

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

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

2012 № 1 (19)

Главный редактор:

Н.И. Дроздов

Редакционная коллегия:

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

Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2012. № 1 (19) / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2012. – 464 с.

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

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

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

Содержание

ПЕДАГОГИКА	12
Алмабекова О.А. ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫМ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	12
Барахович И.И. ПРОБЛЕМЫ ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ	19
Баяраа Б., Савчук А.Н. ОБОСНОВАНИЕ МЕТОДИКИ ДВУЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ ТЕХНИЧЕСКИМ ПРИЕМАМ В ВОЛЬНОЙ БОРЬБЕ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КЛАССИФИКАЦИИ И ТЕРМИНОЛОГИИ (НА ПРИМЕРЕ СБОРНОЙ МОНГОЛИИ ПО ВОЛЬНОЙ БОРЬБЕ).....	26
Бойков Е.В. ОБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ УЧЕБНИК КАК ЭЛЕКТРОННОЕ СРЕДСТВО ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ.....	31
Вебер С.А. К ПРОБЛЕМЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТАХ	38
Гаврилюк О.А., Ковалева В.Н., Штарк Е.В. УСЛОВИЯ УСПЕШНОЙ ИНТЕГРАЦИИ СТУДЕНТОВ – ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ НАЦИОНАЛЬНЫХ МЕНЬШИНСТВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ВУЗА	43
Долгушина Н.А. ФОРМИРОВАНИЕ НАПРАВЛЕННОСТИ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ У БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ	50
Завьялов А.И., Матвеев А.С. МЕТОДИКА ИЗМЕРЕНИЯ УСВОЕНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ИЗУЧЕНИИ СПЕЦИАЛЬНЫХ УПРАЖНЕНИЙ И ПРИЕМОВ БОРЬБЫ	55
Зыкова Т.В., Кытманов А.А., Цибульский Г.М., Шершнева В.А. ОБУЧЕНИЕ МАТЕМАТИКЕ В СРЕДЕ <i>MOODLE</i> НА ОСНОВЕ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧАЮЩЕГО КУРСА	60
Кольга В.В., Тимохович А.С. МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ОФИЦЕРОВ-РАКЕТЧИКОВ У СТУДЕНТОВ АЭРОКОСМИЧЕСКОГО ВУЗА.....	63
Кудрявцев М.Д. ОБОСНОВАНИЕ ПОДХОДА К ПРЕПОДАВАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИМСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	68
Майер В.Р., Баранова М.Ю. МАГИСТЕРСКАЯ ПРОГРАММА «ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МАТЕМАТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ»	73
Морозова Т.Б. ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЛИЧНОСТИ БЛИЗНЕЦА-ПОДРОСТКА	79
Муравьева А.Н., Бакшеева З.К. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	85

Муханова Н.В. ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ	88
Осипов А.Ю. УСТОЙЧИВОЕ РАВНОВЕСИЕ КАК НЕОБХОДИМЫЙ КОМПОНЕНТ ОБУЧЕНИЯ КОНТРАТАКУЮЩИМ ДЕЙСТВИЯМ В БОРЬБЕ САМБО.....	94
Осипов А.Ю., Тимофеев А.В., Вапаева А.В. ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ СРЕДСТВАМИ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ АЭРОБИКИ	97
Перминов Е.А. О РЕАЛИЗАЦИИ ДИСКРЕТНОЙ ЛИНИИ В РАЗВИТИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ	101
Прохорова О.Г. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И ВИДЫ СЕМЕЙНОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ В ПРАКТИКЕ РАБОТЫ СПЕЦИАЛИСТА.....	105
Ромм Т.А. ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ	110
Н.Г. Санникова, Е.А. Шакуто НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА КАК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА	115
Светличная С.В., Яковлева Т.А. МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	121
Смирнова А.В. СОСТОЯНИЕ ПОДГОТОВКИ И ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ВЫПОЛНЕНИЮ ФУНКЦИЙ СЕМЕЙНОГО ПЕДАГОГА	126
Сокольская М.А., Степанова Т.А. УТОЧНЕНИЕ ПОНЯТИЯ «ПАРАЛЛЕЛЬНЫЙ СТИЛЬ МЫШЛЕНИЯ» НА ОСНОВЕ ИНФОРМАЦИОННО- ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА	133
Соловьева М.С. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ШКОЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПО ИНФОРМАТИКЕ И МАТЕМАТИКЕ.....	140
Степанова И.Ю. ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА К ЦЕЛЕПОЛАГАНИЮ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	145
Стручков В.И., Ситников А.Я. ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОК ВУЗА В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОГО КУРСА ДИСЦИПЛИНЫ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА».....	151
Филиппович В.А. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ ВУЗОВ.....	156
Фурьева Т.В. КОНТЕКСТНО-СМЫСЛОВАЯ СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	161
Черенёва Е.А., Филиппова С.А. АКТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНО-ПРИЕМЛЕМОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	167
Шатов М.А., Жданов Р.П. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЫ, СЕМЬИ И ОРГАНОВ МЧС И МВД РОССИИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ	172

Шестакова Д.В. КОНКУРЕНТОСПОСОБНОЕ ПОРТФОЛИО КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО ТРУДОУСТРОЙСТВА ВЫПУСКНИКА ВУЗА	176
Яковлева Н.Ф., Овчинникова К.А. ВОСПИТАНИЕ ХАРАКТЕРА ПОДРОСТКОВ В СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННОМ ЦЕНТРЕ ДЛЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В МЕДИАТИВНОМ СЕАНСЕ	181
ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ	187
Черногорова А.С. ФОРМИРОВАНИЕ ПОТРЕБНОСТИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У РЕБЕНКА 9–11 ЛЕТ В РЕЖИМЕ УЧЕБНОГО ДНЯ	187
ФИЛОСОФИЯ И СОЦИОЛОГИЯ.....	193
Излученко Т.В. ПРОЯВЛЕНИЕ ДИАЛОГИЧНОСТИ В РЕЛИГИОЗНОМ СОЗНАНИИ.....	193
Китариогло О.Э. ПРАВОСЛАВНАЯ КУЛЬТУРА КАК ОДНА ИЗ МОРФОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ЦЕЛОСТНОЙ СИСТЕМЫ КУЛЬТУРЫ.....	198
Клименко Н.С. ФИЛОСОФСКИЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОЙ ГЕНДЕРОЛОГИИ.....	204
Конухова А.В. ЭТИКА ВОЙНЫ И ЭТИКА МИРА: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КЛАССИЧЕСКИХ И СОВРЕМЕННЫХ КОНЦЕПЦИЙ	208
Кузнецова М.Ф. ПРИНЦИП АНТРОПОКОСМОЦЕНТРИЗМА В КОНЦЕПЦИИ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА.....	214
Обухова Л.А. ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС (К ПРОБЛЕМЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА В СТРАТЕГИИ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕГИОНА).....	218
Пензина Е.В. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ И КУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ГЛОБАЛИЗАЦИИ И ВЕСТЕРНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО МИРА.....	224
Подвойская И.В. ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О КОЛЛЕКТИВНОМ И ИНДИВИДУАЛЬНОМ В АНТИЧНЫХ ФИЛОСОФСКИХ УЧЕНИЯХ	230
ФИЛОЛОГИЯ	236
Агапова Е.С. АТРИБУТИВНО-ПРЕДИКАТИВНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛЕКСЕМЫ «ВРЕМЯ» В «МОЛОДЕЖНОЙ ПРОЗЕ» В. АКСЕНОВА.....	236
Бойко Е.С. КОММУНИКАТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ СТАРОВЕРОВ В АКТЕ ТРАПЕЗОВАНИЯ	240
Васильева С.П. ЛИНГВОКОГНИТИВНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ.....	244
Гавриленко А.И. ДВИЖЕНИЕ ЧАСТОТЫ ОСНОВНОГО ТОНА В ДВУХ- И ТРЁХСЛОЖНЫХ СЛОВАХ АЗЕРБАЙДЖАНСКОГО ЯЗЫКА	250
Григорьева Т.М. НАСЛЕДИЕ В.И. ДАЛЯ В РУССКОЙ КУЛЬТУРЕ XX–XXI СТОЛЕТИЙ.....	253
Добрынина К.С. МАНИФЕСТАЦИЯ КОНЦЕПТА В СЛОВАРЯХ И ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ КОНЦЕПТА <i>JEALOUSY</i>)	258

Копнина Г.А. РЕЧЕВАЯ НОРМА: ОПЫТ СИСТЕМНОГО ОСМЫСЛЕНИЯ ПОНЯТИЯ	263
Коштыгов О.Н. «КВАДРАТ АВТОРИЗАЦИИ» В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПОВЕСТВОВАНИИ	268
Семёнов В.Б. ИНДОЕВРОПЕЙСКИЙ КОНЦЕПТ ПАРНОСТИ / БЛИЗНЕЧЕСТВА В ДРЕВНЕРУССКОМ КОНТЕКСТЕ	274
Симонова Л.А. КРИЗИС РЕЛИГИОЗНОЙ ВЕРЫ КАК ДРАМА ЛИЧНОСТНОГО СОЗНАНИЯ В РОМАНЕ СЕНАНКУРА «ОБЕРМАН»	278
Ускова С.В. СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ СУБЪЕКТА ПОСТУПКА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ	284
Финогенко О.В. РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ АВТОРСКИХ ИНТЕНЦИЙ В СТАРОФРАНЦУЗСКОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ).....	288
Чмыхало Б.А. О «РЕАЛИСТИЧНОСТИ» ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА МАЛОЙ РОДИНЫ В ЛИТЕРАТУРЕ СИБИРИ	293
ИСТОРИЯ	299
Бибикина В.В. ГУБЕРНСКОЕ СОВЕЩАНИЕ ПО ЕДИНОЙ ТРУДОВОЙ ШКОЛЕ.....	299
Гирия Е.Ю., Дроздов Н.И., Дэвлет Е.Г., Макулов В.И. ШАЛАБОЛИНСКАЯ ПИСАНИЦА: ОПЫТ ТРАСОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ.....	308
Дроздов Н.И., Андюсов Б.Е. ИСТОРИЧЕСКАЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ПЕРЕСЕЛЕНЦЕВ КАК КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОЭКОСИСТЕМЫ «РУССКОЙ СИБИРИ»	331
Задорин А.В. ПОСЕЛЕНЧЕСКАЯ СТРУКТУРА КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ В КОНЦЕ 50 – КОНЦЕ 80-х гг. XX в.	338
Ковалев А.С. ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОЛИТИКА ЗАНЯТОСТИ ИНВАЛИДОВ И ЕЕ РЕАЛИЗАЦИЯ В СИБИРИ В 20-х гг. XX в.....	345
Кузнецова О.Ю. ФОРМИРОВАНИЕ ВЕТЕРИНАРНОЙ СЛУЖБЫ ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА РОССИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX в.	351
Маркдорф Н.М. АГЕНТУРНО-ОПЕРАТИВНАЯ И СЛЕДСТВЕННАЯ РАБОТА В ЛАГЕРЯХ НКВД-МВД СССР: ИСТОЧНИКОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ	357
НАУКИ О ЗЕМЛЕ.....	360
Ананьев С.А., Задисенский Ю.А., Ананьева Т.А., Кропанина М.П. ЮВЕЛИРНЫЕ И КОЛЛЕКЦИОННЫЕ КАМНИ РОССЫПИ руч. ТАЛОВКА (КРАСНОЯРСКИЙ КРАЙ)	360
Безруких В.А. ПРОДОВОЛЬСТВЕННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ РОССИИ: ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ	367
Елин О.Ю. ИСТОРИКО-ГЕОГРАФИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ АГРОЛАНДШАФТОВ КРАСНОЯРСКОГО ПРИЧУЛЫМЬЯ И ОСВОЕНИЕ ИХ ЧЕЛОВЕКОМ.....	373
Стримжа Т.П., Фертиков А.И. ОСОБЕННОСТИ МИКРОЭЛЕМЕНТНОГО СОСТАВА ПОЧВ РАЙОНА НИКОЛАЕВСКОЙ СОПКИ.....	378

Шадрин А.И. МОНИТОРИНГ РАССЕЛЕНИЯ НАСЕЛЕНИЯ И ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА РЕГИОНА (НА ПРИМЕРЕ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ)	382
БИОЛОГИЯ	387
Афанаскина Л.Н. СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КЛЕТОЧНЫХ СУБПОПУЛЯЦИЙ МОЗЖЕЧКА СЕРОЙ ЖАБЫ (<i>BUFO BUFO</i>) И ОСТРОМОРДОЙ ЛЯГУШКИ (<i>RANA ARVALIS</i>) В УСЛОВИЯХ АНТРОПОГЕННОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ	387
Волковский Е.В. ЭКОЛОГО-ФАУНИСТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ПАУКОВ-ВОЛКОВ (<i>ARANEI, LYCOSIDAE</i>) СЕВЕРНОГО АЛТАЯ	392
Синдеева Л.В., Николаев В.Г., Казакова Г.Н., Штейнердт С.В. КОМПОНЕНТНЫЙ СОСТАВ ТЕЛА КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ФИЗИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ МОЛОДЕЖИ (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОК МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА)	398
ЭКОНОМИКА	402
Семенков В.П. ГОСУДАРСТВЕННО-ЧАСТНОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК МЕХАНИЗМ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ЭКОНОМИКИ	402
АННОТАЦИИ	408
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	452

Contents

PEDAGOGICS	12
O.A. Almabekova	
INTEGRATED APPROACH TO TEACHING PROFESSIONALLY-FOCUSED FOREIGN LANGUAGES	12
I.I. Barakhovich	
PROBLEMS OF INNOVATIONS IN EDUCATION	19
B. Bayaraa, A.N. Savchuk	
PECULARITIES OF BILINGUAL TEACHING METHODS OF WRESTLING TECHNIQUES ON THE BASIS OF CLASSIFICATION AND TERMINOLOGY USAGE (ON THE BASIS OF MONGOLIA WRESTLING TEAM).....	26
E.V. Boikov	
OBJECT-ORIENTED TEXTBOOK AS AN ELECTONIC TOOL FOR STUDENTS' SELF-STUDYING	31
S.A. Veber	
TO THE PROBLEM OF SELF-DETERMINATION OF SENIOR PUPILS IN NEW EDUCATIONAL STANDARDS.....	38
O. Gavrilyuk, V. Kovalyova, E. Shtark	
CONDITIONS FOR SUCCESSFUL INTEGRATION OF STUDENTS – REPRESENTATIVES OF NATIONAL MINORITIES INTO UNIVERSITY EDUCATIONAL SPACE	43
N.A. Dolgushina	
FORMATION OF ORIENTATION TO PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL VALUES OF FUTURE BACHELORS	50
A.I. Zavyalov, A.S. Matveev	
TECHNIQUE OF MEASUREMENT OF MASTERING TEACHING MATERIAL AT STUDYING SPECIAL EXERCISES AND STRUGGLE METHODS.....	55
T.V. Zykova, A.A. Kytmanov, G.M. Tsibulsky, V.A. Shershneva	
LEARNING MATHEMATICS IN THE ENVIRONMENT OF MOODLE ON THE BASIS OF ELECTRONIC LEARNIING COURSE.....	60
V.V. Kolga, A.S. Timohovich	
MODEL OF FORMATION OF MILITARY AND PROFESSIONAL QUALITIES OF MISSILE OFFICERS IN AEROSPACE UNIVERSITY STUDENTS	63
M.D. Kudryavtsev	
EXPLANATION OF EFFICIENCY OF DEVELOPED APPROACH TO TEACHING EDUCATIONAL COMPONENT OF PHYSICAL EDUCATION FOR PUPILS OF PRIMARY SCHOOL	68
V.R. Mayer, M.Yu. Baranova	
MASTER PROGRAM «INFORMATION TECHNOLOGY IN MATHEMATICAL EDUCATION»	73
T.B. Morozova	
FEATURES OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF A SOCIAL TEACHER IN CONDITIONS OF ADDITIONAL EDUCATION ON FORMATION OF PERSONALITY OF A TWIN-TEENAGER.....	79
A.N. Muravyova, Z.K. Baksheeva	
CURRENT STATE OF PROBLEM OF DEVELOPMENT OF READINESS OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN TO LIFE SAFETY	85
N.V. Muhanova	
VALUE OF INFORMATIVE ACTIVITY OF PUPILS OF BASIC SCHOOL IN THE COURSE OF PHYSICAL EDUCATION.....	88
A.Y. Osipov	
STEADY BALANCE AS NECESSARY COMPONENT OF TRAINING COUNTER-ATTACKING SKILLS IN SAMBO.....	94
A.Yu. Osipov, A.V. Timofeev, A.P. Vapaeva	
PHYSICAL EDUCATION OF STUDENTS OF SPECIAL MEDICAL GROUP BY MEANS OF HEALTH AEROBICS	97

E.A. Perminov ABOUT IMPLEMENTATION OF DISCRETE LINE IN DEVELOPMENT OF METHODOLOGICAL COMPETENCY OF A TEACHER OF MATHEMATICS	101
O.G. Prohorova GUIDELINES AND KINDS OF FAMILY COUNSELING IN SPECIALIST'S PRACTICE	105
T.A. Romm THEORETICAL CONCEPTUALIZATION OF SOCIAL EDUCATION IN MODERN PEDAGOGICS	110
N.G. Sannikova, E.A. Shakuto SCIENTIFICALLY-METHODICAL WORK AS SUBJECT OF PEDAGOGICAL MONITORING	115
S.V. Svetlichnaya, T.A. Yakovleva METHODOLOGY OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF INFORMATION COMMUNICATION, TECHNOLOGICAL COMPETENCES OF TEACHER OF INITIAL CLASSES IN CONDITIONS OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD OF PRIMARY EDUCATION.....	121
A.V. Smirnova STATE OF PREPARATION AND READINESS OF FUTURE TEACHERS FOR FULFILLING DUTIES OF FAMILY TEACHER	126
M.A. Sokolskaya, T.A. Stepanova REFINEMENT OF CONCEPT «PARALLEL THINKING STYLE» ON THE BASIS OF INFORMATION-ACTIVITY APPROACH	133
M.S. Solovyova COMPARATIVE ANALYSIS OF SCHOOL PROGRAMS ON COMPUTER SCIENCE AND MATHEMATICS.....	140
I.Y. Stepanova PROBLEM OF PREPARATION A TEACHER FOR GOAL SETTING IN PROFESSIONAL ACTIVITY.....	145
V.I. Struchkov, A.Ya. Sitnikov FORMATION OF PSYCHOPHYSICAL POTENTIAL OF STUDENTS-GIRLS OF UNIVERSITY IN THE PROCESS OF STUDYING THE COURSE «PHYSICAL EDUCATION».....	151
V.A. Filippovich IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL-APPLIED PHYSICAL PREPARATION OF STUDENTS OF LAW HIGH SCHOOLS.....	156
T.V. Furyaeva CONTEXT-MEANING STRATEGY OF DEVELOPMENT OF HIGH PROFESSIONAL SOCIAL EDUCATION	161
E.A. Cherenyova, S.A. Filippova CURRENT APPROACHES TO FORMATION OF SOCIALLY-COMPREHENSIBLE BEHAVIOUR OF CHILDREN WITH MENTAL RETARDNESS	167
M.A. Shatov, R.P. Zhdanov INTERACTION OF EDUCATION, SCHOOL AND FAMILY AND BODIES OF MINISTRY OF EMERGENCY SITUATIONS AND MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS ON FORMING CULTURE OF SAFETY	172
D.V. Shestakova COMPETITIVE PORTFOLIO AS CONDITION OF SUCCESSFUL EMPLOYMENT OF UNIVERSITY GRADUATE	176
N.F. Yakovleva, K.A. Ovchinnikova BRINGING UP CHARACTER OF TEENAGERS IN SOCIALLY-REHABILITATION CENTER FOR MINORS DURING MEDITATIVE SESSION	181
FROM WORK EXPERIENCE.....	187
A.S. Chernogorova FORMATION OF NEED IN HEALTHY LIFESTYLE OF A 9–11 YEAR-OLD CHILD IN THE REGIME OF A SCHOOL DAY	187
PHILOSOPHY AND SOCIOLOGY	193
T.V. Izluchenko MANIFESTATION OF DIALOGIC PATTERNS IN RELIGIOUS CONSCIOUSNESS	193

O.E. Kitarioglo ORTHODOX CULTURE AS A MORPHOLOGICAL UNIT OF INTEGRATED SYSTEM OF CULTURE.....	198
N.S. Klimenko PHILOSOPHICAL AND SOCIAL ASPECTS OF MODERN GENDEROLOGY.....	204
A.V. Konukhova ETHICS OF WAR AND ETHICS OF NONVIOLENCE: COMPARATIVE ANALYSIS OF CLASSICAL AND MODERN CONCEPTIONS.....	208
M.F. Kuznetsova PRINCIPLE OF ANTHROPOCOSMOCENTRISM IN CONCEPTION OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF SOCIETY.....	214
L.A. Obuhova PROFESSIONALIZATION AS SOCIAL PROCESS (TO THE PROBLEM OF USE OF PERSONNEL POTENTIAL IN STRATEGY OF SOCIAL AND ECONOMIC DEVELOPMENT OF REGION).....	218
E.V. Penzina EDUCATIONAL AND CULTURAL ASPECTS OF GLOBALIZATION AND WESTERNIZATION IN THE MODERN WORLD.....	224
I.V. Podvoyskaya NOTIONS ABOUT THE COLLECTIVE AND THE INDIVIDUAL IN ANTIQUE PHILOSOPHICAL DOCTRINES	230
PHILOLOGY.....	236
E.S. Agapova ATTRIBUTIVE AND PREDICATIVE CHARACTERISTIC OF LEXEME «TIME» IN «YOUTH PROSE» BY V. AKSENOV.....	236
E.S. Boyko COMMUNICATIVE BEHAVIOR OF OLD BELIEVERS DURING THE ACT OF MEAL.....	240
S.P. Vasileva LINGUISTIC COGNITIVE MODELLING AS AN APPROACH TO DEVELOP COGNITIVE COMPETENCE OF PHILOLOGY STUDENTS	244
A.I. Gavrilenko THE FREQUENCY MOVEMENT OF THE BASIC TONE IN TWO AND THREE SYLLABLE WORDS OF THE AZERBAIJAN LANGUAGE.....	250
T.M. Grigorieva HERITAGE OF V.I. DAL IN RUSSIAN CULTURE OF XX–XXI CENTURIES.....	253
K.S. Dobrynina MANIFESTATION OF CONCEPT IN DICTIONARIES AND TEXT (ON THE DATA OF THE CONCEPT OF JEALOUSY).....	258
G.A. Kopnina SPEECH NORM: EXPERIENCE OF SYSTEMATIC UNDERSTANDING OF CONCEPT.....	263
O.N. Kopytov «SQUARE OF AUTHORIZATION» IN ART NARRATION	268
V.B. Semyonov INDO-EUROPEAN CONCEPT OF TWONESS / TWINS IN OLD RUSSIAN CONTEXT.....	274
L.A. Simonova CRISIS OF RELIGIOUS FAITH AS DRAMA OF PERSONAL PERCEPTION IN THE NOVEL «OBERMANN» BY SENACOUR.....	278
S.V. Uskova METHODS OF EXPRESSION OF THE SUBJECT ACTION IN THE RUSSIAN LANGUAGE	284
O.V. Finogenko REPRESENTATION OF AUTHOR'S INTENTIONS IN OLD FRENCH ART TEXT (GENDER ASPECT)	288
B.A. Chmykhalo ABOUT «REALITY» OF FORMATION OF IMAGE OF SMALL MOTHERLAND IN THE LITERATURE OF SIBERIA.....	293

HISTORY.....	299
V.V. Bibikova	
GOVERNORATE MEETING ON UNIFIED LABOUR SCHOOL.....	299
E.Yu. Girya, N.I. Drozdov, E.G. Devlet, V.I. Makulov	
SHALABOLINSKY PETROGLYPHS: EXPERIENCE OF TRASOLOGICAL RESEARCH	308
N.I. Drozdov, B.E. Andjusev	
PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF MIGRANTS AS THE KEY FACTOR OF SOCIAL AND ECOLOGICAL SYSTEM FORMATION IN «RUSSIAN SIBERIA»	331
A.V. Zadorin	
COLONY STRUCTURE OF THE KRASNOYARSK TERRITORY FROM THE END OF 1950S TILL THE END OF 1980S.....	338
A.S. Kovalev	
STATE POLICY ON EMPLOYMENT OF THE DISABLED AND ITS REALIZATION IN SIBERIA IN 20-IES OF THE XX-TH CENTURY	345
O.Yu. Kuznetsova	
DEVELOPMENT OF VETERINARY SERVICE IN THE FAR EAST OF RUSSIA IN THE SECOND HALF OF THE XIX CENTURY	351
N.M. Markdorf	
AGENT-OPERATIONAL AND INVESTIGATIVE WORK IN CAMPS OF PEOPLE'S COMMISARIAT FOR INTERNAL AFFAIRS – MINISTRY OF THE INTERIOR OF USSR: SOURCE STUDY ASPECT	357
SCIENCES ABOUT THE EARTH	360
S.A. Ananyev, U.A. Zadisensky, T.A. Ananyeva, M.P. Kropanina	
JEWELRY AND COLLECTION STONES OF PLACERS OF THE TALOVKA STREAM (KRASNOYARSK TERRITORY).....	360
V.A. Bezrukih	
FOOD SAFETY OF RUSSIA: BASIC DIRECTIONS OF REALIZATION.....	367
O.Yu. Yelin	
HISTORIC-GEOGRAPHICAL CONDITIONS OF FORMATION OF AGROLANDSCAPES OF KRASNOYARSK TERRITORY ADJACENT TO CHULYM AND THEIR DEVELOPMENT BY MAN	373
T.P. Strimzha, A.I. Fertikov	
FEATURES OF SOIL MICROELEMENT COMPOSITION OF DISTRICT NEAR NIKOLAEV SOPKA.....	378
A.I. Shadrin	
MONITORING OF SETTLEMENT OF POPULATION AND HUMAN POTENTIAL IN REGION (ON THE EXAMPLE OF THE KRASNOYARSK TERRITORY).....	382
BIOLOGY	387
L.N. Afanaskina	
CHARACTERISTIC OF CELL SUBPOPULATIONS OF CEREBELLUM OF SIBERIAN FROG, RANA AMURENSIS BOULENGER, IN CONDITIONS OF ANTHROPOGENIC INFLUENCE	387
E.V. Volkovskiy	
ECOLOGICAL AND FAUNISTIC REVIEW OF WOLF-SPIDERS (ARANEI, LYCOSIDAE) OF THE NORTHERN ALTAI	392
L.V. Sindeeva, V.G. Nikolaev, G.N. Kazakova, S.V. Shtejnerdt	
BODY COMPOSITION AS INDICATOR OF PHYSICAL HEALTH OF YOUTH (ON THE EXAMPLE OF STUDENTS-GIRLS OF MEDICAL HIGH SCHOOL).....	398
ECONOMICS	402
V.P. Semenkov	
STATE-PRIVATE PARTNERSHIP AS MECHANISM OF INNOVATIVE ECONOMIC DEVELOPMENT	402
ABSTRACTS.....	408
CREDITS.....	452

ПЕДАГОГИКА

О.А. Алмабекова

ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫМ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Методика обучения иностранным языкам, иностранный язык для профессиональных целей (ИЯПЦ), интегрированный подход, методический синергизм.

Отличительной чертой нынешней стадии развития методики обучения иностранному языку для профессиональных целей (ИЯПЦ) является то, что в центре внимания преподавателя находится студент с его потребностями и интересами, причем не только языковыми и профессиональными, но и личностными [Миньяр-Белоручева, 1993]. Это связано с необходимостью решить задачу, поставленную современным обществом перед иноязычным образованием – сформировать студента как автономную саморазвивающуюся личность, готовую не только к эффективной межкультурной коммуникации, но и к самоуправлению учением.

Анализ публикаций по вопросам преподавания иностранных языков показывает, что подход к обучению, который соответствовал бы объективным нуждам общества и субъективным потребностям студентов, методически еще не сформировался. Поэтому для решения вопроса повышения эффективности преподавания ИЯПЦ целесообразно оценить возможности существующих методов обучения.

Обобщение методической литературы позволяет определить наиболее перспективные подходы и методы обучения. Среди них можно назвать личностно-деятельностный (Зимняя, Акулова), личностно ориентированный подходы (Коряковцева, Полат, Якиманская.); подход, ориентированный на учение (Миньяр-Белоручева, Haugen, Hutchinson, Waters); коммуникативный (Китайгородская, Пассов, Рахманов, Скалкин) и метод коммуникативных заданий (Nunan, Prabhu, Rodgers, Tonkyn), которые предполагают субъект-субъектные отношения в учебном процессе, активную позицию преподавателя и студента, проблемно-ориентированный подход (Хомский, Лернер, Овсянникова, Скоткин); активные методы обучения / учения (Матюшкин, Махмутов, Талызина). В соответствии с этими подходами студенты как личности постоянно изменяются, причем в учении их потенциальные возможности не только реализуются, но и обогащаются, накапливаются, способствуя их развитию.

Анализ положений вышеназванных подходов к обучению показывает, что, хотя каждый из них имеет свои достоинства, на данном этапе развития обучения иностранным языкам, характеризующемся многофокусностью образовательных целей,

ни один из них не может полностью решить задачи эффективной иноязычной подготовки специалистов.

Зарубежные ученые называют данный переходный этап в методике преподавания иностранных языков «этапом после метода» (post method era) и считают, что он отличается многообразием направлений развития и используемых методов [Rogers, 2000; Tosun, 2009].

Приведем методические установки, характерные для данного этапа эволюции преподавания ИЯПЦ.

1. Преподаватели и студенты являются равноправными участниками образовательного процесса, а учение рассматривается как сотрудничество, выходящее за рамки аудитории в виртуальное образовательное пространство.

2. Учебные программы желательно создавать на основе достижений в педагогике, лингвистике и психологии, а не только в методике преподавания с учетом потребностей всех заинтересованных сторон: обучаемых, администрации вуза, будущих работодателей.

3. При отборе учебных материалов и организации обучения ИЯПЦ необходимо учитывать особенности учебных стилей, интересов каждого студента и уровень его языковых знаний. Содержание учебного курса должны составлять интересные и полезные материалы с точки зрения основной специальности обучаемых, их общекультурных интересов.

4. Изучение ИЯПЦ нельзя сводить только к развитию коммуникативной компетенции. Не менее важно знакомство обучаемых с особенностями регистра, грамматических конструкций и жанров, характерных для материалов по специальности на иностранном языке.

4. В целях экономии времени и усилий студентов, что крайне важно при ограниченном количестве учебных часов, целесообразно применять лексический подход к отбору наиболее существенных слоев общенаучного и узкоспециального вокабуляра, а также грамматических структур.

5. Параллельно и совместно с иноязычными умениями и языковыми знаниями на занятиях по иностранному языку возможно и целесообразно формирование умений критического мышления и критического чтения. Эти умения позволяют обучающимся осознавать содержание, которое скрывается за лексической или грамматической оболочкой, понимать намерения автора. На основе данных умений реализуется способность правильно выбирать языковые средства для выражения собственных мыслей на языке, развиваются умения критического письма, причем обучение может происходить индивидуально или в сотрудничестве с другими обучаемыми.

6. Важное место должно занимать развитие когнитивных и рефлексивных стратегий планирования, саморегуляции, самоконтроля при выполнении заданий на иностранном языке. За счет возможности переноса умений в другой контекст, такие стратегии повышают эффективность изучения не только иностранного языка, но и специальных дисциплин.

На основании анализа методов обучения ИЯПЦ, размышлений по поводу множества функций, которые выполняет иностранный язык в современном обществе, мы пришли к мысли о возможности объединения в рамках учебного процесса наиболее продуктивных положений разных подходов и методов на основе единой системы обучения. Целью данной интеграции является оптимизация преподавания иностранного языка для профессиональных целей, а необходимыми условиями – учет конкретных условий обучения, состава обучающихся, уровня их языко-

вых знаний, речевых и коммуникативных умений, а также личностных и профессиональных потребностей.

Идея соединения положений разных методов для преподавания иностранного языка конкретной группе обучаемых для повышения эффективности учебного процесса не нова. М. Дж. Аткинсон еще в 1988 году предлагал использовать эклектический подход, основанный на умении преподавателя извлекать полезные элементы из разных подходов в ответ на разнообразные и изменяющиеся потребности студентов [Atkinson, 1988].

Считаем, что единой методологией, которая может объединить лучшее из вышеперечисленных методов, может стать личностно ориентированная парадигма, преимущества которой в методике обучения иностранным языкам неоспоримы и при условии отбора и комбинирования учебных средств, соответствующих конкретной ситуации.

Предлагаем считать данный подход интегрированным подходом к обучению иностранному языку для профессиональных целей, расширив уже существующую концепцию интегрированного обучения.

В российских словарях методических терминов зафиксированы общепринятые трактовки интегрированного подхода к обучению иностранным языкам – «взаимосвязанное обучение четырьмя видами речевой деятельности» [Колесникова, Долгина, 2001, с. 37] и «органическое соединение сознательных и подсознательных компонентов в процессе обучения, то есть параллельное овладение... языковыми знаниями и речевыми навыками [Азимов, Щукин, 2009, с. 155].

В соответствии с зарубежной концепцией главным фактором интегрированного обучения является практическая тренировка студентов в речевой и коммуникативной деятельности через взаимосвязанное формирование продуктивных иноязычных умений с рецептивными, а также совместное применение традиционных и дистанционных учебных средств.

С учетом опыта, накопленного в применении интегрированного обучения разных предметов (Ятайкина, Логинова, Кемайкина, Пинчук, Ярославова) и определенного выше комплекса целей обучения иностранному языку на современном этапе и на основе приведенных рассуждений мы предлагаем авторское понимание интегрированного подхода к обучению иностранному языку для профессиональных целей.

За основное принимаем определение интеграции в обучении Г.М. Кулешовой. По мнению автора, интеграция представляет собой одновременно состояние и процесс: выражает состояние связанности отдельных частей и функций, процесс взаимопроникновения и развития, а также гармонию как результат осуществления этого процесса [Кулешова, 2007]. Таким образом, в ИЯПЦ происходит интегрированное обучение коммуникативных, языковых и речевых умений, то есть комплексное развитие всех компонентов иноязычной компетенции студентов.

Интегративность как обратная сторона дифференциации обучения означает стремление сочетать интересы группы в целом и отдельного студента при постановке целей курса и планировании результата обучения.

В настоящее время актуально понимание интегрированного обучения как изучения языка и культуры (например, в теории вторичной языковой личности Караулова, Халеевой, Гальсковой), в соответствии с которым язык нельзя изучать в отрыве от культуры, его взрастившей. Интегрированное обучение также понимается как междисциплинарность в обучении языку через определенное предметное содержание, то есть соизучение специального предмета и профессионально-ориен-

тированного языка, например в целях формирования тезауруса специалиста или знакомства с жанрами текстов, характерных для данной отрасли.

В последнее время все большее распространение получает идея интеграции информационных и педагогических технологий. В этом случае интегрированное обучение иностранным языкам означает комбинацию дистанционного и традиционного образования. Интеграция ИТК технологий в учебный процесс и создание учебных материалов, особенно в сочетании с новыми педагогическими технологиями, создает возможности для автономии студентов как на занятиях, так и в самостоятельной, и проектной работе. Она является основой дистанционного обучения и обеспечивает условия для непрерывного образования с использованием богатства мировой сокровищницы знаний. Таковую интеграцию считают одним из необходимых условий для реализации индивидуальной образовательной траектории.

В новой Примерной программе по иностранным языкам для студентов неязыковых специальностей интеграция в учебном процессе трактуется как гармоничное сочетание «личного» и «профессионального» аспектов обучения. Владение иностранным языком становится неотъемлемой частью профессиональной подготовки любого специалиста в вузе и непрерывного образования.

