность.*

Социальное партнерство между трудом и капиталом относительно недавно стало темой специальных исследований историков. В дореволюционной историографии она нашла отражение лишь в трудах представителей либерального направления, тогда как историки радикально левого толка категорически отвергали возможность классового мира, утверждая, что между буржуазией и пролетариатом лежит пропасть антагонистических классовых противоречий. А между тем отношения труда и капитала в дореволюционной России не укладывались в простые формулы классового антагонизма или социального партнерства, которые оформились в странах Западной Европы в процессе капиталистической эволюции. Даже в начале XX в. в России сохранялись, хотя и в рудиментарных формах, артельные начала, которые такие выдающиеся ученые, как В.И. Вернадский, Д.И. Менделеев, К.А. Пажитнов, М.И. Туган-Барановский, В.В. Воронцов и др. рассматривали как некую альтернативу пролетаризации русского рабочего человека и превращения его в «фабричного раба». В марксистской историографии принято было считать это «народническими иллюзиями», «антинаучными утопиями». Тем не менее сам факт их существования требует новых методологических подходов в исследовании проблемы.

Особый интерес в этом смысле представляет Сибирь, где капиталистическое производство складывалось в специфических условиях. Социально-экономическое развитие региона вплоть до XX в. тормозилось его полукOLONиальным статусом, при котором Сибирь являлась, главным образом, рынком сбыта для российской промышленности. Отсюда сохранение в экономике архаичных форм организации труда и капитала. Это создавало благоприятную почву для распространения в общественном сознании концепций об особом некапиталистическом укладе в Сибири и демократическом характере сибирского общества. Эти идеи имели широкий резонанс в сибирской печати.

Первыми, кто поднял в печати вопрос о положении сибирских рабочих, были идеологи сибирского областничества: А.П. Щапов, Г.Н. Потанин и Н.М. Ядринцев. Они считали, что при наличии обширного земельного фонда в Сибири нет условий для пролетаризации крестьянства, а промышленность может развиваться на основе свободного «народного труда». Центральное значение при этом придавалось общине и артели. Роль буржуазии они сводили к созданию экономических условий для перехода к кооперации. «Пусть она (буржуазия. – К.М.) группирует, научит рабочих, вливает капитал, создает заводы и фабрики. И, кончив эту задачу, уступит место общинной артельной организации, в силу новых условий и новых потребностей», – писал Ядринцев (Письма Н.М. Ядринцева, 1918).

Идея рабочей кооперации была подхвачена ссыльными народниками. Рупором народнической ссылки стали такие ведущие сибирские газеты 1870–1890-х гг., как «Вос-

точное обозрение», «Сибирь» и «Сибирская газета». В статьях Д.А. Клеменца, С.Л. Чудновского, С.П. Швецова, В.С. Арефьева, А.А. Макаренко, Л. Буланова и др. давалась характеристика правового положения рабочих, условий их труда, заработной платы.

Народнические авторы априори не допускали, что и предприниматель, и рабочий могут строить отношения на взаимовыгодной основе. Так, например, Д.А. Клеменц, характеризуя положение приисковых рабочих, акцентирует внимание на том, что предприниматель в большинстве случаев стремится переложить все издержки производства на рабочих и даже в самых невыгодных для себя условиях не теряет прибыль. Так что, делает вывод народник, «золотопромышленник всегда может повернуть нож к себе обухом, а к рабочему лезвием» [Федорова, 1983, с. 90].

Выход из капиталистической кабалы народники видели в широком развитии кооперации. Возражая на категорическое утверждение марксистов о неизбежности гибели кустарной промышленности и пролетаризации крестьян, Клеменц в статье «Старый вопрос в новой фазе» заявлял: «Нельзя всюду по одной формуле давать ответ, что при современных условиях производства рамки отдельной трудовой ячейки уже тесны, необходимо, дескать, более широкая форма трудового сотрудничества с крупным производством для большого рынка в основе» (Восточное обозрение, 1891, 7 янв.). Альтернативу крупной фабрике в Сибири он видел в развитии крестьянских кустарных промыслов, объединенных в кооперативы. В доказательство Клеменц приводил успешное развитие кооперации в маслоделании.

Особо народнических публицистов привлекали примеры, которые подтверждали способность рабочих и крестьян к самостоятельной организации производства. Тот же Клеменц ссылаясь на опыт деятельности рабочей артели Абаканского железодельного завода. В своей заметке он с энтузиазмом писал об этом: «Для нас интересно в этом то, что сибирские рабочие, которых нам со всех сторон рисуют какими-то полузверями, отъявленными мошенниками, с которыми ничего не поделаешь, кроме как из под палки, вдруг оказали такую замечательную рассудительность, такое понимание дела и солидарность» (Сибирская газета, 1888).

Аналогичный подход к проблеме труда и капитала как двух непримиримых начал проявлялся и в газетных публикациях ссыльных марксистов. П.Н. Лепешенский, И.И. Майский, Ф.В. Ленгник, писавшие о невероятно тяжелом положении рабочих в Сибири, приходят к выводу, что причина этого в самой природе капитализма, а поэтому капиталист никогда не пойдет на добровольные уступки. Всевозможные артели, профсоюзы и даже государственное регулирование рабочего вопроса – это не что иное, как паллиатив, не способный изменить эксплуататорскую сущность капитала. Так, Майский в статье «Рабочий вопрос на рыбных промыслах Тобольской губернии» приводит факты того, что местная администрация периодически пыталась принять меры по улучшению быта рабочих на рыбных промыслах. Однако инициаторы этих проектов поплатились за них своими должностями. Промышленники выступали против установления минимального месячного заработка, упирая на «добровольное» согласие рабочих работать за низшую плату. В итоге Майский делает вывод, что скорое улучшение положения рабочих невозможно.

К подобным выводам, изучая рабочее законодательство 1895 и 1897 гг., пришел и Ф.В. Ленгник. Он показал, что в этих законах нет жестких рамок, ограничивающих эксплуатацию рабочих, они позволяют предпринимателю диктовать рабочему условия, которые ставят его перед необходимостью выбирать худший для себя вариант. Так, в законе 1897 г. за рабочими признавалось право на 2 дня выходных в месяц. Однако, как показал Ленгник, изучив контракты приисковых рабочих, месячная зарплата исчислялась из полного числа дней, а поэтому рабочему было невыгодно брать выходные, так

как это приводило к уменьшению заработка. «История фабричного законодательства всех цивилизованных стран, – пишет Ленгник в статье "Положение рабочих на золотых промыслах. Письмо из Енисейской тайги", – доказывает, что такая "свобода" рабочего под давлением экономической необходимости всегда превращается для него в самую тяжёлую кабалу» (Сибирская жизнь, 1898). Другой важной проблемой, по его мнению, было отсутствие контроля исполнения законов, защищающих права рабочих. Ленгник считал, что давно «прикормленные» предпринимателями надзорные органы твердо стоят на страже интересов своих благодетелей.

Таким образом, проблема труда и капитала, благодаря усилиям местной интеллигенции и политических ссыльных, приобрела в сибирской прессе яркую социально-политическую окраску. Это способствовало формированию в общественном сознании негативного образа буржуазии как класса, лишённого гражданского сознания, не способного выйти за рамки эгоистического классового интереса.

Однако сама сибирская буржуазия долгое время оставалась практически индифферентной к общественному мнению и её источнику – сибирской прессе. Её мало заботил собственный имидж, так как он пока никак не влиял на экономическую деятельность. Да и мало кто из капитанов бизнеса владел печатным словом. К таким редким исключениям относился енисейский золотопромышленник А.А. Саввиных. В 1890 г. он выступил в «Сибирском вестнике» со статьей, в которой пытался развеять, по его словам, два «мифа» о золотопромышленности: о непомерной эксплуатации приисковых рабочих, а также о том, что золотопромышленность является источником сверхприбылей.

Саввиных стремится доказать, как далеко шагнул технический и культурный прогресс в отрасли за тридцать лет пореформенного развития. Труд рабочего на приисках стал в результате перехода к машинной технике несравненно легче, а вот предпринимателю этот прогресс обходится при отсутствии банковских кредитов слишком дорого. В сложившейся ситуации, делает вывод Саввиных, уже не рабочий зависит от предпринимателя, а наоборот. В статье автор неоднократно сетует, что печать и общество «так странно и односторонне» относятся к проблемам предпринимателей. Он призывает общество смотреть на золотые промыслы «не как на дойных коров... а относиться к ним разумнее и справедливее», а может даже и оказать им помощь. Ведь «ничего нет другого, чем бы можно было заменить его и дать краю, то, что дает теперь бедная золотопромышленность» (Сибирский вестник, 1890, 8 июн.).

Однако сколько-нибудь серьезного резонанса эта попытка найти понимание проблем сибирского предпринимательства не вызвала в общественном мнении. И это симптоматично, потому что главную роль в его формировании играла либерально-демократическая пресса, находившаяся под влиянием интеллигенции, которой интересы буржуазии были чужды. Сибирская интеллигенция вплоть до начала XX в. очень слабо была инкорпорирована в буржуазные структуры, а её мировоззрение испытывало сильное влияние идейных традиций народничества с характерным для них антибуржуазным духом. Образ предпринимателя в сознании интеллигенции неизменно ассоциировался с такими чертами, как корыстолюбие, эгоизм, культурный нигилизм.

Тогда как к проблемам рабочего класса общественность относилась с большим сочувствием. Так, А.А. Уманский в серии статей «На прииске» (Сибирский вестник, 1886) дает неприглядную картину приисковых нравов. Он приводит примеры распространения проституции на приисках, жестокости по отношению к женщинам и детям, проявления стихийной агрессии со стороны рабочих к служащим и хозяевам. И все же, несмотря на такой весьма непривлекательный портрет, рабочий предстает в очерках как несчастная жертва эксплуатации капитала, поэтому автор от него не ждет моральной ответственности за свое поведение, а возлагает её на хозяев.

Зачастую в корреспонденциях, сообщавших о диких расправах с управляющими, авторы перекалывают вину на администрацию приисков. Так, автор заметки о расправе в 1890 г. рабочих над помощником управляющего Александровским прииском Рязановым утверждает, что она стала закономерным следствием его жестокости и произвола (Сибирский вестник, 1890, 20 июн.).

Недоверие либерально-демократической общественности к буржуазии как к классу, не способному на ответственное в социальном и гражданском смысле поведение, приводило к тому, что все надежды на решение рабочего вопроса она связывала с государством. Авторы многих газетных публикаций ожидали распространения на Сибирь института фабричных инспекторов. «Рабочий, составляющий основу экономического благосостояния капиталистов-предпринимателей и самого государства, имеет право на то, чтобы оно позаботилось об обеспечении его во время болезни, увечья, дряхлости, потери работы и т. п. несчастных случайностей», – писала газета «Восточное обозрение» (Восточное обозрение, 1891, 21 июл.).

Однако по мере того, как в начале XX в. в экономике Сибири всё более явно выступали черты индустриального развития, успехи в этом стали связывать в общественном сознании с деятельностью предпринимательского класса. И сама буржуазия отчетливее начинает понимать, что решение её хозяйственно-экономических проблем зависит от влияния на рычаги власти. А поэтому в борьбе за власть ей уже стало не безразлично общественное мнение. На этом фоне наблюдается рост политической активности сибирской буржуазии, её более тесное сотрудничество с умеренной частью либерально настроенной интеллигенции. Итогом этого союза стало образование либерально-буржуазных партий в Сибири, наиболее влиятельными среди которых являлись кадетские организации.

Массовые выступления рабочих в годы первой русской революции 1905–1907 гг. показали, что без уступок в рабочем вопросе невозможно обеспечить экономическую стабильность в регионе. Не случайно рабочий вопрос становится самым злободневным на страницах главного партийного печатного органа кадетов «Сибирской жизни». Особое внимание газета уделяла роли профсоюзов, которые рассматривались как неперемное условие для развития социального партнерства. «Сибирская жизнь» писала: «Союзы содействуют более нормальному течению и успешности борьбы рабочего класса за свои профессиональные экономические интересы» (Сибирская жизнь, 1907). Однако, признавая профсоюзы как организацию для борьбы за интересы рабочих, либералы в то же время выдвигали требование их внепартийности. Так, В. Женин в статье «Профессиональное движение в России» утверждал, что «партийная окраска союза отгоняет от него многих заинтересованных лиц, несогласных с общими политическими положениями партии» (Там же).

В Российской империи профсоюзы были разрешены «Временными правилами об обществах и союзах» 4 марта 1906 г. Однако уже с 1907 г. политика власти по отношению к ним меняется: запрещается создание новых рабочих союзов, начинается преследование и ограничение деятельности ранее созданных организаций. Кадетские газеты выступали с критикой негибкой политики власти, видя в ней опасность разрушения механизма регулирования отношений между предпринимателями и рабочими в рамках закона. По мнению автора заметки в «Сибирской жизни», запреты деятельности профсоюзов наносят ущерб не только интересам рабочих, но и капиталистов. «Каждый просвещенный предприниматель знает, что свободные, сильные и самостоятельные рабочие организации являются единственным и лучшим средством для урегулирования своих отношений с рабочими, для широкого разрешения конфликтов, для предотвращения забастовок, стачек, локаутов, для смягчения, наконец, самих форм классовой борьбы»

(Сибирская жизнь, 1910, 23 июля). В подтверждении своей мысли о положительной роли профсоюзов он ссылается на пример английских тред-юнионов, благодаря конструктивной деятельности которых в Англии не произошло ни одной стачки в период железнодорожного и угольного кризисов 1908 года. Кадеты считали, что, запрещая профсоюзы, правительство толкает рабочее движение в политическом направлении, усиливая влияние на рабочих радикальных политических партий.

Сибирские кадеты призывали буржуазию отказаться от узкоклассовых позиций в вопросе о рабочем страховании. Они критиковали октябристских депутатов III Госдумы, тормозивших проект закона об обязательном страховании рабочих. Автор заметки «Почему задерживаются рабочие законопроекты в Государственной Думе» обвиняет фабрикантов в нежелании взять на себя затраты на лечение рабочих, хотя этот проект, в разработке которого принимали активное участие представители сибирских кадетов в лице Н. Некрасова, и без того носил компромиссный характер. Однако эти призывы не были услышаны, и Н.В. Некрасов вынужден был с горечью признавать, что «от третьей Государственной Думы в области рабочего законодательства ждать ничего не приходится» (Сибирская жизнь, 1910, 24 авг.).

В одной из статей «Омского вестника» прямо указывалось на связь октябристских депутатов с интересами крупного капитала. «Можно ли вообще представить более трагическое зрелище, чем вручение судеб рабочего законодательства ставленникам промышленности и их верным единомышленникам октябристам, имеющим решающее значение в законодательных учреждениях?» (Омский вестник, 1911).

Однако попытки кадетов найти компромисс между трудом и капиталом не встречали понимания ни в среде буржуазии, ни у рабочих. Последних отталкивала двойственность их позиции в вопросе о стачках. С одной стороны, они признавали стачки как способ борьбы рабочих за свои права, но с другой – фактически выступали против них. В кадетских изданиях подчеркивалась бесперспективность такого способа борьбы, которая наносит вред как экономике края, так и самим рабочим. Ведь их единственным результатом, по мнению кадетских публицистов, является массовое увольнение рабочих. Кадетская позиция в рабочем вопросе подвергалась критике в левых газетах. Социал-демократическая газета «Красноярский рабочий» обрушивалась на кадетов, клеймя их за соглашательскую позицию. Буржуазия, по мнению социал-демократов, «не уступит добровольно», пока в их руках находится сила (Красноярский рабочий, 1905).

Менее враждебно к кадетам были настроены эсеры. Программа партии включала в себя пункт о необходимости создания примирительных камер на паритетной основе. Забастовки при этом признавались нежелательными, но допустимыми, если партия признавала их справедливыми. Однако со временем правые эсеры постепенно эволюционировали к союзу с кадетами, выступая за вхождение представителей рабочих в военно-промышленные комитеты. Тогда как левые эсеры, ориентируясь на блок с большевиками, называли это «ярко буржуазными затеями», подменяющими подлинную классовую борьбу рабочих «компромиссными заигрываниями» с буржуазией (Голос свободы, 1917).

Окончательный крах попыток кадетов примирить интересы рабочих и буржуазии происходит в годы Первой мировой войны. Война резко ухудшила положение трудящихся, на которых пали все тяготы военной мобилизации, роста цен на продовольствие, рыночной спекуляции, интенсификации труда, невыплат зарплат. В то же время прибыли буржуазии от военных заказов росли как на дрожжах. На фоне углублявшегося классового противостояния попытки либеральных деятелей консолидировать общество вокруг власти путем создания «рабочих групп» при местных военно-промышленных комитетах фактически были обречены. Сибирским кадетам и меньшевикам удалось лишь

в небольших городах создать такие группы, тогда как в крупных промышленных центрах рабочие по призыву большевиков бойкотировали эти организации.

В условиях дальнейшего нарастания массового стачечного движения кадеты вынуждены были отказаться от своей программы по рабочему вопросу. Весной 1917 г. кадеты Омска, Томска, Красноярска организовали в прессе кампанию против восьмичасового рабочего дня. Газета красноярских кадетов «Свободная Сибирь» назвала требования рабочих «необоснованными и чрезмерными» (Свободная Сибирь, 1917). Общесибирский съезд партии «Народной свободы», проходивший в Томске с 30 апреля по 2 мая 1917 г., даже не поставил на обсуждение вопрос о положении рабочих.

Таким образом, попытки установления классового мира и формирования капитализма с «человеческим лицом», предпринимавшиеся в начале XX в. частью либеральной интеллигенции и буржуазии, оказались безуспешными. Для их реализации как в Сибири, так и в России в целом не сложилось ни экономических, ни социально-политических условий. Буржуазия стремилась переложить весь груз социальной помощи рабочим на государство, не желая при этом отказываться от свободы в экономике, а политика государства в рабочем вопросе носила явно репрессивный характер, провоцируя рабочих на революционные методы борьбы. Этим в полной мере в годы Первой мировой войны воспользовались радикально-левые партии, которые на волне революционных событий в феврале 1917 г. пришли к власти в крупных промышленных центрах Сибири.

### *Источники*

1. Восточное обозрение. 1891. 7 янв.; 21 июл.
2. Голос свободы. 1917. 20 июн.
3. Красноярский рабочий. 1905. 17 дек.
4. Омский вестник. 1911. 30 апр.
5. Письма Н.М. Ядринцева к Г.Н. Потанину. Красноярск: Издание журнала «Сибирские записки», 1918. Вып.1. 237 с.
6. Свободная Сибирь. 1917. 11 апр.
7. Сибирская газета. 1888. 25 нояб.
8. Сибирская жизнь. 1898. 25 дек.; 1907. 21 авг.; 1910. 23 июл.; 24 авг.
9. Сибирский вестник. 1886. 15 июн.; 1890. 8 июн.; 20 июн.

### *Библиографический список*

1. Федорова В.И. Рабочий вопрос в неопубликованном научном наследии Д.А. Клеменца // Ссылные революционеры в Сибири. Иркутск: Изд-во Иркут. ун-та, 1983. Вып. VIII. 150 с.

## **ИСТОРИЯ СОЗДАНИЯ И РАЗВИТИЯ МУНИЦИПАЛЬНЫХ МУЗЕЕВ БУРЯТИИ**

*Муниципальные музеи, музейные коллекции, музейная сеть, Республика Бурятия.*

История развития музеев – составляющая часть истории развития культуры нашего общества. Музеи являются институтами, играющими большую роль в вопросах сохранения и изучения культурного наследия. Изучение истории музейного дела является необходимым инструментом к пониманию культурного развития нации и заслуживает внимания и тщательного осмысления.

Степень изученности сети музеев Республики Бурятия характеризуется небольшим в количественном отношении объемом публикаций и отсутствием монографических исследований. В составе историографических источников преобладают статьи, сборники научных трудов и статьи в периодической печати Бурятии, носящие описательный характер. Авторами публикаций, посвященных музеям, являются, как правило, их организаторы и сотрудники.

Основной массив работ описывает государственные музеи региона, их историю, фонды. Остается незатронутым большое количество муниципальных, общественных и школьных музеев, история создания которых составляет неотъемлемую часть общей истории развития музейной сети Бурятии. История развития муниципальных музеев региона представляет собой разрозненные публикации в периодических изданиях. Имеющиеся путеводители по музеям Республики Бурятия носят сугубо описательный характер и ограничиваются перечислением музеев, лишь вскользь упоминая о составе экспонатов и не обобщая материал в рамках единого исследования. В фондах Национального архива Республики Бурятия (далее – НАРБ) информация об истории и деятельности музеев представлена фрагментарно. Ежегодно публикуемые данные в статистических сборниках являются неполными, учитывая лишь музеи, принадлежащие к ведению Министерства культуры.

Проведенные исследования по данной теме позволяют восполнить пробел в истории возникновения и развития муниципальных музеев региона. Впервые обобщены разрозненные данные, включая архивные материалы, и представлена наиболее полная картина формирования муниципальной музейной сети.

В настоящее время в республике муниципальные музеи действуют в г. Улан-Удэ и большинстве районов Бурятии (в 19 из 21). Рассмотрим историю формирования этой сети.

В Бурятии в первые годы советской власти отмечается быстрый рост музейного строительства. Съезд Советов Прибайкалья в июне 1918 г. наметил мероприятия по созданию широкой сети общедоступных музеев, в частности центрального музея, а также местных и передвижных музеев, решив выделить средства на их создание и укрепление. После образования в 1923 г. Бурят-Монгольской Автономной Советской Социалистической Республики (БМАССР) музейное строительство в регионе началось с организации новых музейных образований. В 1930-е гг. было запланировано создание нескольких музеев в ряде районов республики.

Музейная деятельность каждого региона подчинялась указаниям непосредственно из центра, то есть постановлениям Наркомпроса. В 1945 г. музеи из веде-

ния органов просвещения были переданы в ведение Комитета по делам культурно-просветительных учреждений Совнаркома (с марта 1946 г. – Совет министров СССР). В Республике Бурятия деятельность музеев регулировалась Советом министров Бурятской АССР. С 1953 г. начало работу Министерство культуры РСФСР, в ведение которого вошли все типы музеев Российской Федерации.

Появление муниципальных музеев и их повсеместное распространение связаны с новой формой собственности – муниципальной, которая законодательно была оформлена в 1992 г. Муниципальными являются музеи, находящиеся в управлении местной администрации: они достаточно тесно связаны с местным сообществом, которое может оказывать помощь в комплектовании музейных коллекций и в других видах деятельности. Многие из ныне существующих муниципальных музеев стали таковыми в связи с перепрофилированием музеев общественных, созданных в разные годы второй половины XX в.

В конце 1960-х гг. начался, по определению специалистов, так называемый «музейный бум», или «музейный взрыв», продлившийся до начала 1980-х гг. Этот период характеризуется увеличением роста посещаемости музеев по всему миру, в т. ч. и в России, обусловленного развитием туризма [Шелегина, 2010, с. 110]. Возросший интерес к музеям предопределил и, по сути, спровоцировал возникновение новых музейных образований во всех регионах страны, зачастую силами энтузиастов, не имеющих поддержки со стороны регионального руководства. Почти все виды работ, включая комплектование, осуществлялись на общественных началах.

Появление большого числа общественных музеев отражало, прежде всего, программную установку правящей партии на передачу ряда государственных функций органам самоуправления. Другим важным фактором стало постановление ЦК КПСС «О повышении роли музеев в коммунистическом воспитании трудящихся», принятое в мае 1964 г. Активная поддержка историко-краеведческого движения со стороны партийных и государственных органов, общественных организаций привела к значительному росту сети общественных музеев. В 1966 г. на территории Российской Федерации было зарегистрировано свыше 300 музеев.

Необходимо отметить, что достоверность многих статистических данных по общественным музеям вызывает серьезные сомнения. Это объясняется несколькими причинами. Во-первых, общественные музеи не регистрировались органами государственной статистики. Во-вторых, отсутствовали четкие критерии, позволяющие отделять музеи от комнат, уголков боевой и трудовой славы. В-третьих, продолжительность существования некоторых музеев измерялась несколькими годами, а то и месяцами. В-четвертых, далеко не все музеи проходили паспортизацию [Труевцова, 2000, с. 153].

Старейшим муниципальным музеем Бурятии является Бичурский историко-краеведческий музей, основанный в 1965 г. В музее функционируют четыре зала: этнографии, Боевой славы, природы и крестьянская комната. В пристроенном бывшем здании музея расположен дом семейской старины. Здесь можно увидеть тематическую экспозицию, посвященную заселению старообрядцев-«семейских» в Забайкалье в XVIII в. Большая часть экспонатов – этнографические предметы, характерные для жизни и быта старообрядцев, гордостью музея являются предметы декоративно-прикладного искусства «семейских».

В 1968 г. по инициативе учительницы местной школы А.М. Шеиной был открыт Музей И.В. Бабушкина. С января 1970 г. по решению исполкома городского Совета он стал именоваться народным музеем. А с 12 января 1973 г. на основе матери-



алов народного музея здесь был создан филиал республиканского Музея истории Бурятии им. М.Н. Хангалова.

Основными экспонатами музея являлись предметы, посвященные жизни и смерти И.В. Бабушкина. Часть экспонатов не имела прямого отношения к данному историческому персонажу, но отражала историческую картину того времени: экспозиции документов, фотографий, альбомы, собранные руками юных бабушкинцев, книги о Бабушкине, о революции. Сегодня большая часть экспозиции посвящена истории г. Бабушкин.

Большинство муниципальных музеев Бурятии возникло в 1970–1980-е гг. Именно в эти годы делался акцент на подъем культуры в стране. В это время происходит рост сети музеев – школьных, сельских, музеев при промышленных предприятиях, лучшие из которых получили звание народных [История..., 1999, с. 230].

В 1973 г. был открыт Новоселенгинский музей декабристов. Музей располагается в Доме купца Д. Старцева (XIX в.). В музее 12 залов, каждый из которых, так или иначе, связан с темой «Декабристы братья Бестужевы и Торсон в Селенгинске». Экспозиции посвящены истории каторги и ссылки в Забайкалье. Основная часть рассматривает жизнь и деятельность братьев Бестужевых в Селенгинской Даурии. В музее хранится более 1000 экспонатов.

В 1974 г. в с. Сосново-Озерское был открыт дом-музей Ц.С. Сампилова. В 1991 г. он был переименован в картинную галерею им. Ц.С. Сампилова. В галерее размещены работы художника, а также его личные вещи.

В 1975 г. начал функционировать Курумканский районный музей, открытие было приурочено к 30-летию Победы в Великой Отечественной войне. Экспонаты музея отражают историю края, его этнографию и природу. Музей является обладателем уникальных археологических экспонатов: останков мамонта, бизона, найденных в районе.

В 1979 г. был открыт Хоринский историко-краеведческий музей. Поскольку работа по сбору экспонатов требовала вложения определенных средств, Исполнительный комитет Хоринского аймачного Совета депутатов принимает решение от 18 февраля 1977 г. о выделении средств на проведение организационных работ по созданию и содержанию районного музея. В 1984 г. ему было присвоено звание «Народного музея».

1981 г. ознаменовался открытием сразу нескольких музеев, носящих сегодня статус муниципальных образований. 5 ноября 1981 г. был открыт Музей народов севера Бурятии. Создателем и первым директором музея стал ветеран Великой Отечественной войны А.Г. Поздняков. В 1985 г. он получил звание «народного музея». Посетители музея знакомятся с историей эвенкийского народа, с его материальной и духовной культурой, началом развития золотой промышленности в баунтовской тайге, ее земными богатствами, флорой и фауной. Музей внесен в реестр музеев России.

В том же 1981 г. был открыт Музей истории Байкало-Амурской магистрали (БАМ). Музей является научно-просветительным, образовательным и культурным центром. Здесь представлены экспонаты, посвященные строительству БАМа, первопроходцам, промышленному освоению Севера. Также в числе экспонатов: археологические находки, документы, рассказывающие о социально-экономическом развитии края, предметы быта, труда эвенков – коренных жителей района. Ежегодно музей посещают туристы из США и стран Европы.

В 1982 г. в с. Тарбагатай был основан Музей «Элементы "семейской" старины». Музей в составе культурного комплекса Тарбагатайского района является одним из уникальных центров пропаганды культуры старообрядцев – «семейских».

В 1987 г. была основана Джидинская картинная народная галерея, которая изначально задумывалась как художественный музей. Коллекция картин была сформирована Союзом художников Бурятской АССР. Среди экспонатов картины известных художников Бурятии Ц.С. Сампилова, Т.А. Рудь, В.Д. Архипова и т. д. В музее создана и постоянно пополняется коллекция детского рисунка, а также изделий местных мастеров чеканки и резчиков по дереву. В музее экспонируется коллекция минералов из частного собрания И.Д. Мельникова – свыше 800 образцов.

В 1988 г. в с. Красноярово Иволгинского района был открыт историко-краеведческий музей, экспонаты которого отражают историю развития села и района.

В 1990 г. в с. Хойтогол Тункинского района был открыт историко-краеведческий музей Родословной. Основателем музея стала Е.В. Шобонова – учитель истории Хойтогорской средней школы, заслуженный учитель РБ. Музей имеет форму огромной юрты и хранит в себе материалы по родословной тункинских бурят, истории села, по традиционной и духовной культуре хойтогорцев.

9 августа 1991 г. был открыт Дом-музей Исаея Калашникова в с. Шаралдай Мухоршибирского района. Открытие музея было приурочено к 60-летию со дня рождения писателя. В музее представлены богатейшее собрание предметов ежедневного обихода, книги писателя, особую ценность представляют оригиналы листов, авторские рукописи романов «Жестокий век», «Разрыв-трава» и др.

В 1997 г. был открыт Кабанский районный краеведческий музей им. М.А. Лукьянова, известного краеведа, исследователя края. Здание музея «Дом с мезонином» является местной достопримечательностью, бывшие владельцы дома – некогда именитая семья Эйдельманов. Музей является информационным центром и занимается работой по сбору, компьютерной обработке и предоставлению пользователям всевозможной информации о районе. Помимо этого, сотрудники музея занимаются организацией экскурсионно-туристических маршрутов под названием «Тайны Байкала», проходящих по историческим местам побережья Байкала.

В 1999 г. был открыт Музей истории города Улан-Удэ. Здание, в котором располагается музей, является памятником архитектуры и градостроительства XIX в. Экспонаты музея представляют историко-культурную ретроспективу основных этапов становления города – от острога до столицы. В музее экспонируется этнографическая коллекция, характеризующая жизнь и быт горожан.

В 2003 г. в г. Закаменск Закаменского района открылся музей «Образование Закамья». В экспозициях музея представлены документальные материалы советского периода.

В начале XXI в. в связи с реформой местного самоуправления музеям становится сложно осуществлять свою деятельность. Государственной думой Российской Федерации от 3. 11. 2006 г. был принят Федеральный Закон № 174 «Об автономных учреждениях» [Шелегина, 2005]. Согласно этому закону некоторые музеи Республики Бурятия переведены на автономное управление, например Хоринский народный историко-краеведческий музей, который с 26.11.2009 г. официально является Автономным муниципальным учреждением культуры (АМУК). Пока неясно, как отразятся нововведения на деятельности муниципальных музеев, оправдает ли себя подобная модель функционирования; первые результаты работы музеев в новых условиях можно будет увидеть через пару лет.

В республике отсутствует положение о муниципальном музее, деятельность музеев осуществляется в соответствии с Федеральным Законом «О музейном фонде Российской Федерации и музеях в Российской Федерации» от 26.05.1996 г., № 54-ФЗ. Точно так же руководство муниципальными и общественными музеями в рассматриваемый период времени осуществлялось и продолжает осуществляться на основании разработанных уставов музеев. Никаких специальных условий для деятельности муниципальных музеев в республике не предусмотрено, в связи с чем существуют определенного рода трудности в классификации музеев и определении их принадлежности.

Сегодня муниципальный музей – это модель негосударственного муниципального музея, выполняющего те же важные функции по собиранию, хранению и презентации коллекций [Основы..., 2005, с. 200]. Музеи муниципальных образований Республики Бурятия проводят большую научно-исследовательскую и культурно-просветительную работу, в основе которой лежит понимание миссии музея как доступного всем учреждения культуры.

### ***Библиографический список***

1. История и культура бурятского народа: учеб. пособие / Михайлов Т.М., Нимаев Д.Д., Басаева К.Д., Михайлова В.Т.; под ред. д-ра ист. наук Т.М. Михайлова. Улан-Удэ.: Бэлиг, 1999. 248 с.
2. Основы музееведения: учеб. пособие / отв. ред. Э.А. Шулепова. М.: Едиториал УРСС, 2005. 504 с.
3. Труевцева О.Н. Музеи Сибири во второй половине XX века. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2000. 336 с.
4. Федеральный Закон «Об автономных учреждениях» от 3. 11. 2006 г. № 174.
5. Шелегина О.Н. Музеи Сибири. Очерки создания, развития, адаптации / отв. ред. В.А. Ламин, Н.М. Щербин. Новосибирск, 2010. 244 с.

## ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ПАРАЛЛЕЛИ И СВЯЗИ КЫПЧАКОВ С ВОСТОЧНОЙ СИБИРЬЮ

*Кыпчаки, Восточная Сибирь, археология, материальная культура, погребальный обряд, этнонимы.*

Возможность проникновения кыпчаков в Восточную Сибирь и участие их в этногенезе саха и бурятов доказываются в последних научных публикациях А.И. Гоголева, Б.Б. Дашибалова и В.С. Николаева. Дискуссионными считаются время появления кыпчаков на территории Восточной Сибири и их значение в этногенезе саха. В археологии имеются сведения о присутствии кыпчаков на территории Забайкалья и даже Прибайкалья. Если ранее находки погребений с конем связывали с переселениями кыпчакских воинов, подчинявшихся монголам, то в последнее время появились данные, говорящие о пребывании кыпчаков на территории Байкальского региона в XII–XIV вв. Этот период совпадает с периодом возвышения союза кыпчакских племен в западных степях. Высказывались предположения о принадлежности к культуре кыпчаков погребений по обряду одиночной ингумации на Среднем Енисее и захоронений со шкурой коня в Монголии и Забайкалье [Кызласов, 1980, с. 90–91].

Однако погребения с конем встречаются на территории Прибайкалья и Забайкалья с датировкой XII–XIV вв. По словам Б.Б. Дашибалова, обычай установки в надмогильной насыпи вертикально стоящего камня является характерным для могил саянтуйской культуры [Дашибалов, 2007, с. 125]. В.С. Николаев выделяет усть-талькинскую археологическую культуру Южного Приангарья XII–XIV вв., для которой характерны погребения с конями. По его мнению, усть-талькинцы происходили из кимако-кыпчакских племен. Он связывает их с этническими предками саха. По сведениям письменных источников, эта культура могла принадлежать племени туматов, прикочевавшему с территории Тувы [Николаев, 2004].

Далее кыпчакские элементы обнаруживаются в этнической культуре народа саха. А.И. Гоголев в западной ориентации, характерной для якутских погребений с конем, усматривает опосредствованное воздействие кыпчакской среды. Во всяком случае, известно, что в XII–XIII вв. под влиянием печенежско-торческого обряда, как отмечалось выше, половцы (кипчаки) стали придерживаться западной ориентации при погребении умерших людей. С левой стороны в отдельной яме или вместе с покойником обнаруживается захоронение остова коня головой на запад, иногда на приступке, рядом с ямой, перекрытой деревянными плахами [Гоголев, 1993]. В память умершего якуты вырезали из дерева человеческое изображение, оставляли ему куски пищи и мазали рот маслом [Цит по: Дашибалов, 2007, с. 124]. Интересны также попытки сопоставления стилистики якутских женских фигурок из кости с иконографией половецких «баб» юга России [Цит по: Дашибалов, 2007, с. 125].

В традиционной одежде тоже встречаются якутско-половецкие этнические параллели. Например, у саякутских наездников-скотоводов в старину бытовала ныне совершенно забытая одежда-набедренник (бэлэпчи), имеющаяся и у западных бурят (бэлэбши), генетически и этимологически связанная с киргизским «бэльдэмчи». В последнее время появились сведения, что найден исторический прототип

киргизско-казахской белдемчи. Это распашная юбка средневековых половцев европейских степей [Лобачева, 1997, с. 85]. Каменные «бабы» кыпчаков-половцев изображены в древних головных уборах – островерхой круглой шапочке в виде высокой тюбетейки. Утверждается, что старинная якутская шапка, образующая в верхней части купол типа шатра (так называемая шапка-ермолка), восходит в своих истоках к ней [Гаврильева, 1998, с. 19–20]. Необходимо отметить, что данный головной убор опять повторяет купол шатра.

Интересно сравнение пищевого режима. У кыпчаков не последнее место в пищевом рационе имела конина, причем мясо нежеребившейся кобылы считалось лучшей пищей, пиршественным блюдом, а кумыс был приятнейшим и любимым напитком кочевников [Ахинжанов, 1989, с. 237]. У саха также конское мясо, жир, потроха считались самым лакомым блюдом, а кобылий кумыс – самым отменным напитком [Сорошевский, 1993, с. 258].

Определенное сходство обнаруживается в почитании солнца и в основанном на этом культе. Кыпчаки и их потомки уже в ранней своей истории развили этот культ, и обряды их во многом сходны с якутскими обычаями. Известно о том, что кыпчаки почитали солнце на восходе и у них был обычай обращать свои статуи лицом на восток [Ахинжанов, 1989, с. 273]. Для сравнения: у саха существует обряд поднимания чаш в сторону восхода солнца во время ысыаха. По словам С.Е. Ажигали, традиция установки деревянных коновязей сохранялась длительное время у различных народов региона; это типологически весьма близкие между собой коновязи – сэргэ и чакы у бурят, саха и алтайцев и фейфа – у некоторых групп венгров [Ажигали, 2002].

Нам известно о том, что при болезни человека половцы ставили знак над своим домом, чтобы никто не входил – они опасались, чтобы с входящим не явился злой дух или ветер [Карпини ПIANO Дж. Дель, Рубрук 1997, с. 101]. С этим можно сравнить подобный обычай саха. С момента смерти человека его юрта и все его родственники считались нечистыми. В дом, где жил покойник, никто из посторонних не заходил, и старались не встречаться с его домочадцами [Бравина, 1996, с. 100]. В XIII в. татары (половцы-кыпчаки) для умерших «богачей» строили пирамиды, то есть остроконечные домики [Карпини ПIANO Дж. Дель, Рубрук, 1997, с. 128]. В этой связи особо следует отметить, что у якутов существовали восьмиугольные надмогильные срубы, причем некоторые имели крышу в виде восьмигранной усеченной пирамиды [Окладников, 1955, с. 190].

Кыпчакский компонент в составе саха связывается с родом Хангалас, отождествляемых с канглы в составе кыпчакских народов. Имя другого якутского рода Мэнэ связывается с кыпчакским словом мэнгу – вечный. Имя рода Байагантай сопоставляется с названием племени байаут в составе монголов. Это племя являлось династийным среди кыпчаков Западного Казахстана в XII в. Байауты в домонгольское время отчасти обитали на территории Южной Бурятии по реке Джиде и отсюда мигрировали в западные степи. Имя сына Эллэя Хатан Хатамаллай сопоставимо с этнонимом и антропонимом котан, встречающимся среди казахов и сибирских татар. От него произошел Хатылинский род, впоследствии ставший Батурусским улусом. Среди кыпчакоязычных народов есть ктани, кытай, котаны, каракытай. Под названием котаны скрываются кидани. Название якутского рода Борогон сопоставимо с борганами – крупным племенным объединением тюрков Северного Кавказа. С этим племенем связан генезис кумыкского народа, иногда их потомками считаются карачаевцы и балкарцы. Есть разные мнения о происхождении борганов. Нам встречались сведения об их именовании как борган-кыпчаков; их название

воспроизводится от имени племени баргу, фигурирующего в списке поздних кыпчакских племен.

Вероятно, так называемый кыпчакский комплекс в этнической культуре саха следует связывать с сибирскими татарами, возможно участвовавшими в этногенезе северных тюрков. Так, В.Ф. Ахметова отмечала, что сюжет и мотивы «Эллэйады» имеют многочисленные параллели и аналогии с эпосом «Идиге и Тохтамыш», распространенным среди кыпчакоязычных народов от Алтая до Дуная [Ахметова, 1979, с. 169].

Казахские исследователи Т.А. Инсебаев и Е.З. Кажибеков впервые отметили связь родословной саха и шежере казахского племени аргын. Согласно родословной, предками Омогоя и Эллэя являются Ёксюкю-Мэйэрэм Сюшю-Хорохой – Аргын – Айаал – Ёрөс Кюөл Дьулдьугун – Тюөртюгюл – Хайаран – Омогой, Эллэй. Имена предков саха они сопоставили с родовым делением казахского рода сююндук, входившего в состав аргынов: оразкельды-ёрөскюёлдьулдьугун; тортуул и тюөртюгюл, мейрам и мэйэрэм-сюшю [Кажибеков, Инсебаев, 1984, с. 107–108].

Русские исследователи XIX в. выводили предков саха от качинского рода соххы. Однако по преданию, соххы пришли с Иртыша, оторвавшись от орды Кучума. В дополнение к этому можно привести тот факт, что соххы входили в XVII в. в Кубанов аймак. На основе этого А.И. Гоголев связывает кыпчакский компонент в составе саха с носителями этнонима саха [Гоголев, 1993].

Таким образом, так называемый кыпчакский компонент в якутской этнокультуре, возможно, связан с участием татарского (сибирского) элемента в этногенезе саха, тем более что в якутских фольклорных источниках прародители народа часто выводятся из народа татаар. Отсюда исследователи досоветского периода часто выводили этнические корни саха от татар. На основе сведений из ранних фольклорных источников они в качестве прародины саха часто указывали Тобол и Барабинские степи. Однако указание на участие кимако-кыпчакского элемента в этногенезе усть-талкинской археологической культуры XII–XIV вв. свидетельствует о возможности более ранних контактов. Эти этнические параллели можно связать и с участием сибирского (байаутского, курыканского, алатского) компонентов в этногенезе средневековых кыпчаков.

### ***Библиографический список***

1. Ажигали С.Е. Архитектура кочевников – феномен истории и культуры Евразии (памятники Арало-Каспийского региона). Алматы: Научно-издательский центр «Фылым», 2002. 654 с.
2. Ахинжанов С.М. Кыпчаки в истории средневекового Казахстана. Алма-Ата: Наука, 1989. 293 с.
3. Ахметова Ф.В. Эпические параллели якутской «Эллэйады» и татарских дастанов // Тезисы докладов к научной конференции «Этногенез и этническая история тюркоязычных народов Сибири». Омск, 1979. С. 168–171.
4. Бравина Р.И. Погребальный обряд якутов: учеб. пособие. Якутск: Изд-во Якут. ун-та, 1996. 230 с.
5. Гаврильева Р.С. Одежда народа саха конца XVII – середины XVIII века. Новосибирск: Наука, Сиб. предприятие РАН. 1998. 144 с.
6. Гоголев А.И. Якуты (Проблемы этногенеза и формирования культуры). Якутск, 1993. 200 с.
7. Дашибалов Б.Б. К археологии кыпчаков: каменные изваяния в средневековых культурах Юго-Восточной Сибири // Каменная скульптура и мелкая пластика древних и

---

средневековых народов Евразии: сб. науч. тр. / отв. ред. А.А. Тишкин. Барнаул: Азбука, 2007.

8. Кажибеков Е.З., Инсебаев Т.А. Некоторые предварительные результаты сопоставления и анализа названий родоплеменных групп адай и суюндук // Тюркская ономастика. Алма-Ата: Наука, 1984. С. 107–108.
9. Карпини Плано Дж. Дель. История монгалов, Г. де Рубрук. Путешествие в восточные страны. 4-е изд. М.: Мысль, 1997. 460 с.
10. Кызласов И.Л. Кыпчаки и восстания енисейских племен в XIII в. // Советская археология. 1980. № 2. С. 80–93.
11. Лобачева Н.П. К истории среднеазиатского костюма: киргизские белдемчи // Этнографическое обозрение. 1997. № 6.
12. Николаев В.С. Погребальные комплексы кочевников юга Средней Сибири в XII–XIV веках. Усть-Талькинская культура. Владивосток; Иркутск: Изд-во Ин-та географии СО РАН, 2004. 306 с.
13. Окладников А.П. История Якутской АССР. М.; Л.: Наука, 1955. Т. I. 295 с.
14. Савинов Д.Г. Государства и культурогенез на территории Южной Сибири. Кемерово, 1994. 215 с.
15. Серошевский В.Л. Якуты: Опыт этнографического исследования. 2-е изд. М., 1993. 736 с.

## ЯПОНИЯ И ВОПРОСЫ БОРЬБЫ С МЕЖДУНАРОДНОЙ ПРЕСТУПНОСТЬЮ ПОСЛЕ ЗАВЕРШЕНИЯ «ХОЛОДНОЙ ВОЙНЫ»

*Япония, международное сотрудничество, терроризм, ООН, «холодная война», АТР, нелегальный трафик, наркотики, оружие.*

Распространение терроризма и рост этнической преступности остаются ключевыми проблемами начала XXI в. Резкий экономический рост в АТР способствует ускорению интеграционных процессов и ведет к усилению международного сотрудничества в области безопасности, что также отвечает интересам России и всего постсоветского пространства.

Активизация преступности затрагивает интересы крупных региональных держав, исключением не является и Япония. Токио проявлял интерес к целому ряду международных проблем, однако не мог развивать независимую внешнюю политику из-за роста влияния США. Усиление напряженности и криминализации совпало с ключевым событием последнего десятилетия XX в. – всплеском международной преступности, последовавшим за распадом СССР. Негативное развитие ситуации подталкивало к поиску путей контроля в области безопасности в самых уязвимых ее местах – коррупции (проблемы экономических отношений между государствами) и вопросе электронных видов мошенничества. Власти Японии отмечали повсеместный рост организованной преступности, нарушений юридического характера и других форм незаконной международной активности, указывая на необходимость консолидации и совместной работы во имя дальнейшей нормализации международных отношений.

Вопросы международной преступности носят многосторонний характер и затрагивают интересы внутренней безопасности любой из крупных азиатских держав. В ряде научных работ рассматриваются проблемы внутренней радикальной преступности, вопросы внешней безопасности, сопряженные с ростом влияния извне. Книга П. Дж. Катзенштейна «Переосмысливая японскую безопасность: Внутренние и внешние измерения» касается изменения стандартов внешнеполитической деятельности и вопросов безопасности после окончания «холодной войны» [Katzenstein, 2008]. В книге рассматриваются концепция «всесторонней безопасности», а также борьба с терроризмом, учитывается и опыт пассивности во внешнеполитической деятельности прошлых лет. Работа К.В. Хьюза «Перерождение Японии в качестве "нормальной" военной державы» рассматривает множество аспектов современной деятельности в области региональной и мировой безопасности, затрагивает развитие японской военной доктрины за последние десять лет, а также роль перемен в области безопасности Восточной Азии [Hughes, 2003]. Важная роль отводится статусу японских вооруженных сил, возможным переменам в конституции, сотрудничеству с США и роли Японии в миссиях ООН. Вопросы религиозного экстремизма рассматриваются в работе Я. Ридера «Религиозное насилие в современной Японии: Дело Аум Синрикэ» [Reader, 2000]. Деятельность секты указывает на сходство с другими организациями современной Японии, говорится об изменениях личности лидера Асахара Секу. Автор заключает, что Аум Синрикэ не яв-



ляется уникальной, однако не относится и к простой бандитской группировке. Всплеск насилия был связан с идеологией, однако имел явный социальный подтекст.

Статья предлагает обзор японских законодательных инициатив, а также рассматривает основные аспекты деятельности Японии, направленные на снятие международной напряженности. Попытки предотвращения распространения и укorenения преступности связаны с работой ключевых международных организаций – «G8» и ООН. Работа основана на анализе источников МИД Японии; охватываемый период документов включает промежуток с 1995 по 2001 гг. Дальнейшие годы отводятся на рассмотрение в отдельной статье или работе, так как связаны с серьезными геополитическими изменениями, затронувшими деятельность ряда ключевых международных игроков (учитывается начало военных кампаний в Афганистане и Ираке).

Развитие законодательной инициативы имело четкое внешнеполитическое значение, подчеркивало рост авторитета государства, оказывало влияние на положение дел внутри региона. Официальный Токио стремился наладить самостоятельную внешнюю политику вне зависимости от давления Запада. Рост активности имел потенциальное стратегическое значение. Япония также стремилась обезопасить свое положение ввиду усиления КНР. Немало угроз представляла и дезинтеграция на постсоветском пространстве, дальнейшее решение проблем зависело от развития международных и региональных объединений, что тоже отвечало интересам Японии.

Ограничения в вооружениях не накладывались на общий внешнеполитический имидж страны, учитывалось и участие в клубе стран «G8». Япония являлась членом Комиссии ООН по предотвращению преступлений и криминальному правосудию с момента ее основания в 1992 г. и активно участвовала в процессе принятия решений данного органа [MOFA Bluebook, 1997]. Работа шла и на других направлениях. Токио был озадачен существованием нелегальных рынков сбыта оружия (актуальность проблемы возросла после распада СССР) и ростом общей нестабильности во всем Азиатско-Тихоокеанском регионе. Проблемой являлись и новые вызовы на постсоветском пространстве: неразбериха вокруг границ и незавершенный дележ советского военного наследия могли создать немало новых проблем. В связи с этим был разработан особый проект документа. Японские дипломаты представили резолюцию на девятом Конгрессе ООН по Предупреждению Преступности и Обращению с Правонарушителями, прошедшем в Каире весной 1995 г. Документ был озаглавлен «Регулирование оборота огнестрельного оружия для целей предупреждения преступности и общественной безопасности». Принятие этой резолюции послужило началом новой исследовательской работы под патронажем ООН. Предполагалось изучение положений и мер по регулированию рынка нелегального оружия, его незаконного сбыта в различные страны. Япония подключилась к финансированию, предоставив первый взнос на сумму в размере 160 тыс. дол. [MOFA Bluebook, 1996]. Деньги пошли на покрытие части расходов данного проекта, проведение исследований и оплату поездок экспертов.

В июне 1995 г. начался новый этап сотрудничества с РФ. Страны Запада приняли заявление на саммите «G7» в Галифаксе, что положило начало кооперированию в борьбе с международной и национальной организованной преступностью. Япония активно участвовала в обсуждениях на двух встречах экспертов, прошедших незадолго до саммита, в 1995 г. Меры по борьбе с коррупцией обсуждались на встречах Группы разработки финансовых мер борьбы с отмыванием денег, многие

государства пошли на шаги по предотвращению нелегального отмывания средств, полученных от торговли наркотиками и других источников незаконных доходов. Япония также активно участвовала в этом процессе, организовав и выделив средства на проведение третьего Азиатского симпозиума по проблеме отмывания денег, состоявшегося в Токио в декабре 1995 г. [MOFA Bluebook, 1996]. Стоит отметить, что японская сторона продолжала выдвигать проекты на протяжении всего периода 90-х гг. В основе концепции Токио лежали принципы международного сотрудничества. В октябре 1996 г. состоялась встреча группы старших экспертов по международной организованной преступности стран «G8». На мероприятии обсуждались сроки выполнения мер «Сорока рекомендаций по борьбе с международной организованной преступностью», принятых во время саммита организации в Лионе. После завершения встречи Япония провела Конференцию по проблеме незаконного оружейного трафика, мероприятие прошло в Токио в ноябре 1996 г. [MOFA Bluebook, 1997].

Международный статус проблемы менялся вместе с растущим интересом к вопросу со стороны Запада. Япония ожидала достичь лучших результатов после того, как представитель страны Канемото (Генеральный директор международного департамента национального полицейского агентства) был избран президентом Организации международной криминальной полиции, что также повышало статус страны на международной арене, позволяло реализовывать важные проекты в более сжатые временные сроки [MOFA Bluebook, 1997].

В конце 90-х гг. обострилась и другая важная проблема – преступная активность на границах (с учетом нестабильности отношений по вопросам разграничения у целого ряда государств Европы и Азии) вызывала немало споров и способствовала росту недоверия между сторонами. Особенно остро данная проблема дала о себе знать в АТР. Усиление потоков нелегальной миграции (вместе с ней и преступности) вынуждало пересматривать международные нормы, проводить более жесткие требования и увеличивать число постоянно занятых военных и наблюдателей. Возникали и другие проблемные вопросы. После саммита в Лионе началась работа по созданию мер для борьбы с незаконным трафиком огнестрельного оружия и компьютерными преступлениями. Группа старших экспертов по международной организованной преступности стран «G8» отчиталась о проделанной работе, выступив с докладом на саммите в Денвере. На встрече было заявлено об усилении общих мер по борьбе с организованной международной преступностью, что не могло не указывать на ее общий рост. Великобритания, в свою очередь, заявила о том, что данная тема станет в один ряд с ключевыми проблемами программы обсуждений саммита 1998 г. в Бирмингеме [MOFA Bluebook, 1998].

Число контактов росло во многом в связи с повышенным вниманием со стороны мирового сообщества. Так, например, в декабре 1997 г. состоялась встреча министров юстиции и внутренних дел стран «G8», мероприятие прошло в Вашингтоне. Участники сосредоточились на проблемах компьютерной преступности, вопросе глобальных сетей, важных для государств Европы и Азии [MOFA Bluebook, 1998]. Итогом дискуссии стало обнародование коммюнике, включавшего план из десяти мер, таких как 24-часовое сотрудничество для быстрого ответа на подобные преступления. Составители обращались с политическим заявлением к гражданам стран «G8» и выступали за борьбу с преступностью в любом из ее проявлений. Среди прочих мер предлагалась активизация оперативной работы. Участники дали рекомендации для саммита «G8» в Бирмингеме. Японии отводилась руководящая роль в работе с группой по вопросам незаконного трафика огнестрельного оружия,

а Токио заявил об ужесточении мер во всех областях нарушения международных норм [MOFA Bluebook, 1998].

Рост преступности являлся оборотной стороной ускоренной глобализации, став серьезной проблемой на пути формирования общих принципов мирового сообщества, вынуждая работать над усилением международных механизмов контроля, общей законодательной базы на постоянной основе. Токио был уверен в том, что именно ООН и страны «G8» играли ключевую роль в решении этой проблемы на международной арене. Лионский саммит 1996 г. завершился созданием так называемой «Лионской группы». Участники обсуждали меры по борьбе с нелегальным производством и продажей оружия, а также компьютерными преступлениями. В мае 1998 г. состоялся саммит в Бирмингеме, вопрос международной организованной преступности занял центральное место в программе многих мероприятий встречи. Участники поддержали результаты работы «Лионской группы» и согласились ускорить принятие мер для борьбы с высокотехнологичными преступлениями, все решения были одобрены на уровне министерств стран «G8» [MOFA Bluebook, 1999].

Участники выдвинули инициативу по борьбе с коррупцией в высших эшелонах власти. Развитие последовало в декабре 1998 г., встреча министров юстиции и внутренних дел «G8» стала возможной благодаря технологии телемоста [MOFA Bluebook, 1999]. Однако позитивные изменения не привели к резкому перекосу в распределении ролей. Япония продолжила председательствовать в группе по вопросам незаконного производства и вывоза оружия, а также усилила свою роль в работе всех групп стран «G8». Прогресс был достигнут и в работе ООН, наметились сдвиги в создании общей конвенции по предотвращению и ликвидации международной организованной преступности. В декабре Генеральная Ассамблея одобрила резолюции по созданию всесторонней конвенции по международной организованной преступности, а также утвердила проекты документов по проблемам незаконного производства и перевозки оружия, незаконной перевозки мигрантов, а также женщин и детей. «Конвенция ООН против международной организованной преступности» стала первой универсальной и всесторонней договоренностью по данной проблеме. Вдобавок к главному документу было издано дополнение из трех прилегающих протоколов по незаконной миграции, перевозке людей и производству и продаже оружия. Документы были приняты на 55-й сессии Генеральной Ассамблеи ООН в ноябре 1999 г., тогда же были приняты и два протокола, касающиеся незаконной миграции и перевозки людей. Араки Кийохиро (Старший секретарь по международным делам) посетил декабрьскую Конференцию по подписанию на высшем уровне в Палермо и подписал Конвенцию как представитель правительства Японии [MOFA Bluebook, 2001]. В мае 2000 г. состоялся десятый Конгресс ООН по Предупреждению Преступности и Обращению с Правонарушителями, мероприятие прошло в австрийской Вене и привело к подписанию документа, известного как «Венская декларация по вопросам преступлений и правосудия: Сталкиваясь с вызовами двадцать первого века».

Ряд усилий был предпринят в связи с работой Группы старших экспертов по международной организованной преступности стран «G8». «Лионская группа» продолжила вырабатывать меры по предотвращению международных преступлений через обсуждение в подгруппах (компьютерные преступления, похищение и перевозка людей, юридическое сотрудничество) и проекты по усилению законодательных мер. Япония также участвовала в работе. В 2000 г. Токио организовал три встречи «Лионской группы» в качестве председателя, японцы вели дискуссии специалистов и поддержали совместную антипреступную работу стран «G8»

[MOFA Bluebook, 2001]. Кроме того, в мае Япония и Франция провели встречу между частными и общественными секторами по вопросам выработки мер против компьютерных преступлений. Мероприятие прошло в Париже. Лидеры стран «G8» подтвердили свою поддержку «Конвенции ООН против международной организованной преступности» и всех сопутствующих протоколов на июльском саммите в Кюсю и Окинаве. Документ планировалось ратифицировать до конца 2000 г. Япония участвовала в процессе ратификации и поддерживала каждую инициативу в области безопасности. Постепенное изменение международного положения страны требовало наращивания дипломатической активности, и подобные действия были направлены именно на это.

Проблемы международной преступности актуальны по сей день. Несмотря на высокую активность, Япония не могла обеспечить реализацию своих инициатив из-за ограниченности в возможностях и ресурсах. Страна оказалась в стороне, хотя и оказывала определенное влияние, особенно в среде ближайших соседей. Развитие дестабилизирующей обстановки 90-х гг. не обеспечивало должного уровня взаимодействия (остро стоял вопрос нормализации японо-российских отношений), вопросы снятия напряженности сочетались с циклом важных региональных проблем, давление оказывал и рост напряженности на Северном Кавказе. Ограниченность контактов с Москвой играла важную роль и сказывалась на возможностях совместной работы. Нельзя забывать и о ситуации в Восточной Европе. Отсутствие дипломатического влияния не позволяло придать значимости позиции Токио. Данный регион имел важное значение, продолжая влиять на формирование криминальной среды. Постепенное заполнение социальных ниш совпало с началом геополитической экспансии США, Япония не сумела воспользоваться ослаблением позиций Москвы, не дали нужного эффекта и международные инициативы ООН. Постепенное улучшение экономического развития бывших стран Варшавского договора влекло улучшение социального плана. Можно предположить, что спад преступной волны конца девяностых оказал определенный эффект и на международную ситуацию. Важное значение имело и влияние талибов в Афганистане, однако и оно не смогло продержаться достаточно долго. Рост наркотрафика совпал с началом «войны с террором», к участию в которой приложила руку и Япония.