С точки зрения методики преподавания интегрированный подход к ИЯПЦ можно рассматривать как обусловленный поставленными целями процесс создания, сближения, взаимосвязи и использования методов и подходов к обучению иностранному языку конкретной целевой группы на современном этапе многообразия и изменчивости объективных потребностей общества и субъективных потребностей обучаемых. Данная интерпретация интеграции основана на том, что существуют различные способы постижения предмета. Каждый из них способен выразить лишь какую-то часть реальности. Возможность более полного понимания (знания) или овладения (умение) зависит от интеграции этих различных способов обучения и изучения.

Таким образом, в обучении ИЯПЦ интеграция проявляется в виде:

- сочетания личных, развивающих и профессионально значимых целей обучения;
- сочетания общих учебных целей с индивидуальным образовательным маршрутом конкретного студента;
- сочетания личных предпочтений в учебных стратегиях и совместной коммуникативной и рефлексивной деятельности по решению проблемы;
- соразвития языковых знаний, коммуникативных и речевых умений;
- соизучения иностранного языка и культуры;
- междисциплинарности в содержательном наполнении курса АПЦ, развиваемых средствами иностранного языка профессиональных умениях и используемых средствах познания, взятых из специальных дисциплин;
- внедрения преимуществ информационных технологий в обучение и создание учебных материалов;
- совместного использования на занятии педагогических и информационных технологий;
- использования преподавателем на одном занятии наиболее подходящих элементов разных, зарекомендовавших себя методов, подходов в применении к обучению данной группы в конкретной ситуации.

Экспериментальное исследование возможностей применения интегрированного подхода к обучению английского языка студентов энергетических специальностей

проводилось на базе кафедры иностранных языков для технических специальностей Сибирского федерального университета. Учебным материалом послужило созданное автором данной статьи в соавторстве с доцентами кафедры В.Н. Юрдановой и Т.В. Трушковой пособие «English for Energy Engineering Students» [2010].

Данные анализа самооценки студентами сформированных коммуникативных умений и языковых знаний, которыми они овладели в течение экспериментального обучения, в основном совпали с результатами экспертной оценки ведущих преподавателей, присутствовавших на занятиях, проведенных в соответствии с положениями интегрированного подхода к обучению.

На рис. 1 видно достоверное различие в результатах обучения студентов контрольной и экспериментальной групп в отношении языковых знаний.

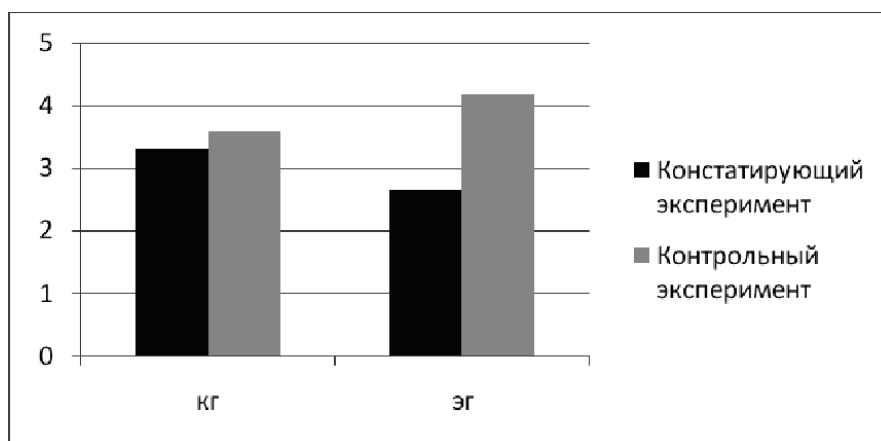


Рис. 1. Сравнительные данные итогового тестирования языковых знаний после первого и второго годов обучения:

кг – среднеарифметический показатель для контрольной группы;

эг – среднеарифметический показатель для экспериментальной группы

Не менее показательны и данные в отношении сформированных умений управления учебным процессом, представленные на рис. 2 и 3, и критического мышления (рис. 4 и 5).

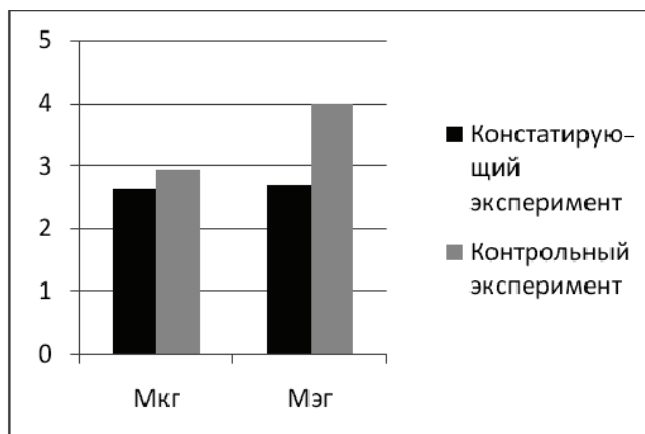
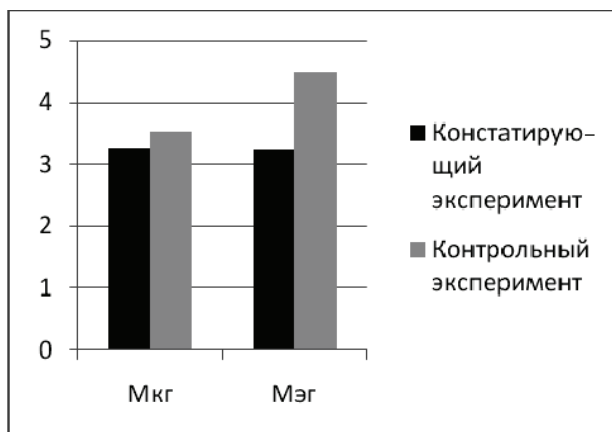


Рис. 2, 3. Сравнительные данные самооценки и экспертной оценки сформированности готовности к самоуправлению образовательным процессом:

Мкг – среднеарифметический показатель для контрольной группы;

Мэг – среднеарифметический показатель для экспериментальной группы

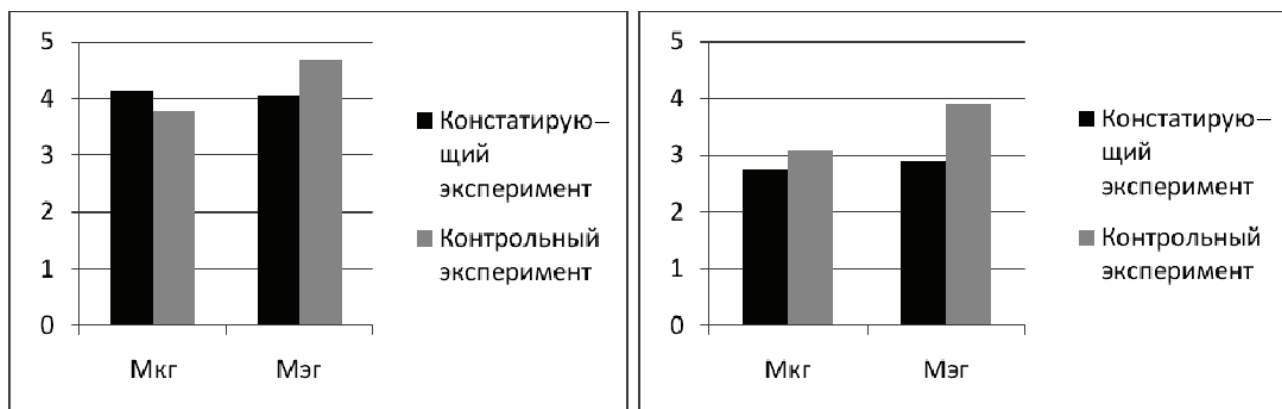


Рис. 4, 5. Сравнительные данные самооценки и экспертной оценки сформированности умений критического мышления

Мкг – среднеарифметический показатель для контрольной группы;

Мзг – среднеарифметический показатель для экспериментальной группы

На основе приведенных данных можно сделать вывод о том, что применение интегрированного подхода к обучению ИЯПЦ в его новой расширенной трактовке, предложенной автором, дает возможность построить методическую лично ориентированную систему с использованием положений проблемного обучения, когнитивных и активных методов; усилить субъект-субъектную ориентацию учебного процесса за счет постепенной передачи студенту ответственности за результаты учения.

За счет совместного формирования иноязычных коммуникативных и речевых умений и умений управления учебным процессом, критического мышления и языковых знаний создаются условия для решения проблемы повышения эффективности учения.

Необходимым условием успешности применения интегрированного подхода является знание преподавателем достоинств существующих методов обучения ИЯПЦ, их возможностей соответствовать требованиям современного общества к иноязычной компетенции специалиста, что вооружает преподавателя целым рядом профессиональных умений: анализировать уже имеющиеся у студентов знания и навыки и прогнозировать их будущие потребности; на этой основе отбирать наиболее подходящие элементы разных, зарекомендовавших себя методов, а затем применять их к обучению данной группы в конкретной ситуации, для разрешения конкретной учебной задачи.

Интегрированный подход позволяет добиться *эффекта методического синергизма* [Rogers, 2000], суть которого состоит в том, что на основе интеграции методов, имеющих общую методологическую основу, можно создать условия для большего повышения эффективности учения, чем при применении одного, даже самого совершенного подхода.

Библиографический список

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). М.: Икар, 2009. 221 с.
2. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб.: Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ», Cambridge University Press, 2001. 224 с.

3. Кулешова Г.М. Условия реализации индивидуальной образовательной траектории ученика в дистанционном обучении // Интернет-журнал Эйдос. 2007. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0222-7.htm/>
4. Миньяр-Белоручева А.П. Лингвистические основы преподавания иностранных языков. Текстология научной речи. Методика преподавания иностранных языков в высшей школе / под ред. Т.Г. Тер-Минасовой; ФИЯ. М.: Изд-во Московского ун-та. 1993. С. 4–11.
5. Рогушина Т.П. Интегрированный подход в обучении // Интернет-журнал Первое сентября. 2009. URL: <http://festival.1september.ru/articles/314201/>
6. Юрданова В.Н., Алмабекова О.А., Трушкова Т.В. English for Energy Engineering Students: учеб. пособие. Красноярск: ИПЦ СФУ, 2010. 138 с.
7. Atkinson M.J. The Question of «Eclecticism»: Studies in Later Greek Philosophy (Hellenistic Culture and Society, III). University of California Press, 1988. 286 p.
8. Rogers T. Methodology in the New Millenium // English Teaching Forum, 2000. Vol. 38 № 2. P. 2.
9. Tosun B.C. A New Challenge in the Methodology of the Post-Method Era // Journal of Language and Linguistic Studies. 2009. October. Vol. 5. № 2. P. 10–15.

ПРОБЛЕМЫ ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

Инновации в образовании, инновационно мыслящая личность, креативность, приспособляемость, предприимчивость, информированность, коммуникативность, критичность, инновационные процессы, стандарт профессионального образования.

Проблемы инноваций в образовании, педагогической инноватики активно разрабатываются учеными и специалистами-практиками (Б.С. Гершунский, Г.П. Щедровицкий, М. Мамардашвили, В.С. Собкин, Н.В. Наливайко, В.Г. Кинелёв, В.Д. Щадриков, А.В. Хуторской, А.П. Панфилова, М.Н. Гуслова и др.) в связи с тем, что именно образование считают стратегическим ресурсом перехода экономики на инновационный путь развития. Сущностные характеристики такого явления, как «инновация», раскрываются с позиции и специалистов рыночной экономики, и сторонников культурно-экономического направления. В своих исследованиях будем придерживаться определения, которое дает понимание инновации как результата, направленного на общественное благо: «Инновация (нововведение) – это новые знания как новый или усовершенствованный интеллектуальный продукт, как результат частного решения или комплексной разработки на основе фундаментальных исследований, изобретательства, рационализации и творчества, научно-практических, производственно-технических и социальных задач, отвечающих жизненным и социальным потребностям, реализуемым по оптимальному механизму в системе охраны духовного и физического здоровья нации и в др. сферах, новые способы достижения результата, в том числе создание усовершенствованных материалов, средств производства, технологических процессов или эффективной организации труда и творчества, используемых для устойчивого развития человека и общества» [Бакумцев, 2003, с. 33].

Показателями инновации в данной трактовке являются:

– устойчивое развитие человека в личностных и общественных проявлениях; самого общества; изменения качества жизни человека – здоровье, образование, наличие комфортного жилья, семьи, детей, профессиональная карьера, отдых, общественный статус и т. д.;

– изменение технологических процессов, механизмов и способов достижения результата преобразования;

– изменения в постановке общественных и государственных целей и задач на основе фундаментальных исследований, удовлетворяющих жизненным потребностям человека.

Исследователи науки и практические работники выражают убежденность в том, что «современный этап развития государства и общества будут вопреки всему развиваться по пути инновационного образования, целью которого является формирование личности профессионала с инновационным мышлением» [Делия, 2009, с. 14].

Реализация названной цели отчасти обозначена в требованиях к подготовке бакалавра и магистра по направлению Педагогическое образование. На протяжении последних десяти лет ученые и практики разрабатывают условия для развития инновационности работников образования – экономические и материально-технические, для освоения, внедрения и порождения инноваций, анализируют первый

опыт нововведений в сфере образования. Наблюдения показывают, что изменения происходят по тем направлениям, которые соответствуют стратегическим задачам и иницируются извне. Например, изменяется структура учебных планов в связи с введением с 2001–2002 учебного года Экспериментального базисного учебного плана общего образования, при этом снижается интенсивность изменений в содержании образовательных программ по учебным предметам [Воронина, 2008]. Ученые считают, что «возникновение и принятие инноваций может быть нерезультативным из-за недостаточной готовности педагогического коллектива работать по-новому. Кроме того, часто возникает неуверенность, и даже страх перед неизвестностью и возможностью получить негативные последствия и т. д.» [Каплан, 2004]. В связи с этим можно предположить, что основная масса педагогических работников не отвечает на вызовы современного общества, имеющего потребности в инновационных преобразованиях во всех сферах деятельности. Для того чтобы выявить причины сопротивления преобразованиям, изменениям, необходимо обратиться к анализу намерений и личностных проявлений молодых людей в отношении нововведений. Анализ проводился в соответствии с ориентирами в определении инновационно мыслящей личности, способной включаться в процессы создания, внедрения и освоения инноваций:

- приспособляемость мыслительности личности к реалиям, изменениям, вызовам социального и экономического развития, умение видеть смысл и значение того или иного явления, происходящего события, процесса, раньше других генерировать новообразования и разрабатывать способы их внедрения; оптимистично смотреть на вводимые новшества в организации деятельности и на предполагаемый результат;

- креативность мышления как творческая направленность на создание принципиально новых идей, нетрадиционных схем мышления; способность к обучению, освоению новых обязанностей, нахождению нетривиальных решений проблемы, используя условия, обстоятельства, знания, другие ресурсы оригинальными способами. Это содержательный, объективный в оценках других человек, успешно реализующий свою индивидуальность;

- предприимчивость личности, способной извлекать пользу из представленных возможностей; обладание практической сметкой, энергичность, находчивость, изобретательность, способность рисковать, генерировать идеи и т. д. Осознает выгоду того или иного действия, способна к сотрудничеству. Умеет брать на себя ответственность и управлять ситуацией;

- осторожность в принятии решений основана на логичности мышления, целенаправленности мысли и действия, связана с аналитичностью, развитой интуицией, реалистическим отражением явлений, умением доказывать, опровергать, убеждать, устанавливать взаимосвязи вещей и т. д.;

- критичность в оценке собственных возможностей и проявление личностных качеств, способность аккумулировать для рационального решения той или иной задачи знаниевый потенциал, методический и организационный ресурс, технический инструментарий для создания модели, конструкции, команды, представляющий собой новые технические решения, преобразования действительности;

- коммуникативность, заключающаяся в способности продвигать и преобразовывать информацию, вырабатывать общие смыслы; в умении решать проблемы во взаимодействии, взаимопонимании, взаимопринятии «других», в стратегиях сотрудничества, партнёрства, кооперации.

В обследовании принимали участие студенты (225 человек) гуманитарных специальностей: «История», «Технология и предпринимательство» (КГПУ им. В.П. Астафьева, филиал КГПУ им. В.П. Астафьева в г. Ачинске), «Социальная работа» (Сибирский государственный технологический университет), всего 125 чел., и технических специальностей: «Технологические машины и оборудование», «Автоматизация и информационные технологии», всего 100 чел.

Для того чтобы выявить, насколько оптимистично студенты смотрят на нововведения, насколько они креативны, предлагалось определить свое отношение к заданным позициям. Аналогично выявлялась готовность к совершению определенных преобразующих действий (дополнительное обучение, самообразование, значительные временные затраты и т. д.). Оценить уровень приспособляемости, предприимчивости, гибкости респондентов позволила их готовность в период преобразования менять свои привычки, если в этом будет необходимость. Далее оценивались их намерения и технологичность в принятии решений, основанные на логичности мышления, целенаправленности мысли и действия, развитой интуиции, реалистическом отражении явлений, умении доказывать, опровергать, убеждать, устанавливать взаимосвязи. Ценности и цели создания команды для реализации той или иной идеи, ответственность за вводимые новшества определялись на основании намерений строить взаимоотношения и проявлений ролевых позиций в команде. Самооценка уровня коммуникативности студентов определялась по их отношению к поступкам партнеров по взаимодействию.

Данные показывают, что результат предполагаемых изменений как заведомо (предсказуемо) отрицательный определяют 6 % опрошенных. Они часто опасаются, что вводимое новшество навредит им, что у них возникнет страх перед неизвестностью, страшатся потери или ограничения свободы, власти в группе (команде), боятся лишиться привычных комфортных условий в работе (учебе). Для этих людей характерно паническое реагирование на нововведения, в то же время для них важна свобода действий, творчества, отношений. Испытывают тревогу перед грядущими изменениями 18 % респондентов, даже если сами они не являются людьми, которые берут на себя ответственность за нововведения, а являются только членами команды, подчиняются общим действиям и несут ответственность за конкретное дело. Необходимо отметить, что такое положение в большей степени характерно для студентов гуманитарных специальностей (социальная работа, педагогические специальности), в меньшей степени это касается студентов технических специальностей. Самая большая группа (76 %) – это студенты, которые достаточно оптимистично смотрят на вводимые новшества и не страшатся неизвестного. Однако, обладая готовностью к реализации идей, они опасаются ограничения действий «со стороны» в процессе деятельности. Необходимо отметить, что около 84 % студентов технических специальностей и 68 % гуманитарных проявляют готовность без страха с оптимизмом включаться в инновационную деятельность.

По готовности к преобразованиям предпочтения оказались следующими: 48 % респондентов относится к людям легко обучаемым, их не смущает освоение новых обязанностей. На помощь извне они не рассчитывают, содержательны, дают объективные оценки труда других членов команды. Необходимо отметить, что как студенты-гуманитарии (44 %), так и будущие инженеры (52 %) не страшатся работы и с желанием берутся за выполнение неизвестных заданий, т. е. готовы экспериментировать. Примерно 47 % опрошенных в значительной степени беспокоятся за то, как будет оценен их труд со стороны, особенно соответствие уровню компетенции. У этих респондентов есть опасения того, что, если их обязанности изменятся, то

они не смогут выполнять поручения на том же профессиональном уровне и это явится ударом по их профессиональному авторитету (имиджу). Среди них около 48 % студентов гуманитарных факультетов и около 40 % технических. Лишь 8 % опрошенных подчеркивают, что для них важен только их личный результат. Здесь участники готовы на любые действия: открытые выступления, заявления, письменные доклады и заявления, сговор, которые поддержат постоянно и высокую оценку их деятельности. Этот факт характерен в равной степени (50 %) как для гуманитариев, так и для студентов технических специальностей.

Готовность менять привычки по необходимости в период преобразований, нововведений высказывают все опрошенные, но в разной степени. 50 % готовы проявлять гибкость, умеют сохранять традиции и готовы изменяться сами. Их не страшат изменения в организационной культуре в команде (группе). Они готовы войти в рискованный проект, обладают высоким уровнем приспособляемости к реальным изменениям в социуме и экономике и т. д. 50 % респондентов оказываются в большей степени подчиненности к традициям, но способны генерировать идеи; в то же время продвигать их должны другие. Эти студенты опасаются рисковать, но могут приспособливаться к объективным изменениям, не готовы проявить себя предпринимателями и считают, что инноватор должен «биться за идею». В этом параметре нет большого расхождения в отношении сравнения гуманитариев (56 %) и «технарей» (44 %). Необходимо отметить, что среди респондентов не оказалось закрытых людей, не готовых меняться, скептически относящихся к предприимчивым людям с предпринимательской «жилкой», сторонящихся тех, кто способен рисковать.

Часто на принятие решений об участии в инновационном проекте, движении влияет уровень информированности участника проекта о предполагаемых изменениях. Среди откровенных скептиков, ничего не принимающих «на веру», оказалось только 8 % респондентов, которые представляли студенты гуманитарных факультетов, а вот среди будущих технических специалистов таковых не оказалось совсем. Скептикам нужны доказательства, заверения, обещания в том, что (по крайней мере) они не понесут потери. Эти молодые люди своими вопросами и действиями ставят «в тупик» тех, кто стремится к изменениям, не могут противостоять логике и оперативности мыслей инноваторов, готовых аккумулировать различные аспекты дела в единых целях, моделях, конструкциях, представляющих собой инновации и преобразования. 46 % опрошенных проявляют осторожность в меру при принятии решений о необходимости изменений. Они нуждаются в информации о предстоящих преобразованиях и готовы сами осуществить ее поиск и разобраться в ней. Среди гуманитариев таких 36 %, а среди студентов технических факультетов – 56 %. Ровно столько же (46 %) склонны проявлять недоверчивость к нововведениям, несмотря на имеющуюся информацию и заверения о необходимости изменений. Они объясняют такое поведение заботой о будущем, при этом не анализируют ситуацию и не доказывают свою точку зрения. Креативность воспринимают как чудачество. Среди гуманитариев таких оказалось 56 %, а «технарей» – 36 %. Позицию педагогов можно объяснить в первую очередь тем, что их деятельность связана с формированием и развитием личности и ответственность за результат преобразований и нововведений достаточно велика.

Насколько для инициатора преобразований, инноватора важна поддержка группы, команды, в которую он входит, мнения распределились следующим образом: 58 % респондентов в меру критичны, самоуверенны, с завышенной оценкой своих творческих способностей. Не тратят время на убеждение окружающих в своей правоте, настаивают на своем. Находят единомышленников и в любом начина-

нии опираются на их потенциал. Среди гуманитариев (60 %) и «технарей» (56 %) эти качества проявляются примерно в равных пропорциях. 22 % респондентов проявляют достаточную критичность к своим возможностям и личным качествам. Часто самооценка занижена, что для инициатора преобразований не всегда полезно. Эта группа молодых людей отличается обязательностью и ответственностью. Респонденты, относящиеся к данной группе, умеют дорожить доверием окружающих. Среди гуманитариев таких 16 % опрошенных, а среди «технарей» – 28 %. Позиционируют себя генераторами идей и демонстрируют важность принятия обозначенной идеи 20 % опрошенных молодых людей. Для них не существенно, понятна или не понятна идея, главное, чтобы она была принята. Данные респонденты склонны использовать все возможные и невозможные средства: убеждение, внушение, оригинальность, самоуверенность, «сомнительные» аргументы, даже разрыв с единомышленниками. Среди гуманитариев таких 32 %, «технарей» 8 %.

Успех нововведений связывается с умениями или неумениями личности эффективно взаимодействовать. Часто высказывается мнение, что провал преобразований нередко зависит от неумения коммуницировать. При этом 70 % опрошенных относят себя к людям достаточно критичным к своим способностям ладить в коллективе (команде, группе); принимающим ответственные решения, обдумывающим свои поступки по отношению к другим. Они стараются не обижать человека ни словом, ни делом, быть отзывчивыми и покладистыми в делах. Таких людей понимают и принимают в команде и отдают им роли как инициатора и координатора в группе, так и исполнителя – разработчика той или иной идеи. Среди студентов гуманитарных факультетов их 76 %, а технических – 64 %.

Хорошими слушателями, вникающими в содержание взаимодействия, считают себя 22 % респондентов. Иногда бестактность воспринимается ими как смелость, а черствость как твердость и жесткость позиции. Свои коммуникативные способности оценивают достаточно высоко, не допускают конфликтов и не берут на себя лишней ответственности. Среди гуманитариев таких 20 %, «технарей» – 24 %. Самоуверенными и сомонадеянными являются 8 % респондентов, они склонны не замечать окружающих, их не интересует микроклимат в группе. Не анализируют свои поступки по отношению к другим и не берут ответственность за решения на себя. Высоко оценивают свой вклад в дело как инициатора. Не церемонятся с окружающими, не дорожат мнением команды. Из них 12 % относятся к гуманитариям и 4 % – к «технарям».

Таким образом, результаты обследования отношения студенческой молодежи к изменениям, нововведениям можно интерпретировать следующим образом и обозначить их следующие зависимости.

Достаточно высоко (76 %) молодые люди оценивают свои креативность и оптимизм в отношении к результатам нововведений, свое влияние на окружающих в организации инновационной деятельности (58 %) и свою коммуникативную компетентность (70 %). Причем студенты гуманитарных специальностей преобладают в коммуникативности и влиятельности на окружающих, но проявляют гораздо меньший оптимизм в успешности предполагаемых инновационных преобразований. Мы полагаем, что объяснение этой ситуации кроется как раз в том, что за счет преобладания в коммуникативности и влияния на коллектив (а значит, владения большей информацией, способами эффективного взаимодействия, достижения взаимопонимания и т. д.) формируются достаточно ценные установки на систематический анализ целей, задач, хода действий и соответствия им предполагаемого результата. Это позволяет будущим педагогам готовить себя к действиям

«наверняка», с большей расчетливостью и подкреплять свой оптимизм убедительной аргументацией. Важное замечание состоит в том, что деятельность будущих социальных педагогов, учителей истории, технологии имеет коммуникативную направленность по определению и относится к профессиональной деятельности специалистов в рамках отношений «человек – человек».

Необходимо отметить, что все три предыдущих параметра относятся к восприятию собственной личности и оценке собственных личностных качеств, т. е. это характеристика видения собственных устремлений, так, как «я хочу себя позиционировать». Мало кто из респондентов хочет видеть себя тревожным, паникером, высокомерным, недоступным и т. д.

Ситуация меняется, как только оцениваются включенность в процесс, в деятельность, готовность к совершению определенной мыслительной деятельности, деятельности вообще. Например, довольно большое количество (48, 44 %) опрашиваемых тревожатся потерять свой уже сложившийся авторитет в учебе, работе, если придется включиться в инновационный процесс, а часть (8 %) молодых людей волнуют (интересуют) только личный успех и продвижение. При этом будущие педагоги оказываются менее готовыми включиться в преобразования, проявляют меньшую готовность к переобучению, больше тревожатся о своем статусе и профессиональном авторитете. Возможно, причиной этому является объективная ситуация – жесткие современные требования общества и государства к педагогу и традиционно сложившийся в обществе имидж педагогического работника как человека консервативного, что ассоциируется с основательностью, фундаментальностью, классическим пониманием культурного человека.

Это же предположение напрашивается при рассмотрении результатов готовности менять свои привычки в период преобразований. Половина респондентов готова к этому процессу, а вторая половина, в особенности гуманитарии, показывают неспособность быть инициаторами преобразований, они больше сомневаются в необходимости самих изменений, при этом способны генерировать интересные идеи. Прежде чем принять решение вступить в процессы преобразования, нашим респондентам необходимо обладать точной информацией о предполагаемых изменениях, они проявляют осторожность, часто недоверчивы и даже скептически по отношению к инновациям. Более недоверчивы гуманитарии, они же и проявили скептицизм. В свою очередь, будущие инженеры (имеют знания по психолого-педагогическим дисциплинам в рамках стандарта) выступают большими оптимистами, более адекватны в оценке своих способностей, своей коммуникативности, умеют слушать, более точно определяют свою роль в командной деятельности. Это позволяет им браться за дело и доводить его до конца, регулировать свое поведение в отношениях, воспринимать нужную информацию и аргументировать свои действия, среди них нет скептиков, их действия взвешены, они стараются считаться со всеми членами команды, умеют «уступать дорогу», высоко оценить деятельность другого, меньше впадают в панические настроения и т. д.

Итак, на основании ориентиров, характеризующих личность, способную мыслить и действовать инновационно, из группы опрошенных можно выделить молодых людей (около 20 %), обладающих готовностью к сотрудничеству, имеющих высокую степень приспособляемости, социальной адаптации и обладающих стремлением и готовностью к самостоятельности, независимости, риску, экспериментаторству, свободомыслию, проявляющих гибкостью, предприимчивостью; способных к переобучению.

Однако большая часть опрошенных (около 70 %) проявляют склонность к обособлению, скепсису, равнодушию, не умеют отстаивать свою точку зрения, ведут себя покорно, подчиненно; не уверены в себе, в то же время аккуратны, имеют высокое чувство ответственности, расчетливы, практичны, не стремятся к переменам и достижениям.

Исследователи определяют, что введение инноваций в образование связано с современной практикой образования (по сути, коммуникативной); с определением условий, закономерностей, средств, форм, методов, технологий педагогической деятельности (коммуникативной); с изменениями, происходящими с участниками педагогического процесса [Хуторской, 2008, с. 13]. Для успешного развития инновационных процессов необходимо и достаточно: понимания неотвратимости и значимости изменений как в обществе в целом, так и в образовании как общественном его институте; восприятия и принятия общественного заказа на изменение образования; формулирования целей и задач, стоящих перед современным образованием; убежденности в содержательности инновационных преобразований; партнерских стратегий в выборе средств и способов их реализации; диалогового подхода в оценке результатов преобразований.

На основании результатов опроса и сделанных замечаний можно предположить, что:

- подготовка будущих педагогов к инновационной деятельности в практике образования должна стать требованием стандарта профессионального образования;
- в соответствии с требованиями «стандарта» необходима разработка концепции междисциплинарного формирования инновационной мировоззренческой позиции будущего педагога;
- решение проблем, возникающих в связи с введением инноваций в профессиональный процесс, часто связано с неоднозначным отношением педагогической общественности к различным педагогическим концепциям и подходам, проблемами «взаимодействия новшеств с административными органами, государственными системами мониторинга, диагностики и оценки образовательных результатов» [Хуторской, 2008, с. 8].

Эти проблемы могут разрешаться в результате организации широкого коммуникативного процесса, на основании построения конвенциональных коммуникативных стратегий и тактик в обществе на уровне структур, институтов, отдельных групп ученых и практиков образования.

Библиографический список

1. Бакумцев Н.И. Инновационный менеджмент и охрана промышленной собственности. Волгоград, 2003.
2. Воронина Е.В. Инновационный проект образовательного учреждения: опыт описания инновационных проектов школ для участия в Приоритетном национальном проекте «Образование». М.: 5 за знания, 2008. 368 с.
3. Делия В.П. Инновационная образовательная среда гуманитарного вуза. Актуальные проблемы педагогической инноватики: материалы междунауч.-практ. конф. / под ред. В.П. Делия. Балашиха: ИСЭПиМ, 2009. 373 с.
4. Кацпан С. Л. Становление и развитие инновационных процессов в российском образовании: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2004. С. 347.
5. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. М.: Академия, 2008.

ОБОСНОВАНИЕ МЕТОДИКИ ДВУЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ ТЕХНИЧЕСКИМ ПРИЕМАМ В ВОЛЬНОЙ БОРЬБЕ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КЛАССИФИКАЦИИ И ТЕРМИНОЛОГИИ (НА ПРИМЕРЕ СБОРНОЙ МОНГОЛИИ ПО ВОЛЬНОЙ БОРЬБЕ)

Классификация, систематика, терминология, двуязычность, национальная и спортивная борьба, техника, приемы, комбинации.

Судьи и тренеры постоянно связаны с необходимостью определять сущность происходящего на ковре. Однозначность этих определений полностью зависит от качества классификации систематики и терминологии техники борьбы. Значение единой классификации и терминологии заключается в том, что она считается средством общения между специалистами в данной области. Термины и названия объектов в таких случаях формируются по определенным правилам, обладают свойством однозначности и доступны всем специалистам (в печатных материалах, в устной речи, в научно-методической и практической деятельности). Творческая деятельность тренеров, чтение литературы, общение со специалистами и другие формы повышения их квалификации осуществляются более целенаправленно при условии знания ими классификации и терминологии.

Вольная борьба – весьма сложный вид спортивных единоборств, где, наряду с физическими данными, используется обширный арсенал технических приемов ведения схватки. Согласно классификации они подразделяются на выполнение различных бросков, захватов, борьбы в партере (лежа), технических атакующих и контратакующих действий. Всего в классификации их более 500. Освоение их в обычном учебно-тренировочном процессе обучения весьма сложно и занимает много времени.

Для оптимизации учебно-тренировочного процесса, качественного ускорения технической подготовки борцов следует изыскивать всевозможные исследовательские пути. Нам представляется, что одним из путей может быть использование в учебно-тренировочном и соревновательном процессах классификации, терминологии технических приемов, известных в вольной и греко-римской борьбе.

Иначе говоря, хорошее знание терминологии, перевод ее на родной для борцов язык, использование «сленгового» содержания технических приемов позволят им более быстро и качественно их осваивать.

Исходя из актуальности обозначенной проблемы, нами была поставлена цель исследования, которая заключалась в обосновании методики двуязычного обучения техническим приемам в вольной борьбе на основе использования классификации и терминологии.

Объектом явился учебно-тренировочный процесс в вольной борьбе.

В исследовании мы исходили из того, что освоение технических приемов в учебно-тренировочном процессе будет более успешным, если будут выполнены следующие условия:

– проведен скрупулезный анализ классификации технических приемов в вольной борьбе и специальной борцовской терминологии со «сленговым» содержанием;

– обоснована и разработана методика обучения техническим приемам на основе практического применения классификации и особенно специальной терминологии со «сленговым» содержанием ее сути;

– оценена степень эффективности разработанной методики в учебно-тренировочном и соревновательном процессах.

Научная новизна состояла в том, что знание Единой классификации и терминологии монгольскими борцами основывается на двуязычном изучении данных классификации и на обсуждении специалистов и спортсменов. Анализ действующих в мировой практике классификации технических приемов в вольной борьбе и специальной терминологии, особенно ее «сленгового» содержания, показывает, что их освоение в учебно-тренировочном процессе связано с большими трудностями, выражающимися в незнании языка классификации и терминологии (английский и русский). Это подтверждает Игнатенко, который трактовал свое высказывание: «...И важную роль в этом призвано сыграть изучение иностранных языков, содействующее как более глубокому пониманию родного языка, так и более полному межкультурному общению» [Игнатенко, 2009, с. 311]. Кроме того, название тех или иных технических приемов весьма длинное и сложное и представляет большие проблемы с их освоением борцами других национальностей, особенно малых, например Монголии.

Одной из основных проблем постановки тренировочного процесса является и то, что «сленговые» обозначения технических приемов тоже различны в разных странах мира. Совокупность терминов любой отрасли деятельности, знаний образует особый сектор лексики – терминологии данной сферы. Как подчеркивает Б.Н. Головин, «случайного скопления терминов, системно не связанных и не организованных, не имеет ни одна отрасль знания или деятельности, потому что системный мир, отдельные участки и стороны которого она, терминология, отображает и обслуживает» [Головин, 1991]. Иногда при прямом переводе с языка на другой язык теряется смысл термина-сленга, например, термин на монгольском языке «салтаадах» переводится на русский язык «схватить за промежность». Как видим, перевод потерял точный смысл технического приема.

Многие русские сленги, названия некоторых технических приемов в русском исполнении: «вертушка», мельница» «крест» и др., не имеют прямого перевода на монгольский [Туманян и др., 1986]. А отсюда следует, что прежде чем выстраивать технологию обучения техническим приемам, нужен перевод на монгольский язык действующей классификации, а затем перевод сленгового содержания на русском языке на монгольский, к примеру: перевод сленга «мельница», «вертушка» и др. [Купцов, 1980].