Ограниченные результаты политики сдерживания преступности носили системный характер во многом по причине разногласий как политического, так и военного плана. Современные проблемы коррупции и криминализации продолжают оказывать серьезное давление на ключевых игроков мирового сообщества.

### *Библиографический список*

1. Hughes C.W. Japan's Re-emergence as a 'Normal' Military Power. Rosen Publishing Group, 2003.
2. Katzenstein P.J. Rethinking Japanese Security: Internal and External Dimension (Security and Governance). Routledge, 2008.
3. MOFA Bluebook. URL: <http://www.mofa.go.jp/policy/other/bluebook/1997/II-c.html#6>
4. MOFA Bluebook. URL: <http://www.mofa.go.jp/policy/other/bluebook/1996/II-c.html>
5. MOFA Bluebook. URL: <http://www.mofa.go.jp/policy/other/bluebook/1998/II-c.html#2>
6. MOFA Bluebook. URL: <http://www.mofa.go.jp/policy/other/bluebook/1999/II-3-e.html>
7. MOFA Bluebook. URL: <http://www.mofa.go.jp/policy/other/bluebook/2001/chap2-4-c.html>
8. Reader I. Religious Violence in Contemporary Japan: The Case of Aum Shinrikyo. University of Hawaii Press, 2000.

## О РОЛИ КУПЕЧЕСТВА В НАУЧНОМ ИЗУЧЕНИИ ЕНИСЕЙСКОЙ ГУБЕРНИИ

(ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XIX – НАЧАЛО XX вв.)

*Енисейская губерния, изучение Енисейской губернии, купечество, научная деятельность купечества, научные интересы купечества, мотивация научной деятельности, научные экспедиции, научные труды.*

Купечество Енисейской губернии достаточно хорошо изучено историками Сибири: рассматривались вопросы его общей численности и образа жизни, культурно-образовательный уровень и некоторые особенности менталитета купцов, их благотворительная деятельность (П.Н. Мешалкин, Е.В. Комлева, Р.И. Юшкова и др.). Главное же внимание традиционно уделялось хозяйственной, предпринимательской деятельности купечества и его роли в политической жизни края (Г.Х. Рабинович, В.И. Фёдорова, И.О. Туман-Никифорова, А.И. Погребняк). Однако нужно отметить несколько одностороннее изучение меценатства купцов. В результате в научной литературе и исторической публицистике к настоящему моменту сложился некий стереотип купца-благодетеля, который только из чистого альтруизма помогал бедным, поддерживал художников и музыкантов, жертвовал на науку (П.Н. Мешалкин, Г. Малашин и М. Развожаев и др.). Многие моменты, связанные с мотивами участия купечества в культурном развитии региона, в том числе и с его ролью в развитии местной науки, остаются недостаточно изученными. Статья представляет собой попытку выявить мотивы участия купечества в изучении губернии, сделать обзор основной тематики научных исследований купцов и оценить их общий вклад в организацию научного изучения края.

Купечество Енисейской губернии вплоть до конца XIX в. сильно уступало своим собратьям из соседних сибирских губерний как по масштабам торгово-промышленной деятельности, так и по влиянию в общественно-культурной жизни края. Обширность территории губернии, малочисленность населения, отдалённость от крупных рынков в сочетании с отсутствием нормальных путей сообщения и аграрным укладом экономики в итоге сводили местную торговлю к периодическому натуральному обмену – из России в Сибирь поступали мануфактурные товары, а из Сибири в Россию главным образом сырьё. Фактически монопольное положение крупных енисейских купцов-оптовиков служило им гарантией прибыли, превышавшей торговые прибыли в европейской части страны почти в 3 раза. На скупке и продаже сырья здесь наживались огромные состояния [Туман-Никифорова, 2003, с. 78–80].

Промышленность Енисейской губернии во второй половине XIX в. ещё находилась в зачаточном состоянии. Всплеск золотопромышленности в 1830–1840 гг. оказался кратковременным, к 1860-м гг. прибыли в этой отрасли резко упали. Большая часть предприятий золотодобычи находилась на очень низком уровне технического оснащения, через малое время эксплуатации прииски буквально разваливались, поскольку золотопромышленники вовсе не стремились применять какие-либо технические новшества, предпочитая нанимать рабочих-старателей и снабжать их всем необходимым по своим ценам, получая выгоду как от добытого золота, так и от торговли на приисках.

Поэтому основными источниками накопления капиталов в Енисейской губернии во второй половине XIX в. оставалась оптовая торговля, а также винокурение, не требовавшие от купцов никаких особых познаний в области промышленных технологий и финансово-экономической сфере. Из поколения в поколение они вели дела примитивными дедовскими способами. Многие проявляли полное невежество в отношении любых новых веяний в деловом мире, не различая товарную биржу и биржу извозчиков.

В 1890-е гг. с проведением Транссибирской железной дороги положение стало меняться, торговая монополия енисейского купечества была разрушена. За счёт свободного поступления и любыми партиями товаров из-за Урала резко сократилась оптовая торговля, местные купцы стали вытесняться с сибирского рынка российскими капиталистами. Это заставило их искать новые сферы приложения капитала, которые бы компенсировали утрату высоких прибылей в торговле. В Енисейской губернии, исключительно богатой природными ресурсами, такими сферами потенциально являлись отрасли добывающей и обрабатывающей промышленности. Уже в XVIII – первой половине XIX вв. здесь были выявлены богатые месторождения каменного угля, цветных и чёрных металлов, графита, каменной соли. Кроме того, в крае имелись колоссальные водные и лесные ресурсы.

Однако, как оказалось, освоение промышленного потенциала края было невозможно без союза капитала и науки. И если раньше енисейский купец смотрел на образование и науку как на нечто весьма далёкое от его коммерции, то теперь для успешного ведения дел ему требовались обширные знания не только из области экономики, биржевой конъюнктуры, банковского дела, но и из сферы инженерных технологий, естествознания, горного дела, геологии и т. д. И тогда отдельные представители сибирского капитала стали явно осознавать необходимость серьёзного, планомерного научного подхода к организации промышленного освоения края.

Наиболее показательным в этом плане является пример И.М. Сибирякова – иркутского купца, имевшего в Енисейской губернии золотые прииски. Сибиряков стремился поставить своё приисковое дело на научную основу и поэтому в 1886 г. обратился к политссыльному Д.А. Клеменцу, который уже был известен как исследователь, открывший месторождения каменного угля в Канском и Ачинском округах. Сибиряков предложил Клеменцу обследовать обширный район енисейской тайги, дать его топографическую и геологическую характеристику, выявить природные ресурсы и перспективы для развития золотопромышленности. Одновременно Сибиряков обратился к известному историку В.И. Семевскому, предложив ему заняться изучением быта рабочих на золотых приисках. Финансирование научных изысканий предприниматель взял на себя. Клеменц и Семевский координировали свою работу через переписку. Итогом исследований В.И. Семевского стала книга «Рабочие на сибирских золотых промыслах: историческое исследование» (Спб., 1898), которая явилась первым в отечественной науке капитальным научным изданием, посвященным изучению положения рабочих в сибирской золотопромышленности. Д.А. Клеменц же написал труд «Об экономическом положении приисковых рабочих», в котором сделал упор на экономические аспекты взаимоотношений рабочих и предпринимателей. Эта рукопись не была опубликована, но сам опыт научного изучения региона как необходимой предпосылки для организации его промышленного освоения вполне устроил Сибирякова, и в 1893 г. он вновь обратился к Д.А. Клеменцу, который в это время уже возглавлял ВСОРГО, с идеей об организации научной экспедиции в Якутию. Программа экспедиции, составленная Сибиряковым, предпо-

лагала изучение этого региона с точки зрения экономических перспектив развития здесь золотопромышленности [Фёдорова, 1988, с. 140–141].

Однако понимание стратегического значения науки для промышленного освоения края было, в целом, пока нетипичным для местного купечества: большинство не шло дальше сугубо утилитарного отношения к ней. В науке многие купцы видели не способ познания и преобразования мира, а только некие знания, необходимые для достижения конкретных целей в бизнесе, новое средство для получения дополнительной прибыли.

Рассмотрим научные интересы купечества Енисейской губернии в связи с мотивами его обращения к науке на некоторых самых ярких примерах.

В последней четверти XIX – начале XX вв. почти ни одна экспедиция в Урянхайский край (Туву) или Северную Монголию не обходилась без участия Г.П. Сафьянова (экспедиции Д.А. Клеменца, Ф.Я. Кона, Н.Ф. Катанова, Г.Н. Потанина, П.Н. Крылова и др.). Минусинский купец Сафьянов перевёл своё дело в Урянхай ещё в начале 1870-х гг. и вскоре занял здесь первенствующее положение, учредив в крае ряд торговых факторий. Будучи крупным торговцем и промышленником и путешествуя по Урянхаю по хозяйственным делам, Сафьянов приобрёл обширные знания об этом крае, хорошо знал быт сойотов и предпринимал энергичные шаги, направленные к слиянию Урянхайского края с Россией. Среди заслуг Сафьянова – изыскание нового чайного пути из китайского города Калган через Монголию и Урянхай в Минусинск, который оказался короче и удобнее, чем прежний – через Кяхту. Минусинский музей во многом обязан своим существованием поддержке со стороны Г.П. Сафьянова, который не раз передавал ему этнографические коллекции, жертвовал крупные суммы денег. Сафьянов был членом ВСОРГО, опубликовал ряд статей о Туве, составил «Записки об урянхайцах» (1879) – первый этнографический очерк о тувинцах, который позже был использован Н.Ф. Катановым при подготовке книги «Опыт исследования урянхайского языка» (Казань, 1903). В 1887 г. Г.П. Сафьянов был удостоен золотой медали Общества любителей естествознания и этнографии при Московском университете за этнографическую экспозицию, представленную им на Сибирско-Уральской выставке в Екатеринбурге [Урянхайский губернатор, 2009, с. 32–33; Верещагина, 2004].

Научные исследования в Урянхае и русская колонизация этой территории, несомненно, были полезны Г.П. Сафьянову в первую очередь в интересах собственной торговли. Периодические набеги сойотов на торговые караваны, пограничные разбирательства между Россией и Китаем и попытки выдворить русских с этой территории лишали его части прибыли. Но в его деятельности прослеживается и явный искренний интерес к этнографии и истории Урянхая.

Большой вклад в освоение природных богатств Енисейского Севера внёс архангельский и красноярский золотопромышленник М.К. Сидоров. В 1859–1861 гг. он профинансировал несколько экспедиций в Туруханский край. Их результатом стало открытие мощного месторождения графита на Нижней Тунгуске, больших запасов каменной соли, золота, железных и медных руд, разработка которых могла бы стать основой экономического расцвета этих территорий. Стремясь вывести богатства Севера на европейские рынки, Сидоров участвовал во многих международных выставках с коллекциями сибирских минералов, везде получая медали и восторженные отзывы. Но для реализации этой задачи требовалось освоить Северный морской путь. На эту цель всей своей жизни М.К. Сидоров израсходовал 1,7 млн. руб.

В 1862–1863 гг. он снарядил 3 экспедиции для исследования водного и сухопутного сообщения между Сибирью и Россией, в течение ряда лет всюду выступал с

докладами о необходимости освоения Северного морского пути. Тому, кто осуществит первое плавание из Европы в устье Енисея, Сидоров обещал премию в 14 тыс. руб. И только в 1876 г. А. Норденшельд и Дж. Виггинс смогли преодолеть этот путь, доставив в Сибирь товары из Англии.

М.К. Сидоров был членом 25 различных научных обществ – 19 русских и 6 иностранных, написал несколько книг о природных богатствах Сибири: «О богатствах северных окраин Сибири и народах, там кочующих» (Спб., 1873), «Север России. О горных его богатствах и препятствиях к их разработке» (Спб., 1881) и т. д. В своём завещании он предусмотрел 1 млн. руб. «на пользу человеческую», для поощрения моряков, осваивающих Севморпуть, русских изобретателей, для устройства мореходных училищ и на премии за сочинения о Севере [Мешалкин, Одинцова, 2004, с. 6–9].

И снова в качестве главного мотива для научных исследований мы видим коммерческий интерес дальновидного предпринимателя, но присутствуют и его явный интерес к науке, и забота об экономических интересах Сибири (хотя превращение Сибири из сырьевой колонии России в сырьевую колонию Европы в результате широкого освоения Севморпути вряд ли стало бы для неё большим благом, и мы не знаем, понимал ли это сам М.К. Сидоров).

Немалую роль в изучении Северного морского пути сыграл и енисейский золотопромышленник С.В. Востротин. Совершив в 1894 г. путешествие из Ньюкасла в устье Енисея, а затем и до Енисейска с Дж. Виггинсом, он был избран действительным членом РГО, опубликовал несколько десятков статей, посвящённых значению Севморпути для экономического освоения Сибири. В 1908 г., став членом Общества изучения Сибири в Санкт-Петербурге, Востротин издал при его поддержке свою книгу «Северный морской путь и челябинский тарифный перелом в связи с колонизацией Сибири» (Спб., 1908), в которой горячо выступал против введения «челябинского тарифа», препятствующего развитию хозяйственных связей Сибири с Европейской Россией.

С.В. Востротин считал, что Транссибирская магистраль не может решить транспортную проблему в Сибири, её пропускная способность невелика, а перевозка грузов стоит слишком дорого. К тому же большая часть сибирской территории остаётся изолированной от железной дороги, находясь от неё на больших расстояниях. Поэтому необходимо строить новые железнодорожные ветки и всемерно развивать Северный морской путь. Востротин, как и М.К. Сидоров, был убеждён, что выход сибирских товаров через Севморпуть на европейские рынки коренным образом изменит экономическую ситуацию в Сибири, превратив её в процветающий край, основой экономики которого будут местная промышленность и сельское хозяйство.

В 1911 г. С.В. Востротин был избран депутатом III Государственной думы, работал в комиссиях по разработке законопроектов, касающихся интересов Сибири. В Думе Востротин снова поднял вопрос о значении Севморпути для торгово-экономических связей Сибири с Европой, выступал с докладами на эту тему. В 1913 г. он, по просьбе российского правительства, опять проплыл по Северному морскому пути с Ф. Нансеном и Й. Лидом из Норвегии до Диксона и дальше до Енисейска. Плавание оказалось весьма благоприятным, и Востротин получил лишнее подтверждение своей правоты в отношении необходимости освоения северного пути. Для обеспечения безопасности плавания в этих широтах он предложил организовать сеть радиостанций, которые будут уведомлять суда о передвижении льдов, а также служить для связи пароходов с портами. При содействии министра путей со-



общения в 1912 г. ему удалось добиться открытия радиостанций на Югорском Шаре, Новой Земле и на Ямале [Погребняк, 2002, с. 22–31; Фёдорова, 2005, с. 195].

Зарождение научного краеведения в Енисейской губернии связывают с именем золотопромышленника Н.В. Латкина. В 1861 г. была опубликована его первая заметка о положении дел на енисейских промыслах. В дальнейшем он опубликовал ещё ряд статей и книг о проблемах золотопромышленной отрасли в губернии, в том числе «Очерк Северной и Южной систем золотых промыслов Енисейского округа и описание американского способа промывки золота» (Спб., 1869), за которую был удостоен золотой медали РГО. Кроме того, Н.В. Латкин занимался изучением производительных сил и вопросами промышленного освоения северной части Приенисейского края, активно пропагандировал идею развития здесь добывающей промышленности и государственного покровительства сибирским предприятиям, интересовался путями сообщения, в особенности Севморпутём, писал о железнодорожном строительстве, о развитии речных путей Приенисейского края и т. д.

В течение 14 лет, которые Н.В. Латкин прожил в Енисейской губернии, он постоянно пропагандировал технические новинки в золотопромышленности, ввёл на своих приисках подрядные работы и стремился создавать для рабочих сносные условия труда, видя, как безбожно обращаются с рабочей силой владельцы других золотодобывающих предприятий. Будучи сотрудником РГО (с 1862 г.) и его Красноярского подотдела (с 1903 г.), он неоднократно состоял членом разных комиссий по поводу разведывательных экспедиций и не раз жертвовал на них различные денежные суммы. С 1862 г. Н.В. Латкин являлся и действительным членом Енисейского губернского статистического комитета, участвовал в издании «Памятных книжек Енисейской губернии».

В 1875 г., уже после переезда в Санкт-Петербург, Латкин подготовил для съезда международного географического конгресса в Париже большой доклад «Красноярский округ Енисейской губернии», который был издан в Санкт-Петербурге в 1890 г. Этот труд, в котором его автор рассматривал вопросы географии, истории, статистики, торговли, промышленности, просвещения, здравоохранения, культуры и городского устройства Красноярска, получил золотую медаль РГО. В 1892 г., тоже в Санкт-Петербурге, Латкиным было издано ещё одно исследование – «Енисейская губерния, её прошлое и настоящее».

В дальнейшем он как учёный-исследователь опубликовал ряд статей по вопросам географии, статистики, торговли и промышленности, финансов, судоходства и железных дорог в газетах «Санкт-Петербургские ведомости», «Биржевые ведомости», «Новое время» и др. Являясь штатным сотрудником «Энциклопедического словаря» Брокгауза и Ефрона, разместил там около 800 статей и заметок, посвящённых Сибири и Северу России. В последние годы жизни Латкин финансировал сибирские экспедиции членов РГО. Средства, накопленные им в молодые годы на приисках Енисейского округа, в Сибирь же и вкладывались [Погребняк, 2002, с. 38–43].

Немалый вклад в развитие экономики Енисейской губернии внесла и В.А. Баландина – енисейская предпринимательница, химик, ботаник и почвовед. Баландина имела блестящее образование – окончила Бестужевские высшие женские курсы в Петербурге по физико-химическому отделению, училась в Сорбонне, работала в институте Пастера в Париже и в химической школе профессора Гребе в Женеве, получила степень магистра естественных наук, свободно владела тремя языками. Вернувшись в Енисейскую губернию, она начала свою работу здесь с химического анализа воды Плотбищенского озера под Енисейском и пришла к выводу о

его целебных свойствах. Затем устроила в г. Минусинске метеорологическую станцию и химическую лабораторию, занялась выведением ксерофильного сорта пшеницы, основав опытное поле вблизи с. Абаканское. Там же Баландина улучшала другие сорта злаков и садовых культур, выращивала лекарственные растения. В 1897 г. она открыла в 90 км. от Енисейска, по р. Мельничной, первый в Восточной Сибири алмаз, за что и была избрана действительным членом Минералогического общества при Санкт-Петербургском университете [Казакова, 1999, с. 197].

В 1906–1907 гг. В.А. Баландина, лично осмотрев несколько месторождений по рр. Туба и Абакан, обнаружила мощный пласт каменного угля хорошего качества. Она назвала его Черногорскими копами, и сама занялась его разработкой. Понимая, что добычу угля уже нельзя вести кустарным способом, она стала изучать потребителей топлива, знакомиться с местной промышленностью и транспортом. Сделав вывод, что состояние промышленности в крае ничтожно, и единственным потребителем угля может стать сибирская железнодорожная магистраль, расстояние до которой 500 км по Енисею и около 400 сухим путём до Ачинска, В.А. Баландина поняла, что развитие местной экономики невозможно без железной дороги. Зимой 1908 г. по приказу губернатора Восточной Сибири Минусинская Дума собрала совещание о путях сообщения, куда пригласили и Баландину. Большинство присутствующих высказались за проведение железной дороги на восток, на Канск, мол, «там много гор, значит, много полезных ископаемых», Баландина же твёрдо решила строить Ачинск-Минусинскую железную дорогу [Баландина, 1989, с. 77–78]. В 1910 г. она организовала «Общество Ачинск-Минусинской железной дороги» и, раздобыв нужные деньги, активно занялась устройством Ачминдора.

В.А. Баландина состояла действительным членом немецкого Химического общества в Берлине, действительным членом Русского физико-химического общества, Минералогического общества, Вольно-экономического общества и Общества изучения Сибири в Санкт-Петербурге, Красноярских отделов РГО и Московского общества сельского хозяйства и т. д. Она была учёным-практиком в полном смысле слова – сама ходила в экспедиции, ухаживала за растениями, спускалась в черногорские шахты, закупала и устанавливала необходимое оборудование. Её перу принадлежит более 50 печатных и рукописных работ [Щербаков, 1989, с. 73–74], в том числе «Народный кооперативный кредит в Германии и России» (Красноярск, 1903), «Химический анализ воды озера Плотбищенского близ г. Енисейска Восточной Сибири» (Юрьев, 1910) и др.

На её ярком примере мы видим, как, развивая невероятную активность в целях процветания своего бизнеса, предпринимательница вносила огромный вклад и в экономическое развитие региона, иногда теряя собственные деньги (строительство Ачминдора закончилось только в советское время, причём в годы Первой мировой войны оно не остановилось совсем, благодаря только финансовым вливаниям и постоянной поддержке самой Баландиной). Как один из наиболее образованных представителей местной купеческой элиты, уже даже более относящийся не к купечеству, а к буржуазии, Баландина явно осознавала важность научного подхода к организации любого производства.

Таким образом, мы видим, что купечество Енисейской губернии внесло немалый вклад в развитие экономики края и местной сибирской науки как посредством предоставления материальной помощи учёным и исследователям, финансирования местных музеев и научных обществ, так и лично участвуя в экспедициях и других научных мероприятиях. При этом основным мотивом научной деятельности купцов и их участия в организации науки были всё-таки предпринима-

тельские интересы и потенциальная личная выгода: получение новых рынков сбыта и, соответственно, новых возможностей для расширения торговли, удешевление процесса добычи сырья, оптимизация транспортных и производственных издержек и т. д. И лишь в отдельных случаях, у самых образованных купцов, можно наблюдать стремление выйти за рамки чисто утилитарного интереса к науке, подняться до понимания её важнейшей роли в формировании целостной картины мира как необходимого условия для его преобразования.

### ***Библиографический список***

1. Баландина В. Из воспоминаний // Енисей. 1989. № 1. С. 74–80.
2. Верещагина Т. Эккендей // Центр Азии: еженедельник. 2004. № 22. URL: <http://www.centerasia.ru/issue/2004/22/1061-jekkendejj.html>
3. Казакова Е.Н. К 100-летию читальни им. А.С. Баландина // Мартыановские краеведческие чтения (1989–1999 гг.). Абакан, 1999. С. 196–201.
4. Комлева Е.В. Енисейское купечество (последняя четверть XVIII – первая половина XIX века). М.: Academia, 2006. 384 с.
5. Малашин Г., Развожаев М. Кузнецовы: польза, честь, отечество, Суриков // Суриковские чтения: науч.-практ. конф. 2003. Красноярск, 2004. С. 76–91.
6. Мешалкин П.Н. Меценатство и благотворительность сибирских купцов-предпринимателей. Красноярск, 1995. 157 с.
7. Мешалкин П.Н., Одинцова М.Н. Предприниматели Енисейской губернии (XIX – начало XX века). Красноярск: СибГТУ, 2004. 100 с.
8. Погребняк А.И. Купцы-предприниматели Енисейской губернии: учеб. пособие. Красноярск: КГТЭИ, 2002. 432 с.
9. Рабинович Г.Х. Крупная буржуазия и монополистический капитал в экономике Сибири конца XIX – начала XX вв. Томск: ТГУ, 1975. 328 с.
10. Туман-Никифорова И.О. Гильдейское купечество Енисейской губернии (60-е гг. XIX – начало XX вв). Красноярск: КГТЭИ, 2003. 182 с.
11. Урянхайский губернатор // Мир праху, честь имени. Минусинский некрополь. Минусинск, 2009. Кн. 1. С. 32–33.
12. Фёдорова В.И. К изучению экономической программы сибирской буржуазии (по материалам политической биографии С.В. Востротина) // Красноярский край – 70 лет исторического пути: материалы V Краевед. чтений. Красноярск, 2005. С. 191–199.
13. Фёдорова В.И. Д.А. Клеменц – революционный народник, ученый и просветитель. Красноярск, 1988. 175 с.
14. Фёдорова В.И. Очерки социально-экономического развития Енисейской губернии. Красноярск, 1999. 116 с.
15. Щербаков, А. Сибирская бестужевка // Енисей. 1989. № 1. С. 73–74.
16. Юшкова Р.И. Социальный облик и менталитет купцов Енисейской губернии XIX–XX вв. // Енисейской губернии – 180 лет: материалы IV Краевед. чтений. Красноярск, 2003. С. 64–68.

---

# БИОЛОГИЯ

---

С.В. Ушанов, Е.З. Усубова

## ИЗУЧЕНИЕ ДИНАМИКИ НАБУХАНИЯ СЕМЯН ФАСОЛИ СОРТА «САКСА» (*PHASEOLUS VULGARIS L.*)

*Динамика набухания, фасоль сорта «Сакса», моделирование процесса набухания семян.*

Семена являются важным продуктом питания человека и животных. Вопросы, связанные с водопроницаемостью семенной кожуры, имеют большое практическое значение для выяснения наиболее приемлемых условий хранения и предпосевной обработки семян.

Процесс набухания семян, находящихся в состоянии вынужденного покоя, при их контакте с водой изучается различными методами: по изменению массы, их водного потенциала, влажности, интенсивности дыхания и других свойств. Однако не существует единой модели, описывающей процесс набухания семян, и, учитывая их разнокачественность, можно ожидать разные способы поступления воды в семена. Ряд авторов считают основными каналами, от которых зависит поступление воды в семена, микропиле и рубчик [Bewley, Blak, 1978; Pietrzak et al, 2002]. К.Е. Овчаров выделяет разные пути поступления воды в зависимости от особенностей строения семени [Овчаров, 1976].

Цель исследования – построение модели динамики набухания семян фасоли сорта «Сакса» методами математико-статистического анализа.

Объект исследования: фасоль (*Phaseolus vulgaris L.*) сорта «Сакса».

Скороспелый сорт кустовой фасоли. Семена фасоли состоят (рис.1.) из расположенной снаружи довольно плотной кожуры (7). На ней находится рубчик (5) – место прикрепления семени к семяножке. Над рубчиком расположено микропиле (4) – отверстие в кожуре. Ниже рубчика с противоположной стороны от микропиле расположен строфиолум, или линза, или рубчиковый шов, как его по-разному называют в различных работах. Зародыш состоит из содержащих запас питательных веществ двух крупных семядолей (6), внутри которых имеется зародышевая ось, состоящая из почечки (1), гипокотеля (2) и корешка (3). Семена отбирали примерно одинакового размера и веса. Проводили набухание семян в чашках Петри. В каждую чашку наливали дистиллированную воду. Через определённые промежутки времени каждое семя взвешивали. Перед взвешиванием избыток воды с поверхности семян удаляли фильтровальной бумагой.

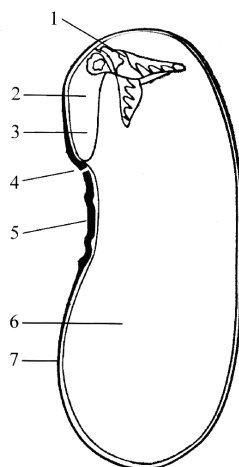


Рис. 1. Строение семени фасоли

Массу определяли с помощью электронных весов с ценой наименьшего деления 0,01 г.

Процесс набухания семян фасоли сорта «Сакса» можно представить в виде следующей функции:

$$Y(t) = \begin{cases} Y_0, & \text{если } t \leq \tau \\ Y_0 + \Delta Y (1 - e^{-k(t-\tau)}), & \text{если } t > \tau, \end{cases}$$

где  $Y(t)$  – масса семени в конкретный момент времени набухания (г);  $Y_0$  – начальная масса семени (г);  $\Delta Y$  – изменение массы семени (г);  $t$  – время набухания семян (ч);  $k$  – коэффициент, определяющий скорость набухания (1/ч);  $\tau$  – время непроницаемости семени для воды (ч).

Модель характеризуется некоторыми статистическими показателями, рассчитанными методом наименьших квадратов (табл. 1).

Таблица 1

### Статистические характеристики модели

$\tau$ (ч)	$Y_0$ (г)	$\Delta Y$ (г)	$K$ (1/ч)	$f$	$T = 1/k$ (ч)	$S$ (г)	$R^2$	Дисперсия	
								остаточная	воспроизводи- мости
3,4	0,36	0,46	0,0829	9	12,1	0,018	0,9859	0,0097	0,0078

Примечание.  $R^2$  – коэффициент детерминации,  $S$  – стандартная ошибка модели,  $f$  – число степеней свободы,  $T$  – постоянное время процесса.

Анализ экспериментальных данных показал однородность дисперсии в отдельных экспериментах, а также адекватность модели экспериментальным данным при 5 %-ном уровне значимости:  $F_{\text{рас}} = 1,2 < F_{\text{пр}} = 1,9$ .

Построен график, отражающий динамику набухания семян фасоли сорта «Сакса» (рис. 2).