Таким образом, для постановки учебно-тренировочного процесса в вольной борьбе следует выдержать и выстроить следующую цепочку организационных действий:

– точное знание классификации и терминологии вольной борьбы на русском языке;

– адекватный по смыслу и содержанию монгольский перевод классификации и терминологии технических приемов в вольной борьбе;

– разработка методики более быстрого и качественного освоения технических приемов в учебно-тренировочном процессе на основе хорошего знания классификации и специальной терминологии со сленговым содержанием (табл.);

– проверка двуязычного обучения техническим приемам в вольной борьбе.

**Единая классификационная схема
основных приемов техники спортивных видов борьбы**

Стойка			Партер					
броски	переводы	сваливания	броски	перевороты	удержания	выходы наверх	болевые	удушающие
Седом, скручиванием, сбиванием, вращением, прогибом	Выседом, вращением, нырком	Скручиванием, сбиванием	Накатом, прогибом, подворотом, наклонном	Разгибанием, перекатом, прогибом	Поперек, верхом со стороны ног, головы	Выседом, переходом, уходом вперед	Рычагом, ущемлением, узлом	Зажиманием, (сзади), затягиванием
Подгруппы и варианты приемов, проводимых с различными действиями рук и ног в различных направлениях и с другими особенностями выполнения								

Бохийн спортын ундсэн мэх, техникийн нэгдсэн ангилал

Босоо			Хэвтээ					
шидэх	ард гарах	унагах	шидэх	эргуулэх	даралт	дээрнь гарах	очих	боох
Суун (унан), мушгин, дайран, гарт	Сорж, суун, эргэн, (гартэргэн) сэжин угзран	Мушгин, дайран	Шахаш, эргэн, нумлан, тонгорон, тонгойн	Хотойн, онхрох, нумлан, шахаж, эргэн	Хондлон, дээрээс, хол, таллаас, толгой	Сорж, суун, дамжин зайлан (урагш), хойш)		
Булэглэл доорхи ба вариантууд олон хол гарын ходолгоон оролсон, оор онцлогуудыг хамруулсан, олон талт мэхууд								

Для выяснения знания специалистами (тренерами) и спортсменами терминологии нами был проведен констатирующий эксперимент. Для этого как один из методов исследования применялось анкетирование, которое включало в себя ряд вопросов, заданных спортсменами и тренером монгольской сборной по вольной борьбе, большая часть которых работали и занимались в вузе (всего 35 человек). Такое же анкетирование провели в Академии борьбы г. Красноярска, где также большую часть составляли спортсмены вузов и специалисты, закончившие специализированные вузы и факультеты (всего 27 человек). Из числа монгольских исследуемых 82,8 % заявили, что они знают терминологию техники вольной борьбы, и частично знают 17,2 %. 91,4 % подчеркнули в анкете, что знание терминологии очень помогает им в тренировочном и соревновательном процессах. Примерно такие же проценты были у борцов и тренеров Академии борьбы г. Красноярска. Все это еще раз подтвердило значимость классификации и терминологии для успешного выступления борцов разных стран. Однако экспертная проверка выявила, что из 5 баллов только на 1,7 балльных единиц монгольские борцы знают Единую классификацию систематики и терминологии техники приемов, которая базируется на Российской системе [Купцов, 1978], тогда как российские борцы знают ее на 3,1 балла. Как видно из констатирующего эксперимента, борцы и специалисты обеих испытуемых команд знают классификацию и терминологию технических действий в спортивной борьбе на недостаточном уровне. Особенно эти знания необходимы монгольским борцам. Те монгольские борцы, которые ранее (8 и менее лет назад) практиковались в еди-

ном тренировочном процессе с русскими командами, показали и показывают высокие спортивные результаты. Например, заслуженный спортсмен Монголии Наранбаатар (вес 55 кг) на открытом кубке ЦСКА по вольной борьбе отставал от ведущего российского борца в этом же весе Бэсика Кудухова по активности борьбы (А), надежности атакующих действий (Дн) и надежности защиты (Хн), как видно, из представленных ниже показателей очень, сильно.

Заслуженный спортсмен
Монголии Наранбаатар (55 кг)

1. А = 1,8.
2. Дн = 10 %.
3. Хн = 12 %.

Российский борец, чемпион
мира Бэсик Кудухов (55 кг)

1. А = 3,5.
2. Дн = 20 %.
3. Хн = 80 %.

После нахождения на учебно-тренировочных сборах в этом же году с российскими борцами Наранбаатар на чемпионате мира по вольной борьбе показал лучшие результаты и стал вторым призером чемпионата мира.

Заслуженный спортсмен
Монголии Наранбаатар (55 кг)

1. А=2,5.
2. Дн = 10 %.
3. Хн = 22 %.

Российский борец, чемпион
мира Бэсик Кудухов (55 кг)

1. А = 3,2.
2. Дн = 23 %.
3. Хн = 90 %.

Такие же примерно результаты показали и другие монгольские борцы, проходившие сборы с российскими борцами. Это Сухбаатар (60 кг), Батзориг (66 кг), Гомбардж (74 кг) и другие борцы, занявшие призовые места как на данном чемпионате, так и на других соревнованиях высокого ранга. Для проверки значимости классификации монгольскими борцами нами был проведен педагогический эксперимент.

В организованном педагогическом эксперименте борцы экспериментальной группы отработывали технические приемы через тщательное изучение классификации с монгольским переводом и «сленгового» содержания терминологии, что позволило быстрее усвоить их в тренировочном процессе. Путем многократного повторения приемов на основе управляемого воздействия у испытуемых борцов создавались стереотипы двигательных действий в строгом соответствии с заданными установками из терминологического арсенала.

Таким образом, технические действия борца совершались путем собственного осмысления ситуации на ковре и быстрого принятия решения на основе проработанности их в тренировочном процессе.

Управление схваткой тренером тоже имело важное значение. В случае замешательства борца в выборе решения тренер мог «сленговым» термином помочь подопечному в выборе верного решения. К примеру, при выгодной ситуации, где можно осуществить прием «мельница», тренер громко озвучивает своему борцу слово «мельница», но на монгольском языке, что не дает возможности реагировать сопернику на поданный сигнал из-за незнания чужого для него языка, а подопечному тренера позволяет быстро осуществить заданный прием.

Педагогический эксперимент показал, что при овладении терминологией и ее использовании в учебно-тренировочном процессе, особенно в соревнованиях, борцы экспериментальной группы получили более ощутимый результат в проведении быстрого и качественного исполнения технических приемов, адекватных ситуации на ковре. Так, например, на учебно-тренировочных занятиях борцы экспериментальной группы стали очень хорошо ориентироваться в названиях приемов и за корот-

кий промежуток времени (20 с) выполняли комбинации из трех, четырех приемов. В то время как контрольная группа, занимающаяся по старой методике, куда не были включены термины и знание классификации приемов, за то же время (20 с) выполняли комбинацию из двух-трех приемов. Это свидетельствует о том, что у спортсменов экспериментальной группы улучшилась техническая, физическая и умственная работоспособность. Они стали четче ориентироваться на ковре, быстрее мыслить и вырабатывать различные технические движения до автоматизма.

Результаты выступлений на международных соревнованиях также подтвердили эффективность разработанной методики. На турнире «Гран-при» памяти Ивана Сергеевича Ярыгина два монгольских борца завоевали серебряные медали, два – бронзовые.

Данные проведенного педагогического эксперимента позволили сделать следующие выводы.

1. Проведенный анализ действующей классификации и терминологии со «сленговым» содержанием позволяет говорить о широком применении её в учебно-тренировочном и соревновательном процессах.
2. Обоснована и разработана методика более быстрого и качественного овладения техническими приемами на основе внедрения классификации и особенно специальной терминологии со «сленговым» содержанием, осуществляемой по следующей цепочке:
 - знание тренерами и борцами русского перевода классификации и терминологии в вольной борьбе;
 - перевод классификации и терминологии с русского на монгольский язык;
 - внедрение в учебно-тренировочный и соревновательный процессы по вольной борьбе адекватной (на монгольском языке) терминологии.

Подтверждена эффективность разработанной методики быстрого и качественно-го обучения техническим приемам в вольной борьбе через использование монгольского варианта классификации и специальной терминологии со «сленговым» содержанием.

Библиографический список

1. Алиханов И.И. Техника и тактика вольной борьбы. М.: ФиС, 1986. 304 с.
2. Головин Б.Н. Введение в языкознание: учеб. пособие. 3-е изд., испр. и доп. М.: Высшая школа, 1991. 215 с.
3. Игнатенко И.И. Специфика коммуникативной культуры: материалы VI Межд. практ. конф. 19–20 августа 2009 г. М.: МАНПО, 2009. С. 311–313.
4. Купцов А.П. Спортивная борьба. М.: ФиС, 1978. 442 с.
5. Купцов А.П. Эволюция и применение классификации, систематики и терминологии спортивной борьбы: метод. рекомендации для студентов / ГЦОЛИФК. М., 1980. 70 с.
6. Туманян Г.С., Коблев Я.К., Дементьев В.Л. Унифицированные критерии для оценки технико-тактической подготовленности борцов: метод. разработки для студентов / ГЦОЛИФК. М., 1986. 23 с.

ОБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ УЧЕБНИК КАК ЭЛЕКТРОННОЕ СРЕДСТВО ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Электронный учебник, трехмерная графика, режим реального времени, интерактивность, самостоятельная работа.

В требованиях образовательных стандартов 3-го поколения проблеме самостоятельного обучения студентов уделяется серьезное внимание. Актуальность повышения эффективности самостоятельного обучения учащихся с помощью электронных средств обусловлена противоречием между их потенциальными возможностями и слабой теоретической и практической проработкой вопросов электронного представления учебной информации, учитывающих психофизиологические особенности восприятия информации человеком.

Настоящая работа посвящена одному из способов разработки электронных учебников для самостоятельного обучения студентов предметным дисциплинам с использованием технологий трехмерной графики и мультимедиа на основе объектно-ориентированного подхода [Бойков, 2011, с. 39–47].

Современный электронный учебник должен решать следующие задачи.

1. Передавать информацию в удобной для восприятия форме, снижающей или исключающей неправильное понимание материала.
2. Мотивировать учащегося.
3. Использовать методы интенсивной педагогики (методы активного обучения, игровые методы).
4. Предоставлять средства контроля полученных знаний.
5. Адаптироваться к особенностям конкретного пользователя.
6. Быть легкодоступным для использования на любом аппаратном обеспечении.

Для решения первой задачи необходимо понимать, как человек хранит и обрабатывает информацию. Основываясь на общем знании о том, как работают нейроны, и предполагая, что путем их совместной работы осуществляются функции более высокого уровня, можно предложить следующую информационную модель памяти [Пак, 2008].

Представим сеть нервных элементов, на которых хранится информация о детали жесткого диска называемой «шасси», которая служит опорой для всех компонентов, защищает их от внешних воздействий и отливаается из алюминия (рис. 1).

Все элементы этого сложного устройства находятся в виде связанных между собой образов, которые состоят из рецептивных и абстрактных составляющих. Очевидно, что чем больше составляющих формируют образ и чем больше связей между ними, тем больше человек знает об объекте.

Шасси как часть физической материи имеет определенную форму, размер, цвет, вес и текстуру поверхности. Это рецептивные составляющие образа, определяющие информационные свойства рассматриваемого объекта. Название, назначение объекта, его функции, модели поведения и взаимодействия с другими объектами, например защита компонентов накопителя, являются абстрактными (понятийными) составляющими, сформированными на основе имеющегося у человека

опыта и знаний. Абстрактные понятия деятельности и действий также являются производными от образов. Например, слово «закрыто» не может быть понято без наличия приведенных на рис. 2 образов. Конечно, можно передать суть понятия посредством других слов, но и они нуждаются в образном представлении.

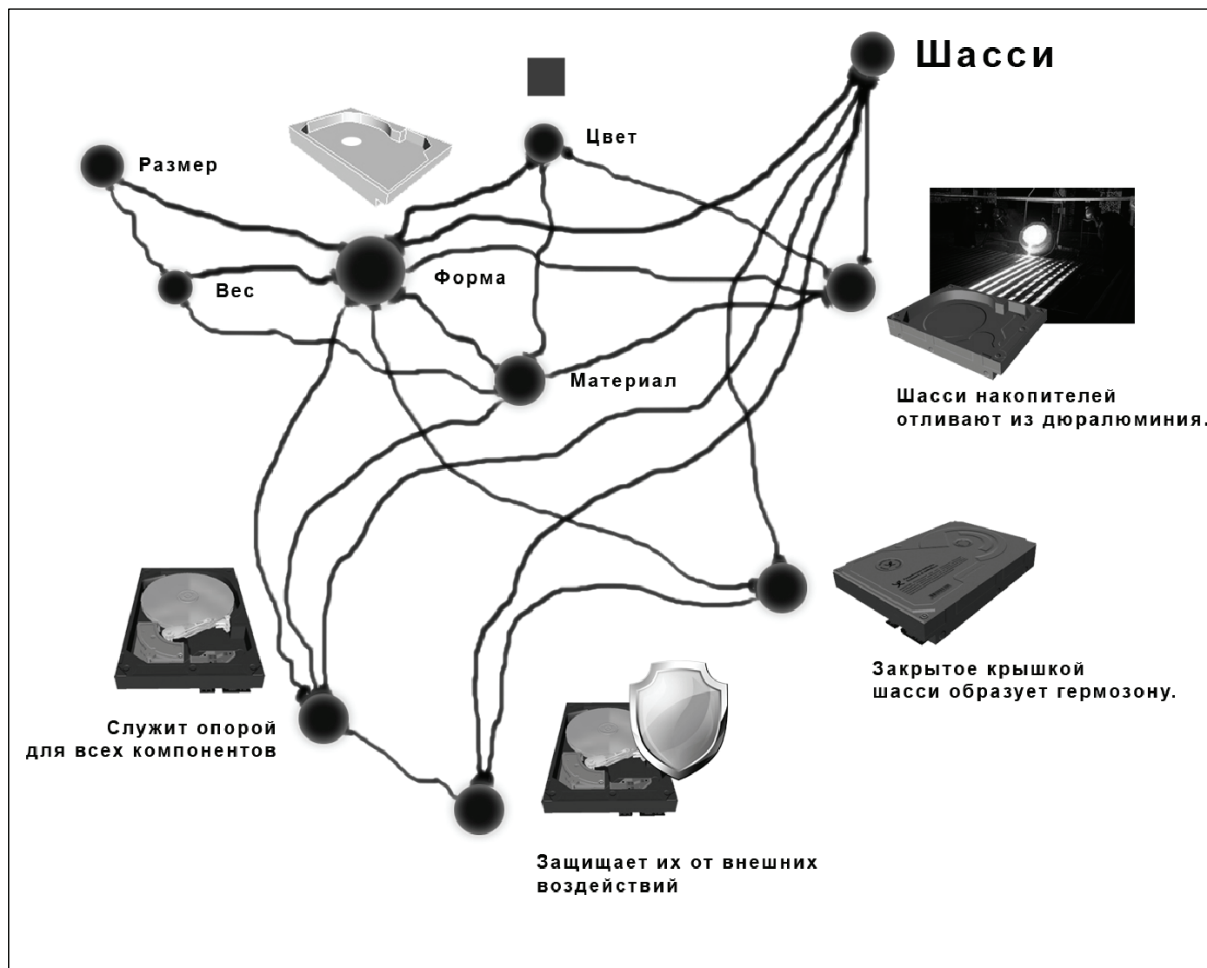


Рис. 1. Образ детали жесткого диска, хранящийся на группе нейронов



Рис. 2. Слово «закрыто» и формирующие его образы

Наибольший процент информации человек воспринимает зрением, то есть визуальный компонент является главным и наиболее устойчивым звеном в образе объ-

екта. Добавление к визуальному образу понятий и характеристик является естественным и привычным процессом познания окружающего мира [Андерсон, 2002].

Основная задача, которая стоит перед разработчиком, – это создание готовых для запоминания, ярких и уникальных образов и формирование устойчивых связей между ними. При этом необходимо обеспечить информационный принцип восприятия – «части и целое». Любой объект представляется целостной сущностью, состоящей из частей. Описание объекта необходимо проводить двояко – путем описания его свойств и описания каждой его части. Наиболее важно уделить внимание связям и взаимодействию этих частей, не упуская из виду целостность объекта.

Для дисциплин, содержание которых связано с изучением реальных объектов, целесообразно разрабатывать электронные учебники с использованием трехмерной графики в режиме реального времени. Данная технология позволяет пользователю взаимодействовать с трехмерными моделями. Учащийся может самостоятельно выбирать ракурс обзора объектов и темп их изучения, что вызывает живой интерес исследователя и практически исключает неправильное понимание материала, поскольку представляет объект изучения таким, как он есть.

Большая часть объектов в представленных ЭУ интерактивна, а модели поведения уникальны и раскрываются только в ответ на действия пользователя. Самый простой и распространенный тип интерактивности в объектно-ориентированных ЭУ – демонстрация учащемуся подсказки с описанием активированного элемента. Учащийся нажимает на интересующие его объекты и получает необходимое текстовое описание, при этом текст прочно и однозначно связывается с выделенным объектом, формируя и дополняя образ (рис. 3).

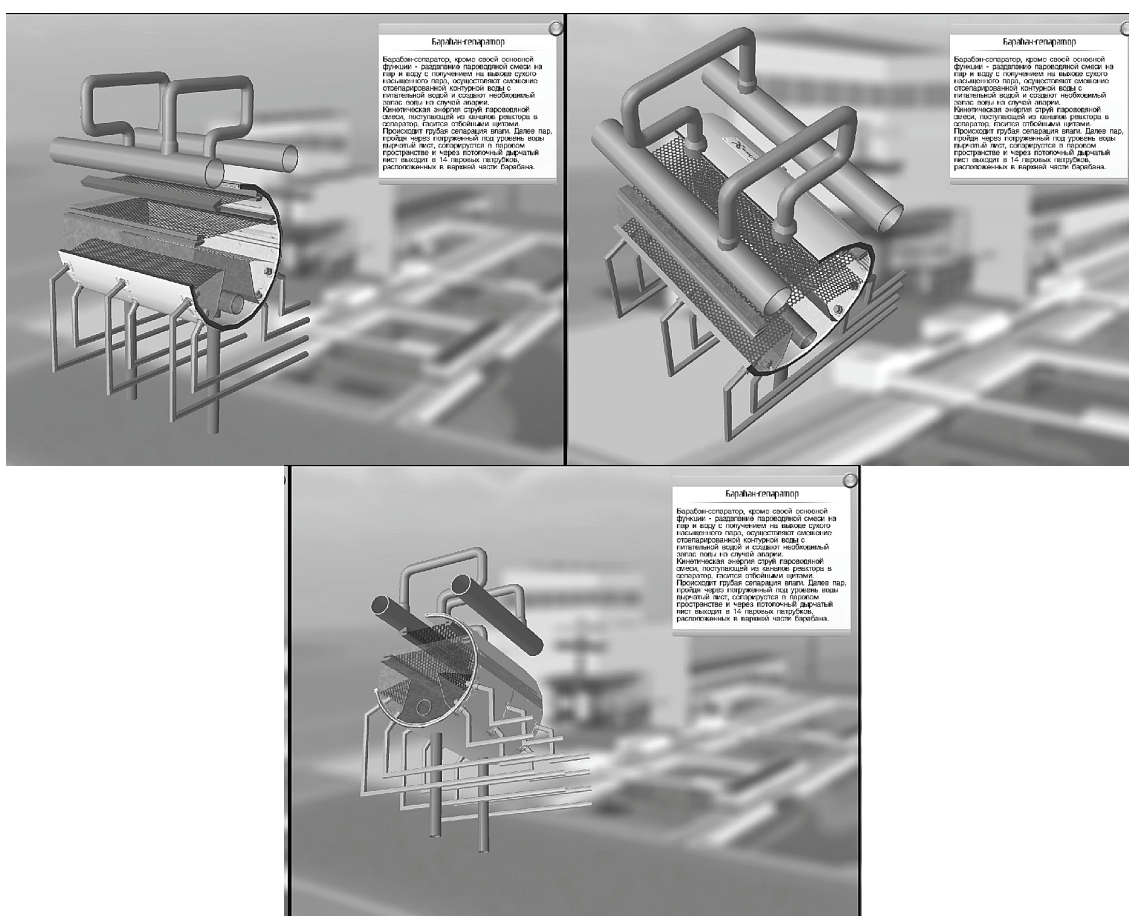


Рис. 3. Процесс изучения устройства барабана-сепаратора

Такая механика процесса имеет целый ряд преимуществ.

В отличие от созерцания видео и чтения текста, учащийся активно участвует в процессе получения новой информации.

1. Ученик сам выбирает направление и темп обучения.
2. Внимание ученика направлено на изучаемый элемент, ученик алертен, готов к получению новой информации, поскольку сам активизирует объекты.
3. Формируются прочные и однозначные связи между составляющими образа и т. д.

Текстовые сообщения, как правило, разбиваются на несколько уровней. Самый верхний уровень – это название объекта, оно доступно при наведении курсора мыши. Для получения более подробного описания необходимо нажать на объект. Таким образом, ученик может регулировать глубину изучения (рис. 4).



Рис. 4. Название объекта и его описание

Большинство реальных устройств и механизмов совершают какие-либо действия, то есть находятся в динамике. Демонстрация этих процессов, созданная с помощью анимации или программного кода, является важной составляющей объектного ЭУ. Как и текст, анимация включается пользователем. Вместо того чтобы писать о том, что двигатель в винчестере вращает диски, создавая воздушный поток, который проходит сквозь фильтр, весь этот процесс можно показать, сделав получение информации опосредованным, запоминающимся и интересным (рис. 5). Помимо наблюдения объектов в динамике, в объектно-ориентированных ЭУ у пользователя есть возможность этой динамикой управлять. Например, перемещая ползунок, можно изменять ток на катушке и поворачивать блок головок. Такие интерактивные элементы необходимо включать в учебник как можно чаще, так как именно они делают образы изучаемых объектов уникальными и запоминающимися. Без них учебник становится просто справочником, каталогом деталей, а его изучение превращается в рутину.

Структура объектного ЭУ существенно отличается от традиционных учебников. Информация организована таким образом, чтобы каждая порция обеспечивала изучение какого-либо одного существенного признака изучаемого объекта.



Рис. 5. Анимация и органы управления

Предъявление информации отдельными порциями, приближающимися к объему кратковременной памяти, предотвращает явление замещения. При этом на экране постоянно сохраняются в свернутом виде «следы» предшествующих порций информации. Обращение внимания к этим «следам» в определенном смысле эквивалентно многократности повторения. Причем учащемуся нет необходимости проявлять волю и прикладывать усилия для повторения материала, процесс становится автоматическим.

Структура объектно-ориентированного ЭУ определяется, прежде всего, структурой реально существующего или абстрактного объекта и не ограничена линейностью повествования, как в тексте или видео. По сути, материал структурируется не разработчиком, а объективной реальностью, что существенно упрощает и улучшает понимание.

Поскольку ЭУ состоит из отдельных интерактивных объектов, представленный подход дает новые возможности для контроля знаний и адаптивности ЭУ. Объекты ЭУ способны реагировать на определенные события, следовательно, позволяют собирать и использовать информацию об активности пользователя. Например, изученные элементы можно подсвечивать определенным цветом, рассчитывать процент изученного материала, акцентировать внимание на пропущенных объектах. Всю эту информацию можно хранить в базе данных и использовать для адаптации учебника к ученику и выставления объективной оценки. Все представленные в статье учебники способны работать в браузере и являются частью информационно-обучающего портала. Зарегистрировавшись один раз на таком сайте, пользователь получает доступ к ЭУ, при этом каждый учебник получает из базы личные данные пользователя. Такая обучающая система позволяет:

1. Сохранять процесс прохождения учебника. Пользователь сможет продолжать работу с ЭУ с того места, где закончил.
2. Сохранять результаты тестирования, данные об изученных и пропущенных темах, затраченное на изучение время.

3. Лично обращаться к ученику по имени и с учетом пола. Можно менять сложность ЭУ в зависимости от возраста и специальности.
4. Взаимодействовать ЭУ между собой. Сложность и направленность материала может изменяться в зависимости от успехов ученика в изучении других учебников.
5. Формировать открытые рейтинги успеваемости, что создаст соревновательный мотив для улучшения своих результатов.

Конечно, назвать объектно-ориентированный подход универсальным нельзя. Его преимущества очевидны в тех областях знаний, предметом которых являются устройства и механизмы, и слабо представляется использование в таких дисциплинах, как язык и литература. Тем не менее имеется успешный опыт создания объектно-ориентированного учебника по истории и философии науки (рис. 6), главной концепцией которого являются диалог с виртуальными философами и взаимодействие с элементами мира соответствующей эпохи. Эти элементы находятся в учебнике не случайно, Фалес Милетский одет в голубой хитон и стоит на набережной потому, что считает воду первоосновой мироздания. Используя такие якоря, можно существенно улучшить запоминание материала и разнообразить его.

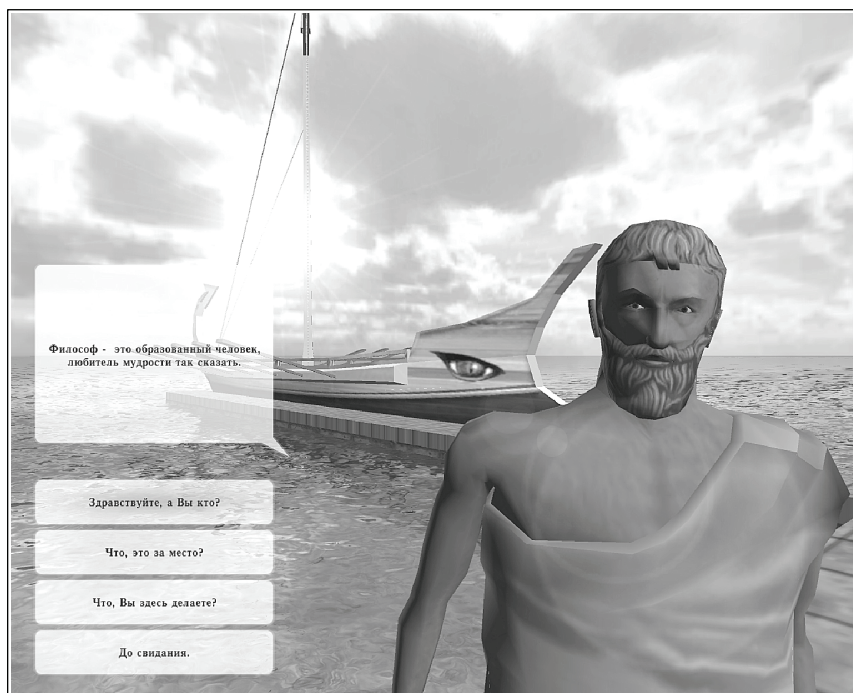


Рис. 6. Объектно-ориентированный учебник по философии

Таким образом, можно сделать вывод, что объектно-ориентированный подход позволяет реализовать дидактические, методические, психофизиологические требования, предъявляемые к ЭУ на более высоком уровне. Объектно-ориентированные ЭУ лучше адаптированы для условий самостоятельной работы. Все это подтверждается проведенными автором исследованиями, где сравнивались текстовый и видеоучебники с объектно-ориентированными ЭУ. При одинаковом времени обучения и при наличии одинаковой графики и текста ученики, использовавшие объектный ЭУ, давали гораздо больше правильных ответов в тестовых заданиях (рис. 7). Однако более важны проявленные в ходе исследования интерес и желание учеников работать с такими программами. Объектные ЭУ привлекают не только изучающих данную тематику, но и тех, кто не имеет к ней никакого отно-

шения. Люди разного возраста и образования с удовольствием изучают представленные в ЭУ объекты и стараются добиваться 100 %-ного результата во встроенных в ЭУ системах тестирования.

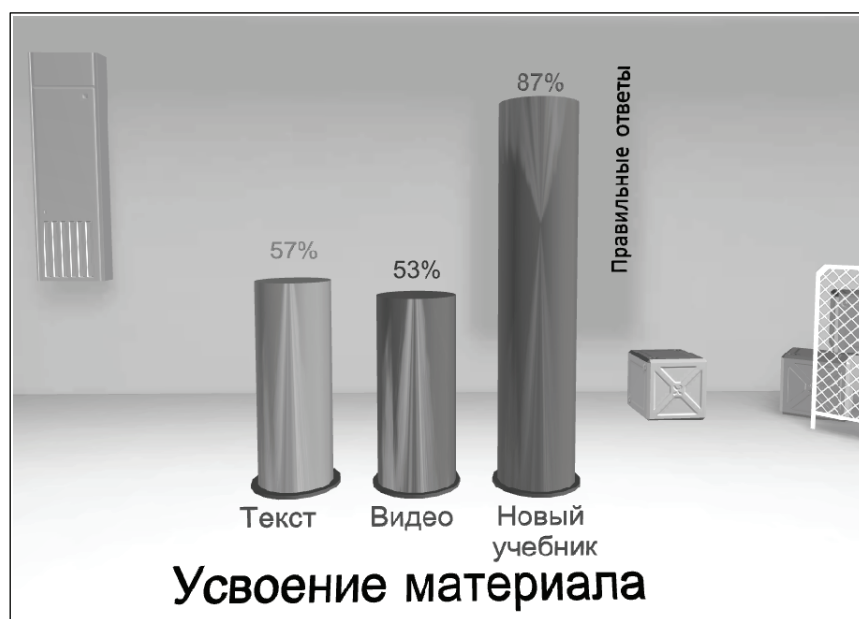


Рис. 7. Результаты исследования

У объектно-ориентированных ЭУ есть один существенный недостаток – большая трудоемкость разработки. На проработку даже небольшой тематики могут уйти сотни человеко-часов. Разработкой объектно-ориентированных ЭУ, по мнению автора, должны заниматься специализированные студии, имеющие в своем штате дизайнеров, 3d-моделеров, программистов и менеджеров. Только команда ИТ профессионалов при участии преподавателей и методистов может за достаточно короткий срок создать качественный, интересный и конкурентоспособный продукт.

Таким образом, электронные учебники, разработанные на идеях объектно-ориентированного подхода с использованием трехмерной графики, представляют эффективное средство для самостоятельного обучения учащихся.

Библиографический список

1. Аленичева Е. Электронный учебник: проблемы создания и оценки качества // Высшее образование в России. 2001. № 1. С. 121–123.
2. Андерсон Дж. Когнитивная психология. СПб.: Питер, 2002. 496 с. (Мастера психологии).
3. Башмаков А.И., Башмаков И.А. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем. М.: Филинь, 2003. 613 с.
4. Бойков Е.В. Объектно-ориентированный подход к созданию электронных учебников // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 2.
5. Зайнутдинова Л.Х. Создание и применение электронных учебников (на примере общетехнических дисциплин). Астрахань: ЦНЭП, 1999.
6. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 1. 656 с.; т. 2. 576 с.
7. Пак Н.И. Информационное моделирование: учеб. пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2008.

К ПРОБЛЕМЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ В НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТАХ

Самоопределение, новые образовательные стандарты, духовно-нравственное развитие, образовательный результат, содержание образования.

В рамках данной статьи предпринята попытка выявить, обозначен ли в современных нормативных документах государственного и образовательного значения курс на необходимость создания обновленного образовательного пространства для становления личностного самоопределения старшеклассника. Предполагалось определить, имеются ли в сфере новых глобальных тенденций возможности для создания новой культуры отношений и представлены ли в новых образовательных документах условия для использования системообразующих ресурсов образования для формирования самоопределения старшеклассников.

В новых социально-экономических условиях высокие требования предъявляются к формированию личности, способной к самоопределению в высокотехнологичном конкурентном мире. Особую актуальность данная проблема приобретает в контексте современной образовательной политики. Анализ психолого-педагогических исследований таких авторов, как О.С. Газман, А. Маслоу, А.А. Попов, А.Н. Тубельский и др., а также анализ актуального состояния проблемы в образовательной практике показал:

1) всё ещё существует противоречие между социальным заказом образовательным институтам на формирование личности, способной к успешному самоопределению, и реалиями практики, где самоопределение не стало для субъектов образования потребностно-мотивационным, а для ОУ – важным образовательным результатом;

2) при существующем многообразии трактовки понятия «самоопределение» необходимо его уточнение с учётом требований новой государственной и образовательной политики;

3) недостаточно полно разработана проблема механизмов самоопределения, на что указывают Л.П. Буева, М.Р. Гинзбург, И.Д. Проскуровская и др.

Исходя из вышеизложенного, попытаемся уточнить понятие «самоопределение». Словарный анализ показал, что самоопределение личности сопряжено с проблемой самостоятельного выбора человеком жизненного пути, целей, ценностей, нравственных норм, будущей профессии и условий жизни.

Методологические основы психологического подхода к проблеме самоопределения были заложены С. Л. Рубинштейном. Самоопределение рассматривалось им в контексте проблемы детерминации в свете выдвинутого им принципа – внешние причины действуют, преломляясь через внутренние условия: «Тезис, согласно которому внешние причины действуют через внутренние условия так, что эффект действия зависит от внутренних свойств объекта, означает, по существу, что всякая детерминация необходима как детерминация другим, внешним, и как самоопределение (определение внутренних свойств объекта)» [Рубинштейн, 1973, с. 359]. В этом контексте самоопределение выступает как самодетерминация, в отличие от

внешней. В понятии самоопределения, таким образом, выражается активная природа «внутренних условий», через которые преломляются внешние воздействия. По мнению С.Л. Рубинштейна, смысл принципа детерминизма заключается в подчеркивании роли внутреннего момента самоопределения, верности себе, неодностороннего подчинения внешнему. Более того, сама «специфика человеческого существования заключается в мере соотношения самоопределения и определения другим (условиями, обстоятельствами), в характере самоопределения в связи с наличием у человека сознания и действия» [Рубинштейн, 1973, с. 423].

Подход, намеченный С.Л. Рубинштейном, развивает в своих работах К.А. Абульханова-Славская. Для нее, как и для С.Л. Рубинштейна, центральным моментом самоопределения являются самодетерминация, собственная активность, осознанное стремление занять определенную позицию. По К.А. Абульхановой-Славской, самоопределение – это осознание личностью своей позиции, которая формируется внутри координат системы отношений [Абульханова-Славская, 1973]. При этом она подчеркивает, что от того, как складывается система отношений (к коллективному субъекту, к своему месту в коллективе и другим его членам), зависят личностное самоопределение и общественная активность личности.

Интересно для нас исследование М.Р. Гинзбурга «Личностное самоопределение как психологическая проблема», в котором он утверждает, что в основе самоопределения в старшем подростковом и юношеском возрасте лежит именно личностное самоопределение, имеющее ценностно-смысловую природу, активное определение своей позиции относительно общественно выработанной системы ценностей, на этой основе смысла собственного существования. Он полагает, что личностное самоопределение, т. е. ценностно-смысловое, является генетически исходным, определяющим развитие всех других видов самоопределения.

В анализе методологических основ проблемы самоопределения старшеклассника мы руководствовались человеко-ориентированными науками, прежде всего антропологической, которая является стержневым началом системы знаний о человеке. Основопологающей для нас является ориентация на её ценностно-смысловой аспект, в котором раскрывается человеческая реальность во всей её полноте. В исследованиях А.А. Попова, И.Д. Проскуровской и др. проблему самоопределения личности связывают с самореализацией её сущностных сил и потенциальных возможностей и подчеркивают, что школьное пространство, школьные ситуации должны быть ориентированы на создание палитры отношений [Попов, Проскуровская, 2007, с. 186–199]. В этой связи, по словам В.И. Слободчикова, сегодня необходим поиск средств и условий становления человека как субъекта собственной жизни и в связи с этим – нового содержания образовательной деятельности. Специальная работа, которую называют антропрактикой, сможет, полагает он, обеспечить индивидуальную траекторию развития личности, а следовательно, её восхождение к вершине самоопределения. Автор считает, что проблема производства и воспроизводства «собственно человеческого в человеке», а не только его отдельных компетенций, способностей или психических функций является безусловным вызовом современному отечественному образованию [Слободчиков, Исаев, 2000]. Для нас существенным является исследование Е.И. Исаева, Т.А. Ковалевой и др., в которых рассматривается процесс становления человека субъектом собственной жизнедеятельности с позиции самоопределения и самоактуализации. Помочь старшекласснику понять свою самость, по мнению исследователей, значит ориентировать его на необходимость осмысления бытия в мире действительности и духовной реальности. Таким образом, теоретический анализ важных психолого-педагогичес-

ких исследований показал значимость проблемы личностного самоопределения в развитии старшеклассника.

Следует также отметить, что сегодня проблема самоопределения актуализируется на уровне и государственной политики, и образовательной. В определении значимости данного феномена мы руководствовались основополагающими посылами базовых документов: «Образовательная инициатива "Наша новая школа"»; «Российское образование 2020 года»: доклад И.М. Реморенко; Федеральный закон об образовании 2007 г., «Перечень поручений президента Российской Федерации по итогам совместного заседания президиума государственного совета РФ от 11 февраля 2011 г.», «Проект приоритетных направлений социально-экономического развития РФ на долгосрочную перспективу» и др.

В таком важном документе, как «Национальная образовательная инициатива "Наша новая школа"», которую 4 февраля 2010 г. утвердил президент РФ Д.А. Медведев, говорится о том, что реализация планов досрочного развития экономики и социальной сферы РФ, обеспечивающих рост благосостояния граждан, требует инвестиций в человеческий капитал. Успешность этих планов зависит от того, насколько все участники экономических и социальных отношений будут жизнеспособны, насколько они смогут поддерживать свою конкурентоспособность, важнейшими условиями которой становятся такие качества личности, как: инициативность; способность творчески мыслить; принимать нестандартные решения; выбирать профиль обучения; находить себя в сфере предстоящей профессиональной деятельности, связывая своё будущее с будущим страны; и, наконец, насколько они будут готовы к постоянному самосовершенствованию и жизненному самоопределению [URL: <http://mon.gov.ru/dok/akt/6591>, 2010].

В условиях обновления образования разрабатывается система мер, обеспечивающих ответ на масштабные долгосрочные вызовы, которые предъявлены обществом: усиление и расширение сфер глобальной конкуренции; формирование новой волны технологических изменений; рост роли человеческого капитала. На это указывается в докладе РАО «О Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования» от 22 октября 2008 г. [О Федеральном..., 2008]. В стандартах общего образования нового поколения принципиально новым является то, что цель сегодня не предметный, а личностный результат и во главу угла ставится личность ребёнка, а не просто набор дидактических единиц, обязательных для изучения. Особенность нового образовательного стандарта заключается в том, что он предопределяет приоритетность воспитания, развития личности школьника, его духовно-нравственного потенциала. В своём докладе А.М. Кондаков отмечает также, что инновационность стандартов выражается именно в том, что образование рассматривается в качестве важнейшей социальной деятельности общества, направленной на формирование у нового поколения гражданской идентичности как ключевого компонента российской идентичности неотъемлемого условия укрепления российской государственности. Для нашего исследования это весьма значимо, поскольку способность идентифицироваться в системе взаимоотношений с социумом – одна из существенных глубинных характеристик самоопределения, а самоидентификация, по словам В.С. Мухиной, является важнейшим механизмом формирования самоопределения личности (механизм отстранения, отождествления и др.).

Современное обновленное образование в новых контекстах становится гибким, мобильным средством реализации целей образования в интересах личности, семьи, общества и государства в обеспечении высокой инновационной активности

школьников, свободы выбора как для учащегося, так и для педагога (обновлённых способов учебно-воспитательной деятельности, программ, элективных курсов и т. д.). Стандарт общего образования, как указывает А.М. Кондаков, представляет собой своеобразный инструмент выявления системообразующего ресурса образования для построения эффективного социокультурного жизненного пространства, модернизации страны и успешной реализации Концепции её долгосрочного социально-экономического развития.

Именно этот документ даёт импульс для определения в сфере новых глобальных тенденций нового содержания образования принципов его формирования «... обеспечение повышения качества образования, его конкурентоспособности, более комфортных условий для всех участников образовательного процесса – учащихся, учителей, управленцев всех уровней. По сути, это то, что мы могли бы назвать укладом школьной жизни, новой культурой, образовательной средой школы. Основой построения содержательной составляющей стандарта явилось формирование "компетентности к обновлению компетенций" и стимулирование мотивации к обучению на разных этапах развития личности обучающихся. Достижение поставленных целей и задач невозможно без перехода от предметноцентрированной модели образования: к модели вариативного, личностно ориентированного образования; к партнёрским отношениям между разными институтами социализации личности (семья, религия, СМИ, культура); к открытой, развивающейся среде» [О Федеральном..., 2008, с. 9–28]. Ключевой для данной статьи является выделенная в новых стандартах совокупность систем требований к результату. В документе заявлено, что личностные результаты – это ценностные отношения учащихся в системе моральных связей, что предопределяет развитие мотивационных ресурсов учащихся. И значимым образовательным результатом называется успешность в личностном развитии в контексте познавательной деятельности как в учебном, так и во внеучебном пространстве. Нормативным является то, что основные результаты обучения и воспитания в отношении личностного, социального, познавательного и коммуникативного развития обеспечивают познание и освоение мира, обучение, сотрудничество, самообразование, саморазвитие и самоопределение.

Первоочередными в анализируемых документах называются духовно-нравственное развитие, воспитание учащихся, где определяющим является процесс последовательного расширения и укрепления ценностно-смысловой сферы личности, развития способности человека сознательно выстраивать отношение к себе, другим людям, государству, миру в целом на основе моральных норм и ценностных идеалов. Именно это является основополагающей характеристикой, как отмечалось выше, в работах ведущих исследователей по данной проблеме. Как заявлено в Перечне поручений президента Российской Федерации по итогам совместного заседания президиума Государственного совета РФ от 11 февраля 2011 г., духовно-нравственное воспитание направлено на воспитание высоконравственной, творческой, компетентной, социально-ответственной личности россиянина, укорененной в духовных и культурных традициях, а также на расширение её ценностной и социально-нормативной сферы, которые могут быть усвоены в процессе учебной и внеучебной деятельности. На основании этого документа было сформулировано требование правительства РФ внести в стратегию государственной молодежной политики РФ изменения, направленные на совершенствование государственной политики в сфере духовно-нравственного развития и воспитания детей и молодежи, защиты их нравственности [URL: <http://президент.рф>, 2011].

На наш взгляд, в стратегическом плане содержательные аспекты анализируемых нами документов являются настоящим прорывом в образовании. Сравнительный анализ показал, что до 2007 г. ни в законе об образовании, ни в других образовательных документах не актуализировалась проблема развития и воспитания ребенка и проблема самоопределения не была столь значима для системы образования в целом.

Неоднократно в ведущих нормоопределяющих документах указывается на необходимость сотрудничества и интеграцию всех «потребителей» образовательного стандарта, это учащиеся, их родители, учителя, общественность и др. Объединение усилий субъектов образования, их взаимосвязь и взаимодействие, как подчеркивается, должны сосредоточиться в разработке целостной системы обновленного образования в виде программно-методических документов, обеспечивающих реализацию основных концептуально выраженных положений.

Таким образом, анализ документов позволил нам сделать следующие выводы:

- во-первых, они ориентированы на развитие личности, на самореализацию её потенциальных возможностей, на духовно-нравственное воспитание и социализацию;
- во-вторых, раскрывается коннотация понятия «развитие», где, наряду с его сопутствующими характеристиками: самопознание, самореализация, самообразование, саморазвитие, самоактуализация, выделяется феномен самоопределения;
- в-третьих, феномен самоопределения выделяется в качестве приоритета и анализ содержательных аспектов нормативных образовательных документов приводит к выводу о том, что самоопределение является и целью, и образовательным результатом.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. О субъекте психической деятельности. М., 1973, 288 с.
2. Буева Л.П. Методологические проблемы общественной детерминации развития личности // Проблемы психологии личности. М.: Наука, 1982. С. 34.
3. Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. 1988. № 2. С. 19–26.
4. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов. 4-е изд., стереотип. М.: Академия, 1999. 456 с.
5. О Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования: доклад Российской академии образования / под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова // Педагогика. 2008. № 10.
6. Попов А.А., Проскуровская И.Д. Педагогическая антропология в контексте идеи самоопределения // Вопросы образования. 2007. № 3.
7. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1973. 420 с.
8. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека // Для профессионалов науки и практики. М., 2000. (Развитие личности).
9. URL: <http://президент.рф>
10. URL: <http://mon.gov.ru/dok/akt/6591>

УСЛОВИЯ УСПЕШНОЙ ИНТЕГРАЦИИ СТУДЕНТОВ – ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ НАЦИОНАЛЬНЫХ МЕНЬШИНСТВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ВУЗА

Студенты – представители национальных меньшинств, образовательное пространство вуза, аккультурация, психологическая и социокультурная адаптация, межкультурная коммуникация, социальная, образовательная, профессиональная, правовая интеграция, правосознание, этническая толерантность, культурное самовыражение.

В последние годы в вузах России, и в частности в Красноярском государственном медицинском университете (далее – КрасГМУ) наметилась тенденция к увеличению количества иногородних обучающихся, среди которых сегодня студенты из различных регионов Красноярского края (включая Эвенкийский и Долгано-Ненецкий (Таймырский) районы), Республик Тыва, Хакасия, Бурятия, стран СНГ (Азербайджана, Армении, Кыргызстана, Узбекистана, Таджикистана, Казахстана и др.) и дальнего зарубежья. Учитывая данную ситуацию, обусловленную как социально-экономическими изменениями в стране (за последние годы в России резко возросло количество мигрантов и переселенцев из стран СНГ), так и реализацией вузом целевого набора¹ студентов, а также растущие темпы развития студенческой мобильности (ежегодные обмены студентами с партнерскими университетами США и Японии), можно справедливо утверждать, что образовательное пространство вуза сегодня является поликультурным.

Такая поликультурность не нова для нашей страны, население которой с древнейших времен отличалось гостеприимностью и уважением по отношению к представителям иностранных культур. С развитием торговых отношений расширялся и обмен традициями, росло число межнациональных браков, в состав Российской империи добровольно входили новые государства. Так, например, 18 (30) января 1801 г. обнародован Манифест о присоединении Грузии к России; 9 мая 1802 г. акт о принятии «в подданство России» туркменского народа и т. д. [Елифанов, Мавродин, 1974]. В период существования Советской власти тенденция к многонациональности продолжилась: вначале четыре, а спустя годы шестнадцать республик (до 1926 г.) входили в состав СССР. Согласно Конституции 1977 г. СССР провозглашался единым союзным многонациональным и социалистическим государством [Конституция СССР, 1977, ст. 33, 36]. В наши дни многонациональность Российского государства закреплена в действующей Конституции Российской Федерации: «Государство гарантирует равенство прав и свобод человека и гражданина независимо от пола, расы, национальности, языка» [Конституция Российской Федерации, 1993, ст. 19].

Отметим, что во все описанные выше периоды многонациональности в России стояла проблема психологической аккультурации (т. е. вживания в политическое,

¹ Количество выделяемых мест для целевого набора абитуриентов определяется решением ученого совета согласно заявкам с территорий Красноярского края (56 районов), территорий региона (Тыва, Хакасия, ЭАО, ТАО), северных территорий (Норильск, Северо-Енисейск, Игарка) и Республики Бурятия и составляет, по данным за последние годы, почти 50 % бюджетного набора университета.

социальное и культурное поле нового государства) представителей национальных меньшинств. Конечным результатом процесса психологической аккультурации является адаптация, варьирующаяся от успешной до неуспешной. У. Сирл и С. Уард выделили два аспекта адаптации: психологическая и социокультурная. Первый состоит из психологических последствий, включая ясное понимание личностной и этнической идентификации, хорошее душевное здоровье и общую способность достигать чувства личного удовлетворения в обществе пребывания. Второй – из личностных последствий, которые связывают индивида с новой социокультурной реальностью, и включает способность справляться с ежедневными проблемами в новом культурном окружении, особенно в сферах семейной жизни, работы и учебы [Searle, Ward., 1990].

В наши дни проблема психологической аккультурации не теряет актуальности для различных слоев населения России, но особо остро она стоит в отношении представителей национальных меньшинств, обучающихся в вузах. Такая ситуация обусловлена тем, что на этапе высшего образования проблема аккультурации, социально-экономической и политической адаптации иностранных студентов осложняется необходимостью их образовательной и профессиональной интеграции в социальное пространство вуза на фоне психологических особенностей юношеского возрастного периода. В таких условиях адаптация и аккультурация происходят в большинстве случаев при глубочайшей перестройке психологии личности, что приводит к изменению поведения и восприятия окружающего мира.

Ситуация осложняется тем, что на этапе получения высшего образования особенно остро встает проблема языка и межкультурного общения, а также культурного самовыражения национальных меньшинств в новом социокультурном пространстве. В связи с этим в образовательном пространстве вуза возникает ряд опасностей.

Так, существует опасность появления в студенческой среде национальных стереотипов, которые «преимущественно выражают негативную оценку иных национальностей и строятся на предубеждениях, возникающих в результате столкновения мнений» [Агаев, 1992, с. 87].

Студенты, являющиеся представителями национальных меньшинств, не всегда имеют высокий уровень правовой грамотности, правосознания. Между тем значимость правосознания, которое определяется как «форма общественного сознания, система понятий, идей, представлений о должном порядке правового регулирования общественной жизни» [Теория государства и права, 2008, с. 298], требует установления общеобязательных норм поведения и очерчивает границы правового и неправового, правомерного и противоправного, чрезвычайно велика для успешной социальной, образовательной и профессиональной интеграции студентов в образовательное пространство вуза.

Учитывая тот факт, что правосознание личности взаимосвязано с политическим сознанием, моралью, искусством, религией, философией, наукой, в многонациональной молодежной студенческой среде могут возникнуть разные представления о правомерности и противоправности.

Студенты начальных курсов часто не знакомы с Конституцией Российской Федерации, что, в свою очередь, может негативно сказаться на процессах образовательной и профессиональной интеграции и явиться причиной неспособности студентов грамотно отстаивать свои права, а порой и конфликтов в процессе межкультурной коммуникации и правонарушений в студенческой среде. Вместе с тем правовая культура немыслима без сознательного и ответственного отношения к

своим обязанностям не только обычных граждан, но и должностных лиц, что особенно актуально для деятельности будущих специалистов сферы здравоохранения [Теория государства и права, 2008, с. 301].

В связи с этим важными задачами воспитательной работы в университете сегодня являются воспитание у студентов этнической толерантности, развитие способностей к межкультурной коммуникации в условиях диалога культур, оказание помощи в социальной, образовательной, профессиональной, правовой интеграции студентов – представителей национальных меньшинств в пространство медицинского вуза как основа для их интеграции в социальное пространство города Красноярска, Красноярского края, Российской Федерации.

Значимость решения указанных задач подтверждается и на государственном уровне: проблемы этнокультурного образования находят отражение в ФЗ РФ «Об образовании», «Национальной доктрине образования до 2010 года» и др. законодательных актах; в принятых сегодня новых Госстандартах высшего профессионального образования толерантность включена в одну из общекультурных компетенций, необходимых сегодня специалистам различного профиля.

Поставленные задачи обусловили проведение исследования, целью которого стало выявление условий успешной интеграции студентов – представителей национальных меньшинств в образовательное пространство современного вуза.

Прежде всего, мы изучили существующие социально-психологические концепции формирования этнической толерантности (А.Г. Асмолов, Г.У. Солдатова, Н.М. Лебедева и др.) и исследования по проблемам поликультурного образования (Г.Д. Дмитриев, М.Г. Тайчинов и др.).

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме позволил нам констатировать наличие в ней различных определений этнической толерантности. В контексте вузовского образования целесообразным, на наш взгляд, является рассмотрение этнической толерантности как интегративного качества личности, представляющего собой единство внутренних и внешних компонентов и определяющего активную нравственную позицию человека во взаимоотношениях с людьми независимо от их культурной и национальной принадлежности (Н.М. Лебедева, О.Л. Романова, Г.И. Пилиева и др.)

Современные исследователи придают большое значение обеспечению готовности будущих специалистов к межкультурному профессиональному взаимодействию. Такое взаимодействие в рамках высшего профессионального образования предполагает, прежде всего, достижение межкультурной компетенции, обеспечивающей единое для всех участников профессионального взаимодействия понимание происходящего, его причин и последствий [Елизарова, 2001]. В свою очередь, развитая межкультурная компетенция позволит студентам в будущей профессиональной деятельности адекватно интерпретировать и принимать социокультурные особенности партнеров по коммуникации при решении практических задач [Byram, 1997].

Ряд авторов (Д.М. Абдуразакова, Е.В. Бондаревская, Л.П. Карпушина, Е.Ю. Новикова и др.) справедливо обращают внимание на необходимость развития этнокультурных принципов в образовании. Так, Л.П. Карпушина говорит о принципе этнокультурности образования, на основе которого должны решаться задачи этнокультурного обучения, воспитания, развития, формирования гражданственности, патриотизма, этнического самосознания, толерантности, способности к поликультурному общению. На основе такого подхода, по ее мнению, происходит освоение ценностей и культуры, приобретение этнокультурных знаний, умений, навыков,

этнокультурного опыта, которые обеспечат становление этнокультурной и поликультурной личности [Карпушина, 2010, с. 64]. Данный принцип соотносится с принципом диалога культур, отраженным в работах М.М. Бахтина, В.С. Библера, Н.Я. Данилевского и др.

Проведенный анализ научной литературы и наблюдение за образовательным процессом в медицинском вузе позволили нам прийти к следующим выводам.

1. Успешность деятельности по перечисленным выше аспектам интеграции студентов – представителей национальных меньшинств в образовательное пространство вуза тесно связана с решением проблемы их культурного самовыражения. В рамках образовательного пространства медицинского вуза возможности культурного самовыражения могут быть предоставлены студентам путем вовлечения их в межкультурную коммуникацию в рамках ряда образовательных, социально- и профессионально-ориентированных проектов, стимулирующих развитие коммуникативных качеств молодежи, диалог культур.

2. Задачи развития этнической толерантности в поликультурном образовательном пространстве вуза должны решаться на основе принципов этнокультурности образования и диалога культур. Получение студентами информации о культуре различных народов, их истории и роли в современном мире актуализирует взаимодействие культурных норм и ценностей. При этом реализация этих принципов повышает значимость в современном высшем образовании социально-гуманитарных наук.

3. Для успешной интеграции студентов-представителей национальных меньшинств в образовательное пространство вуза необходимо создание в вузе комплекса условий, среди которых:

– придание образовательному процессу в вузе этнотолерантной направленности, как в рамках основных предметов учебного плана, так и путем включения в учебные планы университета дополнительных образовательных курсов («Основы межкультурной коммуникации», «Русский язык и культура речи», «История религии», «История искусства» и т. п.);

– организация круглых столов, бесед и лекций для студентов по актуальным культурным, социальным, правовым, психологическим, этическим вопросам;

– создание условий для эффективной аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов путем организации системы консультирования студентов как по отдельным предметам, так и по общим вопросам организации учебы, внедрения новых ИКТ;

– создание в вузе психологического центра и организация работы службы психологической поддержки;

– организация деятельности по охране правопорядка внутри вуза силами студентов (создание «правового патруля», работа в области противопожарной безопасности и предупреждения правонарушений во время занятий в учебных корпусах и в общежитиях КрасГМУ);

– просвещение студентов в области правомерного поведения, привитие им уважения к закону государства, в котором они проживают, и одновременно уважения к традициям разных народов мира;

– организация постоянного мониторинга здоровья студентов вуза и пропаганды здорового образа жизни;

– организация работы центра межкультурной коммуникации и социальной адаптации студентов (далее – ЦМК), который привлекает обучающихся к участию в специальных вузовских (студенческая научно-практическую конференция «Меж-

культурная коммуникация: история и современность», фестиваль культур КрасГМУ, творческие вечера, тренинги этнической толерантности), городских (фестиваль «Студенчество без границ»), общероссийских (фестиваль CROSSROADS) и международных (телеконференции, скайп-конференции, круглые столы) мероприятиях.

Необходимо подчеркнуть важность создания комплекса указанных условий, который, на примере КрасГМУ, обеспечивается совместной работой сотрудников теоретических и клинических кафедр, а также целого ряда подразделений вуза в рамках общей концепции воспитательной работы и позволяет создавать более благоприятные условия обучения (внедрение современных интерактивных методов и новых обучающих сред) и проживания в общежитиях вуза (увеличение количества ПК, точек выхода в Интернет), оказывать специальную адаптационную поддержку (работа психологического центра, ЦМК, мониторинг здоровья), привлекать студентов к участию в творческих, научных, спортивно-массовых мероприятиях, волонтерскому движению.

Новизна применяемого подхода состоит в том, что практически в каждом из перечисленных направлений деятельности основными участниками являются студенты. Так, в вопросе организации учебного процесса студенты активно вовлечены и являются инициаторами разработки целого ряда интерактивных обучающих программ. Именно они являются основными организаторами мероприятий ЦМК (круглые столы, встречи со специалистами, фестивали культур) и работы по развитию сайта ЦМК, способствующих культурной, правовой, социальной интеграции студентов в образовательное пространство медицинского вуза. Важным аспектом профессиональной интеграции студентов КрасГМУ является их активное участие в разработке единого информационного пространства для медицинских учреждений города и края (система «Зеркало»). Социальная интеграция студентов обеспечивается их активным включением в работу вузовских и межвузовских (КрасГМУ – МГУ) строительных отрядов по благоустройству территории вуза (учебных корпусов, общежитий, стадиона и др. объектов).

Становление будущего врача зависит от его положения в системе социальных связей и отношений. В связи с этим значимым в отношении решения проблемы интеграции студентов, представляющих национальные меньшинства, в образовательное пространство вуза является понимание того, что акцент следует делать не на организацию мероприятий сугубо для категории студентов, представляющих национальные меньшинства, а на стимулирование поликультурного взаимодействия этих студентов со студентами, представляющими национальное большинство (в данном случае это русские), в рамках активного участия в межкультурных проектах. Именно при таком подходе образовательный процесс в вузе предстает как диалог, результатом которого являются открытие студентами друг другу ценностей своей культуры, понимание, осознание, сопереживание, воспитание этнической толерантности.

В своем исследовании мы попытались отследить степень вовлеченности студентов КрасГМУ в мероприятия, направленные на развитие межкультурной компетенции студентов, на основе данных по количеству и контингенту участников мероприятий, организуемых Центром межкультурной коммуникации КрасГМУ за последние 4 учебных года. В качестве исследуемой группы студентов нами были выбраны студенты факультета фундаментального медицинского образования (I – III курсы) по специальности «Лечебное дело» – участники мероприятий ЦМК. При этом студенты – представители национальных меньшинств, принявшие участие в

мероприятиях ЦМК за последние 4 учебных года, составили в среднем 67 % от всех участников мероприятий. Выявленная динамика изменения общего количества студентов I–III курсов специальности «Лечебное дело» – участников мероприятий ЦМК КрасГМУ показана ниже (рис.).

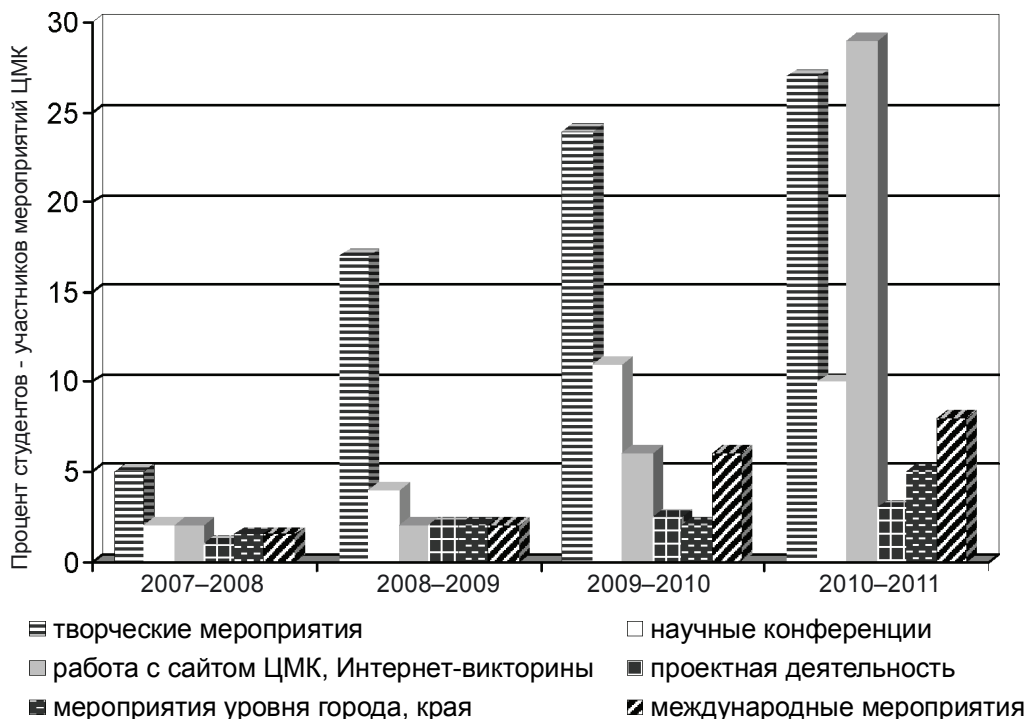


Рис. 1. Динамика изменения количества студентов – участников мероприятий ЦМК КрасГМУ (I–III курсы специальности «Лечебное дело»)

Представленные на рис. данные позволяют заключить, что за последние четыре учебных года отмечается значительный рост количества участников всех указанных типов мероприятий ЦМК (в среднем в 6,2 раза).

Наиболее ярко положительная динамика числа участников выражена в отношении таких направлений, как работа с сайтом ЦМК и участие в Интернет-викторинах, международные мероприятия, что обусловлено и развитием международной деятельности вуза в целом, и широким внедрением новых информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс вуза за последние годы.

Результаты мероприятий мониторинга и анализа образовательных эффектов работы с исследуемой категорией обучающихся позволяют говорить о том, что реализация комплекса указанных выше условий способствует осуществлению ряда трансформаций как в образовательном пространстве вуза в целом, так и в мировоззрении вовлеченных в эти трансформации студентов. Безусловно, такие трансформации предполагают не одиночные меры, а планомерную, поэтапную деятельность, стимулирующую осмысление студентами толерантного отношения к различным культурам, взглядам, религиям, овладение способами самореализации в обучении, в профессии, в этнокультурной среде.

Таким образом, образовательное пространство вуза приобретает ряд новых характеристик, с одной стороны, способствующих успешному внедрению ГОС ВПО нового поколения посредством формирования у обучающихся общекультурных компетенций, с другой – выступающих критериями интеграции студентов различных культур в поликультурное пространство вуза. Среди таких характеристик –

критериев интеграции студентов различных культур в поликультурное пространство вуза необходимо отметить:

1) отсутствие стереотипов и доброжелательное отношение к студентам, представляющим национальные меньшинства, со стороны этнического большинства;

2) отсутствие межнациональных конфликтов в молодежной среде;

3) владение студентами, представляющими национальные меньшинства, русским и одним из иностранных языков;

4) активное участие студентов, представляющих национальные меньшинства, в общественной жизни вуза, в работе организаций студенческого самоуправления и волонтерских штабов, в профессиональной научно-исследовательской и различных видах творческой деятельности совместно с представителями этнического большинства;

5) снижение количества неуспевающих и количества отчислений среди студентов, представляющих национальные меньшинства;

6) рост количества учебных, спортивных, научных, творческих достижений на уровне вуза, города, края, страны, а также на международном уровне, среди студентов, представляющих национальные меньшинства;

7) отсутствие правонарушений среди студентов, представляющих национальные меньшинства;

Соответствие образовательного пространства вуза данным критериям, в свою очередь, свидетельствует об успешной социальной, образовательной, правовой и профессиональной интеграции студентов, представляющих национальные меньшинства, в образовательное пространство вуза, а также в новую для них политическую и социально-экономическую среду.

Библиографический список

1. Абдуразакова Д.М. Особенности реализации педагогической модели развития толерантного сознания учащейся молодежи в учреждениях культуры и образования многонационального региона // Образование и общество. 2009. № 2. С. 114–119.
2. Агаев А.Г. Нациология: Философия национальной экзистенции. Махачкала: Изд-во ДГУ, 1992. 239 с.
3. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: Изд-во Союз, 2001. 291 с.
4. Епифанов П.П., Мавродин В.В. История СССР с древнейших времен до 1861 г. М.: Наука, 1974. 490 с.
5. Карпушина Л.П. Этнокультурный подход к образованию: к сущности вопроса // Интеграция образования. 2010. № 3. С. 63–66.
6. Конституция Российской Федерации. 12 декабря, 1993 г., М., 1993. 63 с.
7. Конституция СССР. 1977 г. М., 1977.
8. Кукушкин Ю.С., Чистяков О.И. Очерк истории Советской Конституции. 2-е изд., доп. М.: Политиздат, 1987. 367 с.
9. Теория государства и права / под ред. А.В. Малько. 3-е изд. М.: КНОРУС, 2008. 400 с.
10. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters LTD, 1997. 121 p.
11. Searle W., Ward C. The prediction of psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transitions // International Journal of Intercultural Relations. 1990. 14. P. 449–464.

ФОРМИРОВАНИЕ НАПРАВЛЕННОСТИ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ У БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ

Аксиология, ценности, профессионально-педагогические ценности, погружение, профессионально-ценностные ориентации, бакалавры профессионального обучения.

Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» акцентирует внимание на необходимости формирования профессионально-ценностных ориентаций будущих бакалавров профессионального обучения, призванных в процессе осуществления профессиональной деятельности формировать направленность личности современного рабочего на ценности профессии.

Анализ научных исследований по проблеме формирования профессионально-ценностных ориентаций бакалавров профессионального обучения, сложившаяся реальная ситуация позволили выявить следующие противоречия: между требованиями государства и общества к бакалаврам профессионального обучения, призванным руководствоваться в профессиональной деятельности гуманистическими ценностями, и недостаточно выраженной направленностью профессиональной подготовки на решение данной задачи; между наличием аксиологического потенциала в содержании учебных дисциплин и его недостаточной востребованностью в реальном процессе профессиональной подготовки будущих бакалавров профессионального обучения; между потребностью будущих бакалавров профессионального обучения в выполнении профессионально-педагогических функций с учетом ключевых ценностей профессионально-педагогической деятельности и отсутствием организационно-педагогических условий, обеспечивающих реализацию названной потребности. Требования Федерального закона к системе профессионального образования, наличие объективных противоречий обуславливают актуальность проблемы формирования направленности будущих бакалавров профессионального обучения на профессионально-педагогические ценности и ставят задачу определения путей ее решения.

Формирование профессионально-ценностных ориентаций будущих бакалавров профессионального обучения понимается нами как процесс эмоционального переживания и принятия профессионально-педагогических ценностей. По мнению учёных (К.А. Абульханова-Славская, С. К. Бондырева, А.Д. Леонтьев и др.), эмоции и чувства существенно влияют на формирование ценностных ориентаций личности, выступая как движущие силы личности, участие чувств и эмоций определяет реальность принятия личностью ценности, а не просто её понимание.

Поэтому получение знаний о ценностях профессионально-педагогической деятельности, соотнесение их с личностно значимыми ценностями на уровне эмоционального осмысления и переживания позволят будущим бакалаврам профессионального обучения интериоризировать и экстериоризировать данные ценности.

Основной целью рассматриваемого в данной статье этапа опытно-экспериментальной работы явилась организация погружения, способствующего получению и закреплению профессионально-педагогического опыта. Учитывалось также, что именно в процессе погружения возможно активное эмоциональное переживание профессионально-педагогических ценностей.

При организации погружения использовались результаты исследований отечественных ученых (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и др.), рассматривающих формы индивидуальной и групповой работы, направленные на организацию осознания своего и чужого опыта.

В основу содержания погружения были положены ценности профессиональной деятельности и ценности личности как её субъекта. В процессе погружения студенты приобретали опыт выдвижения задач, организации деятельности, принятия решения в соответствии с существующими ценностями. Поэтому использовались деловая игра, театрализация, написание эссе, индивидуальные исследования и их презентация, «Мастерская ценностей ориентаций», позволяющие апробировать принятые ценности в деятельности, приближенной к профессионально-педагогической. Это способствовало выбору способа действия, нахождению нового, более продуктивного с учётом принятых ценностей, составляющих его основу.

Систематизирование ценностей, способность к рефлексии, самокритике, проявление терпимости и уважения к другим, эмоциональная оценка себя и других в процессе погружения свидетельствуют о формировании собственных профессиональных принципов, своей системы ценностей ориентаций, принятии ценностей других. С целью приобретения опыта рефлексивного управления деятельностью в конце каждого дня погружения проводилась рефлексия.

Погружение проводилось в течение пяти дней. Максимальная продолжительность занятий составляла четыре часа с 15–30-минутными перерывами. Первый день – приобретение опыта формирования коллектива; второй – получение опыта проведения коллективного творческого дела; третий – развитие педагогической техники в ходе позиционных игр-коммуникаций; четвертый – решение педагогических ситуаций в деловой игре; пятый – повышение педагогического мастерства.

Введение в погружение начиналось с разъяснения целей и задач организуемой деятельности. При постановке целей акцентировалось внимание на приобретении будущими бакалаврами профессионально-педагогического опыта: формирование навыков получения информации, конструирования и решения педагогических задач; формирование коллектива учащихся; владение педагогической техникой; формирование организаторских умений; установление коммуникации, взаимодействия в процессе совместной деятельности.

В соответствии с содержанием погружения участниками были проанализированы игровые роли (члены команд, лидеры, представители жюри, эксперты, архивариусы и т. д.). Под игровой ролью нами понимались функции, права, обязанности участников погружения, их ролевое поведение, невербальные действия, продиктованные игровой задачей.

Для иллюстрации активного эмоционального переживания, принятия и апробирования профессионально-педагогических ценностей, раскрыем один день погружения.

Учитывая мнение В.А. Сластёнина, И.Ф. Исаева, Е.Н. Шиянова, что педагогически ориентированный коллектив создаёт благоприятные условия для развития социально ценной личности [Сластёнин, Исаев, Шиянов, 2002, с. 348–361], выступает средой освоения человеческого опыта (Л.И. Новикова), первый день погружения посвятили опыту формирования коллектива.

Перед будущими бакалаврами профессионального обучения были поставлены вопросы, направляющие на цель и задачи дня. По вопросам следовало определить тему дня: «Может ли человек осознать себя, свою ценность без взаимодействия в коллективе?», «Как коллектив влияет на формирование системы ценностей лич-

ности?», «Что вы понимаете под ученическим коллективом?», «Как сформировать коллектив единомышленников?», «Можно ли воздействовать на отдельную личность через коллектив?», «Кто важнее – коллектив или личность?», «Как осуществляется ценностное руководство коллективом?» По содержанию вопросов участники определили тему дня: «Опыт формирования коллектива как воспитывающей ценности».

Для активизации обсуждения были созданы четыре группы участников. Группы определялись по выбору жетонов-символов. Педагог предложил каждой группе организовать диалог, обсуждая вопросы, спроектировать права и обязанности членов коллектива. На работу в группах потребовалось около 20–25 минут. Предложенные группами «Права и обязанности членов коллектива» были зафиксированы на ватманах и вывешены на доску. Члены групп при обсуждении имели право задать вопросы для уточнения.