График динамики набухания семян фасоли представляет собой зависимость массы набухающих семян от времени контакта с водой (рис. 2). Процесс набухания семян состоит из стадии, характеризующейся тем, что вода в семя фасоли не поступает (период непроницаемости семени), и периода активного поступления воды,

заканчивающегося выходом на плато, когда поступление воды в семя прекращается ( $Y_{max}$ ). В процессе набухания семян фасоли в среднем масса семени достигает своего максимального значения 0,82 г. За 24 часа процесс завершен на 88 %.

Рассчитанные модели для каждого из 30 экспериментов позволили построить корреляционную матрицу (табл. 2).

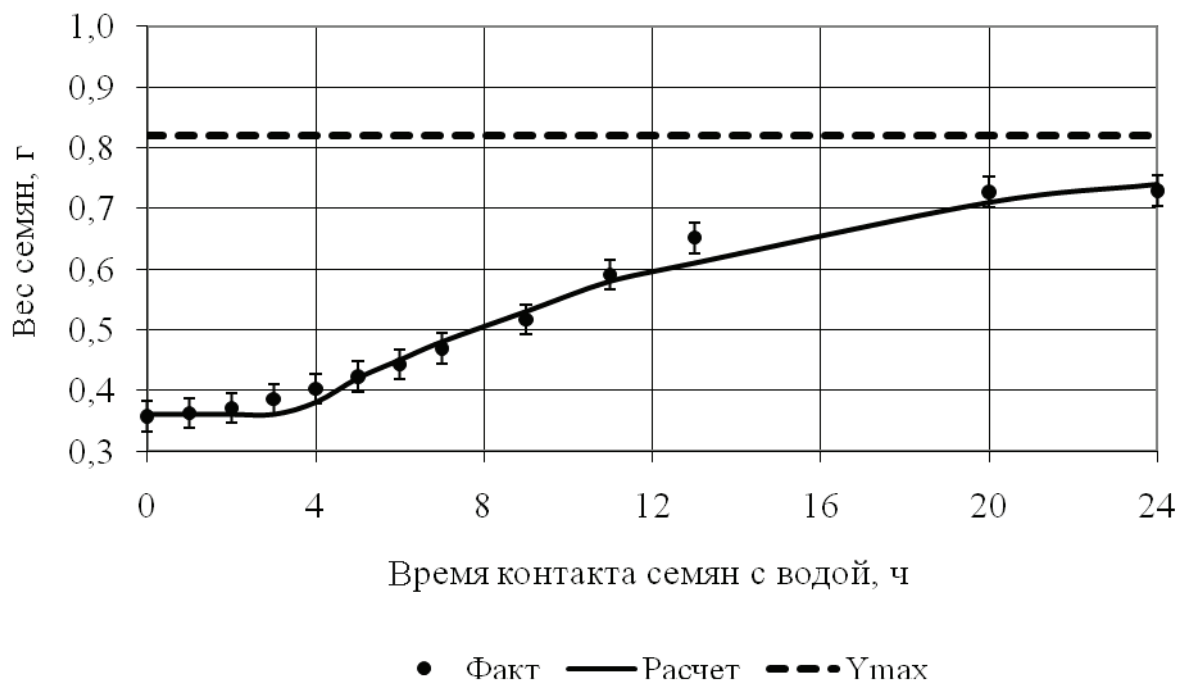


Таблица 2

**Корреляционная матрица**

	$\tau$	$Y_0$	$\Delta Y$	$k$
$\tau$	1,000	0,136	-0,095	-0,061
$Y_0$	0,136	1,000	0,429	-0,166
$\Delta Y$	-0,095	0,429	1,000	-0,546
$k$	-0,061	-0,166	-0,546	1,000

Из таблицы видно, что присутствуют прямая зависимость между изменением массы семени фасоли и начальной массой семени и обратная зависимость между изменением массы семени и коэффициентом, определяющим скорость набухания.

На основании полученных данных можно сделать вывод о том, что процесс набухания семян включает две стадии. По построенной модели можно определить массу семени в конкретный период времени, что позволяет использовать полученные данные для предпосевной обработки семян.

**Библиографический список**

1. Овчаров К.Е. Физиология формирования и прорастания семян. М.: Колос, 1976. 256 с.
2. Bewley J. D., Blak V. Physiology and biochemistry of seeds in relation to germination // Springer-Verl, 1978. Vol.1. 306 p.
3. Pietrzak L.N., Fregeaureid F., Chatson B. Observation on water distribution in soybean seed during hydration processes using nuclear magnetic resonance imaging // Canadian Journal of Plant Science. 2002. Vol. 82. P. 513–519.

---

# ГЕОГРАФИЯ

---

*К.С. Мокринец*

## **МИКРОКЛИМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РЕЛЬЕФА ТЕРРИТОРИИ г.КРАСНОЯРСКА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КАЧЕСТВА ПРИЗЕМНОГО СЛОЯ АТМОСФЕРЫ**

*Микроклиматический потенциал, атмосферные загрязнения, рельеф.*

Наиболее распространённой экологической проблемой урбанизированных территорий является вопрос о качестве приземного слоя атмосферного воздуха. Особенно ярко эта проблема проявляется на территориях больших городов.

Наиболее активное развитие большинства крупных городов России произошло во второй половине XX века, когда многие вопросы территориального планирования только приобретали свою актуальность. Недоучёт местных природных условий и интенсивности увеличения числа источников загрязнения окружающей среды, к тому же без учета особенностей рельефа, в итоге привели к катастрофическому экологическому состоянию приземного слоя воздуха городской среды и ухудшению здоровья городского населения. Например, в 2008 году 30 городов России с общей численностью населения 11,2 млн. человек относились к очень загрязнённым по состоянию атмосферного воздуха [О состоянии..., 2009].

Объектом исследований являются нижние слои атмосферы территории г. Красноярска и его окрестностей и роль рельефа в распределении атмосферных загрязнений и формировании условий микроклимата. Город вмещает большое число промышленных объектов, которые влияют на качество воздуха, по официальным данным, в атмосферу только в 2008 году поступило 277,3 тыс. т. различных загрязняющих веществ. В целом уровень загрязнения атмосферного воздуха Красноярска оценивается как очень высокий [Государственный..., 2009]. Качество воздушного бассейна определяется не только объёмами выбрасываемых в атмосферу загрязнителей, но и способностью самой атмосферы к их накоплению или рассеиванию [Крушлинский, 1986]. В связи с этим возникает вопрос о проведении районирования территории по степени самоочистки приземного слоя атмосферы. Основным перераспределителем загрязняющего вещества по поверхности является рельеф. Таким образом, актуальными становятся определение зон на территории города с удовлетворительной и неудовлетворительной циркуляцией атмосферы, определение микроклиматического потенциала рельефа.

Цель работы – определение микроклиматического потенциала территории г. Красноярска, условий формирования приземного слоя атмосферного воздуха.

Для её осуществления ставились следующие задачи: собрать и получить подробные данные о рельефе; провести микроклиматическое районирование территории по потенциалу формирования качества приземного слоя воздуха на основе геоморфологических данных; проанализировать геоморфолого-климатические особенности распространения пылевого загрязнения территории.

Для оценки микроклиматического потенциала (МкП) формирования качества приземного слоя атмосферы использовалась методика, разработанная в Институте географии СО РАН [Коновалова, Трофимова, 1997]. В её основу положено представление о различиях потенциала самоочистки воздушных масс над различными элементами рельефа и при различиях в ветровом режиме.

Геоморфологической основой для исследований послужила созданная в программном комплексе MapInfo 9.5.1 цифровая модель рельефа Красноярска. Модель создавалась на основе оцифровки данных о рельефе, представленных изолиниями с сечением высот 10 и 20 м на топографических картах масштабом 1:100 000 и 1:25 000, с последующим её уточнением по структурным линиям на космических снимках масштабом 1:7000 (в 1 р x 5,7 м) и при полевых наблюдениях. На основе этой модели был произведён расчёт основных морфометрических показателей: экспозиции, крутизны склонов и вертикальной расчленённости территории.

Для Красноярска характерно постоянство режима ветра в течение всего года, что объясняется условиями орографии. При этом направление долины Енисея совпадает с преобладающим направлением ветра (рис.1) [Мирошников и др., 2003]. Повторяемость юго-западных ветров велика в течение всего года (35–53 %), в январе вместе с западными ветрами она составляет 80 %. Весной и летом повторяемость юго-западных и западных ветров составляет 40–45 % [Климат..., 1982]. Ширина долины Енисея в пределах города резко изменяется, что влияет на скорость ветрового потока и, как следствие, на интенсивность проветриваемости территории. В месте выхода реки с гор Восточного Саяна долина в значительной степени расширяется, уменьшая средние скорости ветров.

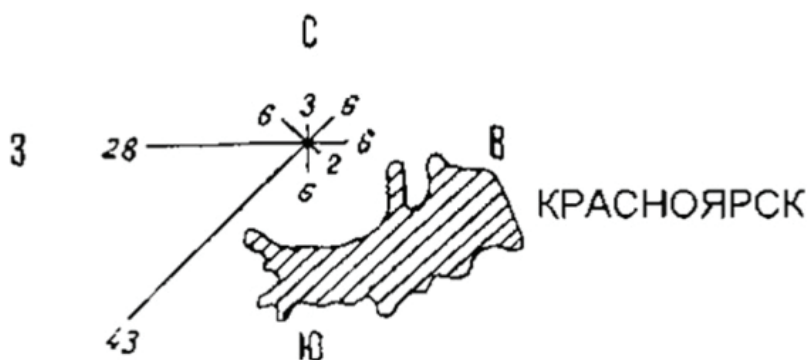


Рис. 1. Роза ветров г. Красноярска

В результате анализа и синтеза геоморфологических и климатических данных, для г. Красноярска выделено четыре зоны МкП формирования качества приземного слоя атмосферы, которые в условиях наибольшей повторяемости юго-западного и западного направлений ветра занимают конкретные местоположения, различающиеся микроклиматическими характеристиками (рис. 2).





Рис. 2. Микроклиматический потенциал формирования качества приземного слоя атмосферы и функциональные зон г. Красноярск:

1 – умеренный; 2 – слабый; 3 – низкий; 4 – наиболее низкий; 5 – административная граница г. Красноярск; 6 – зона садово-дачной застройки; 7 – карьеры; 8 – селитебная зона; 9 – промышленная зона

К первой зоне с умеренным МкП относятся: вершины водоразделов, наветренные экспозиции верхних частей склонов. Нижняя граница таких территорий расположена на абсолютных отметках высот, 300 м – для лесостепной и степной территорий, и 400 м – для горно-таёжной. Эта зона практически не используется человеком. Лишь в северной части района небольшая её часть занята под дачные участки и селитебную зону микрорайона Солнечный.

К зоне со слабым МкП относятся: средние части наветренных и параллельных ветру склонов, участки сужения долин, площадки возвышенных террас, ограничивающиеся изогипсой 340 м. Сюда относятся большинство садово-дачных участков правобережья Енисея. На левобережье зона покрывает территорию Советского района, северо-восточную часть Центрального, центральную и западную части Октябрьского района.

К зоне с низким МкП относятся: нижние части наветренных и параллельных ветру склонов, верхние части подветренных склонов, участки расширения долин, нижние террасы и пойма. Верхний предел абсолютных высот в этой зоне ограничен изогипсой 320 м. На территории этой зоны расположены основная часть промышленных и селитебных сооружений правобережья Енисея (Свердловский, Ленинский и Кировский районы) и некоторая часть садово-дачных участков левобережья. Зона включает северную часть микрорайона Солнечный, южную и северную части Октябрьского района, южную половину Железнодорожного района, а также малые населённые пункты: Берёзовка, Минино, Творогово, Логовой, Сухая

Балка, Кубеково, Ермолаевский Затон, Кузнецово, фрагменты посёлков Лукино и Зыково.

К зоне с наиболее низким МкП относятся: долины, распадки, лога, ориентированные перпендикулярно преобладающему переносу; средние и нижние части подветренных склонов; пониженные формы рельефа дна расширенной долины. Сюда относятся пониженные участки долин рек Базаиха, Кача, Нанжуль, Берёзовка и их притоки. Здесь находятся селитебные зоны малых населённых пунктов: Солонцы, Дрокино, Емельяново, Старцево, Зыково, Базаиха. Зона включает в себя северные части Железнодорожного и Октябрьского районов, представленных сочетанием промышленной и селитебной застроек.

Из имеющихся данных видно, что крупнейший источник атмосферного загрязнения города – промышленность – располагается в основном в пределах зон с низким и наиболее низким МкП [Мокринец, Сысоева, 2009]. И лишь Советский район, содержащий в себе часть промышленных предприятий города, в том числе и КРАЗ, ввиду возвышенного местоположения, находится на территории зоны со слабым МкП.

Анализ распространения пылевого загрязнения территории по зонам с различным МкП производился на основе данных о загрязнении почвенного покрова Красноярска тяжёлыми металлами (Pb, Zn, Cu, As, Cd, Cr, Ni) от антропогенных источников, полученных А.Н. Минаковым и Н.Я. Черненко на основе обобщения 1200 почвенных проб, собранных в 1993–1995 гг. геологами ФГУГП «Красноярскгеолсъёмка» [Минаков, Черненко, 2001]. Так как основным источником поступления тяжёлых металлов в почвы является атмосферная пыль [Бояркина и др., 1993; Важенин, Большаков, 1978], такие данные являются индикатором техногенной нагрузки на атмосферный воздух.

На рис. 3 совмещены данные о пылевых загрязнениях почв и о МкП формирования качества приземного слоя атмосферы.

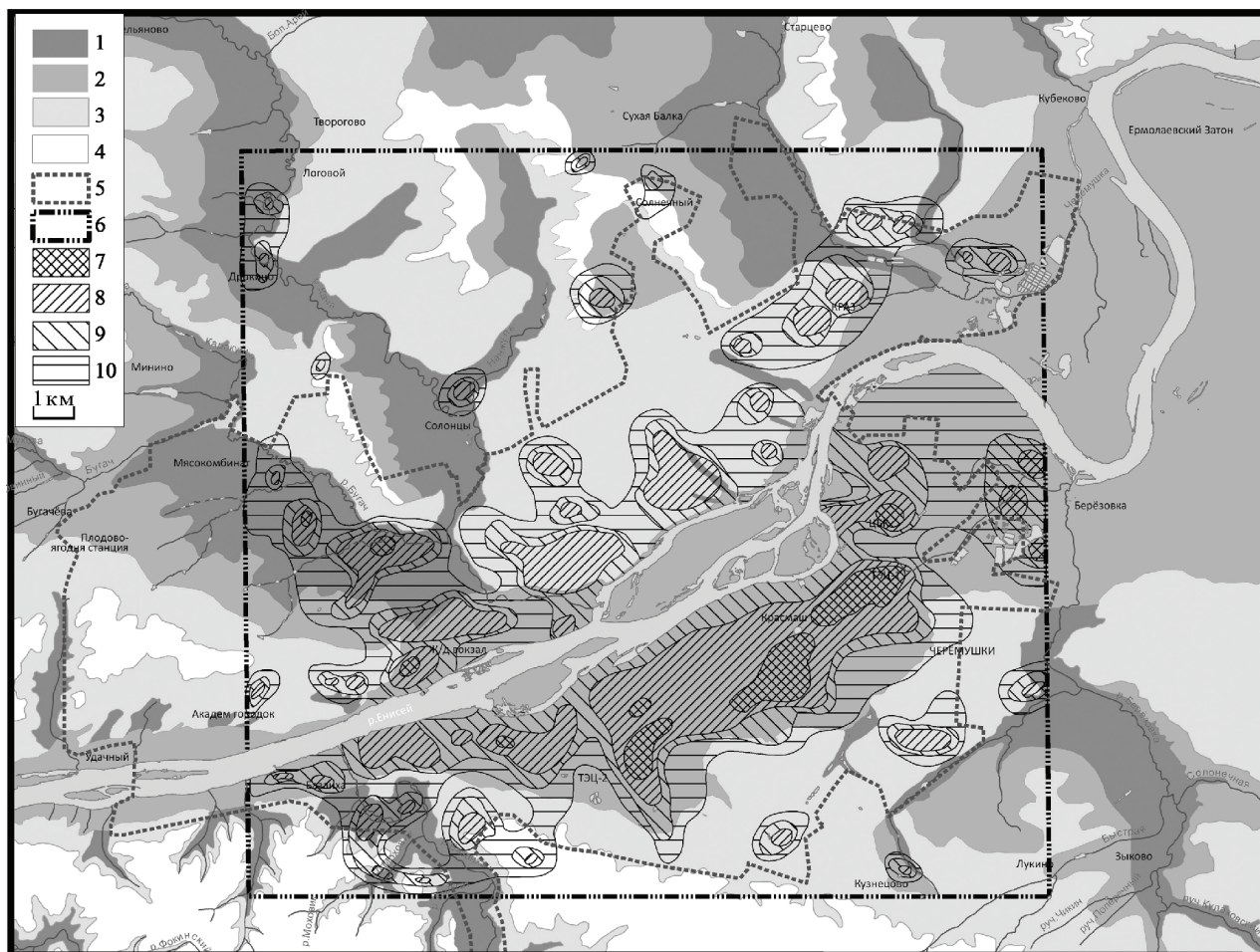
Принимая во внимание тот факт, что основными загрязнителями атмосферы являются промышленные предприятия, дорожная сеть и селитебные зоны, территории распространения загрязнений во многом совпадают с местами больших концентраций первых.

Для городской черты в целом потенциал рассеивания загрязнений при данной нагрузке является недостаточным. Особенно явно это выражается на территориях распространения зон с низким и наиболее низким МкП.

Влияние рельефа проявляется в форме ареалов загрязнений, которые вытянуты в соответствии с основным направлением ветров с юго-запада на северо-восток. Вертикальным пределом распространения пылевых загрязнений с опасным и умеренно опасным уровнем для правобережья Енисея является абсолютная изогипса в 220 м. Для левобережной части города высота распространения пылевых загрязнений для каждого источника индивидуальна и зависит от его высоты нахождения.

Наиболее загрязнёнными частями города являются правобережье Енисея и приближенная к долинам рек Енисея и Бугача часть городской среды левобережья, где ареал загрязнений совпадает с жилыми и промышленными районами практически полностью. Все группы садово-дачных построек на территории города подпадают под ареалы распространения пылевых загрязнений.

Большая часть селитебных зон города находится в близком контакте с промышленными зонами, при этом располагается на территории с низким МкП. Этот показатель должен учитываться при проектировании городской застройки и мерах по снижению негативного влияния промзоны.



*Рис. 3. Микроклиматический потенциал формирования качества приземного слоя атмосферы и ареалы загрязнения почв тяжёлыми металлами (Минаков, 2001) для г. Красноярск:*

1 – умеренный; 2 – слабый; 3 – низкий; 4 – наиболее низкий; 5 – административная граница г. Красноярск; 6 – граница имеющихся данных об ареалах загрязнения почв; уровни загрязнения; 7 – высокоопасный; 8 – опасный; 9 – умеренно опасный; 10 – допустимый

### **Библиографический список**

1. Бояркина А.П., Байковский В.В., Васильев В.Н. Аэрозоли в природных планшетах Сибири. Томск: ТГУ, 1993. 157 с.
2. Важенин И.Г. Большаков В.А. I Всесоюзное межведомственное совещание на тему: «Методические основы картографирования загрязнений почв тяжёлыми металлами и методы их определения» М.: Наука, 1978. № 2. С. 151–159.
3. Государственный доклад «О состоянии и охране окружающей среды Красноярского края в 2008 году». Красноярск, 2009. 226 с.
4. Климат Красноярск. Л.: Гидрометеиздат, 1982. 231 с.
5. Коновалова Т.И., Трофимова И.Е. Природно-экологическая оценка качества городской среды // География и природные ресурсы. 1997. № 1. С. 151–159.
6. Крушлинский В.И. Город и природа Сибири: Архитектурно-планировочные аспекты. Красноярск: Изд-во Краснояр. ун-та, 1986. 232 с.
7. Минаков А.Н., Черненко Н.Я. Особенности загрязнения почвенного покрова города Красноярск тяжёлыми металлами и фтором // Проблемы использования и охраны

- природных ресурсов Центральной Сибири. Красноярск: КНИИГиМС, 2001. Вып. 3. С. 104–107.
8. Мирошников А.Е., Стримжа Т.П., Смолянинова Л.Г. Оценка территориального равновесия Центральной Сибири. Красноярск: КНИИГиМС, 2003. 192 с.
  9. Мокринец К.С., Сысоева Е.А. Характеристика атмосферного загрязнения с учётом рельефа г. Красноярска // География и геоэкология Сибири. Вып. 4: в 2 т. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Красноярск, 2009. Т. 2: Материалы IV Всероссийской научной конференции, посвящённой 75-летию образования Красноярского края. С. 34–42.
  10. О состоянии и об охране окружающей среды Российской Федерации в 2008 году: гос. докл. / Мин-во природных ресурсов и экологии РФ. М.: ООО РППР РусКонсалтингГрупп, 2009. 488 с.

---

# ЭКОНОМИКА

---

*А.Н. Завёркин*

## ВЗАИМОСВЯЗЬ НАУКИ И ПРОИЗВОДСТВА

*Наука, производство, взаимосвязь, производительные силы, супериндустриальное общество, научно-производственные центры.*

Вопрос об отношении науки к производству возникает не только при решении конкретных технологических задач или экономических расчётах той прибыли, которую может дать внедрение в него её новых достижений. Эта проблема имеет и социально-экономический, и социологический, и философский аспекты. Объясняется это тем, что наука является не только мощным фактором развития производства, но и влияет на все сферы общественной жизни, во многом определяя их развитие. Она оказывает влияние на культуру и политику. Но особенно сильное воздействие на жизнь общества она в современных условиях оказывает в рамках взаимодействия со сферой производства. Высокотехнологичные наукоёмкие производства сегодня определяют уровень развития развитых стран мира, создавая для их общества достойный уровень жизни, конкурентные преимущества на мировой арене. Так, президент США Обама в речи перед избирателями в Чикаго 17 декабря 2008 г., за месяц до своей инаугурации, провозгласил основным приоритетом государственной политической стратегии именно науку, а не преодоление экономического кризиса. При этом на науку в США в 2009 г. предусматривалось выделить 21 млрд. дол., из них: на развитие системы здравоохранения, медико-биологических исследований – 10 млрд. дол. (на Национальные институты здоровья); на расширение фундаментальных исследований – 3 млрд. дол. Также значительные суммы выделяются на развитие национальных лабораторий и их переоснащение научным оборудованием, на научные исследования в сфере энергетики и минимизации энергоёмкости общественных зданий, на проведение исследований по совершенствованию транспортных систем и т. д. [Ракитов, 2009, с. 61]. По данным самого полного из издающихся в мире американских справочников «Индикаторы науки и техники» за 2008 г. (Science and engineering indicators. 2008), государственная поддержка науки, исчисляемая в процентах по отношению к национальному ВВП, выглядела так: США (2006) – 2,57, Израиль (2005) – 4,71, Швеция (2005) – 3,86, Финляндия (2006) – 3,51, Япония (2004) – 3,18, Южная Корея (2005) – 2,99, Германия (2005) – 2,51, Франция (2005) – 2,13, Великобритания (2004) – 1,73, Китай (2005) – 1,34. В развитых странах, как видим, на науку расходуются огромные средства [Там же].

Что касается России, то по косвенным данным, можно считать, что в относительно благополучном 2007 г. расходы на науку, включая оборонные, составляли при-

мерно 1,07 % ВВП при условии, что абсолютная величина её ВВП была примерно в два с половиной раза ниже, чем в Китае, и примерно в шесть раз ниже, чем в США [Там же].

В связи с этим актуальным представляется рассмотрение процесса взаимодействия науки и производства. Целью данной статьи является рассмотрение характера этого взаимодействия на современном этапе и факторов обеспечения его эффективности в условиях нашего времени.

Можно разделить основные функции науки на познавательную и практическую. Первая связана с производством научного знания, вторая – с его применением к развитию производства, общества и человека. Соответственно, последняя подразделяется на производственно-технологическую, социально-управленческую и культурно-мировоззренческую функции [Микулинский, 1988, с. 26]. Для того чтобы проанализировать процесс взаимодействия науки и производства, надо рассмотреть её производственно-технологическую функцию.

Усиление влияния науки на производство связано с возрастающей эффективностью её технологического применения, с процессом её превращения в непосредственную производительную силу. Теперь наука и производство становятся необходимыми взаимообуславливающими факторами. С одной стороны, научные достижения используются в производстве. С другой – развитие науки во многом определяется и стимулируется достигнутым обществом уровнем технического развития и потребностью в совершенствовании технологии [Наука и общество..., 1985, с. 46–47].

Наука всегда была связана с жизнью, практической деятельностью людей, потребности практики являются одним из источников и стимулов её развития. Непосредственная роль науки в прогрессе человеческого общества, в первую очередь производства, менялась. Её непосредственное участие в технических переворотах прошлого либо было трудноуловимо, либо вообще отсутствовало. Технические усовершенствования являлись результатом деятельности самоучек-изобретателей и основывались не на данных, полученных в ходе научных экспериментов, а на практических наблюдениях и обобщениях имеющегося производственного опыта. Примерами могут служить прядка Дженни, станок Аркрайта и другие изобретения, созданные без использования достижений науки. До машинного производства технологические знания развивались, в основном не обогащаясь теорией, а уровень производства не предполагал применения научных знаний как необходимого фактора его развития. Во второй половине XIX в. положение начинает медленно изменяться. Открытия химии стали источником возникновения новой отрасли промышленности – производства искусственных красителей, а великая техническая революция, вызванная созданием электрического двигателя и электрификацией производства, уже всецело основывалась на научных достижениях. Но от самих научных открытий в области электричества до их широкого использования в производстве прошло не менее века.

К исходу первой половины XX в. в технике произошли революционные изменения. Самые крупные из них, которые по праву могут рассматриваться как технические перевороты (возникновение атомной энергетики, электроники и т. п.), в основе имели научные открытия и являлись результатом прямого взаимодействия науки и техники, в котором революционизирующая роль принадлежала первой.

В 40–50-е гг. XX в. под влиянием крупнейших научных и технических открытий происходят коренные сдвиги в структуре большинства наук и научной деятельности, возрастает их взаимодействие между собой, усиливаются тенденция к интеграции знаний, взаимосвязь науки с техникой и производством.

Во второй половине XX в. складывается другой тип развития науки, когда она открывает перспективы развития техники, разрабатывая для производства принципиально новые образцы и технологии, вытекающие из новых фундаментальных открытий и достижений. Примером служат атомная энергетика, радиоэлектроника и т. д. Это свидетельствует о том, что наука превращается в ведущее звено развития системы наука – техника – производство. Это, однако, не означает низведения двух других её звеньев до пассивной роли лишь воспринимающих импульсы, идущие от науки. Все три элемента этой системы находятся в самом тесном взаимодействии. Без успехов первой половины XX в. в сфере производства и техники не могло бы быть и современной науки [Социализм и наука..., 1981, с. 73–76].

На рубеже XX–XXI вв. наука становится не просто орудием совершенствования машин и технологии, но источником создания принципиально новых производств и целых отраслей промышленности, основанных на таких явлениях и процессах, с которыми человек не сталкивается в производственной практике и которые поэтому не могли возникнуть из последней: атомные реакторы, радиоэлектронная и вычислительная техника, квантовая электроника, открытие кода передачи наследственных свойств у организма. Усовершенствование производства не может привести к их открытию. Здесь требуется изменение принципов, на которых основан производственный процесс.

Зависимость науки от производства и его потребностей проявляется не только в непосредственных технических, но и в более широких общественных потребностях обеспечения материального жизненного процесса, существования и развития человеческого общества. Общественное производство поддерживает определённый уровень науки, а именно такой, который позволяет ей его опережать. Если этого нет, то технический прогресс замедляется.

Значение материального производства как орудия повышения научного потенциала общества проявляется и в том, что оно создает систему машин для усиления познавательных возможностей людей. Изобретая новые машины, материалы и методы производства, наука сама все больше и больше начинает испытывать потребность в специфических приборах и более совершенных методах исследования. Дальнейшее повышение производительности научного труда способствует сокращению продолжительности процесса «исследование – производство» и ускорению темпов научно-технического прогресса. Производство создает для науки материальные средства исследования, наблюдения, экспериментирования, среди которых важная роль принадлежит применяемым в исследованиях машинам, система которых способствует возникновению новой формы исследовательской кооперации. Мощные электронно-вычислительные машины выполняют научные расчеты, заменяя огромную армию высококвалифицированных специалистов. Исследования околоземного пространства и планет Солнечной системы осуществляются с помощью запускаемых приборов, наземных станций слежения, контроля, управления и обработки получаемой информации и т. д. [Наука в системе..., 1977, с. 61].

В литературе, посвящённой проблеме взаимодействия науки и производства, ведутся споры по поводу, того оказывает ли наука на производство большее воздействие, или наоборот, и что из них предшествует другому. Часть исследователей как отечественных, так и зарубежных отдаёт предпочтение производству, другие – науке. Некоторые исследователи считают, что наука вообще не может изучаться вне рамок общественного производства. Этот вопрос является дискуссионным до сих пор, но большая часть исследователей признают, что характер связи между наукой и производством меняется на разных этапах развития первой. Это

хорошо видно на примере периодизации Б.М. Кедрова, показывающей процесс превращения науки в непосредственную производительную силу, в котором выделяется три этапа. На первом этапе наука отстаёт от техники и практически не оказывает влияния на производство (XVII–XVIII вв.). На втором этапе наука начинает догонять технику, идти вровень с ней, решая задачи, которые уже получают техническую реализацию и воплощаются в новые способы и средства производственного процесса (XIX в.). Она начинает становиться непосредственной производительной силой и оказывает определённое влияние на производство. На третьем – наука начинает опережать технику в развитии, ставя и решая такие задачи, которые лишь впоследствии на основе предварительного научного исследования и теоретического решения находят выход в практику, в производство. Наука становится непосредственной производительной силой [Процесс превращения..., 1971, с. 12].

Современный исследователь данного вопроса философ А.Б. Глозман отдаёт предпочтение науке. По мнению Глозмана, наука до XV в. не имела практического взаимодействия с производством. В XVII–XVIII вв. она, хотя и функционирует во взаимосвязи со сферой материального производства и предполагает не только теоретические, но и «прикладные аспекты», также не обнаруживает зависимости от него. Но и он не отрицает факты, свидетельствующие о влиянии производственных потребностей на развитие науки, главным образом естествознания. Он пишет: «В XVII – XVIII вв. в практику общественного производства вошло большое количество разнообразных технических устройств, изучение действия которых и само возникновение которых стимулировало развитие естествознания и привело к становлению технических наук» [Глозман, 2005, с. 157]. Устойчивый и систематический характер связь между наукой и производством, по его мнению, приобретает лишь с конца XIX в. и достигает апогея в XX в., в эпоху научно-технической революции, что выражается, прежде всего, в возникновении базирующихся на научных разработках новейших образцов орудийно-производственной техники [Там же].

Хотя развитие науки во многом обусловлено производством, это не лишает её относительной самостоятельности и означает, что не всякое внешнее воздействие на науку (в том числе потребность производства) способно стать детерминантой её развития. Чтобы внешняя для науки практическая потребность стала стимулом её развития, она должна быть выражена на её языке, то есть сформулирована как научная проблема. Наука живёт своей жизнью, научные идеи имеют собственную логику развития, и точки её роста возникают необязательно под воздействием практики производства. В науке имеется и самодетерминация, обусловленная преэминентностью научных идей, взаимодействием научных дисциплин (на стыке наук часто возникают новые направления), взаимосвязью эксперимента и теории, проникновением методов исследования из одной отрасли знания в другую (например, физических методов в химию и биологию и т. п.). Поэтому всякое внешнее воздействие на науку должно преломиться через собственную внутреннюю жизнь, то есть стать её проблемой, чтобы привести в движение весь сложный механизм её развития. На постановку научных проблем влияет и внутреннее мировоззрение учёных.

Продукт науки – более глубокий уровень познания вне зависимости от практической применимости новых знаний в данный момент времени. Но именно этот процесс познания, материализованный в технике, становится источником практического решения проблем, возникающих в процессе развития производства. Порой может возникать видимость отрыва науки от практики, ее независимости от развития производства. Действительно, наука прямо не может и не должна говорить на



языке практики – в этом её особенность и сила. Она должна воздействовать на технику, через нее – на производство и получать обратные «сигналы» – необходимость новых научно-технических решений как реакция на практические нужды [Анчишкин, 1985, с. 217–218].

Для современного этапа взаимодействия науки и производства А.И. Ракитов предлагает концепцию супериндустриального общества, где высокий уровень благосостояния обеспечивается продуктами индустриального производства, в основе которого лежат прогрессивные, и прежде всего высокие технологии. Бытовые приборы, стиральные машины, газовые и электрические плиты, пылесосы, осветительные аппараты, навигационные приборы спутников и боевых ракет, услуги транспорта, лекарственные средства, научные эксперименты – все это либо процессы, либо результаты применения продуктов современного, предельно технологизированного индустриального производства. По его мнению, миф о том, что индустриальное общество ушло в прошлое и нынешнее является постиндустриальным, не подтверждается состоянием реальной экономики, социальной сферы и систем управления всех уровней. Даже современное искусство и культура становятся все более индустриальными – кино, телевидение, радио, современная полиграфия и т. д. Но главный смысл идеи супериндустриального общества заключается в том, что оно поддается чётким количественным и структурным определениям.

Первым количественным индикатором он считает объём финансовых поступлений в государственный бюджет от использования и реализации прогрессивных и высоких технологий, их продуктов и основанных на их применении услуг. В США экспорт высокотехнологичных производств и самих технологий составляет 95 % от общего объёма экспорта. А поступления в бюджет от прогрессивных технологий, особенно высокотехнологичных производств, продажи наукоемких продуктов на внутренних и внешних рынках составляют около 90 %. Супериндустриальное общество отличается от других тем, что экономика, быт, образование, сфера услуг опираются на продукцию прогрессивных, передовых и высоких технологий. И это обеспечивает высокий уровень благосостояния, здравоохранения и образования. Теперь следует уточнить понятия «высокие» и «передовые» (прогрессивные) технологии и наукоемкие продукты. Высокими следует считать, по мнению Ракитова, такие технологии и продукты, в издержках производства, конструирования и проектирования которых от 15 до 50 и более процентов всех расходов затрачивается на научные исследования и опытно-конструкторские разработки [Ракитов, 2009, с. 68].

Таким образом, характер связи науки и производства на современном этапе характеризуется глубокой индустриализацией первой, что выразилось в создании научно-производственных комплексов, главной целью которых стали разработка и выпуск наукоемкой продукции. Этот процесс был вызван потребностями производства в постоянном обновлении продукта. Они обусловили процессы дифференциации и взаимопроникновения наук, индустриализации и интенсификации исследований, породили различные способы концентрации научного потенциала. Его растворимость в крупных городах и мегаполисах не очень сочеталась с новыми условиями развития исследовательской деятельности, особенно при необходимости решать крупные проблемы. Поэтому возникли специализированные научно-производственные центры, в которых научные исследования и внедрение их результатов в производство поставлены в промышленных масштабах [Чемоданов, 2008, с. 33].

Такие научно-производственные центры должны обладать следующими внутренними условиями: 1) налаженная система межнаучных контактов; 2) наличие

централизованного информационного обслуживания; 3) собственное опытное производство; 4) наличие внедренческих центров (технопарков), 5) единая структура управления всем комплексом; 6) организация финансового центра, осуществляющего все операции, связанные с реализацией продукта [Там же, с. 37].

Важными факторами успешного взаимодействия науки и производства на современном этапе являются сформированность устойчивой инфраструктуры государственных и негосударственных экономических институтов, решающих проблему эффективного трансферта технологий в частный промышленный сектор и правовой основы этого механизма. Примером налаженного механизма является инфраструктура США в сфере высоких технологий.

В экономическом плане исследования показали, что правильный выбор стратегии поддержки науки и оптимальной политики финансирования является важным условием роста эффективности производства, обеспечивая ее прирост до 30–40 % [Наука в системе..., 1977, с. 63].

Таким образом, создание вышеперечисленных условий является гарантом успешного взаимодействия науки и техники на современном этапе развития общества.

### ***Библиографический список***

1. Анчишкин А.И. Наука – техника – экономика. М.: Наука, 1986. 384 с.
2. Глозман А.Б. Техника и наука в их историческом взаимодействии // *Философия и общество*. 2005. № 4. С. 142–157.
3. Микулинский С.Р. Очерки развития историко-научной мысли. М.: Наука, 1988. 384 с.
4. Наука в системе экономических категорий / ред. В.Я. Ельмеев. Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1977. 125 с.
5. Наука в экономической структуре народного хозяйства. М.: Наука, 1990. 192 с.
6. Наука и общество // *Наука как непосредственная производительная сила: сб. науч. тр.* Иркутск: Изд-во Иркутск. ун-та, 1985. 151 с.
7. Процесс превращения науки в непосредственную производительную силу. / ред. С.В. Шухардин. М.: Наука, 1971. 128 с.
8. Ракитов А.И. Наука, образование и супериндустриальное общество: реалистический проект России // *Вопросы философии*. 2009. № 10. С. 60–69.
9. Социализм и наука / ред. С.Р. Микулинский. М.: Наука, 1981. 424 с.
10. Чемоданов М. Ресурс высокотехнологичной модернизации // *Экономист*. 2008 № 10. С. 32–41.

## ЗАКОНОМЕРНОСТИ ЭВОЛЮЦИИ ТЕНЕВОЙ ЭКОНОМИКИ И ХАРАКТЕР ЕЕ ВОЗДЕЙСТВИЯ НА НАЦИОНАЛЬНЫЕ ИНТЕРЕСЫ СТРАНЫ

*Теневая экономика, социально-экономическое развитие, закономерности теневой экономики.*

По мере возникновения государства, налагающего на своих граждан определенные обязательства и ограничения, формировалась и теневая экономика как деятельность лиц, игнорирующих принятые законы. Теневая экономика (ТЭ) существует в любых экономических системах с государственной организацией, однако в разных системах и на различных стадиях она имеет свою специфику и свою степень влияния на национальные экономические и социальные интересы различных стран.

В данной статье мы рассмотрим эволюцию теневой экономики. Безусловно, процесс эволюции ТЭ неразрывно связан с эволюцией экономических, политических, социальных отношений и общества в целом. С развитием человечества, переходом от первобытного строя к индустриальному, с развитием современных информационных технологий появляются и новые возможности для развития и роста масштабов теневой экономики.

Начало разработки теоретических основ понимания экономической преступности в рыночной экономике было положено в 1945 г. сатерлендовским понятием беловоротничковой преступности в США как преступности, совершаемой высокопоставленными лицами в сфере бизнеса. Позже к этим преступлениям стали относить уклонение от налогов, компьютерные и другие преступления, причиняющие вред экономике государства, ее отдельным секторам, предпринимательской деятельности, а также экономическим интересам отдельных групп граждан, как и всей совокупности национальных экономических и социальных интересов. Перечень этих преступлений расширился до 20–30 составов.

Западные ученые обращают внимание также и на моральный ущерб, причиняемый обществу экономической преступностью. Разработка данного вопроса в последнее десятилетие стала новым аспектом активного изучения экономической преступности в западных странах. Нематериальный вред, наносимый экономической преступностью, может выразиться в возникновении чрезмерного недоверия представителей деловых кругов друг к другу, в падении общественной морали, а в дальнейшем – в полной социальной дезорганизации [Шестаков, 2000].

Уже в самых ранних доиндустриальных обществах – обществах азиатского способа производства – мы встречаем теневую экономическую деятельность. В великом китайском произведении «Янь те лунь» («Спор о соли и железе») представляется «стенограмма» древнейшей дискуссии (81 г. до н. э.) о неформальном секторе хозяйства: государственная монополия на соль и железо привела к массовому «подпольному» производству этих дефицитных продуктов [Кульпин, 1990]. Что касается «черной» (криминальной) теневой экономики, то известной древнейшей формой организованной преступности можно считать деятельность грабителей гробниц в

Древнем Египте. Следует отметить, что подобные элементы (расхитители гробниц, захоронений, храмов) сохранились и в наши дни.

Трансформация доиндустриального общества в индустриальное вызвала в эпоху Нового времени всплеск деловой теневой активности во всех ее видах. Ранние формы капиталистического производства (например, рассеянная мануфактура) представляли «подпольную» оппозицию легальному цеховому ремеслу. Пиратство процветало в XVI–XVIII вв. в Средиземном и Карибском морях, в Индийском океане, нанося чувствительные удары по мировой торговле. Казнокрадство и коррупция поразили государственный аппарат всех абсолютистских держав. Эта деловая теневая активность была реакцией на наступление власти денежного богатства, которое, однако, еще не имело институционального фундамента. Эпоха Нового времени завершается узакониванием одних форм теневого бизнеса (например, банковской деятельности) и ужесточением борьбы с наиболее криминальными его формами (пиратством, коррупцией).

Проблема пиратства стоит и перед современным миром. Периодически появляется информация о нападении пиратов на транспортные и пассажирские суда, проплывающие поблизости берегов Африки. Данные происшествия обусловлены слабой экономической развитостью большинства африканских стран, а также невозможностью местных властей контролировать и уничтожать преступные элементы в стране. С этой проблемой необходимо бороться жесткими военными мерами, уничтожая преступников, посягнувших на жизнь мирных граждан.

Относительно коррупции следует заметить, что с течением времени данная проблема стала одной из сложнейших, перед которой столкнулось человечество, особенно это касается Российской Федерации. Также в России наиболее серьезные преступления совершались в кредитно-банковских отношениях. В советское время вскрывались единичные случаи этих деяний, тогда как в 1992 г. в России их было 1100, в 1993 г. – 5593, в 1994 г. – 11 274, в 1995 г. – 14 600. Были совершены крупномасштабные мошенничества с подложными авизо и чеками «Россия». Большинство хищений совершены преступными сообществами. Широкое распространение получили хищения и незаконный вывоз за рубеж сырья и готовой продукции, цветных и редкоземельных металлов, энергоносителей и других стратегически важных ресурсов.

Известный мыслитель средневековья Ибн Хальдун (1332–1406) всячески ратовал за обращение в стране полноценных монет, обличал фальшивомонетчиков и правителей, осуществлявших порчу монет. Самый древний дошедший до нас случай подделки монет связан с историческими событиями, имевшими место во II в. до н. э. в Древней Парфии. Археологами были найдены две монеты, бывшие в обращении во время правления парфянского царя Митридата II (123–87 гг. до н. э.), одна из которых при экспертизе оказалась фальшивой, то есть искусной подделкой того времени.

Сегодня экономисты всех стран признают, что подделка национальной валюты как в самой стране, так и за ее пределами представляет одну из серьезнейших угроз для национальных экономических интересов страны. Но и возможностей для более качественного производства фальшивых денег с каждым годом становится все больше. Это и разработка новой техники, которая изготавливает купюры, по качеству мало чем уступающие оригиналам, так и электронные деньги, безналичные переводы, чековые книжки, ценные бумаги, счета в банках.

В большинстве стран во все времена государство имело монополию не только на выпуск денег, но и на производство и реализацию других товаров и услуг. Так, в

фискальных целях правительства часто объявляли производство и / или реализацию некоторых видов предметов потребления (соль, железо, спиртные напитки и т. д.) своей исключительной монополией. Государство требовало, чтобы население покупало только казенный товар, однако нерадивые подданные упорно предпочитали приобретать контрабанду, которая отличалась меньшей ценой и лучшим качеством.

В Соединенных Штатах рождение теневой экономики многие связывают с принятием «сухого закона». Впервые запреты, связанные с обращением алкоголя, были приняты в Северо-Американских Соединённых Штатах в середине XIX в. В период с 1846 по 1855 гг. «сухой закон» вводился в 13 штатах, но впоследствии его там отменяли и объявляли антиконституционным.

В современном мире монополии зачастую представляют собой целые сектора в экономике. За время существования они заняли в жизни стран такое положение, что зачастую могут навязывать правительствам государств свою волю и вынуждать политиков принимать лоббистские решения, еще более усиливающие влияние монополий. Так, по оценкам специалистов США, потери от такого вида экономической преступности, как преступность корпораций, достигают от 174 до 231 млрд. долларов в год. Другие виды компьютерных преступлений наносят в США ущерб от 300 млн. до 6 млрд. долларов ежегодно [Полянский, 1983].

Теневая экономика имеет региональную специализацию. Например, в Средней Азии активно развивается наркоторговля, на Северном Кавказе процветает контрабанда оружия и боеприпасов, в Прибалтике – валютные и экспортно-импортные операции со стратегическим сырьем и продукцией, на Дальнем Востоке – махинации с автомобилями, ввозимыми из-за рубежа, контрабандный вывоз природных ресурсов, торговля оружием российскими морями, для Юго-Восточной Азии актуальна проблема международного пиратства. Годовой объем производства наркотиков в Афганистане составляет 40 млрд. долларов; в «Золотом треугольнике», расположенном на границе Мьянмы, Лаоса и Таиланда, ежегодно производится 2600 тонн опиума-сырца, достаточного для выпуска 60 % всего героина в мире [Баров, 2000].

Не последнюю роль в развитии теневой экономики играет и глобализация. В современном мире правовое регулирование хозяйственной жизнедеятельности стало исключительной прерогативой государства; соответственно, именно оно становится главным оппонентом «теневиков», уклоняющихся от исполнения правовых норм. В доиндустриальных обществах, наряду с государством, хозяйственным законотворчеством и правоохранительной деятельностью занимались также отстаивающие свои особые интересы различные местные и профессиональные сообщества, что порождало специфические разновидности ТЭ.

В то же время глобализационная перестройка мирового хозяйства характеризуется как конфликтное, противоречивое явление, несущее и позитивные, и негативные последствия трансформаций национально-экономических систем. С одной стороны, она предоставляет экономические и политические преимущества не только формальным, но и криминальным субъектам (террористическим организациям, преступным синдикатам, наркодельцам и т. п.), что способствует эскалации их возможностей в процессе ассимиляции во внешней среде. Исследование деятельности теневых интеграционных структур позволяет раскрыть существенный вклад глобализации в криминологически значимые аспекты: в высокий уровень и расширенные структуры преступности в мире, расширение мотивационной сферы преступ-

ного поведения, возникновение новых форм теневых процессов, транснационализацию преступности и т. д.

Исторический подход к проблеме позволил на основе анализа основных этапов развития мирового сообщества сделать и обосновать вывод, что международная интеграция не вызывает появление теневых отношений, а лишь трансформирует уже существующие формы и определенным образом воздействует на рост теневого сектора.

Наличие теневых структур в государствах с разным уровнем развития дает возможность предположить, что теневая экономика – это явление, имеющее более глубокие детерминанты, нежели глобализационные процессы, и кроются они в специфике национального государственного устройства, природе человеческого мировоззрения, опыте хозяйствования, выработанном на протяжении многих десятилетий и т. д. [Головко, 2000].

Сегодня теневая экономика рассматривается как глобальный исторический феномен, эволюционирующий на протяжении многих десятилетий во всех социально-экономических системах независимо от уровня развития общества, что подтверждается фактами наличия теневых структур в доиндустриальных обществах. Это позволяет нам предположить их дальнейшее развитие в глобализирующемся пространстве. Поэтому основной задачей мирового сообщества является трансформация самих социально-экономических отношений с целью обеспечения полной занятости, более полного внедрения в производство достижения НТП, предоставления достойного уровня жизни всем слоям населения.

Однако в современном мире еще остаются проблемы, которые, казалось бы, невозможны в развитом цивилизованном мире.

Например, опираясь на развитие медицины и технический прогресс, в XX в. развилась целая индустрия по криминальной торговле человеческими органами. Данная криминальная деятельность пользуется большим спросом, так как состоятельные люди со всего мира готовы платить огромные деньги за этот «товар».

Также особую опасность для развития национальной экономики в частности и экономической безопасности в целом представляет расширение нелегальной миграции населения, т. к. это подрывает здоровье нации, трудовой потенциал, выводит из экономики страны значительные по масштабам человеческие ресурсы, представляющие на современном этапе огромную ценность. Несовершенство налогового законодательства вытесняет из сферы труда легальных работников, что снижает официальную часть общего объема производства. Масштабы нелегального перемещения людей приобретают черты работорговли, что грозит уничтожить национальные государства, которые еще хоть как-то пытаются защищать свое население.

Криминальная эксплуатация людей питает международный терроризм, теневую экономику, возникают целые криминальные государства. Данные, полученные из самых различных источников, неопровержимо указывают на явную тенденцию разрастания торговли людьми в мире. Так, за четыре века классической работорговли данный «оборот» не превысил 12 миллионов человек. За последние же тридцать лет в одной лишь Азии число женщин и детей, проданных в рабство, составило 30 миллионов [URL: <http://www.mte.ru/www/toim.nsf/>]. Большая часть этого криминального бизнеса находится в руках преступных организаций.

Совершенно новой формой теневой экономики является преступная деятельность с привлечением компьютерных технологий. Данное явление наглядно демонстрирует использование теневыми субъектами достижений глобализации и

связанного с ней научно-технического прогресса. Впервые злоупотребления с использованием компьютера были зарегистрированы 1958 г. [Britannica, 1994–1998]. Компьютерное преступление можно понимать как любое незаконное, неэтичное или неразрешенное поведение, затрагивающее обработку данных и (или) передачу данных при помощи компьютеров, информационно-вычислительных систем и средств телекоммуникаций, а также действия, совершенные с корыстными целями. Компьютерное преступление – это предусмотренное уголовным законом виновное нарушение чужих прав и интересов в отношении автоматизированных систем обработки данных, совершенное во вред подлежащим правовой охране правам и интересам физических и юридических лиц, общества и государства.

В современном мире большие проблемы для налоговых органов создает глобальное распространение Интернета. Во-первых, Интернет – это совершенно новый канал перемещения товаров и услуг от продавца к потребителю, и налогообложение виртуальных товаров – куда более сложный процесс, чем налогообложение товаров реальных. Простой пример: музыкальное произведение теперь можно загрузить с сайта продавца, который вообще неизвестно где находится; для этого не нужно ни дисков, ни пленок [URL: <http://eco-mmer cetax.narod.ru/index.html>].

Интернет еще более упрощает для транснациональных корпораций перемещение активов в зоны налогового благоприятствования, которые физически расположены очень далеко от клиентов компании, однако виртуально находятся на расстоянии одного щелчка компьютерной «мыши». Сегодняшняя оффшорная индустрия развилась в глобальный бизнес, проникший во все уголки мира, охватывающий, так или иначе, примерно половину объема мировых финансовых сделок.

Всего в мире в теневом секторе создается как минимум 8 трлн. долларов добавленной стоимости ежегодно, не попадающих в бухгалтерские отчеты предприятий и в официальную статистику как отдельных государств, так и международных организаций. Таким образом, по размерам глобальная теневая экономика сопоставима с экономикой США – страны, имеющей самый крупный ВВП в мире.

Измерение теневой экономики, оценка ее масштабов являются достаточно сложной задачей. Это связано с самой ее природой – теневая экономика носит скрытый характер и возникает из-за стремления избежать измерения. Для ее измерения используются различные, преимущественно косвенные методы.

Подводя итоги обзора эволюции теневой экономики на различных этапах исторического и социально-экономического развития общества, можно сформулировать закономерности эволюции теневой экономики:

- все более четкое институциональное разграничение теневых и законных видов экономической деятельности;
- отказ государства от участия в ТЭ (порча денег, пиратство, признание незаконным взяточничество чиновников) и усиление его роли в преодолении негативных последствий от ТЭ;
- все большая интернационализация ТЭ и, соответственно, мер борьбы с ней;
- совершенствование форм ТЭ под воздействием НТП (в т. ч. через новые финансовые инструменты и т. д., в частности, организация искусственного банкротства, а также торговля людьми и человеческими органами);
- развитие региональной специализации;
- все более тесная негативная экономическая деятельность с политическим экстремизмом, для которого ТЭ предстает как его экономическая база.

– осуществление поэтапного закрепления в качестве вполне легальных прежде «теневых» видов деятельности (рыночный обмен вместо прежней спекуляции и т. д.);

– и, напротив, определение в качестве «теневых» ранее допускаемых официально видов деятельности (отказ от пиратства в Англии с одобрения королевы, содержание чиновников за счет «благодарности» просителей);

– достаточно четкая градация по формам и масштабам теневой деятельности в развивающихся и развитых странах;

– тенденция к деформации этих особенностей под воздействием процесса глобализации;

– увеличение по мере развития общества как самой ТЭ, так и степени ее негативных последствий, оказывающих влияние на национальные экономические и социальные интересы стран. Соответственно, и для преодоления этих последствий ТЭ должен использоваться широкий комплекс мер, вплоть до самых радикальных.

### ***Библиографический список***

1. Баров Л. Сиамские близнецы // Эксперт. 2000. № 12. С. 28.
2. Головкин М.В. Закономерности развития теневой экономики в условиях глобализации. автореф. дис. ... канд. эконом. наук. М., 2001. С. 66.
3. Кульпин Э.С. Человек и природа в Китае. М.: Наука, 1990. С. 124–128.
4. Полянский Ф.Я. Цена и стоимость в условиях феодализма. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. С. 196–197.
5. Попов В.В. Теневая экономика: особенности существования и условия эффективного противодействия: автореф. дис. ... канд. эк. наук. М., 2004. С. 13.
6. Финмаркет. 2009. 27 янв.
7. Шестаков А.В. Теневая экономика: учеб. пособие. М., 2000.
8. Britannica: энциклопедия, 1994–1998.
9. URL: <http://eco-mmer.cetax.narod.ru/index.html>
10. URL: <http://www.mte.ru/www/toim.nsf/>
11. URL: [www.wikipedia.ru](http://www.wikipedia.ru)



## СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ РОССИИ И «ЖИЛИЩНЫЙ ВОПРОС»: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

*Социально-экономическое развитие, жилищный вопрос, ипотечный кредит, инновационный путь, пессимистический сценарий.*

Социально-экономическое развитие и стабильность России определяются многими факторами, среди которых одним из важных является удовлетворение такой ключевой потребности населения, как обеспечение жильем. В решении этой проблемы с позиций научных и практических требуется разработка оптимистического и вместе с тем наиболее вероятного сценария, что предполагает необходимость методологического обоснования, которое определяется выбранным авторами инструментарием, предписывающим материальные, финансовые, трудовые, временные, исполнительные, нормативно-правовые, контрольно-регулирующие ресурсы.

При рассмотрении данной проблемы в обозначенных рамках статьи исследователи идут на компромисс и сознательно приводят лишь отдельные результаты, полученные в ходе аналитической работы [Ермаченко, 2009; Кузьмич, Ермаченко, 2008; Национальный..., 2006; Фалалеев, Ермаченко, 2009]. Последние свидетельствуют о теоретическом, методологическом и практическом значении ее в инновационный период социально-экономического развития страны [Приоритетные..., 2007; Программа..., 2009; Фалалеев, Ермаченко, 2009].

Исследуемая тема обладает особой актуальностью для российских реалий как в различные периоды XX в., так и на современном этапе нашей истории, несмотря на то, что государство не раз провозглашало программы по решению этой проблемы. В данной статье мы не будем касаться анализа причин невыполнения этих программ, но остановимся лишь на использовании потенциала ипотечного кредита за три последних года (2008–2011) и дадим оценку по прогнозу решения «жилищного вопроса» на период: 2011–2015 гг., используя Интернет-ресурсы Федеральной службы государственной статистики [URL: [www/gkc.ru](http://www/gkc.ru)].

Решение «жилищного вопроса» в современных условиях проводимой политики государства для многих россиян, нуждающихся в этом благе, напрямую связано с возможностью получения ипотечного кредита. Проанализировав социально-экономическое положение в России за 2008–2011 гг., можно сделать вывод, что решение этого вопроса затрудняется основными двумя причинами, во-первых, низкой доходностью семей и, во-вторых, высокими ставками ипотечного кредита [Ермаченко, 2009, Национальный..., 2006]. Более того, следует привести аналитические выкладки, сделанные экспертами на макро-, микроуровне на базе официальной статистики с учетом индекса цен на строительные материалы в России. Так, в 2010 г. они возросли более чем на 20 процентов. Соответственно, и в Красноярском крае, по оценке президента союза товаропроизводителей и предпринимателей В. Сергиенко, данная тенденция по темпам роста цен на стройматериалы превышает среднероссийский показатель. Все это отрицательно сказывается на стоимости жилья для покупателей и имеет негативные последствия для самих строительных организаций, у которых возрастает налоговая нагрузка при одновременном снижении

показателей ввода жилья. Поэтому не случайно в период 2009–2011 гг. строительные организации сосредоточились на скорейшей достройке уже начатых объектов, оставляя заделы по проектам, планируемым к вводу в 2011–2012 гг.

Здесь также прослеживается и тенденция высокого темпа роста цен за последние три года, причем при прямом или косвенном участии государства отрицательная тенденция роста цен на строительную продукцию и материалы сохраняется. Хотя в интересах объективности и научной точности следует отметить, что государство стимулирует ввод в эксплуатацию жилья за счет приоритетных национальных проектов («Доступное жилье», «Образование», «Здравоохранение», «Развитие АПК»), которые реализуются институтами федеральной, региональной, местной власти, а также при активном участии значительной части общества. Их масштаб и многогранность даже дает основание считать, что усиливающийся положительный вектор направленности этих действий выходит за рамки крупных государственных программ.

Таким образом, государство обеспечивает выживание строительной индустрии и вместе с тем стабилизирует «рынок жилья», содействуя нашим гражданам в решении «квартирного вопроса» посредством кредитования. Так, при содействии государства ныне вводится около 40 % жилья при выделении на эти цели более 1,3 трлн. руб. Следствием этого является тот факт, что в России именно за счет использования кредитов в последние три года покупается каждая вторая квартира. Такая общая тенденция имеет место как в целом по России, так и в Красноярском крае.

В ходе исследования данной проблемы была выявлена еще такая особенность, возникающая уже после приобретения жилья, и в сегменте многоэтажного, и индивидуального – коттеджного – сектора. Суть ее состоит в опережающем росте темпов инфляции, негативно влияющих на некогда дешевые энергоресурсы при сохранении низкого роста доходов населения. Это дает основание сделать вывод, что одна треть россиян (в том числе собственников жилья в крае) при решении «жилищного вопроса» сталкивается с проблемой выживания, а нередко даже вынуждена расставаться с приобретенным жильем. Это происходит из-за высоких эксплуатационных расходов (в том числе из-за роста стоимости электричества, газа, услуг, которые выросли для физических лиц более чем на 30 %, а для потребителей индивидуальных домостроений еще значительней).