Следующим шагом была общая работа по изучению статьи А.С. Макаренко «Перспектива». Были поставлены задачи: изучить статью, зафиксировать в дневниках примеры перспектив, подчеркнуть особенности формирования коллектива, отмеченные автором, выделить в статье ценностный аспект, сделать вывод. Далее проходило обсуждение статьи, участники связали примеры существования коллективов из личной практики с теоретическими знаниями, отмечая достоинства и недостатки. Педагог предложил участникам раскрыть смысл понятия «ценность коллектива». Для объединения результатов обсуждения на доске был вывешен ватман с вертикально написанным алфавитом. Следовало раскрыть понятие «ценность коллектива», вписывая в каждую строку соответствующей буквы алфавита содержание понятия, например:

А	Авторитет, адекватность оценки, активность
С	Социальные роли, стремление, сила, совместность действий
Д	Добровольность, дружба, доверие, долг, доверительность, дела
Т	Трансформация ценностей, творчество, тактика взаимоотношений

Затем были выделены основные понятия, отражающие сущность темы. Размышления о содержании записанных понятий привели к мысли о существовании системы ценностей, которая должна действовать, определяя поступки и выбор личности в коллективе. Далее было снова обращено внимание на ватманы «Права и обязанности членов коллектива», куда участники внесли целесообразные изменения. Короткая письменная работа «Чем ценен я для коллектива?» и рисунок «Каким я себя вижу в коллективе?» стали рефлексивной составляющей работы над статьей. Аксиологическая составляющая этого этапа погружения заключалась в том, что участники фиксировали в дневниках рядом с конспектом статьи А.С. Макаренко «Перспектива» замечания, возникающие по мере получения личного опыта взаимодействия в группах.

Далее развернулась самоорганизующаяся дискуссия по вопросам: что самое главное для членов коллектива? Почему взаимодействие в коллективе требует определенной системы ценностей не только его отдельных членов, но и самого коллектива? Почему следует учитывать ценность каждого члена коллектива? Какая система ценностей важнее: своя или коллективная? Обсуждались вопросы осознанности действий коллектива, степень осознанности иерархии ценностей коллектива, наличие этой системы у членов команд.

Каждый день погружения завершался рефлексией, планированием домашнего задания. Рефлексия первого дня погружения показала, что участники отметили значимость новых источников информации, эффективность группового сотрудничества, доброжелательность, удобное расположение участников. Указали на то, что концентрация внимания и усилий происходит за счет эмоционального расслабления, проявления творческих способностей, отсутствия диктата, страха перед трудностями.

Таким образом, положительные суждения о первом дне погружения, составление карты рефлексии «Мысли-образы» позволили сделать вывод, что в процессе погружения происходит формирование действенной профессионально-ценностной ориентации на педагогическую деятельность, развитие интереса к профессии, получение ценностного опыта, чему способствуют эмоциональная включенность, активность, «окрашенность» чувственных переживаний.

В заключение дня погружения был принят ритуал «Спасибо!», для того чтобы мысленно подвести результаты и завершить занятия на эмоциональной ноте.

В общем систематизирование ценностей, рефлексия, самокритика, проявление терпимости и уважения к другим, эмоциональная оценка себя и других в процессе погружения свидетельствовали о формировании собственных профессиональных принципов будущих бакалавров профессионального обучения, своей системы ценностных ориентаций, понимания ценностей других.

Результаты экспериментальной работы говорят о положительных изменениях сформированности профессионально-ценностных ориентаций будущих бакалавров профессионального обучения, 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 – 81 балл (было 67,5), 80 баллов получили ценности когнитивного развития (было 70,5). Ценности эстетики профессии возросли с 37,5 до 44 баллов. Уменьшилось 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) показаны на рис. 1.

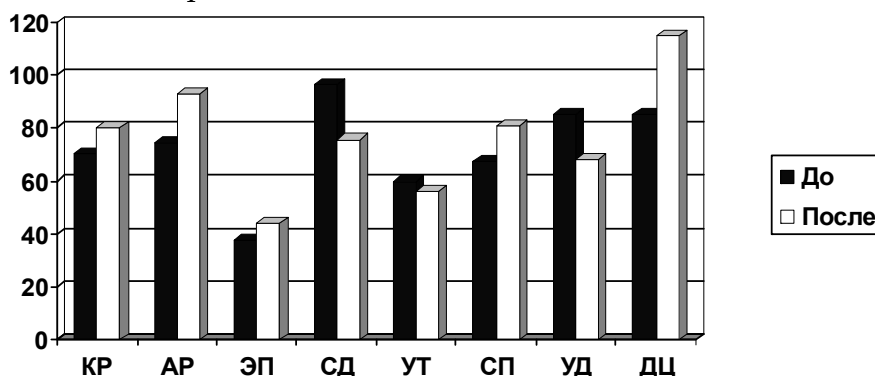


Рис. 1. Сравнение результатов сформированности профессионально-ценностных ориентаций (балльная оценка) констатирующего и контрольного срезов, проведенных в группе:

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

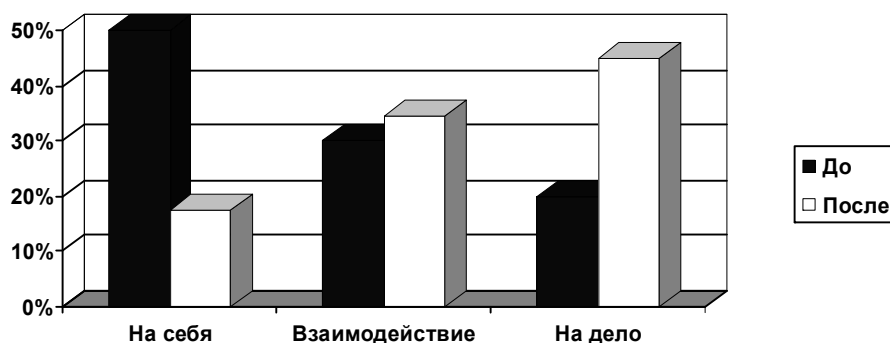


Рис. 2. Сравнение распределения показателей профессиональной направленности (%) констатирующего и контрольного срезов, проведенных в группе

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 %), в меньшей степени проявляется направленность на себя (17,5 %) (рис. 2).

В целом организация погружения способствовала формированию профессионально-педагогического опыта и позволила подтвердить его результативность в плане формирования профессионально-ценностных ориентаций будущих бакалавров профессионального обучения

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980. 335 с.
2. Басс Б. «Ориентационная анкета» // Практикум по дифференциальной психодиагностике профессиональной пригодности: учеб. пособие / под общ. ред. В.А. Бодрова. М.: ПЕР СЭ, 2003.
3. Булынин А.М. Формирование профессиональных ценностных ориентаций студентов педагогического вуза: метод. рекоменд. для препод. пед. вузов. Комсомольск-на-Амуре: Изд-во Комсомольского-на-Амуре гос. пед. ин-та, 1995. 16 с.
4. Бондырева С. К., Колесов Д.В. Переживание (психология, социология, семантика): учеб. пособие. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2007. С. 83.
5. Леонтьев А.Д. От социальных ценностей к личностным // Вестник МГУ. Сер. 14: Психология. 1997. № 1. С. 20–27.
6. Слостёнин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / под ред. В.А. Слостёнина. М.: Академия, 2002.

МЕТОДИКА ИЗМЕРЕНИЯ УСВОЕНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ИЗУЧЕНИИ СПЕЦИАЛЬНЫХ УПРАЖНЕНИЙ И ПРИЕМОВ БОРЬБЫ

Количественная оценка, знания, умения, специальные упражнения, приемы борьбы, юные борцы, греко-римский стиль, спарринг-партнеры.

Проблемы развития спорта актуальны во все времена. Это подчеркивает основатель современной теории спортивной тренировки Л.П. Матвеев [Матвеев, 1998, с. 5]. Борьба является одним из ведущих видов спорта в России. Успешное выступление борцов Красноярского края на Олимпийских играх в Китае (три золотых медали!) является результатом научных достижений в области спорта ученых Красноярска [Завьялов, 1985, с. 201–207; Миндиашвили, Завьялов, 2004; Миндиашвили, Завьялов, 1992; Завьялов, 2011, с. 28–33].

Успехи на соревнованиях по спортивной борьбе во многом предопределяются техникой борца, т. е. обладанием системой соревновательных упражнений, основанной на максимально эффективном рациональном использовании своих координационных возможностей [Подливаев, 1999, с. 56; Суханов, 2002, с. 6]. Поэтому актуальность совершенствования процесса обучения техническим действиям борцов не вызывает сомнения.

Борцы, в совершенстве владеющие спортивной техникой, зачастую побеждают противников с более высоким уровнем развития физических качеств. Естественно, что в учебно-тренировочной работе вопросы эффективной реализации технических действий имеют одно из первостепенных значений [Миндиашвили, 1996, с. 155; Подливаев и др., 2002, с. 31; Мамиашвили, 1998, с. 23].

Чтобы оценить степень усвоения технического учебного материала, тренер должен ответить на вопросы: что должен уметь делать ученик-спортсмен, чтобы продемонстрировать усвоенные им технические действия (приемы, специальные упражнения)? Что должен знать тренирующийся спортсмен и на какие вопросы он способен дать ответы (уровень интеллекта)?

Прочность приобретенных навыков и полнота усвоения знаний являются теми показателями, на основе которых оцениваются успех обучения, успешность тренировочного процесса. По общепринятой практике, обучение приемов проводится на несопротивляющемся сопернике, который в процессе обучения является партнером, создающим своим положением и отсутствием сопротивления благоприятные условия для выполнения атакующего действия. Здесь заложено главное противоречие – неестественные для соревновательной борьбы условия. На соревнованиях партнер «превращается» в соперника и создает условия, препятствующие выполнению приема, включая отчаянное сопротивление – проигрывать обидно. Но если в соревновательной борьбе прием не получается, значит, изучали его зря? К сожалению, практика борьбы такова – спортсмен сам в процессе обоюдной борьбы приспособливает свои умения к боевым условиям поединка, а это приводит к длительным (многолетним) задержкам роста спортивного мастерства борцов, вплоть до разочарования.

В содержание программы педагогического эксперимента в течение года включалось изучение приемов с объяснением и подведением итогов обучения каждый месяц. Специализированные навыки и знания оценивались по двум номинациям –

демонстрация приема или упражнения и объяснение действий (табл. 1). На каждой тренировке спортсмены в учебном поединке (не более 2 мин.) по очереди исполняли роль «атакующего» или «защищающегося» («слабого») соперника. «Слабый» соперник время от времени создавал искусственно положения для успешного выполнения приема, а атакующий должен был вовремя почувствовать эту ситуацию и провести атакующие действия. Это создавало стимул для дальнейшей отработки технических действий в экспериментальной группе.

Таблица 1

Протокол и критерии оценки знаний и умений при изучении специальных упражнений и приемов борьбы

Фамилия, имя, возраст, разряд: Петровский Александр, 15 лет, 1 год занятий борьбой											
Оцениваемые технические действия: 1 – передвижение по ковру в борцовской стойке; 2 – упражнения для укрепления моста; 3 – вставание на борцовский мост; 4 – перевод в партер рывком за руку; 5 – перевод в партер нырком под руку; 6 – бросок через спину; 7 – блокировка руки из положения «рука соперника на шее атакующего»; 8 – бросок вращением («вертушка»); 9 – переворот «накатом»; 10 – переворот «рычагом»											
Баллы	Выполнение	Упражнения			Приемы борьбы						
	Характеристика (критерии) оценки	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10	Безукоризненное выполнение										
7	Небольшие ошибки, не влияющие на конечный результат	×	×								
5	Значительные ошибки, не искажающие структуру упражнения или приема, замедленное с разрывом в слитности выполнение			×	×						
2	Грубые ошибки, искажающие основную структуру приема или упражнения, медленное выполнение с отсутствием слитности					×	×	×	×	×	×
0	Отказ от демонстрации приема										
Результат исполнения = 36		7	7	5	5	2	2	2	2	2	2
Объяснение											
10	Четкое, правильное объяснение										
7	Мелкие недостатки при достаточно правильном объяснении										
5	Значительные недостатки в грамотности, четкости и выразительности объяснения	×	×								
2	Грубые ошибки в терминологии, нечеткая и невыразительная речь			×	×	×	×				
0	Отказ от объяснения							×	×	×	×
Результат объяснений = 18		5	5	2	2	2	2	0	0	0	0
Итоговый результат = 54		12	12	7	7	4	4	2	2	2	2

В табл. 2 представлены результаты оценки умений выполнять специальные упражнения и некоторые приемы борьбы. Специальные упражнения в обеих группах выполняются неплохо – на 7 баллов из 10. А вот приемы более качественно выполняли борцы экспериментальной группы. Это связано с тем, что в экспериментальной группе за то же время изучалось значительно меньше приемов, чем в контрольной. Поэтому времени на каждый прием выделялось больше, отсюда и более качественное исполнение.

Таблица 2

**Оценка умений при изучении специальных упражнений
и приемов борьбы в контрольной и экспериментальной группах**

Баллы	Критерии оценки выполнения	Упражнения			Приемы борьбы						
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10	Безукоризненное выполнение										
7	Небольшие ошибки, не влияющие на конечный результат	+×	+×	+×	+	+	+	+	+	+	+
5	Значительные ошибки, не искажающие структуру приема				×	×	×			×	×
2	Грубые ошибки, искажающие основную структуру приема							×	×		
		Наиболее частые оценки (мода)									
Контрольная группа (×) = 51,53±3,07		7	7	7	5	5	5	2	2	5	5
Экспериментальная группа (+) =69,33±4,62		7	7	7	7	7	7	7	7	7	7

В табл. 3 представлены оценки теоретических знаний при изучении специальных упражнений и приемов борьбы в контрольной и экспериментальной группах, более высокие оценки теоретических знаний тоже связаны с временным параметром. В программе экспериментальной группы времени для теории было выделено в 2 раза больше.

Таблица 3

**Оценка теоретических знаний при изучении
специальных упражнений и приемов борьбы
в контрольной и экспериментальной группах**

Баллы	Критерии оценки объяснения	Упражнения			Приемы борьбы						
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10	Четкое, правильное объяснение										
7	Мелкие недостатки при достаточно правильном объяснении	+	+	+	+	+		+	+	+	+
5	Значительные недостатки в грамотности, четкости и выразительности объяснения	×	×	×	×	×	+			×	
2	Грубые ошибки в терминологии, нечеткая и невыразительная речь						×	×	×		×
		Наиболее частые оценки (мода)									
Контрольная группа (×)=46,75±4,91		5	5	5	5	5	2	2	2	5	2

В табл. 4 представлено сравнение результатов выполнения и объяснения специальных упражнений и приемов борьбы в контрольной и экспериментальной группах. Из таблицы видно, что показатели практические и теоретические достоверно выше в экспериментальной группе.

Таблица 4

Сравнение результатов выполнения и объяснения специальных упражнений и приемов борьбы в контрольной и экспериментальной группах

Группа	Оценки упражнений и приемов (баллы)		
	Выполнение	Объяснение	Сумма
Контрольная	51,53±3,07	46,75±4,91	98,28±5,52
Достоверность различий	P<0,01	P<0,01	P<0,001
Экспериментальная	69,33±4,62	66,27±3,85	135,6±6,16

Метод соревновательных поединков использовался нами при подведении итогов учебно-тренировочного педагогического эксперимента. Поединки проводились на квалификационных соревнованиях в данной возрастной группе с приглашением всех борцов Красноярска и его окрестностей.

В соревнованиях участвовали начинающие борцы со стажем тренировок не менее года, включая борцов контрольной и экспериментальной групп по круговой системе. Для анализа взяли только 15 поединков между борцами контрольной и экспериментальной групп.

При анализе учитывали качество побед: победа на туше – 6 баллов, проигравший – 0 баллов; победа с явным преимуществом в первых 2-х раундах (2:0) – 5 баллов, проигравший – 0,5 балла; победа по баллам в первых 2-х раундах (2:0) – 4 балла, проигравший – 1 балл; победа в 3-х раундах (2:1) – 3 балла, проигравший – 1,5 балла. В табл. 5 представлены результаты 20 поединков борцов между экспериментальной и контрольной группами.

Таблица 5

Результаты поединков борцов между экспериментальной и контрольной группами в конце эксперимента

Группы	Кол-во поединков	Сумма баллов	Среднее значение	Достоверность различий
Экспериментальная	20	64,5	3,23±0,37	P< 0,05
Контрольная	20	39	1,95±0,37	

Таким образом, педагогический эксперимент по формированию спортивного мастерства юных борцов греко-римского стиля на основе контроля усвоения борцовских технико-тактических действий и знаний при изучении приемов борьбы по специализированным навыкам и знаниям, использования на тренировках «слабых» спарринг-партнеров показал высокую эффективность.

1. В экспериментальной группе достоверно увеличились все исследуемые показатели физической подготовленности, усвоение изучаемого материала в экспериментальной группе достоверно выше, чем в контрольной, и результаты поединков борцов между экспериментальной и контрольной группами в конце эксперимента также оказались достоверно выше, чем в контрольной группе.

2. Выявление уровня усвоения борцовских технико-тактических действий и знаний при изучении приемов борьбы по специализированным навыкам и знаниям по двум номинациям – демонстрация приема или упражнения и объяснение действий – значительно повышает интеллект начинающих спортсменов и положительно влияет на динамику усвоения сложных технических действий.

Библиографический список

1. Завьялов А.И. Классификация изменений электрокардиограммы при мышечной нагрузке у здорового человека // Физиология человека. 1985. Т. 11. № 2.
2. Завьялов А.И. Новая теория фазовой деятельности сердца // Современные проблемы науки и образования. М.: Академия Естествознания, 2011.
3. Мамаишвили М.Г. Современные тенденции развития греко-римской борьбы // Теория и практика физической культуры. 1998. № 5.
4. Матвеев Л.П. От теории спортивной тренировки – к общей теории спорта // Теория и практика физической культуры. 1998. № 5. С. 5–8.
5. Миндиашвили Д.Г., Завьялов А.И. Биопедагогика или спортивная тренировка. Красноярск: Полис, 1992. 64 с.
6. Миндиашвили Д.Г. Управление процессом формирования спортивного мастерства квалифицированных борцов (теория и практика): дис. ... д-ра пед. наук. Красноярск, 1996. 348 с.
7. Миндиашвили Д.Г., Завьялов А.И. Энциклопедия приемов вольной борьбы. 2-е изд., доп. и перераб. Красноярск: Платина, 2004. 456 с.
8. Подливаев Б.А. Моделирование тренировочных заданий в спортивной борьбе // Теория и практика физической культуры. 1999. № 2. С. 55–57.
9. Подливаев Б.А., Невретдинов Ш.Т., Суснин Ю.М. Проблемы совершенствования спортивного мастерства в вольной борьбе // Теория и практика физической культуры. 2002. № 10. С. 30–33.
10. Суханов А.Д. Особенности подведения единоборцев к состоянию наивысшей готовности // Теория и практика физической культуры. 2002. № 5. С. 6–9.

ОБУЧЕНИЕ МАТЕМАТИКЕ В СРЕДЕ MOODLE НА ОСНОВЕ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧАЮЩЕГО КУРСА

Электронная обучающая среда, электронный учебник, математическая компетентность, информационно-коммуникационные технологии.

Стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) создает широкие возможности для их использования в высшем профессиональном образовании. В настоящее время эти возможности реализованы лишь частично. Вероятно, предстоящее адекватное внедрение ИКТ в образовательный процесс высшей школы представляет собой одну из наиболее значимых тенденций в системе вузовского образования за последнее десятилетие, фактически новое направление в вузовском образовании.

Образование online, электронное обучение, сетевые образовательные ресурсы уже сегодня прочно входят в нашу жизнь и являются средством для развития новых образовательных технологий. Такое развитие актуализирует ряд теоретических и методических вопросов. Наиболее важными среди них являются вопросы о том, каковы дидактические принципы, лежащие в основе обучения вузовской дисциплине на основе компетентностного подхода с использованием электронной обучающей среды, каковы принципы проектирования электронных обучающих сред для различных учебных дисциплин, какова методика эффективного использования разработанных электронных средств обучения. Указанные вопросы привлекают большое внимание исследователей [Лобанов, Ильченко, 2009]. Целью работы является изучение возможностей использования электронной обучающей среды Moodle в процессе обучения математике студентов инженерного вуза.

Необходимость повышения качества инженерного образования в соответствии с требованиями ФГОС, представленными в формате компетенций, актуализирует проблемы, связанные с формированием математической компетентности студентов на основе комплексного использования различных подходов в обучении, опирающихся в том числе на сочетание различных парадигм: ведущей – компетентностной, а также знаниевой, системно-деятельностной, личностно ориентированной и других, как полипарадигмального подхода в обучении математике [Носков, Шершнева, 2008; Шершнева, 2011].

Концепция обучения математике на основе полипарадигмального подхода опирается на принципы обучения, среди которых принцип оперативной рефлексивности, состоящий в оперативном оценивании преподавателем и студентом учебных результатов на основе предоставления студенту возможности самооценки с помощью средств, размещенных в личностно ориентированной сети Интернет [Носков, Шершнева, 2008; Шершнева, 2011; Шершнева и др., 2011]. Предполагается, что для этого используется электронная обучающая среда, позволяющая студенту формировать и оценивать знания и компетенции как на аудиторных занятиях, так и в рамках самостоятельной работы в любое удобное для студента время за счет средств удаленного доступа. По нашему мнению, в качестве такой электронной обучающей среды в обучении математике стоит использовать среду Moodle.

В результате исследования были сформулированы требования, которые целесообразно предъявлять к электронному обучающему курсу математики в рамках электронной обучающей среды Moodle. В числе основных требований мы выделяем:

– наличие электронного учебника, содержащего лекционный материал, а также дополнительные материалы как для аудиторных занятий, так и для самостоятельной работы;

– студенты должны иметь доступ не только к основным, но и дополнительным источникам информации, к которым они могут обратиться при желании более глубоко изучить материал;

– наличие задач, которые позволяют автоматически фиксировать, что именно вызывает у студентов затруднение, а что усваивается быстро.

Реализация этих требований создает некоторые преимущества использования электронной обучающей среды в обучении математике по сравнению с традиционной системой обучения, а именно:

– значительно меньше времени уходит на выдачу и проверку заданий, при этом студент имеет возможность самостоятельно проверять правильность решения типовых задач, поскольку система автоматически показывает, какие задачи решены правильно;

– электронный обучающий курс позволяет осуществлять вариативность заданий в соответствии с уровнем подготовки студента и позволяет студентам работать над учебным материалом индивидуально, с различным темпом и глубиной проработки;

– высвобождается аудиторное время, которое может быть использовано для организации других форм учебной деятельности, например деловых игр;

– достигаются максимальная объективность и оперативность оценки результатов учебного процесса;

– появляются дополнительные возможности формирования компетенций студентов на основе продуктивного сочетания в электронном курсе контекстного, междисциплинарного и предметно-информационного подходов в обучении математике.

На основании изложенного следует сделать вывод о том, что использование в обучении математике таких ИКТ, как электронные обучающие среды, позволяет изменить в соответствии с компетентностным подходом содержание, формы, методы и средства обучения математике. Более того, важно проектировать и разрабатывать электронные обучающие среды и курсы по ряду дисциплин, учитывая возможность их интеграции. В этих целях необходимо создавать открытые информационные среды обучения, интегрирующие электронные учебники и автоматизированные сборники заданий для практических занятий и лабораторных работ, экспертно-обучающие системы, программы моделирования и вычисления, доступ к локальным и удаленным базам данных, информационным массивам и т. п. Заметим, что ИКТ открывают дополнительные возможности организации и развития интерактивных методов обучения [Бутакова, Осипова, 2009]. Следует также предусмотреть возможность организации активной информационной среды, где студенты смогут в процессе обучения получать различные указания, например, какая именно и на каком этапе решения задачи была допущена ошибка, к какому разделу изучаемого курса следует обратиться, чтобы ее исправить.

Все обучающие среды должны опираться на фундаментальные знания студентов по математике, а также способствовать формированию этих знаний, равно как и способности применять их за пределами предметного поля дисциплины.

Была проведена экспериментальная проверка разработанного электронного курса математики. Эксперимент проходил в Институте космических и информационных технологий Сибирского федерального университета при обучении математике студентов первого курса. Студенты экспериментальной группы, обучающи-

еся по направлению Технология полиграфического производства, в начале семестра получили логины и пароли, которые позволили им иметь доступ к электронному обучающему курсу. Семестровый курс математики был разбит на электронные модули, каждый содержал лекционный материал и задания для практических занятий, автоматизированные таким образом, чтобы студенты после самостоятельного решения вносили ответы в электронную форму, по закрытии которой они сразу видели, сколько баллов и за какие именно задания они получили. В эксперимент были включены прикладные и профессионально направленные задачи, с помощью которых студенты учились применять знания, тем самым формируя определенные компетенции: предметные, междисциплинарные и другие.

Данный вид учебной работы каждый студент мог осуществлять в любое удобное время, в том числе находясь за пределами университета. Еженедельно проходили практические занятия, на которых преподаватель разбирал типовые примеры и задачи, а студенты могли задавать вопросы. По окончании каждого модуля проходило тестирование в компьютерном классе, результаты которого суммировались с баллами за практические занятия, и в совокупности это формировало оценку за модуль. По набранным баллам формировался рейтинг студентов в группе, и вся информация отображалась в электронном журнале.

Таким образом, к концу семестра автоматически накопилась информация об успеваемости студентов экспериментальной группы. Такое обучение с применением ИКТ позволило в семестре анализировать типовые ошибки студентов, увидеть динамику уровня сформированности математической компетентности через сформированность знаний и умения их применения.

Сравнение результатов проверки знаний в экспериментальной и контрольной группах показало, что в экспериментальной группе эти результаты оказались выше на 15–20 %, что позволило говорить об успешности использования электронного курса.

На наш взгляд, это позволяет сделать вывод о том, что перспективы применения электронных обучающих курсов в изучении не только математики, но и других дисциплин достаточно большие. Что касается математики, то авторы видят возможность использования дополнительных мультимедийных средств, позволяющих ещё более эффективно формировать математическую компетентность студентов.

Библиографический список

1. Бутакова С. М., Осипова С. И. Интерактивное обучение в контексте повышения качества математического образования // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. 2009. № 10 (24). С. 24–32.
2. Лобанов Ю.И., Ильченко О.А. Самообразование в открытой сетевой научной среде // Высшее образование в России. 2009. № 8. С. 99–104.
3. Носков М.В., Шершнева В.А. Междисциплинарная интеграция в условиях компетентностного подхода // Высшее образование сегодня. 2008. № 9. С. 23–25.
4. Шершнева В.А. Формирование математической компетентности студентов инженерного вуза на основе полипарадигмального подхода: монография. Красноярск: Сиб. гос. аэрокосмич. ун-т им. акад. М.Ф. Решетнёва, 2011. 268 с.
5. Шершнева В.А., Карнаухова О.А., Сафонов К.В. Математика и информатика в вузе: взгляд из будущего // Высшее образование сегодня. 2008. № 1. С. 10–12.

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ОФИЦЕРОВ-РАКЕТЧИКОВ У СТУДЕНТОВ АЭРОКОСМИЧЕСКОГО ВУЗА

Военное профессиональное образование, профессиональная педагогика.

В современных условиях основой стабильного обеспечения обороноспособности страны являются ракетные войска стратегического назначения (РВСН). Важнейшим условием поддержания требуемой боевой готовности их всегда был высокий уровень выучки офицеров-ракетчиков, обладающих необходимыми военно-профессиональными качествами.

Военно-профессиональные качества – это приобретенный путем специальной подготовки и опыта военной службы комплекс знаний, умений и навыков, необходимых для технической эксплуатации и боевого применения ракетного вооружения и управления подразделениями в мирное и военное время. К ним относятся социально-личностные, профессиональные и эксплуатационно-практические качества.

Существующие реалии организации военно-профессиональной подготовки курсантов в военных вузах показывают, что на протяжении всего периода обучения преобладает тенденция к размыванию целостности военной и технической составляющей в обучении и последовательности формирования военно-профессиональных качеств. Из анализа сложившейся ситуации следует, что требуются коренная переработка учебных планов и программ, а также ввод в строй новых структурных учебных подразделений, которые соответствуют содержанию обучения, условиям и задачам службы выпускников без снижения качества их подготовки.

Анализ отзывов из войск о прохождении службы молодыми офицерами в течение первого года показывает, что уровень их подготовки к выполнению должностных обязанностей значительно ниже требуемого. Из-за этого процесс становления таких офицеров растягивается на значительный период, что отрицательно влияет на боевую готовность войск, наносит ущерб обороноспособности страны.

В.Ю. Новожилов, изучив ежегодные анализы итогов работы военных вузов, в перечне главных недостатков отмечает: снижение качества военно-профессиональной подготовки выпускников, особенно в части их практических умений и навыков по должностному предназначению; снижение уровня подготовленности к управлению подчиненными подразделениями в условиях повседневной профессиональной деятельности, в боевой обстановке, к боевому применению и организации технического обслуживания вооружения и военной техники. Одна из причин недостатков отражает неготовность военных вузов в современных условиях действовать целостной и эффективной системой, реализующей четкое и согласованное руководство инновациями в учебной, воспитательной и методической работе [Бережнова, Новожилов, 2011, с. 290–299].

Из вышеизложенного следует, что в системе военного образования имеются серьезные проблемы. Для их решения уже недостаточно использовать только потенциал высшей военной школы, и поэтому в настоящее время вектор военного образования направлен в сторону гражданских вузов. Прежде всего, в форме создания учебных военных центров по подготовке кадровых офицеров в гражданских вузах, совершенствования военной подготовки офицеров запаса на военных кафедрах [Левченко, 2003; Ротков, 2008, с. 34–39; Шепелев, 2008, с. 27–35].

В современной России подготовка офицеров-ракетчиков, кадровых и офицеров запаса осуществляется в аэрокосмических вузах. Это связано с тем, что аэрокосмическое образование – особая общественная сфера, связанная с подготовкой специалистов для исследования и освоения космического и воздушного пространств и включающая в себя совокупность научных знаний, технических средств, организационных и промышленных структур, направленных на обеспечение присутствия и деятельности человека и созданных им объектов в космическом пространстве и на использование результатов этой деятельности в интересах всех людей, населяющих нашу планету [Кольга, 2006; Степанчикова, 2007].

Основные отличительные черты аэрокосмического образования – это, прежде всего, высокая сложность объектов техники и решаемых ею задач, специфичность используемых технологий, необходимость в соответствии с системным подходом изучения исключительно большого объема дополнительных по отношению к изучаемому объекту техники знаний, включая знания по всем этапам жизненного цикла изделия, высокая динамика развития космической техники [Кольга, 2006].

Цель исследования состоит в том, чтобы на основе теоретического анализа и опытно-экспериментальной работы обосновать, разработать и реализовать модель формирования военно-профессиональных качеств офицеров-ракетчиков у студентов аэрокосмического вуза в процессе военно-профессиональной подготовки, а также разработать и апробировать организационно-методическое сопровождение ее эффективного функционирования.

Для того чтобы спроектировать модель формирования военно-профессиональных качеств офицеров-ракетчиков у студентов аэрокосмического вуза, необходимо решить следующие задачи: изучить исторические предпосылки становления и развития системы военного образования в России, его современное состояние и на этой основе определить направления развития военно-профессиональной подготовки; с учетом развития современной науки и военной ракетной техники определить виды навыков и умений, характеризующие военно-профессиональные качества офицеров-ракетчиков; разработать модель формирования военно-профессиональных качеств офицеров-ракетчиков у студентов в условиях аэрокосмического вуза и обосновать ее компоненты; выявить и экспериментально проверить пути и условия повышения эффективности процесса формирования военно-профессиональных качеств офицеров-ракетчиков у студентов вуза.

Научная новизна исследования состоит в том, что, в отличие от работ Б.Ц. Бадмаева, отражающего общие вопросы подготовки курсантов к военно-профессиональной деятельности (1998), В.М. Азарова, исследовавшего современное состояние проблемы морально-психологического процесса обучения и воспитания (2001), В.В. Белевцева (разработавшего вопросы организации, управления, оценки качества подготовки курсантов (2004), А.В. Беляева, исследовавшего проблему модернизации военно-патриотического и воинского воспитания (2005) и других авторов, в работе научно обоснованы направления военно-профессиональной подготовки: 1) развитие командных навыков по управлению подразделениями в мирное и военное время; 2) формирование навыков моделирования самостоятельных решений военно-профессиональных задач эксплуатационного, инженерного и технического характера по управлению техническим состоянием и боевым применением современных ракетных комплексов; 3) развитие навыков решения типовых инженерных задач при эксплуатации ракетного вооружения на базе высшего профессионального образования, получаемого в вузе, и на их основе разработка и реализация модели формирования военно-профессиональных качеств офицеров-ракетчиков у студентов аэрокосмического вуза.

Разработанная модель представлена на рисунке.

Внешние условия

Социальный заказ на военного специалиста	Исторические предпосылки	Социально-экономические условия
▼		
Направления военно-профессиональной подготовки		
Развитие командных навыков по управлению подразделениями в мирное и военное время	Формирование навыков моделирования самостоятельных решений военно-профессиональных задач эксплуатационного характера по управлению техническим состоянием и боевым применением ракетных комплексов	Развитие навыков решения типовых инженерных задач при эксплуатации ракетных комплексов на базе высшего профессионального образования, получаемого в вузе
▼		
Структурные уровни формирования военно-профессиональных качеств		
<p>Первый уровень Базовая профессиональная подготовка: дает студентам фундаментальные теоретические знания по общественным, техническим и специальным наукам, которые формируют их представление о природе, обществе, технике, мышлении и способах деятельности, а также о технологическом процессе по проектированию, изготовлению ракетной техники военно-гражданского назначения, их мотивацию к формированию военно-профессиональных качеств офицера-ракетчика</p>	<p>Второй уровень Военная подготовка: дает студентам знания боевых ракетных комплексов, правила их эксплуатации и поддержания в постоянной готовности к боевому применению, а также позволяет приобрести практические навыки по порядку действий при эксплуатации боевых ракетных комплексов как в мирное, так и в военное время. На этом же уровне студенты получают знания процесса формирования у подчиненных морально-психологической готовности к выполнению ими своих функциональных обязанностей как в мирное так и в военное время, по грамотной эксплуатации ракетной техники</p>	<p>Третий уровень Послевузовское образование: реализация офицерами-ракетчиками теоретических знаний и практических навыков, приобретенных ими во время военно-профессиональной подготовки в вузе, во время прохождения военной службы в ракетных войсках Вооруженных Сил Российской Федерации; продолжение военного образования в военных вузах; переподготовка офицеров для работы в гражданском секторе аэрокосмической отрасли после выхода в запас</p>
▼		
Методолого-теоретическая основа и учебно-методическое обеспечение		
Основы естественных, философских, педагогических, технических и военных наук	Нормативно-методические материалы, учебно-информационные материалы, учебно-методические материалы	
▼		
Организационно-педагогическое сопровождение модели		
Инновационные педагогические технологии и формы обучения, такие как: проблемное обучение; теории поэтапного формирования умственных действий; программированное обучение; технология развивающего обучения; компьютерные и мультимедийные технологии др.	Структурные подразделения, обеспечивающие учебный процесс: факультет военного обучения; учебный военный центр; Студенческое собрание; Школа подготовки инструкторов на учебные сборы; Учебно-демонстрационный центр	
▼		
Результат: готовность выпускников к осуществлению следующих видов деятельности		
Военно-служебной – офицер-ракетчик	Эксплуатационно-практической в гражданской и военной отрасли	

Рис. Модель формирования военно-профессиональных качеств офицеров-ракетчиков у студентов в условиях аэрокосмического вуза

Теоретическое обучение по основной специальности в университете и приобретенные эксплуатационно-практические качества во время военно-профессиональной подготовки на основе разработанной модели позволяют подготовить специалистов современного уровня, одинаково хорошо владеющих знаниями техники и современных технологий как гражданского, так и военного назначения. В основу характеристики эффективности уровня военно-профессиональной подготовки положен интегрированный коэффициент уровня сформированности военно-профессиональных качеств (В.П. Беспалько, В.М. Полонский и др.). Расчет количественного показателя – коэффициента усвоения K_y – при этом проводится по формуле:

$$K_y = n/N,$$

где n – количество освоенных будущим специалистом существенных признаков, понятий, видов деятельности; N – общее количество существенных признаков, понятий, видов деятельности, подлежащих освоению на соответствующем этапе эксперимента.

Сравнительный анализ проводился между студентами экспериментальной группы, прошедшими военную подготовку в рамках разработанной модели формирования военно-профессиональных качеств офицеров-ракетчиков, и студентами контрольной группы, прошедшими обучение по традиционной методике подготовки офицеров-ракетчиков. Из полученных результатов контрольного эксперимента видно, что средний уровень военно-профессиональной подготовки у студентов, прошедших обучение, в рамках разработанной модели значительно повысился и соответствует высокому уровню сформированности профессиональных навыков по сравнению с контрольной группой, где этот уровень соответствует нормативному.

Проведенный педагогический эксперимент показал, что разработанная нами модель формирования военно-профессиональных качеств офицеров-ракетчиков является более эффективной по сравнению с традиционной методикой обучения, применяемой в контрольной группе. Значения коэффициента сформированности ключевых профессиональных качеств в среднем на 45 % превышают аналогичные показатели у офицеров традиционной системы подготовки.

Это обусловлено экспериментально-практической направленностью учебного процесса в рамках разработанной модели, использованием пусковых тренажерных комплексов, методик моделирования штатных и аварийных служебных ситуаций. Этому также способствует практическая деятельность студентов в рамках вновь созданных структурных подразделений: Школы подготовки инструкторов на учебные сборы, Студенческого собрания.

Основные научные результаты исследования.

1. На основании анализа научно-исторической литературы и современных социально-педагогических условий были определены направления развития военно-профессиональной подготовки офицеров-ракетчиков у студентов аэрокосмического вуза. Этими направлениями являются: развитие командных навыков по управлению подразделениями в повседневной деятельности и во время боевых дежурств; формирование навыков моделирования самостоятельных решений военно-профессиональных задач эксплуатационного, инженерного и технического характера, в том числе по управлению техническим состоянием и боевым применением вооружения и военной техники ракетных частей; навыки решения типовых инженерных задач в военной области на базе высшего профессионального образования, получаемого в вузе.

2. В ходе исследования определены навыки и умения, характеризующие военно-профессиональные качества офицера-ракетчика: управление подразделениями, состоящими из военнослужащих по контракту и по призыву, в мирное и воен-

ное время; проведение воспитательной работы с подчинёнными в многонациональном воинском коллективе по поддержанию воинской дисциплины и правопорядка; умение работать со служебными документами, знание их видов, порядка разработки и обращения с ними; умение организовывать и проводить занятия по военно-специальной подготовке; практическое использование и эксплуатация боевых ракетных комплексов, проведение учебно-боевых пусков ракет, несение боевого дежурства в составе расчетов дежурных сил и др.

3. Разработана модель, обеспечивающая формирование военно-профессиональных качеств офицера-ракетчика у студентов аэрокосмического вуза, обоснованы ее компоненты и организационно-методическое сопровождение.

4. Выявлены и экспериментально проверены пути и условия повышения эффективности процесса формирования военно-профессиональных качеств офицера-ракетчика. Рост эффективности процесса формирования знаний, навыков и умений произошел вследствие использования разработанной модели, в том числе более глубокого изучения ракетно-космической техники с помощью принципов военной педагогики; применения в разработанной модели инновационных методов обучения; ввода в учебный процесс учебно-тренажерного комплекса и агрегатов подвижного командного пункта ракетного дивизиона; посещения Школы по подготовке инструкторов на учебные сборы и Студенческого собрания и использования в учебном процессе разработанных автором учебных программ и учебно-методических пособий для обучения в них.

Проведенное исследование не претендует на исчерпывающую научную разработку всех затронутых аспектов сложнейшего процесса подготовки высококвалифицированных офицеров-ракетчиков в системе аэрокосмического образования. К числу проблем, нуждающихся в дальнейшем детальном изучении, относятся проблемы военно-профессионального образования в системе переподготовки кадровых офицеров, переходящих в гражданскую отрасль по выслуге лет. Перспективным направлением дальнейших научных поисков выступает изучение влияния взаимодействия учебного заведения с военными частями в вопросе подготовки преподавательских кадров.

Библиографический список

1. Бережнова Л.Н., Новожилов В.Ю. Научная организация управления качеством образовательного процесса военного вуза в условиях перехода на компетентностный подход // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 6.
2. Кольга В.В., Тимохович А.С. Модель военной подготовки в системе непрерывного многоуровневого аэрокосмического образования // Материалы II Всероссийской науч.-метод. конф. преподавателей вузов, ученых и специалистов. Нижний Новгород: Волж. гос. инженерно-пед. ун-т, 2008. С. 112–113.
3. Кольга В.В. Организация учебного процесса непрерывного аэрокосмического образования школьников: учеб.-метод. пособие. Красноярск: СибГАУ, 2006. 108 с.
4. Левченко В.А. Методика организации военно-технической подготовки офицеров запаса в условиях технического вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Тамбов, 2003. 198 с.
5. Ротков Л. Подготовка офицеров в гражданском вузе // Научно-педагогический журнал. 2008. № 4.
6. Степанчикова М.А. Молодёжь и аэрокосмическое образование. Калуга: ГМИК, 2007. 25 с.
7. Шепелев О.Ю. Решение проблем подготовки офицеров в гражданских вузах // Научный вестник Уральской академии государственной службы. Екатеринбург: УАГС, 2008.

ОБОСНОВАНИЕ ПОДХОДА К ПРЕПОДАВАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИМСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Педагогический эксперимент, эффективность преподавания, физкультурно-образовательный компонент, статистические данные.

Историческая ситуация, сложившаяся в Российской Федерации в первом десятилетии XXI в., меняет образовательную парадигму в целом и парадигму преподавания образовательной области «Физическая культура» в частности, что требует разработки новой теории и практики преподавания физической культуры в начальной школе, в которой воспитание детей, их социально-педагогическая поддержка и защита рассматривались бы как неотъемлемые части целостного личностно ориентированного физкультурного образовательного процесса [Лубышова, 1996, с. 11].

Таким образом, современная социально-педагогическая ситуация, развитие образовательных технологий определяют необходимость методологического и теоретического обоснования педагогической физкультурной поддержки учащихся в физкультурном образовательном пространстве в процессе преподавания физической культуры [Лях, Мейксон, Кофман, 1996, с. 5].

В основу концепции исследования был положен принцип опоры на ведущие компоненты, способствующие формированию образовательного физкультурного компонента, что было реализовано в процессе экспериментальных уроков физической культуры для учащихся младшего школьного возраста.

Оценка эффективности разработанного инновационного подхода к преподаванию физкультурно-образовательного компонента учащимся младшего школьного возраста на уроках физической культуры проводилась при помощи следующих экспериментальных методов исследования:

- оценки уровня сформированности отдельных навыков физкультурно-образовательного компонента (ведения здорового образа жизни);
- определения уровня развития физиометрических показателей;
- выявления показателей использования элементов здорового образа жизни во внешкольном компоненте;
- выявления уровня сплоченности коллектива;
- оценки психического состояния по шкалам «Тревожность – спокойствие» и «Уверенность в своих силах – чувство беспомощности»;
- оценки стремлений личности;
- оценки качеств личности;
- оценки уровня сформированности основных двигательных качеств;
- оценки уровня сформированности знаний по учебному предмету «Физическая культура»;
- оценки уровня сформированности мотивации к занятиям физической культурой.

Все перечисленные методы исследования применялись в начале педагогического эксперимента (исходный уровень), в конце первого года педагогического эксперимента (исходный промежуточный уровень), в конце второго года педагогического эксперимента (итоговый промежуточный уровень) и в конце третьего года педагогического эксперимента (итоговый уровень).

Цель исследования: разработка методологии и педагогической теории процесса преподавания физкультурно-образовательного компонента, адаптации и становления личности младшего школьника в физкультурном образовательном пространстве.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования заключаются в том, что выявлены особенности и проблемы развития личности учащегося средствами физической культуры, введен в научный оборот понятийный аппарат в области формирования физкультурно-образовательного компонента на основе теории учебной деятельности. Экспериментально установлены и обоснованы наиболее типичные трудности в работе с детьми по формированию физкультурно-образовательного компонента на основе теории учебной деятельности.

В связи с ограниченными рамками данной статьи в ней представлены отдельные результаты тестирования учащихся младшего школьного возраста контрольной и экспериментальной групп, а также некоторые статистические данные, выявляющие различия средних результатов.

В ходе оценки уровня сформированности навыков ведения здорового образа жизни учащимися контрольной и экспериментальной групп получены следующие результаты.

1. Исходный уровень сформированности навыков ведения здорового образа жизни учащихся контрольной и экспериментальной групп статистического различия не обнаружил. Это объясняется системой построения эксперимента, подразумевающего произвольный отбор испытуемых в контрольную и экспериментальную группы.
2. После проведения первого года педагогического эксперимента выявлено статистически достоверное ($p < 0,01$) различие показателей сформированности навыков ведения здорового образа жизни у учащихся контрольной и экспериментальной групп.
3. Уровень сформированности навыков ведения здорового образа жизни, выявленный в конце второго года педагогического эксперимента, показал следующее. Различия между показателями учащихся контрольной и экспериментальной групп статистически достоверны ($p < 0,05$), хотя степень достоверности различий снижена по сравнению с заключительными показателями после проведения первого года педагогического эксперимента.

Итоговые данные (после проведения трехлетнего педагогического эксперимента) выявили существенное ($p < 0,001$) превосходство учащихся экспериментальной группы над сверстниками контрольной группы по уровню сформированности навыков ведения здорового образа жизни. Анализ данных показал, что использование разработанного подхода к преподаванию физкультурно-образовательного компонента позволяет существенно увеличить уровень сформированности навыков ведения здорового образа жизни учащимися младших классов общеобразовательной школы. Как показал анализ динамики формирования навыков ведения здорового образа жизни учащихся контрольной и экспериментальной групп, эти показатели существенно различаются. Выявлено, что изменения сформированности исследованных навыков в контрольной группе незначительны и достоверных различий не

имеют. Это указывает на то, что вне целенаправленных педагогических воздействий невозможно добиваться формирования навыков ведения здорового образа жизни. Этот, казалось бы, на первый взгляд тривиальный вывод важен для построения стратегии формирования физкультурно-образовательного компонента у учащихся младшего школьного возраста. Надежды педагогов на самопроизвольное формирование положительных навыков у детей фактическими данными не подтверждаются. Наоборот, динамика формирования навыков ведения здорового образа жизни в экспериментальной группе имеет направленность на поступательное движение.

Представленные данные свидетельствуют, что педагогические воздействия по формированию навыков ведения здорового образа жизни учащихся младшего школьного возраста дают достоверные ($p < 0,05-0,01$) сдвиги указанных показателей. Результаты продемонстрировали, что достоверных различий между исследованными показателями учащихся контрольной и экспериментальной групп не выявлено. Это указывает на однородность сформированных групп, что входило в методологию проведенного эксперимента.

Второе тестирование проведено после окончания первого года педагогического эксперимента. Данные указывают, что произошел ряд изменений в исследованных показателях учащихся контрольной и экспериментальной групп. Так, достоверное ($p < 0,05$) превышение (по сравнению с контрольной) произошло в экспериментальной группе по показателям:

- силы мышц правой кисти;
- времени задержки дыхания на вдохе;
- жизненной емкости легких.

Результаты указывают на определенные сдвиги по ряду показателей у учащихся экспериментальной группы. Вероятно, это является следствием педагогических воздействий разработанной в нашем исследовании методики. Однако достижения существенных сдвигов за период одного учебного года по всем исследованным показателям достигнуть не удалось, что может объясняться относительно непродолжительным и недостаточно интенсивным педагогическим воздействием на данные показатели учащихся экспериментальной группы. Проведенное тестирование в конце второго года педагогического эксперимента позволило выявить следующие закономерности.

1. Незначительно ($p < 0,05$) изменились показатели силы мышц правой и левой кистей, времени задержки дыхания на вдохе, что объясняется продолжающимся развитием систем организма учащихся данного возраста и, возможно, высоким уровнем двигательного режима.
2. Существенных, статистически достоверных сдвигов по остальным исследованным показателям не выявлено, что может объясняться их большим консерватизмом по отношению к тренировочной нагрузке.

Таким образом, проведенное исследование выявило достоверно более высокие показатели ($p < 0,05-0,001$) всех исследованных физиометрических характеристик у учащихся экспериментальной группы после проведения трехгодичного педагогического эксперимента с использованием разработанной нами методики формирования навыков физкультурно-образовательного компонента. Эти изменения более существенны в экспериментальной группе по сравнению с данными, полученными у учащихся контрольной группы.

Объяснить полученные достоверные различия между двумя группами можно следующим образом.

Во-первых, более высокому уровню сформированности навыков физкультурно-образовательного компонента учащихся экспериментальной группы способствовал личностно ориентированный подход на основе теории учебной деятельности, предусматривавший, помимо других мероприятий, также и занятия физической культурой в различных формах (утренняя гигиеническая гимнастика, самостоятельные занятия спортивными играми, занятия различными видами физических упражнений и др.) [Давыдов, 2000, с. 5; Кудрявцев, 2003, с. 45].

Во-вторых, помимо повышения ежедневной двигательной активности, соблюдение основных правил здоровой жизнедеятельности (режим дня, отсутствие или уменьшение вредных привычек, выполнение различных гигиенических процедур) позволяет создавать условия для более эффективного функционирования организма не только в повседневной деятельности, но и в условиях возникновения внешних неблагоприятных воздействий (повышение уровня информационной нагрузки, дефицит свободного времени, сокращение времени на отдых и др.).

В-третьих, изменяется смысл выполняемых оздоровительных мероприятий: учащиеся экспериментальной группы выполняют их с четкой установкой на оздоровление, более осмысленно и рационально.

Исходное тестирование выявило отсутствие статистически достоверных различий в исследованных показателях между контрольной и экспериментальной группами. После проведения годичного педагогического эксперимента обнаружено, что по ряду показателей учащиеся экспериментальной группы превосходят сверстников из контрольной группы. Так, более высокие показатели учащихся экспериментальной группы зарегистрированы по знаниям в области здорового образа жизни; умениям использовать средства физической культуры; владению навыками закаливания. Выявлены существенные ($P < 0,05-0,001$) различия между всеми исследованными показателями использования элементов здорового образа жизни между учащимися контрольной и экспериментальной групп. Владение навыками закаливания, отсутствие вредных привычек, отсутствие простудных заболеваний и наличие сформированного образа здоровой индивидуальной жизнедеятельности имеют слабодостоверные ($p < 0,05$) различия между испытуемыми контрольной и экспериментальной групп, причем учащиеся экспериментальной группы превосходят сверстников. По остальным показателям учащиеся экспериментальной группы также превосходят учащихся контрольной группы, но уже со средней и высокой ($p < 0,01-0,001$) степенью достоверности.

Можно сделать следующие выводы:

– разработанная нами методика позволяет добиваться в течение трехгодичного цикла достоверных существенных улучшений в использовании учащимися младшего школьного возраста элементов здорового образа жизни во внешкольном компоненте;

– в течение одного года добиться улучшения в использовании навыков здорового образа жизни не удастся, но исключения составляют знания по ведению здорового образа жизни, умения использовать средства физической культуры и владение навыками закаливания;

– достоверные различия между показателями двух групп учащихся в конце трехгодичного педагогического эксперимента можно объяснить двумя факторами: эффективностью разработанной методики формирования навыков физкультурно-образовательного компонента и целенаправленной педагогической деятельностью в данном направлении;

– в процессе исследовательской работы экспериментально доказаны доступность и посильность разработанного нами содержания системного подхода, его обоснованность и эффективность. Таким образом, результаты нашего трехлетнего системного исследования личностно ориентированной физкультурно-образовательной подготовки младших школьников к физкультурному образованию позволяют подтвердить выдвинутую нами гипотезу и решение поставленных исследовательских задач по разработке форм и методов такой подготовки. В дальнейшем необходимо исследовать возможные варианты подготовки младших школьников к физкультурному образованию с учетом региональных, национальных особенностей, природосообразности задач личностно ориентированной физкультурно-образовательной деятельности младших школьников, другие аспекты проблемы [Якиманская, 1996, с. 15].

Библиографический список

1. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: логико-психологические проблемы построения учебных предметов. М.: Педагогическое общество России, 2000. 480 с.
2. Кудрявцев М.Д. Методика обучения младших школьников двигательным действиям на основе теории учебной деятельности: учеб.-метод. пособие. М.: АПКиПРО, 2003. 105 с.
3. Лубышева Л.И. Концепция физкультурного воспитания: методология развития и технология реализации // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 1996. № 1. С. 11–17.
4. Лях В.И., Мейксон Г.Б., Кофман Л.Б. Концепция физического воспитания детей и подростков // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 1996. № 1. С. 5–10.
5. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 1996. 96 с.

МАГИСТЕРСКАЯ ПРОГРАММА «ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МАТЕМАТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ»

Информационные технологии, уровневая подготовка учителя, математическое образование, профессиональные, общекультурные и предметные компетенции.

Современный период развития общества уникален исключительно быстрым развитием информационных и коммуникационных технологий, которые успешно внедряются практически во все сферы человеческой деятельности, способствуют эффективному решению многих проблем. Одним из приоритетных направлений процесса информатизации общества является информатизация образования. К основным достижениям этого направления можно отнести сетевые технологии, дистанционное образование, внедрение в обучение новых подходов, обеспечивающих развитие коммуникативных, творческих и профессиональных навыков учащихся.

Многие аспекты информатизации образования нашли воплощение в образовательных стандартах третьего поколения, в том числе и в стандартах общеобразовательной школы, определились новые требования к качеству подготовки школьников. Эти требования таковы, что сформировавшиеся к настоящему времени традиционные методические системы обучения учащихся, в том числе и математике, не соответствуют им в полной мере. В этой связи возникает целый комплекс методических и технологических проблем математической подготовки школьников, решение которых невозможно без активного участия учителя математики, готового к использованию в своей профессиональной деятельности информационных технологий.

Вместе с тем переход высшей педагогической школы на уровневую подготовку учителя привел к разделению уровней квалификации учителя математики на бакалавров и магистров. При этом разделении научно-исследовательская, управленческая, проектная и методическая деятельность, в том числе с использованием информационных и коммуникационных технологий, была включена лишь в квалификационную характеристику магистра. Ясно, что без владения этими видами деятельности учитель не сможет решать стоящие перед ним проблемы обновления качества математической подготовки школьников.

Таким образом, существует конкретная потребность общеобразовательной школы в учителе математики с квалификацией магистра, способного решать стоящие перед ним проблемы повышения качества математической подготовки учащихся. Подготовку такого учителя, готового к успешному решению задач в области образовательной, проектной и научно-методической деятельности, ориентированной на раскрытие специфики использования информационных технологий в курсе математики, обучения методам научных исследований в области информатизации математического образования, можно осуществить в рамках магистерской образовательной программы.

Цель настоящей работы – обосновать структуру и содержание магистерской программы «Информационные технологии в математическом образовании» для подготовки магистра педагогического образования по профилю «Математика».

Основная *цель программы* – всесторонняя подготовка высококвалифицированного магистра – учителя математики, обладающего глубокими знаниями в области математики, информатики, педагогики и психологии, владеющего общекультурными и профессиональными компетенциями, понимающего основные проблемы математического образования и готового к использованию в своей профессиональной деятельности информационных и коммуникационных технологий.

Для реализации представленной цели в программе необходимо предусмотреть:

– высокую общенаучную подготовку, обеспечивающую обучаемого современным уровнем научного мировоззрения, знаниями угроз и проблем сохранения и развития человеческой цивилизации;

– профессиональную и предметную подготовку с существенной интеграцией областей математики и информатики;

– непрерывную научно-исследовательскую работу магистрантов в течение всего срока обучения;

– отбор обучаемых, способных успешно освоить предложенную программу.

Программа разработана в соответствии с ФГОС ВПО [Федеральный..., 2010] по направлению подготовки 050100.68 Педагогическое образование. Присваиваемая квалификация (степень) «магистр».

Магистерская программа состоит из четырех частей: общенаучный цикл, профессиональный цикл, практики и научно-исследовательская работа, итоговая государственная аттестация.

Учебные циклы имеют базовую (инвариантную) и вариативную (профильную) части, дисциплины по выбору обучающихся. Базовая часть программы определена государственным стандартом. Вариативная часть и дисциплины по выбору определяются университетом и направлены на обеспечение возможности студентов в расширении и углублении их знаний и умений, развитии компетенций, предусмотренных в базовой части учебных циклов, которые необходимы магистру для успешной профессиональной деятельности и обучения в аспирантуре.

Базовая часть *общенаучного цикла* включает дисциплины: «Современные проблемы науки и образования» и «Методология и методы научного познания»; вариативная часть – «Психолого-педагогические аспекты информатизации образовательной системы», «Статистические методы в психолого-педагогических исследованиях» и «Компьютерные методы диагностики математических знаний»; дисциплины по выбору – «Суперкомпьютерные технологии в математике и математическом образовании», «Методология параллельных систем и вычислений».

Базовая часть *профессионального цикла* включает дисциплины: «Инновационные процессы в образовании», «Информационные технологии в профессиональной деятельности» и «Деловой иностранный язык»; вариативная часть – «Специальный иностранный язык», «Научно-педагогический семинар», «Информационные технологии в школьном курсе математики», «Информационные технологии в курсе геометрии», «Информационные технологии в курсе алгебры», «Информационные технологии в курсе математического анализа», «Компьютерное сопровождение решения олимпиадных задач по математике»; дисциплины по выбору – «Компьютерное моделирование на графах», «Системы компьютерной алгебры в теории групп», «Дискретная математика и информационные технологии», «Компьютерное геометрическое моделирование», «Абстрактная и компьютерная алгебра», «Математическая логика и информационные технологии».

Практика и научно-исследовательская работа являются обязательным разделом программы. В рамках данной программы предусматриваются следующие виды

практик: педагогическая, научно-педагогическая и научно-исследовательская. Научно-исследовательскую работу предполагается проводить в том числе и на базе Сибирского института GeoGebra (IGS), предусматриваются сетевое взаимодействие с учителями российских школ, обмен опытом и результатами исследований с коллегами из европейских и других региональных институтов Международного института GeoGebra.

Руководство непрерывной научно-исследовательской работой магистрантов в течение всего срока их обучения осуществляют доктора и кандидаты педагогических и физико-математических наук, профессора и доценты КГПУ им. В.П. Астафьева, большинство из них работают по теме НИР «Информатизация математических курсов» в рамках основного научного направления университета «Информационные технологии и открытое образование». По данной теме имеется около 100 публикаций, среди которых отметим работы [Майер, 2001; Майер, Анциферова, 2010].

Перспективы трудоустройства. Выпускники магистерской программы «Информационные технологии в математическом образовании» имеют следующие профессиональные и научные возможности и перспективы продолжить обучение в аспирантуре и (или) работать:

- преподавателем математики в начальном, среднем и высшем профессиональном учебном заведении;
- учителем математики в общеобразовательном заведении любого уровня и профиля обучения;
- специалистом и руководителем методического отдела департамента образования;
- преподавателем, специалистом и руководителем в системе повышения квалификации работников образования.

Цели и задачи вступительного собеседования. Основная цель – определить степень готовности поступающего к освоению магистерской программы.

Основные задачи – выявить уровень общей математической и информационной культуры поступающего, проверить сформированность у него следующих *компетенций*.

Общекультурные компетенции:

- владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения;
- способность применять методы математической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования;
- способность логически верно выстраивать устную и письменную речь, использовать навыки публичной речи, ведения дискуссии и полемики;
- готовность использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации, работать с компьютером как средством управления информацией;
- способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях.

Профессиональные компетенции:

- осознание социальной значимости своей будущей профессии, обладание мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности;
- владение основами речевой профессиональной культуры;
- готовность применять современные методики и технологии для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса;

- способность использовать возможности образовательной среды для формирования универсальных видов учебной деятельности и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса;
- готовность к взаимодействию с учениками, родителями, коллегами, социальными партнерами;
- готовность использовать систематизированные теоретические и практические знания для определения и решения исследовательских задач в области образования;
- способность разрабатывать современные педагогические технологии с учетом особенностей образовательного процесса, задач воспитания и развития личности;
- способность использовать в учебно-воспитательной деятельности основные методы научного исследования.

Предметные компетенции:

- владение основными понятиями алгебры и теории чисел, навыками решения систем линейных уравнений;
- владение аксиоматическим, векторным и координатным методами; готовность использовать геометрические преобразования при решении задач;
- владение основными понятиями теории множеств, предела, непрерывности, производной и дифференциала, первообразной функции, определенного интеграла, техникой дифференцирования и интегрирования; готовность к решению простейших дифференциальных уравнений;
- владение основными понятиями теоретической информатики, программного и аппаратного обеспечения компьютеров и сетей; языков и методов программирования.

Лица, имеющие диплом бакалавра или другой диплом о высшем профессиональном образовании, проявившие в процессе собеседования достаточный уровень сформированности указанных выше общекультурных, профессиональных и предметных компетенций, зачисляются в магистратуру.

Вступительное собеседование проводится в рамках следующих тем.

Тема 1. Математика и математическое образование. Кольцо целых чисел, теорема о делении с остатком, наибольший общий делитель и наименьшее общее кратное двух целых чисел. Поле комплексных чисел, числовое поле, геометрическое представление комплексных чисел и операций над ними. Алгебраическая операция, алгебры, группы, примеры групп, простейшие свойства группы. Кольца, поля, простейшие свойства, подкольцо, подполе. Система линейных уравнений, равносильные системы линейных уравнений, элементарные преобразования систем линейных уравнений, различные способы их решения. Векторное пространство, линейная зависимость и независимость системы векторов, базис и размерность конечномерного векторного пространства. Простые числа, бесконечность множества простых чисел, каноническое разложение составного числа и его единственность.

Аксиоматический метод построения геометрии, требования к системе аксиом, система аксиом Д. Гильберта евклидовой геометрии. Скалярное, векторное и смешанное произведения векторов, приложения к решению задач. Геометрические преобразования плоскости: движения, подобия, аффинные преобразования, приложения к решению задач. Взаимное расположение двух плоскостей, прямой и плоскости, двух прямых в пространстве. Проективная плоскость и ее модели. Плоскость Лобачевского, взаимное расположение прямых, непротиворечивость системы аксиом плоскости Лобачевского.

Функции (отображения). Предел и непрерывность функции в точке. Показательная и логарифмическая функции, их определения и основные свойства. Тригонометрические функции, их определения и основные свойства. Дифференцируемость функции. Условия постоянства, монотонности, выпуклости функции. Исследование функции на экстремум. Задачи на наибольшее и наименьшее значение функции. Первообразная и определенный интеграл. Площадь плоской фигуры. Вычисление площадей с помощью определенного интеграла. Объем тела. Вычисление объемов с помощью определенного интеграла. Интегрируемость непрерывной функции. Формула Ньютона – Лейбница. Числовые ряды. Признаки сходимости. Степенные ряды. Разложение функции в степенной ряд. Дифференциальные уравнения первого порядка. Основные понятия теории дифференциальных уравнений.

Методология и структура школьного курса математики. Вузовские курсы алгебры, геометрии и математического анализа как теоретическая основа школьного курса математики. Математика в системе школьных дисциплин, ее межпредметные связи и возможности для решения прикладных задач. Система дополнительного математического образования и ее роль на современном этапе. Профильное обучение математике, его основные задачи и перспективы. Воспитательные возможности школьного курса математики. Актуальные проблемы математического образования.

Тема 2. Информатика и информатизация образования. Информация, ее виды и свойства. Алгоритмы и их свойства, формы записи алгоритмов, типы алгоритмов. Формализация понятия алгоритма, машины Тьюринга. Архитектура ЭВМ, система команд ЭВМ.

Компьютерная графика, принципы работы с векторными и растровыми изображениями. Электронные таблицы, основные функции и возможности. Математические пакеты, основные возможности, типы вычислений. Системы компьютерной алгебры, основные возможности. Пакеты динамической математики, основные возможности.

Программирование и языки программирования. Структура программы и простые типы одного из языков программирования. Базовые алгоритмические структуры: условный оператор, оператор выбора, циклы. Структурная технология программирования. Подпрограммы, процедуры и функции. Составные структуры данных: одномерные и двумерные массивы, строки, множества, записи, файлы.

Характеристика программных средств информационных технологий обучения. Интеграция информационных технологий обучения в учебно-воспитательный процесс. Возможности информационных технологий обучения в развитии творческого мышления. Дистанционное обучение, технология дистанционного обучения на базе телекоммуникаций. Сетевые технологии и образовательные сайты.

Критерии оценивания результатов вступительного собеседования. На собеседовании каждый поступающий получает два вопроса: по одному из тем 1 и 2. В основе оценивания качества ответов поступающего лежат следующие критерии: а) полнота и самостоятельность ответа, его соответствие программе собеседования; б) аналитичность, проблемность и системность мышления; в) соответствие ответов нормам культуры речи, владение профессиональной речью.

Оценивание качества ответов проводится по 100-балльной шкале на основе следующей технологической карты.

Вопросы	Перечень вопросов	Критерии оценивания / максимальный балл			Сумма баллов
		а)	б)	в)	
Вопрос 1	Тема 1	26	18	6	0–50
Вопрос 2	Тема 2	26	18	6	0–50
Всего					0–100

Вывод. Таким образом, предложенная структура и содержание магистерской программы позволят готовить высококвалифицированного магистра – учителя математики, обладающего глубокими знаниями в области математики, информатики, педагогики и психологии, готового к использованию в своей профессиональной деятельности информационных и коммуникационных технологий.

Библиографический список

1. Майер В.Р., Анциферова А.В. «Живая геометрия» как средство развития исследовательских умений студентов в условиях индивидуально-ориентированного обучения // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2010. № 2. С. 9–16.
2. Майер В.Р. Методическая система геометрической подготовки учителя математики на основе новых информационных технологий: монография. Красноярск, 2001.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «магистр»), 2010 г.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЛИЧНОСТИ БЛИЗНЕЦА-ПОДРОСТКА

Близнецы-подростки, дополнительное образование, Близнецовый центр, социальная педагогика, социальный педагог-исследователь-логик, формирование личности, ценностные ориентации личности близнеца-подростка.

Проблемы социальной педагогики, социального воспитания приобретают в настоящее время особую актуальность и значимость. В современных условиях возникла особая необходимость в возрождении социальной педагогики как науки и области педагогической практики в подготовке социальных педагогов – специалистов по работе с детьми, их родителями, с подростками и молодёжными группами.

Близнецы, по данным статистики, составляют 1,5 % населения Земли, поэтому неизменен интерес к проблемам воспитания, развития, общения этого уникального явления природы. В связи с этим актуализируется проблема совершенствования подготовки специалистов для социальной сферы по работе с близнецами [Морозова, 2009].

В 1992 году в Санкт-Петербурге был организован Близнецовый центр – учреждение дополнительного образования, специфический детский коллектив, в жизнедеятельности которого участвуют 200 пар близнецов младшего, среднего и старшего подросткового возраста. На базе Близнецового центра проводилось диссертационное исследование по теме «Формирование личности близнеца-подростка в системе дополнительного образования».

Перемены в обществе ставят учреждения дополнительного образования перед необходимостью переосмысления сущности педагогического процесса и направления обеспечения каждому близнецу младшего, среднего и старшего подросткового возраста выбора образовательного маршрута, осознания своих возможностей для достижения желаемого уровня сформированности личности.

Наиболее референтным лицом для близнецов-подростков в Близнецовом центре является социальный педагог, профессионально выстраивающий взаимодействие с ними.

Современное дополнительное образование предъявляет высокие требования к профессиональным качествам социального педагога. Концепция модернизации дополнительного образования поставила задачу сформировать творческую и высококомпетентную личность социального педагога как самоорганизующего субъекта педагогической деятельности в учреждениях дополнительного образования, обеспечить становление личности и профессиональной культуры специалиста, работающего с близнецами.

Социальный педагог, работающий с близнецами, должен в полной мере владеть знаниями об особенностях развития близнецов, обусловленных близнецовой ситу-

ацией. Специфическим для социального педагога Блинецового центра является необходимость изучить особенности природы близнецов, влияния наследственных данных на процесс формирования личности каждого в близнецовой паре, выявить позитивное и негативное влияние социализации с целью прогнозирования и проектирования деятельности близнеца-подростка как субъекта социального воспитания. Сказанное позволяет сделать вывод, что социальный педагог, работающий в системе дополнительного образования, является *педагогом-исследователем, использующим современные инновационные технологии развития и саморазвития личности близнеца-подростка, каждого в близнецовой паре.*

Успех в реализации этих функций находится в прямой зависимости от знаний психологического состояния близнеца-подростка, окружающей его среды, людей, с которыми он общается и взаимодействует.

Психологические знания позволяют социальному педагогу точнее рассчитывать задачи и цели педагогической работы в Блинецовом центре, ориентироваться в её результатах, учитывать их. Социальный педагог должен уметь понять психологическую атмосферу в паре близнецов-подростков, уметь наблюдать за ними (в паре и за каждым), сопоставлять сегодняшнюю психологическую атмосферу со вчерашней, планировать собственную деятельность и деятельность близнецов-подростков, следовать законам логики, следить за ходом рассуждений близнецов во избежание логических ошибок в процессе общения (*педагог-логик*).

Анализ результатов нашего исследования позволил обосновать статус социального педагога, осуществляющего в Блинецовом центре педагогический процесс, как *социальный педагог-исследователь-логик* [Морозова, 2007].

Решение проблемы исследования потребовало углублённого изучения теоретических предпосылок, которые сложились к настоящему времени. Среди основных назовём исследования по проблеме формирования личности как социально-педагогической проблемы (Г.А. Виленская, В.С. Мухина, А.В. Равич-Щербо и др.), по формированию личности подростков в современной системе дополнительного образования и ориентации личности на социально-нравственные ценности (К.А. Абульханова, Е.И. Артамонова, М.Я. Виленский, М.Г. Казакина, А.В. Мудрик, В.А. Сластёнин и др.).

Кроме того, для нас оказались полезными наработки зарубежных авторов по проблемам формирования личности близнеца-подростка (С. А. Айзен (США), 2005; Ватенате (Япония), 2001; А. Пелен (Нидерланды), 2006; А. Роланд (Великобритания), 2005 и др.).

Общую методологию нашего исследования составляют системный и культурологический подходы (включая аксиологический, технологический и личностно-творческий аспекты) и субъектно-деятельностный подход. Совокупность указанных подходов, а также изучение опыта работ центров, клубов, дворцов в системе дополнительного образования в различных российских городах (Челябинск, Ухта, Пятигорск, Н. Новгород) позволили осуществить анализ предмета исследования – процесса формирования направленности личности близнеца-подростка в системе дополнительного образования.

В работе над докторской диссертацией, посвященной формированию личности близнеца-подростка в системе дополнительного образования, мы пришли к выводу, что дополнительное образование – это одна из инфраструктур процесса относительно контролируемой социализации личности близнеца-подростка, которая помогает развить его возможности, включающие способности, знания, образцы поведения, ценности, необходимые для общества, в котором он живёт.

Многолетний опыт работы автора с близнецами-подростками показывает, что целесообразно классифицировать основные направления формирования личности близнеца-подростка в Близнецовом центре в соответствии с тремя основными видами человеческой деятельности, в которой близнец-подросток себя проявляет, – общение, познание, рефлексия.