Разумеется, с позиции методологического обоснования решения этой проблемы мы должны рассмотреть все имеющиеся модели российской реальности, включая не только вариант оптимального решения, но и пессимистический ее вариант, что, в свою очередь, предполагает необходимость разработки нейтрализующего механизма отрицательных последствий последней модели решения «жилищного вопроса».

С учетом всех факторов реализации проблемы нельзя перейти от государственного уровня ее решения к индивидуальному, поскольку до 40 % населения России реально проживает за порогом бедности. Не выдерживают критики в силу своей некорректности многие соответствующие программы, ранее принимавшиеся правительством, как и разрабатываемые в современных условиях. Примером здесь может являться Программа по борьбе с бедностью В.В. Путина, где была поставлена задача по удвоению экономического роста валового внутреннего продукта к концу 2010 г., на основе чего предполагалось ликвидировать бедность как явление, характерное для России XX в., что, однако, продолжает сохраняться и в первом десятилетии XXI в. Предложенная Президентом России Д.А. Медведевым программа «4 И»

также остается без должного теоретико-методологического обоснования, как и четкой ресурсной базы, что чревато превращением ее в очередной миф.

Цель научного поиска во всех аспектах социально-экономических отношений не ограничивается выявлением имеющихся противоречий. Не вдаваясь в детали, отметим две ключевые позиции в механизме решения жилищной проблемы в современных российских условиях.

Во-первых, с позиций факторов роста: заработной платы, пособий и выплат нуждающимся семьям, а также реализации «материнского капитала» для решения данной проблемы.

Во-вторых, с позиций факторов снижения: банковских ставок на ипотечное кредитование. Вполне обоснованно ведущие аналитики-эксперты по этой проблеме указывают на то, что решение «жилищного вопроса» для 90 % населения, нуждающихся в жилье, напрямую связано с получением ипотечного кредита по низким ставкам. Несмотря на проводимые меры по снижению ставок, они еще остаются высокими. Так, согласно данным Центробанка России, средневзвешенная ставка по жилищным кредитам за последние три года превышает 13 % годовых, в то время как в индустриально развитых странах, например в США, ставка по ипотеке составляет 5 % годовых, а в Германии и в других странах Европы соответственно от 3 до 5,5 %.

Здесь следует отметить и тот факт, что уровень инфляции в России за последние годы постоянно растет и оказался самым высоким в сравнении со странами Европы. Так, по данным Росстата, рост цен на продукты питания в России в январе 2011 г. в шесть раз превысил удорожание продовольствия в ЕС. Все это существенно снижает доходность семейного бюджета и средства накопления для решения «жилищного вопроса».

Таким образом, проблема высоких ставок по жилищным кредитам в России, как это отмечают многие аналитики-экономисты и практики, не носит единичный характер на пути решения жилищного вопроса, а проявляется в системе многих сдерживающих факторов, что, по определению генерального директора Бюро информационной поддержки инвестиций В. Щербакова, остается системным, качественным признаком для такого состояния экономики, которую мы имеем. Это, в частности, отрицательно влияет и на социальную стабильность общества, которая в России с конца 80-х гг. XX в. подвергается серьезным испытаниям.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать общий вывод, что решение «квартирного вопроса» зависит от многих факторов, которые в большей или меньшей степени непосредственно оказывают влияние на решение данной проблемы. Поэтому, следуя постулатам теоретико-методологических оснований, только системный подход, опирающийся на развитие ключевых показателей социально-экономического развития России, способен обеспечить ощутимый результат, как и достичь высокую степень социальной стабильности общества.

Весомым аргументом здесь является тот факт, что в настоящее время ипотечные кредиты имеют только 2–3 % россиян на сумму 4,1 трлн. руб. с объемом просроченной задолженности 90 млрд. руб. (это составляет 8 % от количества выданных кредитов). Здесь очевидна ориентация банковской системы исключительно на защиту своих интересов. Интеграция же интересов потребителей ипотечного кредита, государства и банков в обозримом будущем маловероятна, если это не станет неотъемлемой составляющей системы антикризисных мер выхода России из мирового циклического кризиса. А для этого потребуются также соответствующая нормативно-правовая основа, включающая снижение налогового бремени на малообеспе-

ченные слои населения, совершенствование банковской системы, а главное, перевод экономики на инновационный путь развития, обеспечивающий высокие темпы экономического роста.

Пока же приходится констатировать наличие пессимистического сценария в решении «квартирного вопроса». Как утверждают аналитики финансового рынка, в ближайшие три-четыре года ставки по ипотеке снижаться не будут, так как тенденций выхода на стабильный экономический рост в экономике России пока не наблюдается.

### ***Библиографический список***

1. Ермаченко Н.И. Методологическое обоснование антикризисных мер в период 2009–2011 гг. развития России: практическая направленность // Экономика и управление в современных условиях: материалы международной заочной научно-практической конференции / сост. Т.А. Кравченко; НОУ Сибирский институт бизнеса, управления и психологии. Красноярск, 2009. Ч. I. С. 163–167.
2. Кузьмич Р.И., Ермаченко Н.И. Модель экономического роста в России: программа «4И» // Актуальные проблемы авиации и космонавтики: тезисы Всерос. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых специалистов (7–11 апреля 2008, г. Красноярск): в 2 т. / под общ. ред. И.В. Ковалева; СибГАУ. Красноярск, 2008. Т. 2: Социально-экономические и гуманитарные науки. С. 116–118.
3. Национальный проект – это всерьез и надолго // Российская газета. 2006. 27 апр.
4. Приоритетные национальные проекты – идеология прорыва в будущее: сб. / сост. А.И. Иванов, В.О. Казанцев, М.Б. Карпенко, М.М. Мейер. М.: Европа, 2007. 116 с. (Национальные проекты).
5. Программа антикризисных мер Правительства Российской Федерации на 2009 год: тезисы // Аргументы и факты. 2009. № 13. С. 4–6.
6. Фалалеев А.Н., Ермаченко Н.И. Мировой финансовый кризис: политико-экономический аспект // Экономика и управление в современных условиях: материалы межд. заоч. науч.-практ. конф. / сост. Т.А. Кравченко; НОУ Сибирский институт бизнеса, управления и психологии. Красноярск, 2009. Ч. II. С. 200–203.
7. URL: [www/gkc/ru](http://www/gkc/ru)

---

# АННОТАЦИИ

---

## *Педагогика*

*Е.В. Валяева*

### **ПРЕДСТАВЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ О ФАКТОРАХ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ ЖИЗНЕННЫЙ УСПЕХ**

*Факторы жизненного успеха, ценностные ориентации, учащиеся старших классов.*

В статье на основе репрезентативного опроса по специально разработанной анкете анализируются представления о факторах жизненного успеха старшеклассников типичной средней общеобразовательной школы, выявляется их соотношение с ценностными ориентациями учащихся.

*И.А. Васильев*

### **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И РОДИТЕЛЬСКАЯ ОБЩЕСТВЕННОСТЬ О ПРОБЛЕМАХ РАЗВИТИЯ ШКОЛ СИБИРИ И ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА (СРАВНИТЕЛЬНЫЙ СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ)**

*Респонденты, воспитание, социализация, оптимизация, контент-анализ.*

В статье идет речь о состоянии, проблемах и перспективах развития общего среднего образования в ряде регионов РФ. Опираясь на результаты широкомасштабного социологического исследования, автор рассматривает, насколько эффективно, с точки зрения респондентов, школы выполняют свои основные функции. Материалы могут представлять определенный интерес для специалистов органов управления образования, руководителей ОУ и социологов, работающих в области социологии образования.

*Н.А. Долгушина, Г.А. Чижакова*

### **АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

*Аксиология, ценности, профессионально-педагогические ценности, ценностные ориентации, профессионально-ценностные ориентации.*

Авторы статьи рассматривают проблему формирования профессионально-ценностных ориентаций будущих бакалавров профессионального обучения. Опытнo-экспериментальная работа проводилась на базе Сибирского государственного технологического университета, включала этапы обогащения педагогических дисциплин ценностным знанием, принятия ценностного знания в процессе создания и освоения коммуникативного пространства, применения ценностного знания в про-

цессе погружения. Содержание и выводы проведённой опытно-экспериментальной работы могут быть использованы в образовательном процессе вузов.

*Н.А. Журавлева, Л.В. Шкерина*

**ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ И ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ  
БАЗОВЫХ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ –  
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ**

*Базовые ключевые компетенции, дидактические условия формирования компетенций, математическая подготовка студентов.*

В статье уточнено понятие базовых ключевых компетенций студентов, выделены основные принципы и дидактические условия их формирования у студентов педагогического вуза – будущих бакалавров – учителей математики в процессе обучения математическому анализу.

*Г.А. Клековкин*

**РЕФЛЕКСИЯ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ  
В ПРЕДМЕТНОМ ОБУЧЕНИИ**

*Преимственность обучения, предметная и личностная рефлексия.*

Рассматриваются роль и место рефлексии в преимущественности развития учащегося как субъекта учебной деятельности. Показывается, что рефлексия является необходимым условием и эффективным средством реализации внутренней преимущественности в процессе предметного обучения.

*В.М. Кравченко*

**ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ  
ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВИРОВАННОЙ ПОТРЕБНОСТИ  
ДОШКОЛЬНИКОВ В ЗДОРОВЬЕ**

*Дошкольник, программно-методическое обеспечение, здоровье, физическая культура, уровни мотивированной потребности, этапы реализации.*

В статье определяется влияние педагогически сформированной мотивированной потребности на физическое здоровье дошкольника, обозначаются этапы ее реализации посредством физической культуры.

*П.В. Куприянов*

**ФОРМИРОВАНИЕ СПОРТИВНОГО МАСТЕРСТВА БОРЦОВ ВОЛЬНОГО СТИЛЯ  
НА ОСНОВЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ИНТЕГРАТИВНОЙ ОЦЕНКИ**

*ЧСС – частота сердечных сокращений, МОЖ – минутный объем крови, тренировочные нагрузки, интегральный показатель тренировочных нагрузок.*

Рассматриваются динамика функциональных показателей и утомляемость борцов вольного стиля. Проведены оценка и планирование параметров тренировочных нагрузок по методике Б.И. Тараканова. В определении функциональных показателей использованы методы пульсометрии, тонометрии и электрокардиографии по методике А.И. Завьялова.

*А.В. Литвин*

**ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ  
СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РОБОТОТЕХНИКИ**

*Робототехника, проект, компетенция, условия, инновации, Лего, обучение.*

В статье рассматриваются проблема подготовки студентов к проектной деятельности, а также пути решения данной проблемы средствами образовательной робототехники. Разработан комплекс дидактических условий формирования проектной компетенции студентов, а также организации лаборатории проектной деятельности. Проанализированы педагогические возможности современной образовательной робототехники.

*В.А. Лоренц*

**ЭФФЕКТ ВЛИЯНИЯ КОЛИЧЕСТВА НЕЙРОНОВ СЕТИ  
НА ПАРАМЕТРЫ ЕЕ ОБУЧАЕМОСТИ**

*Нейронная сеть, обучение, число нейронов, ошибка обучения, ошибка прогноза.*

Анализируется зависимость ошибок обучения, ошибок прогноза и темпов обучения нейронной сети от числа нейронов. Обнаружен эффект резкого ухудшения параметров обучения и прогноза при некоторых значениях числа нейронов, который может быть связан с влиянием начальных условий, вносящих случайную компоненту в стартовую конфигурацию значений весовых коэффициентов нейронной сети. Наблюдаемая немонотонность параметров обучаемости единой тенденции не имеет.

*Е.А. Опарина*

**СИТУАЦИИ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ  
КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

*Социальная ситуация, социальное воспитание, социальное развитие, социализация, социальное пространство, институты социализации, виды социальных ситуаций.*

В статье поднимаются вопросы, связанные с социальным воспитанием и социальным развитием старшеклассников. Автор изучает одно из важнейших педаго-

гических средств, которое используется в воспитательной работе со старшеклассниками, – ситуации социального развития. Рассматриваются различные подходы к определению социальных ситуаций, предпринимается попытка на основании уже существующих определить собственный смысл этого феномена. Социальная ситуация развития старшеклассника представлена не только как метод, но и как способ подготовки старшеклассника к реализации себя в жизни.

*А.Ю. Осипов*

### **ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БОРЦОВ САМБО**

*Тренировка, выносливость, электрокардиограмма.*

В связи с последними изменениями в правилах соревнований по борьбе самбо в сторону активной, атакующей борьбы должна измениться и система подготовки спортсменов к соревнованиям. Автор рассматривает вопросы совершенствования тренировочного процесса в борьбе самбо путем целенаправленного повышения функциональной готовности борцов к соревновательным нагрузкам.

*Е.Д. Тельманова, Г.М. Романцев*

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ МАГИСТЕРСКОЙ ПРОГРАММЫ «УПРАВЛЕНИЕ СИСТЕМОЙ ПОДГОТОВКИ РЕМЕСЛЕННИКОВ- ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ ДЛЯ ОБЪЕКТОВ ГОРОДСКОГО ЭНЕРГОХОЗЯЙСТВА»**

*Социально-психологическая деятельность, артефакт, интеграция, организационно-управленческая деятельность.*

В статье раскрываются принципы разработки магистерской программы по направлению подготовки Профессиональное обучение (по отраслям), позволяющей подготовить педагогические кадры для реформирования социально-психологической составляющей системы подготовки ремесленников-предпринимателей. Содержание магистерской программы выстроено на основе анализа интеграционного, системного и культурно-исторического подходов, позволяющих раскрыть личностно-психологические и компетентностные аспекты подготовки магистров.

*Л.М. Туранова, О.Г. Смолянинова, А.А. Стюгин*

### **МОНИТОРИНГ ПОТРЕБНОСТЕЙ В ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСАХ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО КОНТЕНТА ДЛЯ ШКОЛ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ**

*Электронный образовательный ресурс, естественнонаучный контент, электронная библиотека.*

Статья посвящена проблемам оценки востребованности учителями общеобразовательных школ Красноярского края электронных образовательных ресурсов естественнонаучного контента для организации образовательной деятельности со школьниками в условиях формирующейся электронной библиотеки Сибирского федерального университета.



*Г.И. Чижакова, С.А. Коваль*

### **ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ**

*Аксиология, ценности, профессиональные ценности, ценностные ориентации, профессионально-ценностные ориентации.*

В статье даны определения профессионально-ценностных ориентаций будущего специалиста социальной работы, представлены авторские решения по их формированию в процессе профессиональной подготовки в вузе. Рекомендуются преподавателям вузов, студентам и аспирантам, всем, кто интересуется ценностной проблематикой.

*Н.Ф. Яковлева*

### **ПРОЯВЛЕНИЯ НЕДОСТАТКОВ ХАРАКТЕРА У ДЕТЕЙ-СИРОТ**

*Дети-сироты, институциональное воспитание, недостатки характера, симптомокомплексы черт, коррекция, воспитание духовно-нравственных и деятельно-волевых черт.*

В работе описаны проявления недостатков характера, типичных для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: «некритичность», «безответственность», «безволие», «лживость», «некоммуникабельность», «ригидность», «иждивенчество». Каждый дефект является симптомокомплексом, образованным совокупностью черт, отражающих специфику социального опыта детей-сирот и многоуровневую систему их отношений к определенной стороне действительности. Определены психолого-педагогические задачи воспитания нравственных деятельно-волевых черт детей-сирот и коррекции их характерологических деформаций.

### ***Из опыта работы***

*М.А. Аскарова*

### **РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФИЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МНОГОМЕРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ЛИЦЕЯ**

*Предпрофильная и профильная подготовка, профориентация, образование, учебный план.*

В статье описан один из вариантов организации предпрофильной подготовки – модель непрерывного профильного образования, включающая в себя профориентационную работу.

*С.А. Емельянова*

### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ШКОЛЬНИКОВ**

*Здоровый образ жизни, физическая культура, физическое воспитание школьников.*

В статье рассматриваются проблемы формирования здорового образа жизни школьников с помощью практических занятий физической культурой через овладение теоретической частью программы «Физическое воспитание» во внеклассной работе и при дополнительных творческих домашних заданиях. Особое внимание уделяется постоянному взаимодействию учителя физического воспитания и родителей учащихся.

*О.П. Журавлева*

### **СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА**

*Качественное становление, профессионально значимые качества личности, самостоятельная работа студентов, ценностно-мотивационный, деятельностно-практический, рефлексивно-оценочный компоненты в структуре самостоятельной работы студентов.*

Статья посвящена проблеме качественного становления личности студента в образовательном процессе вуза, при этом анализируются воспитательные возможности самостоятельной работы. Даны обоснование и сущностная характеристика личностных качеств, значимых для успешной учебной и профессиональной деятельности. Выявлены структурные компоненты самостоятельной работы, описано их содержательно-методическое наполнение, обеспечивающее формирование необходимых личностных качеств.

*А.А. Казанцева*

### **ВОСПИТАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА**

*Качества личности, инновационное поведение, инновационный потенциал личности, учебная компетенция.*

В статье обсуждается проблема становления профессионально значимых качеств личности выпускника, необходимых для успешной самореализации в эпоху инновационного общественного развития. Определено, что в эпоху «глобальных инноваций» необходимо переориентировать весь образовательный потенциал с парадигмы «развитие и формирование» на парадигму «саморазвитие и становление».

*М.Ф. Кузнецова*

**РАЗВИТИЕ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЕЙ  
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

*Развитие самообразовательной компетенции учителей иностранного языка, формы практико-языкового самообразования, самообразовательные ситуации, упражнения для подготовки будущих учителей иностранного языка к самообразованию, сущность самообразовательной деятельности по иностранному языку, компоненты самообразовательной компетенции.*

Статья посвящена проблеме развития иноязычной самообразовательной компетенции студентов. В ней представлены содержание и методика подготовки студентов педагогических колледжей к практико-языковому самообразованию через реализацию форм и ситуаций самообразовательной деятельности. В статье поэтапно описываются приемы самостоятельного овладения различными аспектами языка и видами речевой деятельности, пути преодоления наиболее часто встречающихся при этом трудностей.

*Н.В. Подошва*

**МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА АКТИВИЗАЦИИ  
САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ  
ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ**

*Модель, активизация, деятельность студентов, математика.*

Рассматривается модель, включающая пять структурных звеньев, раскрывается суть каждого из них. Приводятся пример применения модели в процессе изучения студентами курса высшей математики и результаты педагогического эксперимента по апробации предложенной модели.

*Т.М. Пуолокайнен*

**РАЗБИЕНИЕ ВЫПУКЛЫХ МНОГОГРАННИКОВ КЛАССА С НА ПОДКЛАССЫ**

*Выпуклые многогранники, классификация, покрытие, гомотетия.*

Настоящая работа посвящена разбиению выпуклых многогранников одного класса на подклассы. Принципом классификации является количество поверхностей переходного типа, принадлежащих границе многогранника. Рассматриваемая задача связана с гипотезой Хадвигера о покрытии геометрических тел их образами при гомотетии.

*Н.А. Чалкина, Т.А. Юрьева*

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ  
КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НАПРАВЛЕННОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ  
СТУДЕНТОВ-ГУМАНИТАРИЕВ**

*Информационные технологии, профессионально-направленное обучение, прикладные программные средства.*

В статье рассматривается структура профессионально-направленного обучения математике. Обоснована методика применения информационных технологий в преподавании математических дисциплин студентам-гуманитариям.

**Психология**

*Е.Ю. Каханова*

**АЛГОРИТМ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ИЗМЕРЕНИЯ СТЕПЕНИ ЗАВИСИМОСТИ  
ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА ОТ ВНУТРЕННИХ И ВНЕШНИХ ФАКТОРОВ**

*Алгоритм, внутренние и внешние факторы, зависимость, измерение черт личности, интегральный потенциал переживания одиночества, критерий Фишера, модифицированная шкала одиночества.*

Статья посвящена количественному измерению процесса зависимости переживания одиночества от внутренних и внешних факторов. Алгоритм измерения включает в себя разработку новых методов (перфорационная карта респондента и интегральный потенциал переживания одиночества), новации в применении и трактовке методов, испытанных временем (шкала одиночества UCLA, критерий Фишера –  $\varphi_{эмп}$ ).

*И.В. Коломейцева*

**ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ПЕДАГОГОВ И ПСИХОЛОГОВ  
ПРОФИЛЬНЫХ ШКОЛ К МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

*Цели российского образования, социальный заказ на образование, профильное обучение, проблемы адаптации, коэффициент адаптации, ценности, профессиональная картина мира, возрастные психологические особенности.*

В статье проводится анализ результатов адаптации педагогов и психологов школ Красноярского края к новому социальному заказу на образование и к условиям профильного обучения в зависимости от возраста и профессиональной картины мира. Выделяются приоритетные для них цели образования в новых условиях. Демонстрируется неоднозначность восприятия нового пространства образования школьными педагогами и психологами.

*Н.В. Лукьянченко*

**ПРОБЛЕМА МЕСТА И РОЛИ СЕМЬИ  
В СОЦИАЛЬНЫХ КОНТЕКСТАХ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ**

*Семья, группа, социальный институт, функции семьи, детство, семейная идентичность.*

В статье даётся панорама подходов к определению значимости семьи в жизнедеятельности человека. Значимость семьи определяется конкретными примерами из истории общества, результатами массовых опросов населения и теоретическими взглядами представителей гуманитарного знания. Показано, что в исследованиях семейной проблематики прослеживается смена фокусов рассмотрения: семья как общественный институт; семья как группа, реализующая свои функции как по отношению к обществу, так и по отношению к индивиду; семья как группа самореализации личности.

*И.Г. Маланчук*

**ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ СТРУКТУРЫ  
РЕЧЕКОММУНИКАТИВНОГО СОЗНАНИЯ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ  
ПРИ ПРОИЗВОДСТВЕ УСТНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ**

*Коммуникативное сознание, факторы речепроизводства, интенциональность, прагматическая семантика, речь, язык, детский возраст.*

В статье представлены результаты кластерного анализа используемых детьми при продуцировании высказывания речевых жанров. Выявлено существование функциональных структур коммуникативного сознания, обеспечивающих обработку прагмаречевой информации, и в дифференцированности от нее, и в интегративных связях с ней, информации языкового порядка. Делается вывод о том, что прагматическая ситуация в ее структуре, интенциональная основа социальной коммуникации, речь, язык являются в коммуникативном сознании различными, но интегрирующимися и интегрируемыми в процессе производства высказывания системами.

*Н.Т. Селезнева, Е.А. Куркотова*

**ТВОРЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ  
КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ**

*Творческая направленность, личность руководителя, профессиональная самореализация, субъекты образовательного процесса, самоактуализация личности.*

Для проявления творческой направленности руководителя как условия самореализации его способностей необходима особая сфера коллективной творческой деятельности в образовательном учреждении, которая обусловлена ценностным единством и креативностью всех его членов.

*Т.С. Спешилова*

**ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВАЯ СФЕРА, ЕЕ ОСОБЕННОСТИ И РАЗВИТИЕ  
У СТАРШЕКЛАССНИКОВ С ЯВНОЙ И СКРЫТОЙ ФОРМОЙ  
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ**

*Ценностно-смысловая сфера личности, жизненные ценности, смысл, интеллектуальная одаренность, явная, скрытая формы интеллектуальной одаренности.*

Данная статья посвящена результатам изучения особенностей ценностно-смысловой сферы у интеллектуально одаренных учащихся и обычных старшеклассников, а также развитию и обогащению основных аспектов ценностно-смысловой сферы. Выявлены качественные различия по основным показателям ценностно-смысловой сферы: системы жизненных, личностных смыслов, жизненных ценностей в сравнении между выделенными группами. Разработана и апробирована программа по развитию и обогащению ценностно-смысловой сферы.

*О.И. Титова*

**ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕЛОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ  
В УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Гендер, маскулинный тип личности, фемининный тип личности, деловое взаимодействие в управлении, психологические отношения к конкуренции и партнерству.*

В статье представлены результаты эмпирического исследования психологических отношений руководителей к основным видам делового взаимодействия – к конкуренции и партнерству. В исследовании проведен сравнительный анализ делового взаимодействия в деятельности руководителей с разным уровнем маскулинности / фемининности.

**Философия**

*Е.А. Авдеева*

**ФИЛОСОФСКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ  
ГУМАНИТАРИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

*Антропология, гуманитаризация, человек, система образования.*

В статье предпринимается анализ современных философско-антропологических концепций, особое внимание уделяется антропологическим проблемам системы образования, связанным с дегуманизацией и социально-прагматическим поворотом образования. Раскрывается философский «код», к которому причастны отношения «человек – бытие», «человек – человек», выступающие в качестве философско-антропологического «уклада» системы образования.

*М.Ф. Кузнецова*

### **МЕНТАЛИТЕТ КАК МОДЕЛЕОБРАЗУЮЩАЯ КОНСТАНТА**

*Менталитет, национальный менталитет, модель мира, цивилизация, общество, реформы, культура.*

В статье обсуждается менталитет как глубинная структура культуры, рассматриваются понятие менталитета, его роль в формировании модели мира и влияние на эффективность реформирования общества.

*Л.А. Польщикова*

### **ФИЛОСОФИЯ ЕСТЕСТВЕННОГО ПРАВА В ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ**

*Естественное право, гуманистическое образование, права и свобода человека.*

В статье рассматривается естественное право как критерий справедливости в этике, политике, законодательстве с античных времен до современности. Особое внимание уделяется идеям отечественных и зарубежных педагогов в области нравственной, правовой проблематики. Авторское видение данного понятия соотносится с гуманистическими направлениями педагогики, где фундаментальной основой правового воспитания детей являются «свобода», «справедливость», «правда», «равенство», «добро».

*Н.А. Шибанова*

### **СОВРЕМЕННАЯ ПРАВОСЛАВНАЯ СЕМЬЯ В КОНТЕКСТЕ АКТУАЛЬНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА**

*Православие, воцерковленность, семья, брак, развод, демографический кризис.*

Социально-философский анализ современной православной семьи сопряжен с обращением к актуальнейшим проблемам российского общества. Депопуляция населения, неутешительная статистика по количеству браков и разводов, по числу абортот и детской безнадзорности, затрудненная социокультурная адаптация детей и подростков и другие проявления кризиса семьи имеют скорее мировоззренческие, чем экономические, причины. В этих условиях логично обратиться к опыту традиционных религий и выяснить, насколько перспективна в социально-демографическом и культурном плане модель семьи, реализуемая верующими людьми.

## **Филология**

*О.А. Александров*

### **ЯЗЫКОВАЯ БИОГРАФИЯ НЕМЕЦКИХ ДИАЛЕКТОНОСИТЕЛЕЙ С. КОЖЕВНИКОВО ТОМСКОЙ ОБЛАСТИ**

*Немцы Сибири, немецкие диалекты, зарубежная и отечественная «народная» лингвистика, языковая биография, метатекст.*

Статья содержит результаты исследования, которое заключалось в анализе собранных во время полевых практик метаязыковых данных и моделировании пережитой истории развития языка / языков «средней» возрастной группы немецких диалектоносителей из с. Кожевниково Томской области. Дается пояснение нового для отечественной лингвистики термина «языковая биография», и обозначается актуальность осуществляемого исследования для научных работ, выполняемых на материале миноритарных языков.

*И.В. Ващенко*

### **ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ МИР «ИТАЛЬЯНСКИХ» НОВЕЛЛ ПАУЛЯ ХЕЙЗЕ**

*Новелла, художественный мир, национальный характер, женские образы.*

Статья посвящена особенностям художественного мира «итальянских» новелл П. Хейзе, созданных им под впечатлением путешествия по Италии. Обозначается место женских образов в «итальянских» новеллах, а также анализируется влияние, которое оказала поездка в Италию на дальнейшее творчество немецкого новеллиста, его душевное состояние, на взаимоотношения Германии и Италии в области литературы. Особый акцент придается изображению национального колорита на страницах «итальянских» новелл писателя.

*Р.К. Дроздов*

### **К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ АББРЕВИАТУРНЫХ ОБРАЗОВАНИЙ В ТЕКСТАХ СМИ**

*Аббревиатура, аббревиация, игра, контаминация, трансплантация, экспрессия, язык.*

В статье рассматривается один из продуктивных способов словообразования в СМИ – аббревиация. Акцент сделан на основных функциях использования аббревиатур в печатных и электронных СМИ, приведена классификация аббревиатурных образований, показаны основные способы языковой игры, выявлены их экспрессивные возможности, приведены яркие примеры.



*С.А. Кабанова*

**СЕМАНТИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ПРЕДЛОЖЕНИЙ  
С БЕЗЛИЧНО-ПРЕДИКАТИВНЫМИ СЛОВАМИ  
(НА МАТЕРИАЛЕ СЕРБСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)**

*Семантический субъект, семантический объект, локативный субъект, тематический субъект, перцептив, пациенс, бенефициатив, эллиптическое предложение.*

В статье говорится о семантических функциях аргументов предиката, выраженного безлично-предикативным словом или его сочетанием с инфинитивом; рассматриваются типы семантического субъекта в предложениях с безлично-предикативными словами.

*Л.Л. Карпова*

**ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПАДЕЖЕЙ  
В СЕВЕРНЫХ ДИАЛЕКТАХ УДМУРТСКОГО ЯЗЫКА**

*Удмуртский язык, северные диалекты, морфология, грамматическая категория падежа.*

В статье освещаются вопросы своеобразия функционирования падежей в северных диалектах удмуртского языка. Выявлены особенности в количественном составе падежной парадигмы, отмечены специфические явления во внешнем оформлении и семантике отдельных падежей исследуемых диалектов.

*Ю.В. Погребняк*

**СТИЛИСТИЧЕСКАЯ РЕДУКЦИЯ В ИНТЕРИОРИЗОВАННОМ ДИСКУРСЕ**

*Интерриоризованный дискурс, внутренняя речь, стилистическая редукция, кодовое перечисление, заместительные слова, междометия, стилистически значимое многоточие.*

В статье рассматривается понятие интериоризованного дискурса, который в нашем понимании представляет собой модель внутренней речи героя художественного произведения, создаваемую автором данного произведения. Анализируются некоторые стилистические особенности интериоризованного дискурса, такие как кодовое перечисление, заместительные слова и междометия, стилистически значимое многоточие.

*Н.В. Шкуратова*

**РОЛЬ ПИСЕМ В СОЗДАНИИ ОБРАЗОВ В РОМАНЕ ДЖЕЙН ОСТЕН «ЭММА»**

*Творчество Джейн Остен, образ персонажа, психологический портрет.*

В статье рассматривается роль эпистолярных элементов в романе Джейн Остен «Эмма». Исследователь отмечает важность функции писем при создании образов и психологических портретов персонажей, описывает роль эпистолярных элементов в создании образов конкретных персонажей.

## *История*

*В.П. Баймухаметова*

### **ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО НАСЕЛЕНИЯ ПРИЕНИСЕЙСКОЙ СИБИРИ В ТРУДАХ ПОЛИТИЧЕСКИХ ССЫЛЬНЫХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВВ.**

*История Сибири, русское население Сибири, политические ссыльные, научная деятельность политических ссыльных.*

В статье на основе материала научных трудов политических ссыльных в Енисейской губернии рассматривается проблема изучения русского трудового населения Сибири. Прослеживается идейная эволюция участников революционного движения в условиях сибирской ссылки.

*А.П. Дементьев*

### **К ВОПРОСУ О ПОЛИТИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЯХ БОЛЬШЕВИКОВ И АНАРХИСТОВ В Г. КРАСНОЯРСКЕ В 1917–1918 ГГ.**

*Большевики, анархисты, революция, взаимоотношения, сотрудничество, противостояние.*

В статье на материалах периодической печати прослеживается динамика взаимоотношений большевиков и анархистов в период их «открытой» деятельности в г. Красноярске с марта 1917 г., когда они выходят из подполья и начинают активную деятельность, по июнь 1918 г. – время выступления чехословацкого корпуса и падения первой советской власти.

*Т.А. Ключников*

### **К ВОПРОСУ О ДАТИРОВКЕ ПИСАНИЦ НИЖНЕГО ПРИАНГАРЬЯ (НА ПРИМЕРЕ АНИМАЛИСТИЧЕСКИХ ИЗОБРАЖЕНИЙ)**

*Нижнее Приангарье, петроглифы, неолит, бронзовый век, ранний железный век, Средневековье.*

Статья посвящена вопросам датировки наскальных изображений Нижнего Приангарья. Основным материалом для датирования служат анималистические изображения. В статье выделено 7 типов изображений животных. Каждый тип соответствует определенной исторической эпохе. Наиболее ранние изображения на Нижней Ангаре относятся к эпохе неолита. Выделены также петроглифы энеолита, раннего бронзового века, эпохи поздней бронзы, раннего железного века. Наиболее поздние изображения датированы эпохой Средневековья и этнографической современности.

*Д.М. Медников*

**СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК АЛЬТЕРНАТИВА КЛАССОВОЙ БОРЬБЕ  
МЕЖДУ ТРУДОМ И КАПИТАЛОМ НА РУБЕЖЕ XIX–XX ВВ.  
(К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ В СОЗНАНИИ СИБИРСКОЙ ОБЩЕСТВЕННОСТИ)**

*Рабочий вопрос в Сибири, социальное партнерство, дореволюционная периодическая печать, сибирская общественность.*

Статья является результатом изучения отражения такого аспекта рабочего вопроса, как социальное партнерство в сибирской периодике конца XIX – начала XX вв. Идея возможности компромиссного решения рабочего вопроса с учетом интересов как рабочих, так и предпринимателей появляется на страницах либеральных изданий. Однако в Сибири не сложились условия и сил, которые смогли бы реализовать механизмы социального партнерства.

*Е.В. Саяпарова*

**ИСТОРИЯ СОЗДАНИЯ И РАЗВИТИЯ МУНИЦИПАЛЬНЫХ МУЗЕЕВ БУРЯТИИ**

*Муниципальные музеи, музейные коллекции, музейная сеть, Республика Бурятия.*

Статья посвящена истории формирования сети муниципальных музеев Бурятии. Автор в хронологическом порядке рассматривает основание музеев, создание экспозиций и особенности деятельности на современном этапе.

*В.В. Ушницкий*

**ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ПАРАЛЛЕЛИ И СВЯЗИ КЫПЧАКОВ С ВОСТОЧНОЙ СИБИРЬЮ**

*Кыпчаки, Восточная Сибирь, археология, материальная культура, погребальный обряд, этнонимы.*

В статье разбираются этнокультурные контакты кыпчаков с восточными районами Сибири. Обсуждаются возможность проникновения кыпчаков в Восточную Сибирь, их участие в этногенезе саха. Исследуются параллели в материальной культуре саха и кыпчакских народов.

*А.Н. Хомайко*

**ЯПОНИЯ И ВОПРОСЫ БОРЬБЫ С МЕЖДУНАРОДНОЙ ПРЕСТУПНОСТЬЮ  
ПОСЛЕ ЗАВЕРШЕНИЯ «ХОЛОДНОЙ ВОЙНЫ»**

*Япония, международное сотрудничество, терроризм, ООН, «холодная война», АТР, нелегальный трафик, наркотики, оружие.*

Распространение терроризма и рост этнической преступности остаются ключевыми проблемами начала XXI века, резкий экономический рост стран АТР способствует ускорению интеграционных процессов и ведет к усилению международного сотрудничества в области безопасности, что также отвечает интересам России и всего постсоветского пространства.

*В.В. Хорина*

**О РОЛИ КУПЕЧЕСТВА В НАУЧНОМ ИЗУЧЕНИИ ЕНИСЕЙСКОЙ ГУБЕРНИИ  
(ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XIX – НАЧАЛО XX ВВ.)**

*Енисейская губерния, изучение Енисейской губернии, купечество, научная деятельность купечества, научные интересы купечества, мотивация научной деятельности, научные экспедиции, научные труды.*

В статье рассматриваются формы участия местного купечества в научном изучении Енисейской губернии во второй половине XIX – начале XX вв., раскрываются причины поддержки научных исследований со стороны енисейских купцов и мотивы их участия в научной деятельности, выявляются научные интересы и анализируются научные труды купцов, определяется роль купечества в развитии научного потенциала губернии.

**Биология**

*С.В. Ушанов, Е.З. Усубова*

**ИЗУЧЕНИЕ ДИНАМИКИ НАБУХАНИЯ СЕМЯН ФАСОЛИ СОРТА «САКСА»  
(*PHASEOLUS VULGARIS L.*)**

*Динамика набухания, фасоль сорта «Сакса», моделирование процесса набухания семян.*

Приведены данные о процессе набухания семян фасоли сорта «Сакса». Выявлено, что процесс набухания семян фасоли включает в себя 2 стадии: период непроницаемости семян для воды и период изменения массы с течением времени до достижения определенного максимума. Найдена математическая модель процесса набухания, по которой стало возможным определение массы семени фасоли в конкретный момент времени без экспериментального измерения. Полученные результаты могут быть применены для выяснения оптимальных условий предпосевной обработки семян.

**География**

*К.С. Мокринец*

**МИКРОКЛИМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ  
РЕЛЬЕФА ТЕРРИТОРИИ Г. КРАСНОЯРСКА  
КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КАЧЕСТВА ПРИЗЕМНОГО СЛОЯ АТМОСФЕРЫ**

*Микроклиматический потенциал, атмосферные загрязнения, рельеф.*

Проведено зонирование территории по природному микроклиматическому потенциалу формирования приземного слоя воздуха. Полученные данные сопоставлены с данными о пространственном нахождении функциональных зон, что позволило подразделить урбанизированные территории по эффективности рассеивания атмосферных загрязнений. Выявлена роль рельефа на распространение тяжелых металлов.

---

**Экономика***А.Н. Завёркин***ВЗАИМОСВЯЗЬ НАУКИ И ПРОИЗВОДСТВА**

*Наука, производство, взаимосвязь, производительные силы, супериндустриальное общество, научно-производственные центры.*

Рассматриваются взаимодействие науки и производства, факторы обеспечения его успешности в условиях нашего времени, развитие этого процесса и его состояние на современном этапе, задачи и функции науки как определённого вида деятельности.

*А.Ю. Трифонов***ЗАКОНОМЕРНОСТИ ЭВОЛЮЦИИ ТЕНЕВОЙ ЭКОНОМИКИ  
И ХАРАКТЕР ЕЕ ВОЗДЕЙСТВИЯ НА НАЦИОНАЛЬНЫЕ ИНТЕРЕСЫ СТРАНЫ**

*Теневая экономика, социально-экономическое развитие, закономерности эволюции теневой экономики.*

Процесс эволюции ТЭ неразрывно связан с эволюцией экономических, политических, социальных отношений и общества в целом.

*А.Н. Фалалеев, Н.И. Ермаченко***СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ РОССИИ И «ЖИЛИЩНЫЙ ВОПРОС»:  
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

*Социально-экономическое развитие, жилищный вопрос, ипотечный кредит, инновационный путь, пессимистический сценарий.*

Выявлены и обоснованы характеристики сценарных моделей социально-экономического развития России в инновационный период, особо уделено внимание сложившейся с 2008 г. реальной тенденции, дана прогнозная оценка в решении «жилищного вопроса» до 2015 г.

## ABSTRACTS

### *Pedagogics*

*E.V. Valyaeva*

#### **CONCEPTUALIZATIONS OF SENIOR PUPILS ABOUT THE FACTORS PROVIDING LIFE SUCCESS**

*Factors of life success, valuable orientations, senior pupils.*

Conceptualizations of senior pupils of a typical comprehensive school about the factors providing life success are analyzed in the article on the basis of representative interrogation under a specially developed questionnaire. Besides, their correlation with valuable orientations of pupils is brought to light.

*I.A. Vasilev*

#### **PEDAGOGICAL AND PARENTAL PUBLIC OF THE KRASNOYARSK TERRITORY ABOUT PROBLEMS OF SCHOOLS OF THE TERRITORY (COMPARATIVE SOCIOLOGICAL ANALYSIS)**

*Respondents, education, socialization, optimization, content-analysis.*

The article tells about the condition, problems and prospects of development of general secondary education in some of the regions of the Russian Federation. The author considers how much effectively schools carry out their basic functions from the point of view of respondents, basing on the results of a large-scale sociological research. Materials can be rather interesting for experts of the departments managing education, heads of educational institutions and sociologists working in the field of sociology of education.

*N.A. Dolgushina, G.A. Chizhakova*

#### **AXIOLOGICAL ORIENTATION OF VOCATIONAL TRAINING OF FUTURE BACHELORS OF VOCATIONAL EDUCATION: THEORY AND PRACTICE**

*Axiology, values, vocational-pedagogical values, valuable orientations, vocational-valuable orientations.*

The authors of the article consider a problem of formation of vocational-valuable orientations of future bachelors of vocational training. Test-experimental work was conducted on the base of Siberian state technological university and included the stages of enrichment of pedagogical disciplines with valuable knowledge, acceptance of valuable knowledge in the course of creation and development of communicative space, application of valuable knowledge in the course of immersing. The content and conclusions of the conducted test-experimental work can be used in educational process of high schools.

*N.A. Zhuravleva, L.V. Shkerina*

**MAIN PRINCIPLES AND DIDACTIC CONDITIONS OF FORMATION BASIC KEY  
COMPETENCES OF STUDENTS OF A PEDAGOGICAL HIGH SCHOOL**

*Basic key competences, didactic conditions of formation of competences, mathematical preparation of students.*

In article the concept of basic key competences of students is specified, the main principles and didactic conditions of their formation typical for students of a pedagogical high school –future bachelors –teachers of mathematics in the course of teaching them mathematical analysis are identified.

*G.A. Klekovkin*

**REFLECTION AS A MEANS TO REALIZE SUCCESSION IN SUBJECT EDUCATION**

*Succession in education, object and personality reflection.*

The role and place of reflection in successive development of a student as a subject of an educational process. It is demonstrated that reflection is a necessary condition and an effective means for implementation of inward personal succession in the process of subject education.

*V.M. Kravchenko*

**ESTIMATING THE EFFICIENCY OF PROGRAMME AND METHODOLOGICAL PROVISION  
FOR FORMING MOTIVATED NEED OF CHILDREN UNDER SCHOOL AGE FOR HEALTH**

*A child under school age, programme and methodological provision, health, physical education, levels of motivated need, stages of realization.*

The article defines the influence of pedagogically formed need of a child under school age for physical health. Also the article shows the stages of its realization through physical education.

*P.V. Kupriianov*

**FORMING OF SPORT SKILLS OF FREE-STYLE WRESTLERS  
ON THE BASIS OF INDIVIDUAL INTEGRAL ESTIMATION**

*Heart rate, minute blood volume, training load, integral index of training loads.*

The dynamics of functional indices and tiredness of wrestlers of free style are examined in this work. The estimation and planning of parameters of training load by the methodics of B. I. Tarakanov are carried out. The methods of pulsometry, tonometry and electrocardiography of A. I. Zavyalov were used for defining of functional indices.

*A.V. Litvin*

**DIDACTIC CONDITIONS OF FORMATION OF DESIGN COMPETENCE  
OF STUDENTS BY MEANS OF EDUCATIONAL ROBOTICS**

*Robotics, project, competence, conditions, innovations, Lego, training.*

In this article the problem of preparation of students for design activity is considered. Means of educational robotics as a way to solve this problem are also analyzed. The complex of didactic conditions of forming design competence of students is developed and organizing the laboratory of design activity is worked out. Pedagogical opportunities of modern educational robotics are analyzed.

*V.A. Lorents*

**EFFECT OF INFLUENCE OF QUANTITY  
OF NETWORK'S NEURONS ON PARAMETERS OF ITS EDUCABILITY**

*Neural network, education, number of neurons, education error, forecast error.*

Dependence of education errors, forecast errors and rates of education of neural network on the number of neurons is analyzed. The effect of sharp deterioration of parameters of education and forecast at some values of the number of neurons is found out and can be connected with the influence of initial conditions bringing a casual component to start configuration of neural network's weight factors' values. Observed unmonotonicity of the parameters of educability has no common tendency.

*E.A. Oparina*

**SITUATIONS OF SOCIAL DEVELOPMENT AS A MEANS  
OF SOCIAL EDUCATION OF SENIOR PUPILS**

*Social situation, social education, social development, socialization, social space, institutions of socialization, types of social situations.*

The article raises the issues related to social education and social development of senior pupils. The author analyzes one of the most important pedagogical means used in educational work with senior pupils – situations of social development. Various approaches to define social situations are considered, the attempt to determine the proper meaning of this phenomenon on the basis of existing ones is carried out. The social situation of a senior pupil's development is presented not only as a method, but also as a way of preparing a senior student to self-realization in life.

*A.Y. Osipov*

**INCREASING OF LEVEL OF FUNCTIONAL READINESS  
OF WRESTLERS OF SAMBO-WRESTLING**

*Training, endurance, electrocardiogram.*

In connection with the last variations in the rules of competitions on sambo-wrestling towards active, attacking way of wrestling, the system of preparation of



sportsmen to competitions should also be changed. The author considers the questions of improvement of training process in sambo-wrestling by means of a purposeful increase of functional readiness of wrestlers to competitive loads.

*E.D. Telmanova, G.M. Romantsev*

**PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL SUBSTANTIATION OF MASTER`S DEGREE  
PROGRAM FOR «MANAGEMENT OF SYSTEM OF PREPARATION  
OF HANDICRAFTSMEN – BUSINESSMEN FOR OBJECTS OF CITY UTILITIES»**

*Social-psychological activity, artefact, integration, organizational-administrative activity.*

In this article the principles of development of master`s degree programs for the preparation in the sphere of vocational training (on branches), allowing to prepare pedagogical staff for reforming the social – psychological aspect of the system of preparation of handicraftsmen – businessmen is considered. The content of master`s degree program for is built on the basis of the analysis of integration, system and cultural-historical approaches, allowing to open personal-psychological and competent aspects of preparation of masters.

*L.M. Turanova, O.G. Smolyaninova, A.A. Styugin*

**MONITORING OF DEMANDS FOR ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES  
OF NATURAL-SCIENTIFIC CONTENT FOR SCHOOLS  
OF THE KRASNOYARSK TERRITORY**

*Electronic educational resource, natural-scientific content, E-Library.*

This article is devoted to the problem of assessing the need of the school teachers of the Krasnoyarsk territory for electronic resources of natural-scientific content for organizing educational activity at schools using the resources offered by the E-Library of the Siberian Federal University.

*G.I. Chizhakova, S.A. Koval*

**PROBLEM OF FORMATION OF SYSTEM OF PROFESSIONAL-VALUES  
OF A FUTURE EXPERT OF SOCIAL WORK**

*Axiology, values, professional values, system of values, system of professional values.*

This article gives the definitions of the system of professional values of a future expert of social work. The authors give their own solutions to the problem of their development in the process of vocational training in an institution of higher education. The paper is recommended to teachers of institutions of higher education, undergraduate and postgraduate students and to all those who are interested in axiological problems.

*N.F. Yakovleva*

#### **DISPLAY OF NEGATIVE CHARACTER TRAITS OF ORPHAN CHILDREN**

*Orphan children, institutional upbringing, negative character traits, symptom-complexes of traits, correction, upbringing of moral values and strong-willed traits.*

In this work the display of negative character traits typical for orphan children and children without parental support are described, namely: «noncriticality», «irresponsibility», «lack of will», «falsity», «uncommunicativeness», «rigidness», «dependence». Each defect is a symptom-complex, formed by the set of traits reflecting the specificity of social experience of orphan children and the multilevel system of their relations to the certain side of reality. Psychological-pedagogical problems of formation of moral values and strong-will traits of orphan children and correction of their character deformations are defined.

#### ***From work experience***

*M.A. Askarova*

#### **REALIZATION OF MODEL OF CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION IN THE MULTISECTORAL EDUCATIONAL SPACE OF LYCEUM**

*Preprofessional and professional preparation, professional orientation, education, educational plan.*

The article describes one of the variants of the organization of preprofessional preparation which is a model of continuing professional education including professional orientation work.

*S.A. Emelyanova*

#### **PEDAGOGICAL PROBLEMS OF FORMATION OF HEALTHY LIFESTYLE OF SCHOOLCHILDREN**

*Healthy lifestyle, physical culture, physical education of schoolchildren.*

In this article the problems of schoolchildren' healthy lifestyle's formation by means of physical trainings, through mastering the theoretical part of the program «Physical education» in out-of-class work and during additional creative homework are considered. The special attention is paid to constant interaction between a teacher of physical education and parents of pupils.

*O.P. Zhuravleva*

**FORMATION OF PERSONALITY IN THE COURSE OF ORGANIZATION  
OF INDEPENDENT WORK OF HIGH SCHOOL STUDENTS**

*Qualitative formation, significant professional qualities of a person, independent work of students, valuable-motivational, activity-practical, reflexive-estimating components in the structure of independent work of students.*

This article is devoted to the problem of qualitative formation of a student's personality in the educational process at an institution of higher education. The educational potential of independent work is also analyzed. The article gives both a scientific ground and essential description of personal qualities which are important for successful educational and professional activity. Structural components of independent work are revealed and their methodical content, providing the formation of necessary qualities is described.

*A.A. Kazantseva*

**EDUCATION OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITIES OF PERSONALITY  
IN THE CONDITIONS OF MODERN RUSSIAN SOCIETY**

*Individual qualities, innovative behavior, innovative potential of a person, educational competence.*

The article raises the problem of formation of a graduate's professionally significant qualities necessary for effective self-realization in the epoch of innovative social development. It reveals that in the age of global innovations all the educational potential should be redirected from the «development-formation» paradigm to the «self-development and self-formation» one.

*M.F. Kuznetsova*

**DEVELOPMENT OF SELF-TRAINING COMPETENCE OF A TEACHER  
OF FOREIGN LANGUAGES: ORGANISATIONAL-METHODICAL ASPECT**

*Development of self-training competence of a teacher of foreign languages, the forms of practice-language self-training, self-training situations, exercises to prepare future teachers of a foreign language for self-training, essence of foreign language self-training, components of foreign language self-training competence.*

The article is devoted to the problem of the students' self-training competence. It presents the content and methodology of the preparation of the students at the teachers' training colleges to practice-language self-training through the realization of the forms and situations of self-training activity. The methods of independent mastering by various aspects of a language and kinds of speech activity, the ways to overcome the most wide-spread difficulties are described stage by stage in this article.

*N.V. Podoshva*

**MODELLING OF THE PROCESS OF ACTIVIZATION OF INDEPENDENT ACTIVITY  
OF STUDENTS WHILE STUDYING THE COURSE OF HIGHER MATHEMATICS**

*Model, activating, students' activity, Mathematics.*

The article considers the model including five structural units and reveals the essence of each of them. It also gives the example of the model application in the process of studying Higher Mathematics by students and results of a pedagogical experiment on approving the offered model.

*T.M. Puolokainen*

**CLASSIFICATION OF CONVEX POLYHEDRONS OF CLASS C INTO SUB-CLASSES**

*Convex polyhedrons, classification, covering of polyhedron, homothety.*

The paper is devoted to the classification of convex polyhedrons of one class into sub-classes. The classification principle is in the quantity of surfaces of a transitive type belonging to a border of a polyhedron. The considered problem is connected with a hypothesis of Hadwiger about covering of geometrical objects by their images at homothety.

*N.A. Chalkina, T.A. Yuryeva*

**USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES AS CONDITION  
OF PROFESSIONAL-DIRECTED EDUCATION ON MATHEMATICS  
FOR STUDENTS OF LIBERAL ARTS DEPARTMENT**

*Information technologies, professional-directed training, applied software.*

The article considers the structure of professional-directed teaching mathematics. The methodology of applying information technologies in teaching mathematical disciplines for students of liberal arts department is explained.

***Psychology***

*E.Yu. Kakhanova*

**ALGORITHM OF MATHEMATICAL MEASUREMENT OF DEGREE OF DEPENDENCE  
OF EXPERIENCE OF LONELINESS ON INTERNAL AND EXTERNAL FACTORS**

*Algorithm, internal and external factors, dependence, measurement of traits of personality, integrated potential of experience of loneliness, Fisher's criterion, modified scale of loneliness.*

The article is devoted to the quantitative measurement of process of dependence of experience of loneliness on internal and external factors. The algorithm of measurement includes working out of new methods (a punched card of a respondent and integrated potential of experience of loneliness), innovations in application and treatment of the methods tested with time (a scale of loneliness UCLA, Fisher – criterion).

*I.V. Kolomeitseva*

**FEATURES OF ADAPTATION OF TEACHERS AND PSYCHOLOGISTS  
OF PROFILE SCHOOLS TO EDUCATION MODERNIZATION**

*Russian education purposes, social order for education, profile training, adaptation problems, adaptation index, values, professional picture of the world, age psychological features.*

In the article the analysis of the results of adaptation of teachers and psychologists of schools of the Krasnoyarsk territory to the new social order for formation and to conditions of profile training depending on the age and the professional picture of the world is carried out. The priority education purposes in new conditions are considered. The ambiguity of perception of new space of education by school teachers and psychologists is shown.

*N.V. Lukyanchenko*

**PROBLEM OF PLACE AND ROLE OF FAMILY IN SOCIAL CONTEXTS OF INDIVIDUALITY**

*Family, group, social institution, functions of family, childhood, family identity.*

The article analyzes the range of approaches to determining the significance of family in the life of a person. The significance of a family is determined by specific examples from the history of society, from mass surveys and theoretical views of the experts in Humanities. The research shows family issues from different points of view: family as a social Institute; family as a group implementing its functions both towards society and towards an individuality; family as a group of personal fulfilment.

*I.G. Malanchuk*

**SPEECH-COMMUNICATIVE CONSCIOUSNESS FUNCTIONAL STRUCTURES  
IN AN UTTERANCE-PRODUCING PROCESS IN CHILDHOOD**

*Communicative consciousness, speech building's factors, intentionality, pragmatic semantics, speech, language, childhood.*

The article presents the results of cluster analysis of speech genres used by children while producing an utterance. It is revealed that functional structures of communicative consciousness providing processing of pragmatic speech information both differently to it and in integral connection with it and language information exist. It is concluded that a pragmatic situation in its structure, an intentional basis of social communication, speech, language appear in communicative consciousness to be different but integrating and integrated systems in an utterance-producing process.

*N.T. Selezneva, E.A. Kurkotova*

**CREATIVE ORIENTATION OF A HEAD'S PERSONALITY AS CONDITION  
OF PROFESSIONAL SELF-REALIZATION**

*Creative orientation, a head's personality, professional self-realization, subjects of educational process, self-actualization of a person.*

The special sphere of collective creative activity is necessary for the display of creative orientation of a head as a condition of self-realization of their abilities in an educational institution which is caused by valuable unity and creativity of all its members.

*T.S. Speshilova*

**VALUE-SEMANTIC SPHERE, ITS FEATURES AND DEVELOPMENT TYPICAL  
FOR SENIOR PUPILS WITH OBVIOUS AND HIDDEN FORM OF INTELLECTUAL TALENT**

*Value-semantic sphere of a person, life values, sense, intellectual talent, obvious, hidden forms of intellectual talent.*

The given article is devoted to the results of studying the features of value-semantic sphere typical for intellectually talented pupils and usual senior pupils, and also to the development and enrichment of the basic aspects of value-semantic sphere. The qualitative distinctions on the key indicators of value-semantic sphere are revealed: the systems of vital, personal senses, vital values in comparison between identified groups. The program on development and enrichment of value-semantic sphere is developed and approved.

*O.I. Titova*

**GENDER ASPECTS OF BUSINESS INTERACTION IN MANAGEMENT**

*Gender, masculine type of personality, feminine type of personality, business interaction in management, psychological relation to competition and partnership.*

The article describes the results of the empiric research of psychological attitude of heads to the basic aspects of business interaction – competition and partnership. There are the results of comparative analysis of business interaction in the activity of heads with different level of masculinity and femininity.

***Philosophy***

*E.A. Avdeeva*

**PHILOSOPHICAL AND ANTHROPOLOGICAL FOUNDATIONS  
OF HUMANITARIZATION IN EDUCATIONAL SYSTEM**

*Anthropology, humanitarization, individual, educational system.*

In the article the author analyzes modern philosophical and anthropological concepts, while special attention is paid to the anthropological problems of educational

system related to de-humanization and social and pragmatic approach in education. The following points are covered in the article: a philosophic «code», to which the relations of «individual-genesis», «individual-individual» are referred thus forming a philosophical and anthropologic «structure» of educational system.

*M. F. Kuznetsova*

#### **MENTALITY AS A MODELLING CONSTANTA**

*Mentality, national mentality, model of the world, civilization, society, reforms, culture.*

The article discusses mentality as a deep structure of culture, presents the concepts of mentality, its role in developing the model of the world and influence on the effectiveness of reformation of society.

*L.A. Polshchikova*

#### **PHILOSOPHY OF THE NATURAL LAW IN HUMANISTIC PEDAGOGICS**

*Natural law, humanistic education, rights and freedom of a person.*

In this article the natural law as a criterion of justice in ethics, politics, legislation since antique times up to the present is considered. The special attention is paid to the ideas of domestic and foreign teachers in the field of moral, legal problematics. The author's view of the given concept correlates with humanistic directions of pedagogics where «freedom», «justice», «truth», «equality», «good» are a fundamental basis of legal education of children.

*N.A. Shibanova*

#### **MODERN ORTHODOX FAMILY IN THE CONTEXT OF CURRENT SOCIAL PROBLEMS OF RUSSIAN SOCIETY**

*Orthodoxy, churching, family, marriage, divorce, demographic crisis.*

Social-philosophical analysis of a modern orthodox family is connected with the appeal to the actual problems of the Russian society. Depopulation, disappointing statistics on the number of marriages and divorces, the number of abortion and child neglect, difficult social and cultural adaptation of children and adolescents and other displays of a family crisis have more ideological than economic reasons. In these conditions, it is reasonable to turn to the experience of traditional religions and find out how promising the model of a family implemented by the believers is in social-demographic and cultural terms.

## *Philology*

*O. A. Alexandrov*

### **LANGUAGE BIOGRAPHY OF GERMAN DIALECT SPEAKERS FROM KOZHEVNIKOVO VILLAGE OF THE TOMSK REGION**

*Germans in Siberia, German dialects, foreign and domestic folk linguistics, language biography, metatext.*

The article reveals the results of the study which presented the analysis of the metalinguistic data collected during the fieldworks and modeling the history of language/languages development of «middle-aged» group of German dialect speakers from Kozhevnikovo village of the Tomsk region. A new term «language biography» which is new in Russian linguistics is introduced and defined; the topicality of the conducted study is underlined in terms of a further research of minority languages.