Полноценное формирование направленности личности близнеца-подростка на общение, познание, рефлексию происходит благодаря усвоению содержания образования, это обеспечивает внутреннюю подготовку индивида к адекватному участию в жизни общества, стимулирует его социальное развитие. Под содержанием дополнительного образования понимаются те сферы человеческой деятельности, которые в том или ином виде и объеме усваиваются, присваиваются индивидом в ходе образования. Знания не являются целью образования, но они входят в содержание дополнительного образования и наряду с умениями, навыками обеспечивают готовность личности близнеца-подростка к дальнейшему развитию. Знания, умения, навыки и сам социальный педагог-исследователь-логик становятся средством и условием формирования личности близнеца-подростка, помогают каждому найти социальную нишу в дополнительном образовательном пространстве. Педагогическое мастерство социального педагога-исследователя-логика – это профессиональное мастерство, позволяющее направлять все виды учебно-воспитательной работы с близнецами-подростками на их всестороннее развитие, включая мировоззрение и способности [Морозова, 2009].

Иными словами, личность как система высокого уровня организации развивается в специфических видах активности – общении, учении, познании. Реализуя себя в них, она получает уникальную возможность «творения» себя, своего внутреннего мира, а педагогические усилия профессионала поддерживают в развивающемся и взрослеющем близнеце-подростке индивидуально-ценное своеобразие, подкрепляют его реальные и потенциальные способности для саморазвития.

У каждого близнеца-подростка формируется свое понятие о смысле жизни, о счастье, о труде, складываются те или иные социальные установки, нравственные ценности, намерения. Педагогическая позиция социального педагога-исследователя-логика требует творческого понимания конкретных задач конкретного близнеца-подростка; умения учитывать его интересы и преобразовывать их в заданные цели учебной деятельности. Поэтому социальному педагогу-исследователю-логу важно разобраться в индивидуальности каждого в близнецовой паре, чтобы дать верное направление развитию их способностей, склонностей, интересов, наметить программу мероприятий по профессиональному просвещению и профессиональной пропаганде. В этой связи правомерна лаконичная формулировка Б.Г. Ананьева, что направленность личности на те или иные ценности составляет ее ценностные ориентации [Ананьев, 1980].

Сформированность целей самообразования, отвечающих направленности личности, – главная задача воспитательного коллектива Близнецового центра. В этой связи нельзя вновь не вспомнить замечательные слова А.С. Макаренко о том, что сила и красота человека измеряются по его отношению к далекой, труднодостижимой перспективе [Макаренко, 1977].

В нашем экспериментальном исследовании мы выделяем важность феномена цели в процессе сформированности направленности личности: близнец-подросток должен научиться действовать не только вопреки внешним, но и внутренним препятствиям, преодолевать свои непосредственные желания в Близнецовом центре во имя ценностей, достижение которых он сделал своей целью.

Многофункциональность профессиональной деятельности социального педагога-исследователя-логика в системе дополнительного образования позволяет ему своевременно скорректировать учебно-воспитательный процесс, внести необходимые изменения и спланировать ожидаемые результаты. Социальный педагог Близнецового центра должен уметь видеть перспективу развития каждого в близнецовой паре, стимулировать универсализм в их мышлении, творчески подходить к решению проблем в коллективе близнецов-подростков, сохраняя лучшие педагогические традиции обучения и воспитания и вырабатывая новые формы педагогического общения как с парой близнецов-подростков, так и с каждым из них в отдельности с учетом особенностей близнецовой ситуации. Он должен строить образовательный процесс в кружках, секциях, студиях, клубах и совершенствовать его с учетом профиля профессиональной деятельности, самостоятельно развивать педагогическую культуру, в которую входят профессиональные знания и умения, культура педагогического мышления, саморегуляция личности и культура профессионального поведения [Морозова, 1994].

В.А. Слостёнин определяет профессионально-педагогическую культуру как меру и способ творческой самореализации личности учителя в разнообразных видах педагогической деятельности и общения, направляемых на освоение и создание педагогических ценностей и технологий. Рассматривая ключевые понятия «профессионализм» и «педагогическая культура», он приходит к выводу, что профессионализм выступает сущностной характеристикой педагогической культуры [Слостёнин, 2008, С. 4–15].

Становление профессионализма социального педагога-исследователя-логика происходит в процессе реализации разнообразных функций в практической деятельности в Близнецовом центре: диагностической, прогностической, организационной, коммуникативной, функции социально-педагогической поддержки близнецов-подростков.

Цели и задачи социального педагога-исследователя-логика – воспитание умственного, нравственного, трудового, физического, экологического, экономического качества близнеца-подростка.

Эффектно осуществлять формирование личности близнеца-подростка невозможно без четкого представления о желаемом конечном результате и хорошего знания особенностей исходного состояния личности каждого в близнецовой паре. Прошлое близнеца-подростка оказывает существенное влияние на его развитие, богатое прошлое создаёт предпосылки для интенсивного развёртывания качества в настоящем, формирования потенциальной возможности будущего. Из этого следует, что социальные педагоги-исследователи-логики обязаны не только знать картину того, какими должны стать близнецы-подростки под их руководством, но и четко понимать, что они представляют собой в данный момент. Следует помнить, что растёт новое поколение близнецов-подростков, психологически иное, внутренне свободное и менее зависимое от взрослых.

Профессиональная педагогическая культура социального педагога-исследователя-логика включает переосмысление своей педагогической позиции, корректировку взглядов на себя, осознание ценностных оснований своей деятельности с близнецами-подростками, общекультурного, социального и творческого развития личности близнеца-подростка.

Одно из важных качеств социального педагога-исследователя-логика – педагогический такт. Мы считаем, что педагогический такт – это профессиональная психолого-педагогическая особенность поведения социального педагога во взаимоотно-

ношениях с близнецами-подростками. Педагогический такт требует от социального педагога-исследователя-логика не только определённых педагогических и психологических знаний, навыков, умений, но и таких личных качеств, как отзывчивость, общительность, самокритичность, выдержка, самообладание, заинтересованная внимательность к работе каждого в близнецовой паре, справедливая доброжелательность к ним, побуждение к самостоятельности и логичности мышления, установление делового и эмоционального обращения с близнецами-подростками. Умение социального педагога-исследователя-логика планировать свою деятельность и деятельность близнецов-подростков как процесс решения системы логически взаимосвязанных педагогических задач формирования личности близнеца-подростка, определяемых далёкими, средними и близкими перспективами – залог успешной организации учебно-воспитательного процесса в учреждениях дополнительного образования.

Исследовательская деятельность социального педагога-исследователя-логика является эффективным средством познания и освоения мира, способом организации обучения и взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса в достижении задач как познавательного, личностного, так и социального развития близнецов-подростков. Она рассматривается нами как органическая составная часть его профессиональной деятельности, позволяющая находить пути конструктивного преодоления трудностей в работе с близнецами-подростками.

Социальный педагог-исследователь-логик, работающий с близнецами-подростками в системе дополнительного образования, должен переосмыслить свой педагогический опыт и ответить на вопросы: «Как обучать и развивать личность в условиях Близнецового центра?», «Чему и как учить?». Характер его влияния в значительной степени определяется типом отношений, которые складываются между ним и близнецами-подростками, зависит от того какой стиль отношений преобладает – демократический, либеральный либо авторитарный. Наши исследования показывают преимущества демократического стиля отношений, характеризующегося большим контактом с близнецами-подростками, дружественностью, доверием, уважением к ним. Это способствует повышению мотивации и интереса близнецов-подростков к знаниям, обеспечивает благоприятные условия для формирования личности близнеца-подростка, его социальной адаптации.

Как показали результаты наших наблюдений за работой социальных педагогов-исследователей-логовиков Близнецового центра, главным в их деятельности являются творческое начало, постоянный поиск, совершенствование методики обучения – всё это способствует раскрытию личности потенциалов каждого близнеца в близнецовой паре, позволяет выявить новые потенции участников учебно-воспитательного процесса, расширить представления о процессе формирования культуры и профессионального мастерства социальных педагогов-исследователей-логовиков в системе дополнительного образования, расширить и углубить исследовательскую базу. Логическим продолжением наших исследований в данном направлении является изучение процесса формирования культуры личности близнеца-подростка в системе дополнительного образования. С этой целью в Близнецовом центре организованы курсы повышения квалификации социальных педагогов, работающих на базе авторской программы и учебного пособия «Взаимодействие наследственности и среды в формировании индивидуальности человека» (на близнецовой модели), проводятся мастер-классы и семинары для социальных педагогов, занятых в системе дополнительного образования в разных городах страны.

Результаты наших исследований убедительно доказывают, что социально-педагогические возможности учебно-воспитательной деятельности в рамках системы дополнительного образования в Близнецовом центре не только удовлетворяют социальные и духовные потребности близнецов-подростков, но и расширяют традиционные направления, формы, технологии работы с ними, способны корректировать поведение близнецов-подростков и управлять социализацией их в соответствии с общепринятыми нормами. Перспективными направлениями дальнейших научных поисков в области дополнительного образования могут стать усовершенствование методики и условий формирования направленности личности близнецов-подростков, изучение методов и форм работы социальных педагогов-исследователей-логиков дополнительного образования, стимулирование роста личностных достижений близнецов-подростков, привлечение высококвалифицированных специалистов в системе дополнительного образования, способных оказывать воздействие на эффективность учебно-воспитательного процесса, поиск новых подходов к решению актуальных проблем дополнительного образования в стране.

Библиографический список

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. / под ред. А.А. Бодаева, Б.Ф. Ломова, Н.В. Кузьминой. М.: Педагогика, 1980.
2. Макаренко А.С. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / под ред. И.А. Каирова. М.: Педагогика, 1977.
3. Морозова Т.Б. Взаимодействие наследственности и среды в формировании личности (исследование близнецов): монография. М., 1994.
4. Морозова Т.Б. Особенности работы с детьми-близнецами // Народное образование. 2009. № 1.
5. Морозова Т.Б. Роль социального педагога в формировании личности близнеца-подростка в условиях Близнецового центра // Кадровые ресурсы инновационного развития образовательной системы: материалы I Всероссийского педагогического конгресса, 19–21 декабря 2007: в 4 т. М.: МАНПО, 2007. Ч.2.
6. Морозова Т.Б. Социально-педагогические технологии в формировании личности близнеца-подростка в системе дополнительного образования: монография. М.: МАНПО, 2009.
7. Слостёнин В.А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры // Педагогическое образование и наука. 2008. № 12.

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Готовность к безопасности жизнедеятельности, компоненты безопасности жизнедеятельности: знаниевый аспект, деятельностный аспект, нравственный аспект, условия формирования готовности к безопасности жизнедеятельности.

Актуальность проблемы обеспечения безопасности человека обусловлена ростом травматизма и смертности в России (в 3–4 раза выше, чем в других странах), ростом детской заболеваемости, опасных ситуаций в образовательных учреждениях, в связи с чем выдвигаются особые требования к безопасности подрастающего поколения, в том числе младших школьников [Черный, 2002, с. 6–9].

Следует отметить, что причиной чрезвычайных ситуаций чаще всего является человеческий фактор. Специалистами разных научных направлений отмечается, что формирование ответственного отношения человека к собственной безопасности, прежде всего, осуществляется в сфере образования (Н.А. Едимская, М.А. Котик, Л.А. Михайлов и др.).

Так как человеческие потери при чрезвычайных ситуациях во многом превышают гибель людей и материальный ущерб в других условиях (алкогольное отравление, курение, травмы при нарушении правил безопасности и т. д.), то необходимо серьезно задуматься о своевременном формировании культуры безопасности жизнедеятельности (БЖ) школьников, и принимать участие в этом должны семья, школа, общество и государство [Бондаревская, 2007, с. 3–14].

Задача педагогов и родителей, по мнению ученых (Н.Н. Авдеевой, О.Л. Князевой, Р.Б. Стеркиной), состоит не только в том, чтобы оберегать и защищать ребенка, но и в том, чтобы подготовить его к встрече с различными сложными, а порой опасными жизненными ситуациями, т. е. сформировать готовность к безопасности жизнедеятельности – умение действовать в специфических обстоятельствах и условиях, нестандартных ситуациях, а также способность быстро реагировать, принимать решения, продумывать действия, проявлять положительные нравственные качества во взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми. В структуре готовности БЖ выделяются следующие аспекты: знаниевый, деятельностный и нравственный.

Эффективность формирования готовности к БЖ младших школьников возрастает, когда наращивание нового опыта в сфере БЖ осуществляется в обновленной, обогащенной необходимыми средствами образовательной среде [Волков, 2004]. Безопасность жизнедеятельности школьника – это соответствие условий данной образовательной среды потребностям ребенка (В.А. Гуров).

Таким образом, обеспечение безопасности школьной среды будет реализовываться через сохранение здоровья младших школьников и осуществление развития личности младшего школьника посредством реализации определенных педагогических условий, направленных на знаниевый, деятельностный и нравственный аспекты готовности к безопасности жизнедеятельности.

В процессе опытно-экспериментального исследования нами было опрошено около 306 учащихся начальных классов школ № 2, 85, 108 г. Красноярска. Результаты проведенного анализа свидетельствуют, что уровень общей готовности к БЖ

младших школьников сформирован недостаточно. Только 23 % из числа опрошенных владеют информацией об опасностях и их влиянии на жизнь человека, о приемах и средствах обеспечения БЖ.

Причинами этого, как было выявлено, послужили не только слабая осведомленность школьников об окружающей их опасности, но и искаженные представления о поведении человека в сложных и кризисных ситуациях, трудности в построении собственной стратегии безопасного поведения, неприятности дома и в школе и испытываемые в связи с этим беспокойство, страх, отчаяние. В младшем школьном возрасте происходят развитие внутреннего мира личности ребенка, переход от «непосредственного импульсивного принятия решения к подлинному выбору как следствие внешних и внутренних обстоятельств» (Л.И. Божович).

Следовательно, состояние готовности к БЖ младших школьников будет зависеть от понимания ими актуальности проблемы, мотивов поведения и потребностей в безопасности, отношения к своим возможностям, окружающей среде, к предъявленным требованиям. Положительного результата можно достичь, обогатив младших школьников знаниями и вооружив их необходимым опытом поведения. Речь идет о создании индивидуальной безопасности жизни и деятельности каждого школьника. При этом главным критерием является реализация школьниками своей активности в процессе взаимодействия со сверстниками и взрослыми в ближайшем социуме с учетом полученной подготовки в области БЖ [Смирнов, 2002, с. 35–37].

Процесс формирования готовности к БЖ младших школьников велся нами с учетом отдельных компонентов, выделенных в ее структуре. Результаты диагностического исследования предполагают не только учет уровней развития всех ее компонентов у каждого школьника, но и возможность прогнозировать процесс воспитания предпочтений в обеспечении БЖ учащихся и формировать новые знания, новое мышление, новый опыт детей, т. е. сделать процесс формирования более управляемым и качественным.

Одним из условий формирования готовности младших школьников к БЖ является разработанный нами модульный курс «Я и безопасный мир» (1–4 классы), который состоит из следующих линий развития личности: «Человек и опасность», «Человек и другие», «Человек и окружающий мир». Содержание опытно-экспериментальной программы было дополнено материалами, которые учитывали климатические и ландшафтные особенности территории Красноярского края, школьного окружения, художественными и научно-публицистическими текстами. Под руководством специально подготовленных педагогов школьниками были созданы мини-проекты и творческие работы по обеспечению БЖ в классе и в школе. На занятиях использовались электронный учебно-методический путеводитель, дидактические игры и упражнения, направленные на обогащение знаний о многочисленных опасностях окружающего мира, о приемах и способах обеспечения БЖ. В процессе выполнения творческих заданий, направленных на познание признаков объекта исследования, обучение анализу ситуации и преобразование объектов и ситуаций, у младших школьников не только снизилась эмоциональная напряженность, но и стали формироваться чувство личной безопасности и уверенности в себе, умение их поддерживать. Для закрепления знаний и умений о безопасном поведении нами использовалась экскурсия, организованная по методике А.Е. Бибик, Т.П. Герасимовой, М.А. Никоновой, Е.А. Чернова. Мы заметили, что использование разнообразных форм и методов подготовки школьников, развивает у них устойчивый познавательный интерес к обеспечению БЖ, когда знания принимаются личностью, осознается их значимость, и в результате, они становятся частью убеждений, определенными установками к будущей сознательной деятельности в данной области.

Чтобы знания закреплялись и переходили в умения, мы связали теоретическую и практическую области подготовки младших школьников к БЖ. В ходе реализации практического тренинга в условиях «Полигона безопасности жизнедеятельности» осуществлялось формирование одного из ведущих компонентов готовности к БЖ младших школьников – личный опыт в сфере обеспечения данной безопасности, а также личностных качеств, таких как самостоятельность, ответственность, целеустремленность. На этом направлении работы мы использовали игровую и социально значимую деятельность младших школьников в атмосфере творчества. Для поддержания интереса детей мы использовали разные варианты модельных игр. Значимая безопасная жизнедеятельность предусматривала созидательную деятельность школьников по улучшению окружающего мира (класс, школа, дом). Для эффективности формирования готовности младших школьников, ее закрепления мы привлекали родителей, которых включали в данный процесс. В результате совместный процесс общения и деятельности детей и их родителей еще больше сблизил их и обеспечил безопасное поведение последних не только в школе, но и дома.

Анализ уровня сформированности готовности младших школьников к БЖ по окончании начальной школы свидетельствует об эффективности проведенного исследования. В процессе опытно-экспериментальной работы раскрыта сущность и уточнено понятие «готовность к безопасности жизнедеятельности младших школьников», выделены и реализованы педагогические условия ее формирования.

Так, на высоком уровне она сформирована у 66,8 % учащихся экспериментальной группы (по сравнению с контрольной группой (38,0 %)). А поведение их при обучении в пятом классе (после окончания начальной школы) стабильно и не связано с ЧП. Позиция родителей изменилась в сторону большей ценности воспитания своих детей в данной области. Изменилась стратегия их общения с детьми, обозначилась самокритика действий в вопросах воспитания безопасности жизнедеятельности детей. Следовательно, проведение опытно-экспериментального исследования позволило выпускникам начальной школы более уверенно «войти» в среднюю школу, спокойно влиться в новые отношения и более успешно осваивать новые виды деятельности.

Таким образом, обеспечение единства всех условий формирования готовности к БЖ младших школьников, включающих знаниевый, деятельностный и нравственный аспекты данного феномена обуславливает эффективность данного процесса, раздвигает границы школьного социума, активизирует и делает более продуктивной деятельность всех его субъектов, и прежде всего самих младших школьников. Разработанные материалы (практический материал для организации внеучебной деятельности младших школьников, электронный учебно-методический путеводитель «Мой безопасный мир», комплекс электронных игр-заданий «Школьная жизнь: от опасного к безопасному школьному пространству» и др.) могут быть использованы в деятельности общеобразовательных учреждений.

Библиографический список

1. Бондаревская Е.В. Антикризисная направленность современного воспитания // Педагогика. 2007. № 3.
2. Волков Б.С. Младший школьник. Как помочь ему учиться. М.: Академический Проспект, 2004. 144 с.
3. Смирнов А. Образовательный стандарт основного общего образования по основам безопасности жизнедеятельности // ОБЖ. Основы безопасности жизни. 2002. № 11.
4. Черный Г. Обучение безопасности жизнедеятельности и компетентности в области ОБЖ // ОБЖ. Основы безопасности жизни. 2002. № 3.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Физическое воспитание, совершенствование, познавательная активность, знания, школьники, урок физической культуры, теоретико-методические, практические занятия.

Основное внимание в сфере образования уделяется вопросам сохранения и укрепления здоровья школьников. С этой целью необходимо не допускать снижения их двигательной активности, способствовать росту числа учащихся, систематически занимающихся физической культурой и спортом. В связи с этим разработана и утверждена распоряжением правительства Российской Федерации (от 7 августа 2009 г. № 1101-р) стратегия развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 г. Стратегия предполагает создание новой национальной системы физкультурно-спортивного воспитания населения страны. Модернизация системы физического воспитания в общеобразовательных учреждениях выступает одним из ключевых направлений стратегии.

Современные условия образования требуют от учащихся проявления в процессе физического воспитания высокой активности как в познавательной, так и в двигательной деятельности. Активность – это необходимый фактор развития ребенка, который обеспечивает приспособление организма к условиям окружающей среды и тем самым его выживание [Нестеров, 1998, с. 41]. Познавательная активность рассматривается специалистами в области педагогики и психологии с двух сторон: как свойство личности и как качество деятельности [Брянник, 2003, с. 28; Рогов, 2001, с. 56; Семенов, 2000, с. 64; Шадриков, 1990, с. 14].

Традиционно принято считать, что уроки физической культуры должны быть направлены на организацию лишь двигательной активности учащихся. Основное внимание уделяется прохождению программного материала по спортивным играм в рамках базовой и вариативной частей. Это зачастую приводит к тому, что уроки начинают носить спортивный характер. Среди причин, побуждающих учителя к данным действиям, следует отметить то, что основу результативности деятельности учителя при аттестации, формальных показателей работы школы по физической культуре составляют спортивные достижения школьников, показатели их физической подготовленности. В данном случае не учитываются требования, предъявляемые к совершенствованию процесса физического воспитания школьников, которые предполагают обеспечение учащихся качественным образованием в области физической культуры. О качественном образовании школьников можно будет говорить в том случае, если, наряду с достижениями по физической подготовленности, сформированности двигательных умений и навыков по видам спорта, предусмотренными программным материалом, предпочтение будет отдаваться качеству подготовки учащихся по применению средств физического воспитания в повседневной жизни; вооружению специальными знаниями, умениями и навыками: организация режима дня, самостоятельных занятий физической культурой,

физкультурно-оздоровительных и физкультурно-массовых мероприятий, применение общеразвивающих, специальных комплексов и отдельных упражнений, контроль за состоянием своего организма и т. п.

Учащимся основной школы свойственны стремления к самопознанию, самовыражению, признанию со стороны сверстников и окружающих, к овладению новыми знаниями, совершенствованию своих умений и закреплению навыков. Все поступки и действия совершаются ими с целью подчеркивания самостоятельности. С учетом этих особенностей образование в области физической культуры учащихся 5–9 классов должно быть направлено не только на вооружение их новыми знаниями и умениями, но и на формирование социокультурных основ двигательной деятельности (организаторских навыков физкультурно-оздоровительной, физкультурно-массовой и спортивной деятельности).

Объектом нашего исследования мы выделяем процесс физического воспитания учащихся основной школы. Предметом – педагогические условия развития познавательной активности учащихся 5–9 классов.

Цель работы – совершенствование процесса физического воспитания учащихся основной школы на основе развития их познавательной активности.

Гипотезой исследования стало предположение о том, что теоретические и практико-методические уроки физической культуры будут способствовать формированию у учащихся 5–9 классов познавательной активности, являющейся необходимым условием совершенствования процесса физического воспитания в основной школе.

В соответствии с целью, объектом, предметом и рабочей гипотезой мы определили следующие задачи исследования.

1. Проанализировать научную и методическую литературу по формированию познавательной активности школьников, особенностям организации физического воспитания учащихся 5–9 классов.

2. Разработать программу освоения теоретических и практико-методических знаний, умений и навыков на уроках физической культуры в их тесной взаимосвязи с содержанием чисто практических занятий.

3. Определить и экспериментально обосновать влияние познавательной активности на процесс физического воспитания учащихся основной школы.

Научная новизна состоит в том, что совершенствование процесса физического воспитания учащихся 5–9 классов основано на формировании у школьников познавательной активности в процессе уроков теоретической и практико-методической направленности. А также научно обоснованы содержание и количественное соотношение таких занятий.

В педагогическом эксперименте приняли участие 32 школьника. Контрольная группа (16 человек) учащихся была сформирована в МОУ Хребтовской СОШ № 11, экспериментальная (16 человек) – МОУ Невонской СОШ № 6 Красноярского края (Богучанский район). Протяженность всего эксперимента составляет семь лет (2004–2010).

Содержание теоретических и практико-методических уроков физической культуры разработано в тесной взаимосвязи с программным материалом комплексной программы физического воспитания учащихся 1–11 классов общеобразовательных учреждений [Лях, Зданевич, 2009].

Темы теоретических и практико-методических занятий распределены по трем блокам: «Основы физической культуры и спорта», «Основы оздоровительной физической культуры», «Правила организации физкультурно-оздоровительных, самос-

тоятельных занятий, спортивно-массовых мероприятий». Каждая из тем, в свою очередь, разделена на разделы. Разделы тем распределены с 5 по 9 класс в зависимости от этапов истории развития физической культуры и спорта, сложности изучаемого материала (понятия и особенности формирования двигательных умений и навыков), психолого-физиологических и педагогических особенностей учащихся (развитие систем организма, формирование умений и навыков самоконтроля, определение уровней физического развития, физической подготовленности). Прохождение блока «Основы физической культуры и спорта» сопровождается в основном теоретическими занятиями (просмотр презентаций, творческих работ учащихся, уроки-викторины, круглые столы и другие формы). Домашние задания также в большей степени носят теоретическую направленность (изучение литературы, поиск информации, просмотр и анализ видеofilьмов, спортивных передач, соревнований и др.). На теоретических занятиях при прохождении тем по блокам «Основы оздоровительной физической культуры» и «Правила организации физкультурно-оздоровительных, самостоятельных занятий, спортивно-массовых мероприятий» учащиеся вооружаются знаниями и умениями составления индивидуальных комплексов общеразвивающих, специально развивающих и профилактических упражнений, режима дня (во время обучения в школе, на каникулах), анализа данных физического развития и подготовленности и др. Практически все эти темы нуждаются в закреплении не только на методико-практических уроках, но и в рамках домашних заданий.

Базовый компонент комплексной программы физического воспитания учащихся общеобразовательных учреждений предполагает прохождение раздела основ знаний в области физической культуры как в процессе уроков, так и на специально отведенных занятиях (не более 1–2 часов в четверть). С учётом этого для вооружения учащихся теоретическими и методическими знаниями по видам спорта, предусмотренными базовой частью, мы отвели по одному часу теоретико-методических занятий по волейболу, баскетболу, два часа по гимнастике с элементами акробатики, легкой атлетике и лыжной подготовке (5, 6 классы). В 7–9 классах по одному часу на спортивные игры, по два часа на гимнастику с элементами акробатики и легкую атлетику, по часу на лыжную подготовку и элементы единоборств.

Вариативную часть программы составляют теоретические и методико-практические уроки, направленные на вооружение учащихся знаниями и умениями, необходимыми в повседневной жизни для организации самостоятельных занятий физической культурой и спортом. Содержание занятий разработано на основании сетки часов (табл.).

Из таблицы видно, что на теоретико-методические занятия отводится по 8 часов в 5–6 и по 9 часов в 7–9 классах. На практические занятия – 19 часов в 5–6, 12 часов – в 7, по 9 часов – в 8–9 классах. Таким образом, из 102 часов (при трех занятиях в неделю) 16 приходится на теоретико-методические занятия в 5–6, 17 часов – в 7–9 классах; на практические занятия 86 часов – в 5–6, 85 часов – в 7–9 классах.

Определяя потребность учащихся в двигательной активности на начало педагогического эксперимента, мы выявили, что высокий и средний уровни потребности испытывают более 60 % учащихся контрольной и 50 % экспериментальной групп. После эксперимента в контрольной группе таких учащихся становится 31 %. В экспериментальной – у 100 % школьников средний и высокий уровни потребности в двигательной активности.

Таблица

**Распределение учебного времени на различные виды
программного материала (при трех занятиях в неделю)**

	Базовая часть	Класс				
		5	6	7	8	9
		Количество часов				
		75	75	81	84	84
01.01.12	Основы знаний о физической культуре	В процессе уроков				
12	Спортивные игры	18	18	18	18	18
12	Волейбол	8	8	8	8	8
	теоретико-методический урок	1	1	1	1	1
	практическое занятие	7	7	7	7	7
	Баскетбол	8	8	8	8	8
	теоретико-методический урок	1	1	1	1	1
	практическое занятие	7	7	7	7	7
1.3	Гимнастика с элементами акробатики	18	18	18	18	18
	теоретико-методический урок	2	2	2	2	2
	практическое занятие	16	16	16	16	16
1.4	Легкая атлетика	21	21	21	21	21
	теоретико-методический урок	2	2	2	2	2
	практическое занятие	19	19	19	19	19
1.5	Лыжная подготовка	18	18	18	18	18
	теоретико-методический урок	2	2	1	1	1
	практическое занятие	16	16	17	17	17
01.06.12	Элементы единоборств	-	-	6	9	9
	теоретико-методический урок	-	-	1	1	1
	практическое занятие	-	-	5	8	8
2	Вариативная часть	27	27	21	18	18
2.1	Теоретико-методические занятия	8	8	9	9	9
2.2	Практические занятия	19	19	12	9	9

Потребность в приобретении знаний в области физической культуры до эксперимента сильно выражена у 75 % учащихся контрольной группы и у 56 % – экспериментальной. В конце педагогического исследования в контрольной группе таких учащихся уменьшилось вдвое (37 %) за счет увеличения на 31 % ребят с умеренной и на 6 % со слабой потребностью. В экспериментальной группе возросло количество школьников с сильно выраженной потребностью на 25 %, за счет уменьшения на 6 % с умеренной и на 12 % слабой степенью потребности в приобретении специальных знаний. На начало эксперимента высокий и средний уровни мотивации на приобретение знаний в области физической культуры в контрольной груп-

пе имели 50 %, а в экспериментальной – 44 % учащихся. После эксперимента в контрольной группе таких школьников стало больше лишь на 2 %, в то время как в экспериментальной группе их число составило 100 %.

При изучении отношения школьников к урокам физической культурой выявлено, что после эксперимента любимым он является у 12 % учащихся контрольной группы, 44 % – экспериментальной. Ребята контрольной группы отмечают, что предмет не интересный и не занимательный (более 25 %); они не получают удовольствия при его изучении (более 30 %), не нравится как преподает учитель, предмет не нужно знать всем, и он не пригодится ни при поступлении, ни в будущей работе, им не интересуются товарищи (более 35 %). В экспериментальной группе ребята считают урок занимательным, интересным, требующим наблюдательности и сообразительности (более 40 %); необходимым при поступлении и развивающим (более 25 %).

Положительное отношение школьников к урокам физической культуры, понимание значения процесса физического воспитания помогают обоснованно поставить в иерархии жизненных ценностей на первые позиции здоровье и двигательную активность человека. На начало эксперимента 100 % учащихся и в контрольной, и в экспериментальной группах самой важной жизненной ценностью считали здоровье человека. При этом активная жизненная позиция человека находится не на первых позициях. По окончании исследования здоровье человека остается для обеих групп на первом месте, учащиеся экспериментальной группы на вторую позицию ставят двигательную активность человека.

Из опроса и бесед с родителями, классными руководителями, учителями физической культуры, испытуемыми выявлено, что на начало эксперимента (5 класс) в обеих экспериментальных группах с целью сохранения и укрепления своего здоровья систематически занимались физической культурой самостоятельно и с родителями от 85 до 92 % учащихся. Для достижения спортивных результатов – от 8 до 15 %. Применяли физкультурно-оздоровительные мероприятия в повседневной жизни 31 % учащихся контрольной группы и 33 % экспериментальной. Посещали физкультурно-массовые мероприятия 94 % учащихся в обеих группах. К моменту выпуска из основной школы (9 класс) физической культурой и спортом занимаются самостоятельно и с родителями 100 % учащихся экспериментальной группы и 61 % – контрольной. Посещают физкультурно-массовые мероприятия, а также принимают участие в их организации и проведении 37 % учащихся контрольной группы и 100 % экспериментальной. Физкультурно-оздоровительные мероприятия присутствуют в повседневной жизни у 13 % учащихся контрольной группы и 86 % – экспериментальной. Стремятся к соблюдению режима дня 100 % испытуемых экспериментальной группы и 34 % – контрольной.

При анализе научной и методической литературы выявлено, что формированию познавательной активности школьников уделяется в настоящее время большое внимание в связи с возросшими требованиями к качеству общего среднего образования. С целью увеличения количества учащихся, систематически занимающихся физической культурой и спортом, государством определены четкие цели, задачи, направления современных уроков физической культуры, показатели результативности качественно организованного физического воспитания. Именно оно должно стать результатом активного овладения учащимися систематизированными знаниями, умениями и навыками, способами познавательной и предметной деятельности с целью творческого развития личности.

Вышеизложенные данные педагогического эксперимента позволяют сделать вывод о том, что введение теоретических и практико-методических занятий с целью развития познавательной активности учащихся 5–9 классов оказывает эффективное влияние на процесс физического воспитания. В экспериментальной группе у школьников сформирована система определенных жизненных ценностей, среди которых первые позиции занимают здоровье, двигательная активность и активная жизненная позиция человека. Потребность ребят в приобретении и расширении знаний в области физической культуры, в проявлении двигательной активности способствует увеличению числа учащихся, систематически занимающихся физической культурой и спортом. Особого внимания заслуживает тот факт, что ребята экспериментальной группы стали больше посещать секционные и кружковые спортивные занятия и самостоятельно заниматься физической культурой и спортом.

Таким образом, познавательная активность должна стать неотъемлемой частью процесса физического воспитания школьников, ориентированного на качественное образование учащихся в области физической культуры и спорта.

Библиографический список

1. Бряник Н.В. Введение в современную теорию познания. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 288 с.
2. Лях В.И., Зданевич А.А. Программы общеобразовательных учреждений: комплексная программа физического воспитания учащихся. 1–11 классы. М.: Просвещение, 2009. 128 с.
3. Нестеров В.А. Этапность формирования физического состояния человека в различных климато-географических условиях. Хабаровск: Изд-во ДВГАФК, 1998. 97 с.
4. Рогов Е.И. Психология познания. М.: ВЛАДОС, 2001. 176 с.
5. Семенов И.Н. Тенденции психологии развития мышления, рефлексии и познавательной активности. М.: Моск. псих.-соц. ин-т.; Воронеж: МОДЭК, 2000. 64 с.
6. Шадриков В.Д. Познавательные процессы и способности в обучении. М.: Просвещение, 1990. 142 с.

УСТОЙЧИВОЕ РАВНОВЕСИЕ КАК НЕОБХОДИМЫЙ КОМПОНЕНТ ОБУЧЕНИЯ КОНТРАТАКУЮЩИМ ДЕЙСТВИЯМ В БОРЬБЕ САМБО

Борьба самбо, равновесие, контратака.

Борьба самбо разработана в Советском союзе и получила мировое распространение. Это российский национальный вид спорта. В настоящее время проводятся престижные официальные международные соревнования: чемпионаты и первенства Европы, Азии, мира. Повышение спортивного мастерства спортсменов по борьбе самбо является в настоящее время очень актуальным, так как одна из главных престижных задач государства – включение этого вида спорта в олимпийскую программу.

Анализ технических действий в соревновательных поединках как финальных, так и предварительных, проводимых по борьбе самбо на соревнованиях различного уровня, показывает, что лишь каждая четвертая контратака приносит успех. Легко посчитать, что в процентном соотношении этот параметр равен 25 %. В остальных 75 % случаев контратакующие действия или не проводились должным образом, или не имели успеха. А ведь известно, что легче всего провести успешное техническое действие, используя для этого усилия соперника, «поймать его на движении». Как говорил Дзигаро Кано, «сначала поддайся, потом победи». По мнению автора, это происходит из-за того, что во время поединка, когда один из спортсменов проводит прием, его визави все усилия сосредоточивает не на контратакующих действиях, а на пассивной защите. Сейчас, когда правила соревнований регулярно меняются в сторону более активной, атакующей борьбы, спортсмену, чтобы добиться победы, мало все время атаковать самому, ему нужно быть готовым к постоянным атакам соперника. В данных экстремальных условиях умение вовремя провести контратакующее действие является залогом победы [Осипов, 2011, с. 174].