*I.V. Vashchenko*

### **ARTISTIC WORLD IN PAUL HEYSE`S «ITALIAN» NOVELS**

*Novel, artistic world, national character, female charecters.*

This article is devoted to the peculiarities of the artistic world in Paul Heyse`s «Italian» novels, that were created by him under the impression of his journey to Italy. The place of female characters in «Italian» novels is determined and the influence of the journey to Italy on Paul Heyse`s further creative work, his state of mind and relations between Germany and Italy in the sphere of literature is analysed in the article. The national local colour in «Italian» novels is especially underlined in this article.

*R.K. Drozdov*

### **TO THE QUESTION ABOUT USING ABBREVIATIONS IN MASS-MEDIA TEXTS**

*Abbreviature, abbreviation, game, contamination, transplantation, expression, language.*

The article discusses one of the efficient ways of word formation in Mass Media that is abbreviation. The main accent of the article is made on the basic functions of using abbreviations in print and electronic mass-media. The article gives the classification of abbreviation formations, shows the basic ways of language game, identifies their expressional possibilities and presents bright examples.

*S.A. Kabanova*

### **SEMANTIC STRUCTURE OF SENTENCES WITH IMPERSONAL PREDICATIVE WORDS (IN THE SERBIAN AND RUSSIAN LANGUAGES)**

*Semantic subject, semantic object, locative subject, thematic subject, perceiver, patient, benefactor, elliptical sentence.*

The article touches upon the semantic functions of arguments of the predicate expressed by an impersonal predicative word or their combinations with the infinitive.



The types of semantic subject in the sentences with impersonal predicative words are considered.

*L.L. Karpova*

**FEATURES OF FUNCTIONING OF CASES IN THE NORTHERN DIALECTS  
OF THE UDMURT LANGUAGE**

*The Udmurt language, Northern dialects, morphology, case as a grammatical category.*

The article deals with the specific features of functioning of cases in the Northern dialects of the Udmurt language. The features in the quantitative structure of a case paradigm of the Northern dialects are identified, specific phenomenon in external appearance and semantics of separate cases of the mentioned dialects are revealed in the article.

*Yu.V. Pogrebnyak*

**STYLISTIC REDUCTION IN INTERIOR DISCOURSE**

*Interior discourse, inner speech, stylistic reduction, code enumeration, substitutive words, interjections, stylistically important dots.*

In the given article the content of interior discourse, which presents a model of inner speech of a character in fiction, created by the author of this work, is considered. Some stylistic peculiarities of interior discourse such as code enumeration, substitutive words, interjections, stylistically important dots are analyzed.

*N.V. Shkuratova*

**ROLE OF LETTERS IN CREATION OF CHARACTERS  
IN THE NOVEL «EMMA» BY JANE AUSTEN**

*Jane Austen's works, character, psychological portrait.*

The article considers the role of epistolary elements in Jane Austen's novel «Emma». The researcher marks the importance of the role of letters in creating her characters and the psychological portraits of the characters and describes the role of epistolary elements in the creation of specific characters.

## *History*

*V.P. Baimuhametova*

### **STUDYING OF THE RUSSIAN POPULATION OF THE YENISEI SIBERIA IN THE WORKS OF POLITICAL EXILED IN THE SECOND HALF OF XIX-TH-EARLY XX-TH CENTRY**

*History of Siberia, Russian population of Siberia, political exiled, scientific activity of political exiled.*

The problem of studying of Russian labor population of Siberia is considered in the article on the basis of the scientific materials of the political exiled in the Yenisei province. Ideological evolution of participants of revolutionary movement in the conditions of a Siberian exile is analyzed.

*A.P. Dementjev*

### **TO THE QUESTION ABOUT POLITICAL RELATIONS BETWEEN BOLSHEVIKS AND ANARCHISTS IN THE CITY OF KRASNOYARSK IN 1917–1918**

*Bolsheviks, anarchists, revolution, interaction, collaboration, opposition.*

The following article is devoted to the dynamics of interaction between Bolsheviks and anarchists during the period of their open political activity in Krasnoyarsk starting with March 1917 when they left underground and began vigorous activity, finishing with June 1918 – the time of the revolt of Czechoslovak Legion and overthrow of the first Soviet power.

*T.A. Klyuchnikov*

### **TO THE QUESTION ABOUT DATING OF THE PETROGLYPHS OF THE LOWER TERRITORY ADJECENT TO THE ANGARA RIVER (ON THE EXAMPLE OF ANIMALISTIC PAINTINGS)**

*Lower territory adjacent to the Angara, petroglyphs, Neolithic, Bronze Age, Early Iron Age, Medieval Age.*

The article is devoted to the question of dating of the rock painting of the lower territory adjacent to the Angara. The animalistic paintings are the basic material for dating. The article presents 7 types of animalistic paintings, and each of them is typical for a definite historic period. The earliest of the paintings found in the lower territory adjacent to the Angara are dated to Neolithic age. The petroglyphs of the Copper age, Early Bronze Age, Late Bronze age, Early Iron Age are described. The latest rock paintings are dated as Medieval and ethnographic modernity ones.

*D.M. Mednikov*

**SOCIAL PARTNERSHIP AS AN ALTERNATIVE OF CLASS STRUGGLE BETWEEN  
THE LABOUR AND THE CAPITAL IN THE LATTER HALF  
OF THE 1800'S – EARLY 1900'S  
(TO THE PROBLEM IN THE MIND OF SIBERIAN SOCIETY)**

*Labor relations in Siberia, social partnership, pre-revolutionary periodical press, siberian society.*

The article is the result of studying the issue of social partnership in labor relationships in the Siberian periodical press in the 1800's – early 1900's. We have considered the standpoints of the left-wing and liberal press on this problem. Pre-revolutionary Russian liberal press gives an idea of a compromise (which would consider the interests of the bourgeoisie as well as the workers) in solving the labor issue. Unfortunately, the social development of Siberia in Imperial times could not possibly yield such changes.

*E.V. Sayaparova*

**HISTORY OF FORMATION AND DEVELOPMENT  
OF MUNICIPAL MUSEUMS OF BURYATIA**

*Municipal museums, museum collections, museum network, the Republic of Buryatia.*

The article is devoted to the history of formation of the network of municipal museums of the Republic of Buryatia. The author considers in a chronological order the foundation of museums, creation of expositions and peculiarities of activity on the modern stage.

*V.V. Ushnitskiy*

**ETHNO-CULTURAL PARALLELS AND CONNECTIONS  
OF THE KIPCHAKS WITH EASTERN SIBERIA**

*Kipchaks, Eastern Siberia, archeology, material culture, funeral custom, ethnonyms.*

The article investigates the ethno-cultural contacts of Kipchaks with the eastern regions of Siberia. The article considers how Kipchaks could penetrate into Eastern Siberia and how they could participate in the Sakha ethnogenesis. The article studies the parallels in the material culture of the Sakha and the Kipchak peoples.

*A.N. Khomaiko*

**JAPAN AND PROBLEMS OF FIGHTING AGAINST INTERNATIONAL CRIME  
AFTER THE «COLD WAR»**

*Japan, international cooperation, terrorism, UN, «Cold war», Asian-Pacific Region, illegal trafficking, drugs, weapons.*

The spreading of terrorism and the increase in ethnic crimes remain the key problems at the beginning of the 21st century. Fast economical development of the countries of Asian-Pacific region helps the acceleration of integration processes and leads

to strengthening of international cooperation in the field of security, which also corresponds to the interests of Russia and the whole post-soviet region.

*V.V. Horina*

**ABOUT THE ROLE OF MERCHANTS IN THE SCIENTIFIC STUDY  
OF THE YENISEI PROVINCE (THE SECOND HALF  
OF XIXTH – THE BEGINNING OF XXTH CENTURIES)**

*Yenisei province, study of Yenisei province, merchants, scientific activity of merchants, scientific interests of merchants, reasons of scientific activity, scientific expeditions, scientific works.*

The article considers the forms of the participation of the local merchants in the scientific study of the Yenisei province in the second half of XIXth – in the beginning of XXth centuries. The article focuses on the reasons of the merchants' support of scientific studies and the reasons of their participation in scientific activity, their scientific interests. The author analyses the scientific works of the Yenisei merchants and discover their role in the evolution of scientific potential of the Yenisei province.

***Biology***

*S.V. Ushanov, E.Z. Usubova*

**STUDYING OF DYNAMICS OF IMBIBITION OF SEEDS OF KIDNEY BEAN  
OF «SAXA» CULTIVAR (*PHASEOLUS VULGARIS L.*)**

*Dynamics of imbibition, kidney bean «Saxa», modeling of the process of seeds imbibition.*

The article presents the data on the process of imbibition of kidney bean seeds of «Saxa» cultivar. It is found out that the process of imbibition of kidney bean seeds involves two stages: the stage of seed impermeability for water and the stage of weight change over time until reaching a certain maximum. We found a mathematical model of imbibition process which made it possible to determine the mass of kidney bean seeds at a certain moment without experimental measurements. The obtained results can be used to determine the optimum conditions for pre-sowing processing of seeds.

***Geography***

*K.S. Mokrins*

**MICROCLIMATIC POTENTIAL OF RELIEF OF TERRITORY OF KRASNOYARSK  
AS A CONDITION FOR FORMATION OF QUALITY  
OF THE GROUND LAYER OF ATMOSPHERE**

*Microclimatic potential, atmospheric pollution, relief.*

The territory zoning on natural microclimatic potential of formation of a ground layer of air is carried out. The obtained data is compared with the data about spatial location of functional zones that allowed to subdivide the urbanised territories on the efficiency of dispersion of atmospheric pollution. The relief influence on the distribution of heavy metals is revealed.

**Economics***A.N. Zaverkin***INTERACTION OF SCIENCE AND PRODUCTION***Science, production, interaction, production power, super industrial society, research and production centres.*

The article considers the interaction of science and production, the factors of providing its success in modern conditions, development of this process and its condition on the modern stage, problems and functions of science as a certain type of activity.

*A.Y. Trifonov***PRINCIPLES OF EVOLUTION OF SHADOW ECONOMICS AND NATURE  
OF ITS EFFECT ON NATIONAL INTERESTS OF THE COUNTRY***Shadow economics, socio-economical development, principles of evolution of shadow economics.*

The process of evolution of shadow economics is inseparably associated with the development of economical, political, social relations and society on the whole.

*A.N. Falaleev, N.I. Ermachenko***SOCIO-ECONOMICAL DEVELOPMENT OF RUSSIA  
AND «HOUSING» PROBLEM: METHODOLOGICAL ASPECTS***Socio-economical development, housing problem, credit on mortgage, innovative way, pessimistic scenario.*

The characteristics of scenario models of socio-economical development of Russia in the period of innovation are found out and proved, particular attention is paid to the trend appeared in 2008 and the forecast evaluation in the solution of «housing» problem until 2015 is given.

---

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

---

- Авдеева  
Елена Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессиональной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-950-433-99-29; e-mail: paideia@mail.ru
- Александров  
Олег Анатольевич** – доцент, зав. кафедрой немецкого языка, Томский политехнический университет; т. 8(3822)45-58-08 (д.), 8-913-803-79-42; e-mail: alexdroff@sibmail.com
- Аскарова  
Марина  
Александровна** – заместитель директора НМР, МОУ «Лицей № 3» г. Братска (Иркутская область); т. 8-914-943-45-05; e-mail: askarovaliceum@mail.ru
- Баймухаметова  
Вера Петровна** – аспирант кафедры отечественной истории, директор научной библиотеки КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-962-075-64-52; e-mail: baimuhametova@mail.ru
- Валяева  
Екатерина  
Владимировна** – магистрант, Сибирский федеральный университет; соискатель кафедры педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8(391)240-48-91; e-mail: katrina\_valyaeva@mail.ru
- Васильев  
Игорь Аркадьевич** – кандидат философских наук, доцент, главный научный сотрудник, Московский городской педагогический университет; Научно-исследовательский институт столичного образования; лаборатория мониторинговых исследований в системе образования (Москва); т. 8(499)181-19-61(р.), 8(926)899-44-75, 8-916-671-68-36; e-mail: vika\_malykhina@mail.ru, azhuk1@mail.ru
- Ващенко  
Ирина Вениаминовна** – аспирант кафедры литературы, теории, методики обучения литературе; старший преподаватель; Оренбургский государственный университет; т. 8(3537)23-57-11 (р.), 8(3537)25-18-72 (д.); e-mail: watshenko2008@yandex.ru
- Дементьев  
Александр Петрович** – аспирант кафедры отечественной истории, КГПУ им. В.П. Астафьева; учитель истории и обществознания МБОУ СОШ № 12, г. Красноярск; т. 8-965-918-39-69; e-mail: dementjev.ap@yandex.ru
- Долгушина  
Наталья Аркадьевна** – аспирант кафедры педагогики и психологии профессиональной деятельности, Сибирский государственный технологический университет; т. 8(391)227-45-56; e-mail: chigakova@mail.ru

- Дроздов Роман Константинович** – кандидат педагогических наук, докторант кафедры русского языка, Московский педагогический государственный университет им. В. И. Ленина; старший преподаватель кафедры журналистики, Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина; т. 8-920-961-53-27; e-mail: r.drozdov@list.ru
- Емельянова Светлана Алексеевна** – доцент кафедры спортивных дисциплин, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-908-207-27-01; e-mail: swetlana.emelyanowa@yandex.ru
- Ермаченко Надежда Ивановна** – кандидат экономических наук, доцент, кафедра мировой экономики НОУ, Сибирский институт бизнеса, управления и психологии; т. 8(391)217-17-61; e-mail: falaleev@kspu.ru
- Журавлева Наталья Александровна** – старший преподаватель кафедры математического анализа и методики обучения математике в вузе, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8(391)211-99-86; e-mail: zhuravlevanataly@mail.ru
- Журавлева Ольга Петровна** – старший преподаватель кафедры педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8(391)217-17-62; e-mail: pedagogika@kspu.ru
- Завёркин Андрей Николаевич** – аспирант кафедры философии, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (Чебоксары); т. 8(8352)62-00-27 (д.), 8-927-853-72-94; e-mail: track25.05.1986@rambler.ru
- Кабанова Светлана Александровна** – доцент кафедры русского языка; старший научный сотрудник кафедры русского языка, Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева; т. 8(8342)47-95-01; e-mail: kabanovas1@rambler.ru
- Казанцева Анжела Анатольевна** – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой методики преподавания иностранных языков, Иркутский государственный лингвистический университет; т. 8-964-651-24-05; e-mail: angika@rambler.ru
- Карпова Людмила Леонидовна** – доктор философии по специальности «Уральские языки», старший научный сотрудник отдела филологических исследований, Удмуртский институт истории, языка и литературы УрО РАН (Ижевск); т. 8(3412)68-78-70; e-mail: karpovalud@rambler.ru
- Каханова Екатерина Юрьевна** – аспирант кафедры педагогики и психологии, Сибирский государственный технологический университет; т. 8-913-568-77-56; e-mail: ekyablokova@yandex.ru
- Клековкин Геннадий Анатольевич** – кандидат физико-математических наук, доцент, кафедра высшей математики и информатики Самарского филиала ГОУ ВПО «Московский городской педагогический университет»; т. 8-927-738-34-92; e-mail: klekovkin\_ga@mail.ru

- Ключников Тимофей Александрович** – аспирант кафедры отечественной истории, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8(3913)22-00-54 (р.), 8-908-023-86-31; e-mail: timokher@mail.ru
- Коваль Светлана Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра психологии и педагогики, Сибирский государственный технологический университет; т. 8(391)227-47-07; e-mail: sveta77.0068@mail.ru
- Коломейцева Ирина Васильевна** – ведущий специалист Центра стратегического прогнозирования и программ развития, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8(391)211-31-55 (р.), 8-902-942-76-57; e-mail: kolomeitseva@kspu.ru
- Кравченко Вера Михайловна** – аспирант кафедры физической культуры и здоровья, старший преподаватель, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-902-911-81-14; e-mail: ver1113@yandex.ru
- Кузнецова Марина Федоровна** – кандидат философских наук, доцент, кафедра философии, Сибирский федеральный университет; т. 8-913-579-07-41; e-mail: mfkuznecova@mail.ru
- Кузнецова Марина Федоровна** – соискатель кафедры немецкого языка и методики его преподавания, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); Свердловский областной педагогический колледж; т. 8-904-174-62-54; e-mail: kuznecomarina@yandex.ru
- Куприянов Павел Васильевич** – аспирант института физической культуры и спорта, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова (Якутск); т. 8(964)419-62-58; e-mail: Kuprianov\_pavel@rambler.ru
- Куркотова Екатерина Александровна** – ассистент кафедры психологии управления института психологии, педагогики и управления образованием, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-902-991-32-30, e-mail: catrin\_310@mail.ru
- Литвин Андрей Вячеславович** – аспирант, старший преподаватель кафедры рекламы и художественного проектирования, Магнитогорский государственный университет; преподаватель информатики и ИКТ, Магнитогорский городской лицей при магнитогорском государственном университете; т. 8-908-585-66-64; e-mail: csgrek@yandex.ru
- Лорени Вера Александровна** – аспирант кафедры биофизики, Сибирский федеральный университет; т. 8-923-299-88-28; e-mail: forest555@yandex.ru



- Лукьянченко  
Наталья  
Владимировна** – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии труда и инженерной психологии, Сибирский государственный технологический университет; т. 8-963-955-68-05, 8(391)2 551977 (д.), 8(391)227-26-13 (р.); e-mail: Luk.nv@mail.ru
- Маланчук  
Ирина Григорьевна** – кандидат психологических наук, доцент, профессор РАЕ, зав. кафедрой психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8(391)217-17-63; e-mail: ima@kspu.ru
- Медников Дмитрий  
Михайлович** – аспирант кафедры отечественной истории, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-913-565-73-91; e-mail: narattein@mail.ru
- Мокринец  
Кирилл Сергеевич** – аспирант кафедры физической географии и геоэкологии; ассистент кафедры физической географии и геоэкологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-923-276-48-65; e-mail: flashhofgenius@mail.ru
- Опарина  
Евгения  
Александровна** – аспирант кафедры общей педагогики, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова; т. 8(8422)40-01-16 (д.), 8-917-623-32-53; e-mail: evgenija.alex@gmail.com
- Осипов  
Александр Юрьевич** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры института физической культуры, спорта и туризма, Сибирский федеральный университет; т. 8-913-043-78-82; e-mail: ale44132272@ya.ru
- Погребняк  
Юлия Владимировна** – кандидат филологических наук, докторант, доцент кафедры русского языка как иностранного, Волгоградский государственный педагогический университет; т. 8(442)70-66-59 (д.), 8-906-173-31-22; e-mail: pyuma@yandex.ru
- Подошва  
Надежда  
Валентиновна** – соискатель кафедры математического анализа и методики преподавания математики, Московский государственный педагогический университет; старший преподаватель кафедры прикладной математики, Московский государственный открытый университет, филиал в г. Александрове; т. 8(492)446-86-65 (д.), т. 8(492)446-76-83 (р.), 8-905-610-31-91; e-mail: pnv@alexandrov.ru
- Польщикова  
Людмила  
Александровна** – аспирант кафедры общей педагогики и истории образования, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); преподаватель, Институт международных связей; т. 8-912-247-16-69; e-mail: 66\_PLA@rambler.ru

- Пуолокайнен  
Татьяна Матвеевна** – кандидат физико-математических наук, доцент, зав. кафедрой геометрии и МПМ, Карельская государственная педагогическая академия (Петрозаводск); т. 8-921-450-04-79; e-mail: puolatm@onego.ru
- Романцев  
Геннадий Михайлович** – доктор педагогических наук, профессор, академик, действительный член РАО, ректор, Российский государственный профессионально-педагогический университет (Екатеринбург); т. 8-343-338-44-42; e-mail: Gennadi.Romantsev@rsvpu.ru
- Саяпарова  
Екатерина  
Владимировна** – аспирант, Институт монголоведения, буддологии и тибетологии СО РАН (Улан-Удэ); т. 8-914-846-97-26; e-mail: kattiseverova@mail.ru
- Селезнева  
Наталья Тихоновна** – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии управления института психологии, педагогики и управления образованием, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-913-520-38-59; e-mail: celezneva@kspu.ru
- Смолянинова  
Ольга Георгиевна** – доктор педагогических наук, профессор, член-кор. РАО, директор института педагогики, психологии и социологии, Сибирский федеральный университет; т. 8-902-991-95-84; e-mail: smololga@mail.ru
- Спешилова  
Татьяна Сергеевна** – аспирант кафедры возрастной психологии и психологии развития, Сибирская академия права, экономики и управления; т. 8-952-615-54-69; e-mail: sptanya1@rambler.ru
- Стюгин  
Андрей Александрович** – заместитель начальника управления информационно-методического сопровождения дистанционного образования; старший преподаватель кафедры педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-902-914-47-33; e-mail: astyugin@yandex.ru
- Тельманова  
Елена Дмитриевна** – кандидат педагогических наук, доцент, институт электроэнергетики и информатики, Российский государственный профессионально-педагогический университет (Екатеринбург); т. 8-963-443-37-59; e-mail: Telmanova\_rsvpu@mail.ru
- Титова  
Ольга Ивановна** – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, Сибирский институт бизнеса, управления и психологии; т. 8-902-924-40-58; e-mail: 944058@mail.ru
- Трифонов  
Артем Юрьевич** – аспирант кафедры экономической теории, КГПУ им. В.П. Астафьева; ЗАО «Ванкорнефть»; т. 8-913-507-59-81; e-mail: Sebastian1985@mail.ru

- Туранова  
Лариса Михайловна** – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра методики преподавания информатики; начальник управления информационно-методического сопровождения дистанционного образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-962-066-31-52; e-mail: turanova@yandex.ru
- Усубова  
Екатерина  
Зиядхановна** – аспирант кафедры химической технологии и биотехнологии, Сибирский государственный технологический университет; т. 8-923-288-63-79; e-mail: kateusubova@rambler.ru
- Ушанов  
Сергей Викторович** – кандидат технических наук, профессор, зав. кафедрой высшей математики и информатики, Сибирский государственный технологический университет; т. 8(391)2-27-87-81; e-mail: kateusubova@rambler.ru
- Ушницкий  
Василий Васильевич** – кандидат исторических наук, научный сотрудник сектора этнографии, Институт гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера СО РАН (Якутск); т. 8(4112)33-16-17; e-mail: voma@mail.ru
- Фалалеев  
Альберт Николаевич** – доктор экономических наук, профессор, член-кор. РАО, зав. кафедрой экономической теории и управления, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8(391)217-17-61; e-mail: falaleev@kspu.ru
- Хомайко  
Алексей Николаевич** – аспирант кафедры всеобщей истории, КГПУ им. Астафьева, т. 8-983-281-05-39; e-mail: tetsuo@bk.ru
- Хорина  
Вера Владимировна** – аспирант кафедры отечественной истории; зам. директора научной библиотеки, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-950-414-01-45; e-mail: horina@kspu.ru
- Чалкина  
Наталья Анатольевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей математики и информатики, Амурский государственный университет; т. 8-961-954-71-63; e-mail: nchalkina@mail.ru
- Чижакова  
Галина Ивановна** – доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора Центра подготовки и повышения квалификации преподавателей, Сибирский государственный технологический университет; т. 8(391)227-45-56, 8-913-535-03-57; e-mail: chigakova\_krsk@mail.ru
- Шибанова  
Надежда Анатольевна** – аспирант, ассистент кафедры религиоведения, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-902-928-17-90; e-mail: shibaniha@list.ru

- Шкерина  
Людмила Васильевна** – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой математического анализа и методики обучения математике в вузе, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8(391)211-99-86, e-mail: shkerina@mail.ru
- Шкуратова  
Наталья  
Владимировна** – аспирант кафедры зарубежной литературы, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-908-200-33-64, 8(391)275-13-64; e-mail: sh-renata@yandex.ru
- Юрьева  
Татьяна  
Александровна** – старший преподаватель кафедры общей математики и информатики, Амурский государственный университет; т. 8-924-670-35-58; e-mail: yuryevat@mail.ru
- Яковлева  
Наталья Федоровна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и управления образованием, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-962-079-27-06; e-mail: natalia\_mclaren@mail.ru

# ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

## Уважаемые коллеги!

Приглашаем вас принять участие в очередных выпусках научного журнала «Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева» 2012 г. Журнал выпускается четыре раза в год: март, июнь, октябрь, декабрь.

В «Вестнике КГПУ им. В.П. Астафьева» публикуются основные научные результаты исследований научных школ вуза, диссертационных исследований на соискание ученой степени доктора и кандидата наук. Журнал прошел ряд необходимых регистраций: номер международной регистрации ISSN 1995–0861; свидетельство о регистрации СМИ (ПИ № ФС77-29950 от 19 октября 2007 г.); зарегистрирован как подписное издание в каталоге НТИ Агентства «Роспечать» № 66001. С 05.03.2010 журнал включен в Перечень ВАК. Предупреждаем авторов, что полнотекстовая электронная версия статей публикуется в Научной электронной библиотеке eLibrary. Все статьи рецензируются. Статьи аспирантов сопровождаются представлением (или кратким отзывом) научного руководителя, копией приказа о зачислении в аспирантуру и публикуются бесплатно. Для остальных авторов стоимость 1 страницы составляет 500 руб. Оплата осуществляется по договору. Форма договора заполняется в двух экземплярах и высылается на почтовый адрес вуза: 660060, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89, Вестник КГПУ.

Авторам для получения номера журнала по почте необходимо оформить подписку в указанном каталоге Агентства «Роспечать».

Электронный вариант статьи просим направлять по e-mail: [verfel@kspu.ru](mailto:verfel@kspu.ru). Статьи принимаются в течение года по мере формирования выпусков.

Справки можно получить по e-mail: [verfel@kspu.ru](mailto:verfel@kspu.ru) у технического редактора журнала Верфель Яны Евгеньевны.

## Требования к оформлению статей

Объем не более 10 страниц. Формат MS Word (doc); интервал 1,5; поля: левое – 3 см, правое – 1,5 см, нижнее и верхнее – 2 см; сноски в квадратных скобках [Иванов, 2002, с. 55]; нумерация источников по алфавиту; шрифт Times New Roman; 14 пт; список литературы по алфавиту. В соответствии с требованиями ВАК статья должна содержать: описание научной проблемы, цель исследования, его научную новизну, научные выводы. Приложение оформляется отдельным файлом: 1. Сведения об авторе (ученое звание, должность, место работы, тел., эл. адрес). 2. Ф.И.О. автора, заглавие (полужирный шрифт) на русском и английском языках, краткая аннотация (6–8 строк на русском и английском языках), ключевые слова на русском и английском языках (не более 10 слов; 12 пт).

Просьба в названии файлов указывать свою фамилию (Иванов статья; Иванов приложение). Таблицы и рисунки оформляются в тексте статьи и отдельным файлом.

## Образец оформления статьи

О.А. Ревенко

### ВОСПИТАНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Ключевые слова на русском языке (не более 10).

С наступлением XXI века проблема толерантности приобретает особую актуальность в связи с процессом глобализации и одновременным ростом этнического самосознания различных народов. В определенной мере сбывается печальный прогноз С. Хантингтона о перспективе масштабных конфликтов «не между социальными классами... а между народами различной культурной идентификации» [Хантингтон, 2003, с. 24]...

*Библиографический список (по алфавиту)*

1. Паина Л.И. Межэтническая интеграция – условия воспитания этнической толерантности // Вестник ОГУ. 2001. № 2. С. 41–49.
2. Розенталь Д.Э. Справочник по правописанию и литературной правке / под ред. И.П. Голуб. 3-е изд., испр. М.: Ральф, 2001. 368 с.
3. Тавадов Г.Т. Этнология: словарь-справочник. М.: Наука, 1998. 516 с.
4. Хакимов Э.Р. Проблема изучения этнической толерантности педагогов в различных подходах. URL: <http://v3.udsu.ru/res/vuupsy>

Материалы, не соответствующие данным требованиям, к публикации не принимаются, рукописи не возвращаются.

### Образец оформления приложения

Сведения об авторе: Сазонова Вера Александровна – аспирант кафедры современного русского языка и методики, КГПУ им. В.П. Астафьева; Канский педагогический колледж – филиал КГПУ им. В.П. Астафьева в г. Канске. Т. 8-908-219-98-27; e-mail: mig225@rambler.ru

*В.А. Сазонова*

#### Антитеза как стилистический прием в прозе А.П.Чехова 1890-х гг.

Ключевые слова: писательская манера, язык художественной прозы, контраст, антонимия, антонимы, стилистический прием, антитеза.

Аннотация. Данная статья посвящена анализу антитезы как стилистического приема, выявлению ее функциональных возможностей в художественных произведениях А.П. Чехова 1890-х гг. Выявлено, что противопоставление строится на базе системных антонимов, грамматически однородных, которые употребляются для контрастной характеристики внешности героев, их внутреннего мира, душевного состояния, привычек, для выражения возрастного контраста, для реализации хронопа произведения, для построения заглавий.

То же на английском языке.

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

2011 № 4 (18)

Редактор М. А. Исакова  
Технический редактор Я. Е. Верфель  
Корректор С. Ю. Глазунова  
Верстка М. Л. Гукайло

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

Подписано в печать 15.12.11. Формат 60x84 1/8.  
Усл. печ. л. 45,0. Бумага офсетная.  
Тираж 1000 экз. Заказ 657

Отпечатано ИПК КГПУ,  
т. 211-48-00

**Для заметок**