К сожалению, в тренировочном процессе по борьбе самбо целенаправленное изучение и совершенствование контратакующих действий не являются приоритетными для подавляющего большинства тренеров и спортсменов. Анализ специальной учебно-методической литературы как по борьбе самбо, так и по борьбе дзюдо показывает, что контратакующим действиям спортсменов не уделяется должного внимания, хотя большинство специалистов и признают, что одним из главных качеств борца-самбиста является умение вовремя провести контратаку. Опрос, проведенный среди тренеров и спортсменов высокого класса, показал, что, по их мнению, для успешной борьбы необходима способность своевременно проводить против технических действий соперника свои контрприемы [Осипов, 2008, с. 48].

Целью эксперимента являлось повышение работоспособности спортсменов за счет целенаправленного развития способностей к равновесию как необходимый компонент обучения контратакующим действиям в борьбе самбо.

Контрприемы в борьбе самбо – это такие технические действия, которые самбист применяет в ответ на атаку или контратаку соперника с целью добиться определенного преимущества в соревновательном поединке. При умелом и грамотном

выполнении такие действия являются залогом успешного выступления на соревнованиях любого уровня. Однако из теории обучения технико-тактическим действиям по борьбе самбо мы знаем, что любое техническое действие: прием, защита, контрприем – будет успешно выполнено борцом на соревнованиях лишь в том случае, если число успешных выполнений данного действия в процессе тренировок превышает 50 % и занимает достаточно времени [Агафонов, Хориков, 1998, с. 244].

Поскольку в тренировочном процессе обучению и совершенствованию контратакующих действий не уделяется должного времени, то увидеть их в основном можно лишь в схватках с участием именитых, опытных борцов самбо. В этом случае такие технические действия борцы выполняют, используя богатый спортивный опыт выступлений на соревнованиях [Завьялов, Осипов, 2004, с. 424]. В схватках же между молодыми или начинающими борцами увидеть осмысленные контратакующие действия можно лишь случайно. Ведь ни у кого не вызовет сомнений тот факт, что борец использует в поединке лишь те приемы, которые изучены им на тренировках и хорошо отработаны. При этом не следует забывать, что добиться высокого спортивного результата можно только при сочетании филигранной техники с тактическим разнообразием, базирующемся на высокой физической и функциональной готовности атлета. Этот путь является на сегодня наиболее приемлемым и коротким из всех возможных [Миндиашвили, Завьялов, 1998, с. 4].

Некоторые специалисты по борьбе самбо полагают, что изучение и совершенствование контратакующих действий должно происходить на определенном этапе спортивной подготовки. Дескать, когда борец овладеет достаточным количеством приемов, наберется соревновательного опыта, тогда и стоит заниматься изучением контрприемов. По мнению автора, данную позицию можно сравнить с повторным обучением в школе. Спортсмен изучил определенные технические действия, опробовал их в соревновательных схватках и готов к изучению технически более сложных действий. Но вместо их изучения, ему предлагают вернуться назад к повторению старых приемов и отработке против данных технических действий контрприемов. Автор считает данную позицию ошибочной. И приемы, и защитные действия, и контрприемы должны изучаться одновременно.

В своих ранних работах автор отмечал, что решение специальных задач по целенаправленному развитию технических контратакующих действий применительно к борьбе самбо должно осуществляться на основе применения в тренировочном процессе наряду с общей и специальной физической подготовкой так называемых комплексов «упражнений в равновесии».

Для этого должны применяться разнообразные упражнения, в процессе выполнения которых занимающиеся удерживают свое тело в необычных или затрудненных условиях. Исполнение этих упражнений вызывает отчетливые и осознаваемые обучающимися ощущения перемещения общего центра тяжести тела в заданном пространстве и времени. Для этих целей применяются: а) упражнения, выполняемые на фоне вестибулярных раздражений. Сохранение равновесия при этих условиях зависит от силы раздражения вестибулярного анализатора и от его устойчивости; б) упражнения в равновесии, исполняемые в условиях внезапных переходов от динамических действий к различным статическим положениям; в) упражнения в равновесии, исполняемые на узкой и неустойчивой опоре при свободном и усложненном передвижениях. Столь же эффективны и упражнения с отягощением (вес партнера) с преодолением препятствий на пути движения, выполнение различных дополнительных заданий во время движения; выполнение упражнений в указанных выше условиях наряду с совершенствованием функции

равновесия способствует воспитанию и таких волевых качеств, как смелость, решительность, уверенность в себе; г) упражнения в равновесии, исполняемые в ряде случаев с закрытыми глазами и с различными изменениями положения головы. Можно полагать, что выключение одного или двух анализаторов значительно затрудняет выполнение любого, даже автоматического навыка, ухудшает условия сохранения равновесия тела, но при этом значительно повышает требования к функциональной деятельности других анализаторов.

По данным педагогического эксперимента, проведенного автором на борцах самбо первого года обучения, установлено, что в ряде случаев оптимальная продолжительность использования средств для совершенствования функции равновесия, наряду с хорошим развитием двигательных качеств юных борцов, составляет 30 минут. При этом также должны использоваться разнообразные средства, позволяющие рационально сочетать совершенствование равновесия тела с развитием основных двигательных качеств. В ходе эксперимента борцам было предложено выполнить прием самбо в различных моделируемых условиях, в том числе и контрприем против атаки соперника. Полученные данные свидетельствуют, что при выполнении контрприемов самбо скорость и качество контратакующих технических действий у борцов экспериментальной группы достоверно выше ($P < 0,001$), чем у самбистов контрольной группы. Основные результаты проведенных исследований были опубликованы автором в «Вестнике КГПУ им. В.П. Астафьева» [Осипов, 2011, с. 175].

Полученные данные позволяют сделать следующие выводы.

1. Экспериментальным путем выявлено, что целенаправленное применение комплексов «упражнений в равновесии» у начинающих самбистов в положительную сторону влияет на скорость и качество проведения контратакующих приемов борьбы вследствие хорошо развитого чувства равновесия.

2. Установлено, что реализация контратакующих действий у самбистов экспериментальной группы достоверно выше ($P < 0,001$), чем у самбистов контрольной группы, и обеспечивает борцам экспериментальной группы техническое превосходство над соперником.

3. Выявлено, что борцу самбо для успешной соревновательной деятельности необходима серьезная технико-тактическая подготовка по выполнению контратакующих действий. Начинать осваивать подобные действия нужно на начальном этапе подготовки одновременно с изучением основных приемов борьбы.

Библиографический список

1. Агафонов Э.В., Хорилов В.А. Борьба самбо: учеб. пособие. Красноярск: Красноярская высшая школа МВД России, 1998. 352 с.
2. Завьялов А.И., Осипов А.Ю. Проблемы атакующей борьбы // Физкультурно-оздоровительное движение. Спорт. Состояние и перспективы развития в современном обществе: материалы II Региональной научн.-практ. (с межд. участ.) конф. 25–26 ноября 2004 г. Красноярск: РИО КГПУ, 2004. С. 423–424.
3. Миндиашвили Д.Г., Завьялов А.И. Энциклопедия приемов вольной борьбы. Красноярск: Платина, 1998. 236 с.
4. Осипов А.Ю. Совершенствование технического мастерства борцов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 3 (17). Т.1: Психолого-педагогические науки. С. 174–176.
5. Осипов А.Ю. Формирование двигательных действий начинающих самбистов на основе развития статокинетической устойчивости и выносливости: дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2008. 104 с.

ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ СРЕДСТВАМИ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ АЭРОБИКИ

Оздоровительная аэробика, физическая нагрузка, функциональная готовность, студенты, специальные медицинские группы.

Проблемы физического воспитания студентов с ослабленным здоровьем на сегодняшний день занимают ведущее место в образовательной деятельности высших учебных заведений. Авторы предлагают для их решения использовать в учебном процессе методики А.И. Завьялова с целью повышения уровня функциональной готовности и укрепления здоровья занимающихся.

Сейчас все большее число специалистов в области физической культуры и физического воспитания привлекают внимание общественности к проблемам физического воспитания студентов с ослабленным здоровьем. Такое повышенное внимание к данному контингенту объясняется тем, что количество студентов, получающих направления как в специальные медицинские группы, так и в группы лечебной физкультуры, неуклонно повышается [Осипов, Тяжелникова, 2011, с. 149]. По данным исследований, проводившихся в различных высших учебных заведениях, от четверти до половины обучающихся в них студентов не могут считаться абсолютно здоровыми. Различные заболевания, избыточная масса тела, вредные привычки в сочетании со слабым физическим развитием, пониженной работоспособностью, низким уровнем двигательной активности, минимальными функциональными резервами организма создают таким студентам серьезные трудности в адаптации к учебному процессу [Бартновская, Кравченко, 2004, с. 142]. Те же авторы отмечают, что эффективность занятий физической культурой для студентов специальных медицинских групп зависит не только от организации их учебного процесса, но и от правильного выбора программы занятий, а также от должного контроля над воздействием физической нагрузки на организм. Л.А. Бартновская считает, что успешность занятий со студентами специальных медицинских групп в немалой степени зависит от их индивидуального физического состояния, под которым подразумеваются их физическое развитие и функциональная готовность [Бартновская, 2011, с. 33]. Построение же учебных занятий для студентов с ослабленным здоровьем должно происходить, по мнению данных авторов, на основе оптимального сочетания правильно подобранных общеразвивающих и специальных упражнений. Ведущим средством оздоровительной физической культуры для таких студентов авторы считают аэробику.

Подобных взглядов придерживаются многие исследователи. Так, например, Г.А. Зайцева считает, что занятия оздоровительной аэробикой не только оказывают на занимающихся активный оздоровительный эффект, но и являются мощным средством повышения мотивации студентов к занятиям по физической культуре. Более того, поскольку выбор физических упражнений для студентов с ослабленным здоровьем ограничен их слабыми физическими возможностями, занятия аэробикой в вузах приобретают все большую популярность [Зайцева, Медведева, 2007, с. 54].

Н.Н. Сетяева в своих исследованиях выделяет три основных методических принципа, которые должны использоваться на занятиях со студентами специальных медицинских групп. Первый принцип заключается в оздоровительной направленности использования средств физической культуры. Второй – состоит в дифференцированном подходе к использованию различных физических упражнений в зависимости от характера заболеваний, возраста, пола и уровня адаптации к физическим нагрузкам. Третий – в профессионально-прикладной направленности проводимых занятий [Сетяева, 2010, с. 36]. Можно сказать, что все перечисленные принципы реализуются во время занятий оздоровительной аэробикой. При проведении занятий используются следующие средства физической культуры: ходьба, бег, подскоки и прыжки, общеразвивающие упражнения, упражнения на растягивание. Общепринятая структура занятия включает в себя следующие части: подготовительная – занимает 10 % от общего времени, темп умеренный, ЧСС составляет 50 % от максимума, или около 100 уд. / мин. Максимум высчитывается по формуле: $220 - \text{возраст занимающегося}$. Основная часть занимает 75–80 % от общего времени, темп высокий, ЧСС достигает 80 % от максимума, или 160 уд. / мин. Заключительная часть занимает 10–15 % времени, характеризуется выполнением упражнений на расслабление с глубоким дыханием и понижением темпа их выполнения [Ветрова, 2004, с. 245].

К сожалению, существует противоречие между данным построением учебно-тренировочного занятия и явлением, получившим название закона суперкомпенсации. Сущность закона состоит в том, что интенсивность получаемой на занятии нагрузки напрямую связана с последующим восстановлением. Чем больше уровень нагрузки, тем выше фаза суперкомпенсации [Завьялов, Миндиашвили, 1992, с. 42]. Те же авторы считают, что взаимосвязь между ЧСС и мощностью выполняемой физической нагрузки у большинства людей имеет линейный характер, вплоть до пульса 170–180 уд. / мин., а зона оптимального функционирования кардиореспираторной системы ограничивается диапазоном пульса 170–180 уд. / мин. [Завьялов, Миндиашвили, 1996, с. 53]. Из этих данных явствует, что учебно-тренировочное занятие со студентами должно проходить с нагрузкой, при которой ЧСС будет колебаться от 170 до 180 уд. / мин. Следовательно, необходим такой подбор физических упражнений достаточной интенсивности, который обеспечит необходимую частоту сердцебиений.

Известный специалист в области физического воспитания профессор А.И. Завьялов выявил и экспериментально обосновал положительное влияние стандартизированного бега на организм занимающихся. Методики, предложенные им, давно и успешно используются в различных образовательных учреждениях нашей страны. Особую ценность для авторов статьи представляет положение о необходимости завершения тренировочной нагрузки при достижении ЧСС, равной 180 уд. / мин. [Завьялов, Мельчакова, 2004, с. 160]. Суть данной методики представляет собой организацию занятий со студентами таким образом, чтобы беговые упражнения выполнялись с определенной длиной шага (от 0,9 до 1,2 метра). После определенного промежутка времени, как правило, 3 минут, измерялась ЧСС. В зависимости от результата подбиралась дальнейшая нагрузка (увеличение или уменьшение длины шага). Следовательно, на каждом учебно-тренировочном занятии студенты выполняли беговые упражнения до достижения определенной частоты сердцебиений и получали максимальный тренировочный эффект без нарушения здоровья, так как объем физической нагрузки соответствовал их текущему функциональному состоянию.

Для того чтобы повысить качество учебно-тренировочного процесса по дисциплине «физическая культура», авторами статьи было принято решение провести педагогический эксперимент с двумя группами студентов КрасГМУ, отнесенных по

данным врачебного обследования к специальной медицинской группе. Контрольная группа должна была заниматься оздоровительной аэробикой по общепринятым методикам. Занятия экспериментальной группы строились с учетом применения в основной части занятия стандартизированных беговых упражнений. Цель эксперимента – повышение уровня функциональной готовности студентов к физическим нагрузкам и увеличение их двигательной активности за счет целенаправленного воздействия на организм занимающихся беговыми упражнениями по принципу развивающих тренировок «для каждого по способностям». Научная новизна исследования состояла в том, что повышение двигательной активности студентов экспериментальной группы осуществлялось средствами оздоровительной аэробики с использованием методик А.И. Завьялова. В программе эксперимента были предусмотрены занятия стандартизированными беговыми упражнениями по методике А.И. Завьялова [Завьялов, 1997, с. 140] с регистрацией ЧСС перед занятием, после выполнения заданий преподавателя, по ходу занятия и после его окончания. При выявлении необходимых кондиций утомления по данным ЧСС, полученным в процессе выполнения физических упражнений, студенту предлагалось прекратить занятие с похвалой от преподавателя за отличную работу. Такой педагогический прием стимулировал других ребят к активному выполнению получаемых заданий, повышал эмоциональность и эффективность каждого занятия.

К занятиям допускались только те студенты, у которых перед началом занятия фиксировалась ЧСС без отклонений. Если наблюдались какие-то отклонения, то такие студенты допускались только на легкую разминку. Критерием уменьшения нагрузки или прекращения занятия было появление ЧСС более 180 уд. / мин. как возможного варианта перегрузки при выполнении физических упражнений.

В начале и в конце учебного года студенты обеих групп прошли специальное тестирование, позволяющее определить их уровень готовности к физическим нагрузкам. Каждый студент должен был выполнить 30 приседаний за 30 секунд. Фиксировались ЧСС, артериальное давление, а также по таблицам А.И. Завьялова систолический и минутный объемы крови. Результаты данного исследования показывают, что частота сердцебиений незначительно понизилась в обеих группах. Также незначительные изменения произошли с показателями артериального давления и систолического объема. Зато показатели минутного объема крови у студентов экспериментальной группы по сравнению с контрольной достоверно уменьшились ($P < 0,05$) – с $5,7 \pm 0,4$ л / мин. до $4,9 \pm 0,3$ л / мин. Полученные данные свидетельствуют о том, что уровень функциональной готовности студентов экспериментальной группы к физическим нагрузкам достоверно выше. Следовательно, эксперимент можно признать успешным. Полученные в ходе эксперимента данные о гемодинамических показателях студентов экспериментальной и контрольной групп представлены в таблице.

Т а б л и ц а

**Гемодинамические показатели студентов
в покое до и после окончания эксперимента**

Группа	До или после эксперимента	Статист. символы	ЧСС (уд./мин.)	Артер. давл. (мм рт. ст.)		Объемы крови	
				сист.	диас.	СО (мл)	МОК (л)
Контрольная	До эксп.	Хср±m	74±2	115±5	73±3	68±5	5,1±0,6
Эксперимент.	До эксп.	Хср±m	77±2	120±5	79±4	75±7	5,7±0,4
Контрольная	После эксп.	Хср±m	73±2	120±5	78±3	72±6	5,3±0,7
Эксперимент.	После эксп.	Хср±m	72±2	124±4	75±5	69±6	4,9±0,3

Проведенные авторами исследования позволяют сделать следующие выводы.

1. Учебно-тренировочный процесс по дисциплине «физическая культура» в различных образовательных учреждениях нуждается в привлечении новых методик педагогического контроля, например методик А.И. Завьялова, которые показали высокую эффективность при контроле над нагрузкой у студентов экспериментальной группы.

Для получения наиболее полного и качественного оздоровительного эффекта на каждом занятии необходима физическая нагрузка высокой интенсивности с ЧСС не менее 180 уд. / мин.

Комплекс заданий для студентов специальной медицинской группы должен сочетать стандартные, несложные по структуре выполнения и понятные занимающимся упражнения, такие как бег и ходьба.

Библиографический список

1. Бартновская Л.А. Оценка эффективности педагогического обеспечения здоровьесохраняющего образования студентов специальной медицинской группы вуза // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 3 (17) Т. 1: Психолого-педагогические науки. С. 33–39.
2. Бартновская Л.А., Кравченко В.М. Физическая подготовка студенток с ослабленным здоровьем на основе учета оздоровительной эффективности нагрузок // Физкультурно-оздоровительное движение. Спорт. Состояние и перспективы развития в современном обществе: материалы II Региональной науч.-практ. конф. (с межд. участием). Красноярск, 25–26 ноября 2004 года. Красноярск: РИО КГПУ, 2004. С. 142–144.
3. Ветрова И.В. Аэробика – путь к гармонии и совершенству // Физкультурно-оздоровительное движение. Спорт. Состояние и перспективы развития в современном обществе: материалы II Региональной науч.-практ. конф. (с межд. участием). Красноярск, 25–26 ноября 2004 года. Красноярск: РИО КГПУ, 2004. С. 244–246.
4. Завьялов А.И., Миндиашвили Д.Г. Биопедагогика или спортивная тренировка. Красноярск: Полис, 1992. 64 с.
5. Завьялов А.И. Педагогический контроль в системе физического воспитания студентов: дис. ... д-ра пед. наук. Омск, 1997. 359 с.
6. Завьялов А.И., Миндиашвили Д.Г. Физическое воспитание студенческой молодежи: учеб. пособие. Красноярск: Изд-во КГПУ, 1996. 128 с.
7. Завьялов Д.А., Мельчакова Г.Г. Методика применения стандартизированного бега для повышения работоспособности студентов // Физкультурно-оздоровительное движение. Спорт. Состояние и перспективы развития в современном обществе: материалы II Региональной науч.-практ. конф. (с межд. участием). Красноярск, 25–26 ноября 2004 года. Красноярск: РИО КГПУ, 2004. С. 158–160.
8. Зайцева Г.А., Медведева О.А. Оздоровительная аэробика в высших учебных заведениях. М.: Физкультура и спорт, 2007. 104 с.
9. Осипов А.Ю., Тяжелникова М.В. Проблемы физического воспитания студентов в высших учебных заведениях. На примере КрасГМУ им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого // Физкультурно-оздоровительная деятельность образовательного учреждения: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Новокузнецк, 17–18 марта 2011 г.) / под ред. И.Л. Левиной. Новокузнецк, 2011. С. 148–150.
10. Сетяева Н.Н. Физическое воспитание в специальных медицинских группах педагогического вуза // Теория и практика физической культуры. 2010. № 2. С. 34–38.

О РЕАЛИЗАЦИИ ДИСКРЕТНОЙ ЛИНИИ В РАЗВИТИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

Методическая компетентность, учитель математики, развитие, роль дискретной математики.

Как известно, существуют различные подходы в исследовании очень сложной проблемы развития методической компетентности учителя, и в силу этого возникают различные трактовки понятия методической компетентности. Многие исследователи понимают под методической компетентностью развернутую систему знаний по вопросам конкретного построения обучения той или иной дисциплине или способность распознавать и решать различные методические задачи, возникающие в ходе педагогической деятельности, и др. В настоящее время представляется наиболее важным аксиологический подход в определении этого понятия, отражающий его ценность в повышении профессионального уровня учителей математики и в подготовке будущих учителей математики в условиях вариативности современного образования. Поэтому нам ближе трактовка, согласно которой «компетентным следует называть такого учителя, который хорошо владеет методикой обучения и к тому же четко определил свое отношение к различным методическим системам и обладает индивидуальным стилем деятельности» (выделено нами. – Е.П.) [Шжерина и др., 2004, с. 10–11].

Исходя из этой важной трактовки понятия методической компетентности и роли дискретной математики в современной математической культуре, обоснуем актуальность реализации дискретной линии в развитии методической компетентности учителя математики и рассмотрим некоторые методологические аспекты ее реализации.

1. Методика обучения. Хорошее владение методикой обучения математике предполагает глубокие познания в методологии методики обучения математике. В этой методологии важную роль играет анализ характерных особенностей процесса математизации наук [Рузавин, 1984], отражающего формирование на рубеже веков современной культуры приложений математики в самых разнообразных областях исследований. Наиболее яркими проявлениями этой новой ступени «всечеловеческой» культуры, оказывающими наибольшее воздействие на современное образование, являются математическое моделирование, дискретная математика (ДМ) и вычислительные процессы [Садовничий, 2000; Глушков, 1986], реализуемые специализированным или универсальным компьютером, который все чаще становится наиболее важным узлом сложных систем управления технологическими процессами во многих областях современного производства.

Историко-философский анализ предмета и функций дискретной математики показывает [Перминов, 2006], что наблюдающийся в последние десятилетия «расцвет» дискретной математики, т. е. математики дискретных структур – структур финитного (конечного) характера, стал одной из главных причин распространения математического моделирования и вычислительных процессов в самых различных областях науки и производства. Отметим, что ввиду обширности предметного поля дис-

кретной математики в качестве ее синонима используются также термин «конечная математика» и термины «дискретный анализ», «конкретная математика», в названиях которых отражены ее связи с классической («непрерывной») математикой.

Предугадывая возрастающую роль дискретной («конечной») математики, А.Н. Колмогоров указывал, что «по существу все связи между математикой и ее реальными применениями полностью уместаются в области конечного... Мы предпочитаем непрерывную модель лишь потому, что она проще» [Колмогоров, 1969, с. 15]. Именно поэтому математические модели были в основном непрерывными. Эту же мысль хорошо сформулировал известный американский специалист по дискретной математике Д. Зайлбергер: «Непрерывный анализ и геометрия являются только вырожденными аппроксимациями дискретного мира... Хотя дискретный анализ концептуально проще непрерывного, технически он, как правило, значительно сложнее. Поэтому в отсутствие компьютеров непрерывная геометрия и анализ были необходимыми упрощениями, позволявшими исследователям добиваться успехов в естественных науках и математике» [Тестов, 2009, с. 109].

Как следует из вышеизложенного, современный учитель математики должен уметь реализовывать дискретную линию в обучении учащихся математике и ее приложениям. Поэтому в методологии развития методической компетентности достойное место должны занять методология и методика обучения школьников понятиям дискретной математики, имеющим важное общеобразовательное значение в формировании умений реализовывать этапы решения задач с использованием компьютера. Естественно, таковыми являются понятия «дискретная модель», «(бинарное) отношение», «граф», «высказывание», «комбинаторная конфигурация», «эффективный алгоритм» и др. Раздельное изучение элементов комбинаторики, логики, теории графов или теории алгоритмов, предлагаемое в методической литературе для школы, методологически неоправданно с точки зрения современной культуры приложений математики.

На практике часто возникают задачи, приводящие к большим вычислениям на компьютере (эффект «комбинаторного взрыва»). Увеличение быстродействия компьютера не упрощает ситуацию с большими вычислениями. В новой формирующейся культуре вычислений в образовании имеют большое значение методы комбинаторики и других алгоритмических разделов современной дискретной математики, позволяющих преодолеть такие ситуации в решении задач. Поэтому методически компетентный учитель должен уметь объяснять учащимся смысл чрезвычайно важного открытия математики прошлого века – явления алгоритмической разрешимости и порожденной им проблемы алгоритмической разрешимости, т. е. проблемы существования алгоритма решения задачи на выбранном математическом языке. Он также должен уметь объяснять понятие полиномиального («хорошего») и экспоненциального («плохого») алгоритмов вычислений.

2. Методические системы. Как известно, описание того, что такое математическая структура, относится к основаниям математики, а предметом самой математики являются конкретные математические структуры и отношения между ними во всем их разнообразии. Аналогично общее описание той или иной методической системы, ее компонентов и взаимосвязей относится к методологии методики обучения, а предметом методики являются конкретные модели (например, методических систем), концептуально отражающие различные аспекты и составляющие процесса обучения математике.

Эта особенность является важным аспектом исследований в области методики обучения математике. Простое изучение структуры методического знания, проце-

дур проверки и подтверждения тех или иных положений и выводов уже недостаточно учителям математики. Учителям необходимо умение ориентироваться в иерархии методических систем, видеть взаимосвязи между ними. Для этого нужно уметь систематизировать то, что известно по исследуемой проблеме, в ее структуризации, представлении имеющихся знаний в виде, удобном для последующего анализа «вручную», и с использованием современных средств компьютерной техники.

Анализ методов структуризации, эффективного представления имеющейся информации в компьютере показывает, что доминирующие в ДМ алгебраические, порядковые структуры и логические, алгоритмические, комбинаторные схемы (в общенаучной терминологии – средства, методы математического познания) играют фундаментальную роль в овладении методами структуризации и представления информации. Язык этих структур и схем является математической основой умелого конструирования моделей исследуемых методических объектов (систем), в частности конструирования являющихся дискретными моделей развития методической компетентности и ее уровней [Зубков, 2007; Лебедева, 2007], выявляемых на основе уровневой систематизации и структурирования информации. Поэтому не случайно во многих методических исследованиях в явном или неявном виде часто используются понятия: дискретная модель, граф и отношение (в том числе отношения порядка и эквивалентности), логическая схема как метод логического анализа проблемы, база данных по проблеме, алгоритм обработки информации и вычислений и многие другие понятия. А.П. Ершов подчеркивал базовую роль дискретной математики в доведении системы «законов обработки информации до той же степени стройности и заразительности, какой сейчас обладает курс математического анализа, читаемый в лучших университетах» [Ершов, 1994, с. 294].

Во владении различными методическими системами важную роль играет психология деятельности и способности человека, в частности структура интеллектуальных операций в мышлении человека. Анализ этой структуры показывает, что в ее формировании фундаментальную роль играет ряд базовых понятий ДМ. Действительно, не случайно даже в названии таких областей и разделов современной дискретной математики и ее приложений, как дискретный анализ, дискретные структуры (модели), анализ и синтез (электросхем, узлов ЭВМ), отношения и соответствия и др., отразились названия известных интеллектуальных – «анализ, синтез, структурирование, раскрытие отношений» – и других операций [Шадриков, 2007, с. 221].

3. Индивидуальный стиль деятельности. Молодой специалист, приобретший знания, умения и навыки в рамках своей специальности, находится на стадии первичного становления собственного индивидуального стиля деятельности (ИСД). Для обеспечения его формирования необходимо исходить из важных признаков индивидуального стиля деятельности. Как известно, «наиболее общепризнанными формальными признаками индивидуального стиля можно считать следующие:

- а) устойчивая система приемов и способов деятельности;
- б) эта система обусловлена определенными личными качествами;
- в) эта система является средством эффективного приспособления к объективным требованиям» [Климов, 1982, с. 74].

Очевидно, оптимальный ИСД обеспечивает наилучший результат при минимальных средствах его достижения. Для достижения учителем математики наилучшего результата обучения учащихся необходима такая методология формиро-

вания устойчивой системы приемов и способов его деятельности и эффективного приспособления к объективным требованиям, основой которой является культурологический подход. Действительно, формируемые на основе культурологического подхода «культурно-личностные качества есть результат распродметчивания мира культуры, усвоение индивидом норм, ценностей, идеалов» [Макарова, 2006, с. 2].

Успешное распродметчивание учащимся «мира» математической культуры, усвоение учащимися «норм, ценностей» математики базируются на методической культуре учителя, основанной на самых ярких проявлениях математической культуры, ее ценностях, оказывающих наибольшее воздействие на современное образование, какими являются математическое моделирование, дискретная математика и вычислительные процессы. При этом в развитии оптимального ИСД учителя математики особенно важно значение дискретной математики как главной причины распространения математического моделирования и вычислительных процессов в самых различных областях науки и производства.

Как следует из вышеизложенного, необходима реализация дискретной линии в развитии методической компетентности учителя математики. Новые методологические аспекты ее реализации, охарактеризованные в статье, могут быть использованы в различных формах и средствах повышения квалификации учителей математики, а также в процессе их подготовки в педвузе.

Библиографический список

1. Глушков В.М. Кибернетика. Вопросы теории и практики. М.: Наука, 1986. 477 с.
2. Ершов А.П. Избранные труды. Новосибирск: Наука, Сибирская издат. фирма, 1994. 413 с.
3. Зубков А.А. Развитие методической компетентности учителей в условиях модернизации общего образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2007. 20 с.
4. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности. Психология индивидуальных различий / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. М: Изд-во МГУ, 1982. С. 74–77.
5. Колмогоров А.Н. Научные основы школьного курса математики. Первая лекция // Математика в школе. 1969. № 3. С. 12–18.
6. Лебедева О.В. Развитие методической компетентности учителя как средство повышения эффективности учебного процесса в общеобразовательной школе: дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2007. 184 с.
7. Макарова Л.Н. Индивидуальный стиль педагогической деятельности преподавателя вуза в контексте его профессиональной культуры // Ученые записки: электронный научный журнал Курского гос. ун-та. 2006. № 2. URL: <http://scientific-notes.ru>
8. Перминов Е.А. Методические основы обучения дискретной математике в системе «школа – вуз». Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2006. 237 с.
9. Рузавин Г.И. Математизация научного знания. М.: Мысль, 1984. 207 с.
10. Садовничий В.А. Математическое образование: настоящее и будущее: доклад // Всероссийская конф. «Математика и общество. Математическое образование на рубеже веков». Дубна, сентябрь, 2000 г. М.: МЦНМО, 2000. 664 с.
11. Тестов В.А. О проблеме обновления содержания обучения математике в школе // Преподавание математики в школах и вузах: проблемы содержания, технологии и методики: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Глазов: Глазовский гос. пед. ин-т, 2009. С. 106–111.
12. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека. М.: Аспект-Пресс, 2007. 288 с.
13. Шкерина Л.В. и др. Мониторинг качества профессионально-педагогической подготовки будущего учителя в педагогическом вузе: учебно-метод. пособие / Краснояр. гос. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2004. 244 с.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И ВИДЫ СЕМЕЙНОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ В ПРАКТИКЕ РАБОТЫ СПЕЦИАЛИСТА

Консультирование, семейное консультирование, специалисты социально-педагогической сферы.

Слово «консультирование» происходит от лат. «Consultare» – совещаться, заботиться, советоваться. Под этим словом в русском языке подразумеваются совет, разъяснение специалиста по какому-либо вопросу, беседа с целью расширения и углубления знаний. Буквально «консультировать» – давать совет по интересующей проблеме. Слово «психологическое» можно понимать двояко. С одной стороны, оно может указывать на то, что консультирование основано на данных психологической науки. С другой – его можно рассматривать как указание на то, что консультирование осуществляется по психологическим проблемам, т. е. касается таких явлений, как психика, деятельность, поведение. Психологическое консультирование – прикладная отрасль современной психологии, в системе психологической науки ее задачей является разработка теоретических основ и прикладных программ оказания (психологической) помощи психически и соматически здоровым людям в ситуациях, когда они сталкиваются с проблемами. Разрабатываются эти теоретические основы и программы путем анализа современного состояния психологического знания, достижений в областях эмпирических и теоретических исследований. Источником этих теоретических основ и программ является анализ практических наработок специалистов, систематически оказывающих психологическое воздействие. Во всем мире существует потребность в психологическом консультировании всех категорий населения: взрослых с семейными проблемами, пожилых, инвалидов, людей, переживающих или переживших различные формы насилия, и т. п. Однако практически нет изданий, дающих обобщенный теоретический и практический взгляд на работу семейного консультанта-психолога.

Консультирование семей проводится специалистами по необходимым и запрашиваемым проблемам семьи и её членов по направлениям деятельности учреждения и в пределах ведомственной компетентности. По определению Р. Кочюнас, консультирование появилось как профессиональная деятельность в ответ на потребности людей, которые, не имея клинических нарушений, всё же искали психологическую помощь, и специалисты по психологическому консультированию помогают, прежде всего, людям, испытывающим трудности в повседневной жизни, деятельности, общении и т. д. [Кочюнас, 1999]. О своевременной, систематической и комплексной помощи специалистов семье в социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья в общество, а также реализации его потенциальных возможностей говорит в своих исследованиях И.Б. Агаева [Агаева, 2009].

Некоторые авторы (Ю.Е. Алёшина, А.Н. Елизаров, С. А. Сытник, В.Э. Пахальян и другие) отмечают также различные виды психологической помощи, психологического консультирования, но есть исключения, связанные с особенностями понимания консультативного процесса в некоторых теориях. Работа с семьей специалистов учреждений, ведомств, организаций неразрывно связана с оказанием помощи, поддержки, с заботой о семье, поэтому невозможно выделить семейное консультирование как отдельный вид их деятельности. Традиционно в психологичес-

ком консультировании различают следующие виды (критерием различения служит направленность психологического консультирования на сферы жизни личности): индивидуальное психологическое консультирование; семейное; групповое; профессиональное; мультикультурное.

Т.В. Лодкиной выделяется психологическое консультирование как основа, которая должна быть принята во внимание при организации любого консультирования [Лодкина, 2003]. В настоящее время существует множество подходов к практике психологического консультирования: глубинная психология (психоанализ З. Фрейда); индивидуальная психология (А. Адлер); аналитическая психология (К. Юнг); трансактный анализ (Э. Берн и др.); бихевиоральное направление (А. Эллис и др.); гештальттерапия (Р. Перлс); гуманистическая психология (К. Роджерс); логотерапия (В. Франкл); психодрама (Я. Морено).

Р.В. Овчаровой выделены следующие виды психологического консультирования:

– индивидуальное и групповое консультирование. Групповое психологическое консультирование чаще всего организуется после предварительных индивидуальных консультаций для клиентов со сходными психологическими проблемами, а также если все они являются членами одной системы межличностных отношений (пример – семья, класс);

– однократные и многократные консультации;

– консультации по личному обращению – консультации в результате вызова, направления;

– без дополнительного тестирования и с дополнительным тестированием;

– без привлечения методов психологической коррекции (доведение до клиента имеющей отношение к его проблемам психологической информации) и с привлечением этих методов;

– консультации, изолированные и комбинированные с другими методами психологической помощи (например, социально-психологический тренинг между консультациями) [Овчарова, 2004].

Кроме этого, выделять виды психологического консультирования можно по характеру решаемых задач: возрастно-психологическое, профессиональное, психолого-педагогическое, семейное и др. В качестве основания для выделения видов психологического консультирования можно использовать и характер теоретического подхода, в котором работает психолог-консультант: когнитивная психология, бихевиоризм, гуманистическая психология, психоанализ и т. д.

Можно также использовать в качестве основания для выделения внутри видов психологического консультирования степень непосредственности или опосредованности контакта между психологом-консультантом и клиентом. В этом плане можно говорить об очном консультировании, по телефону доверия, посредством дистантного письма, написания популярных книг по психологии или открытых ответов психологов на письма читателей в популярных изданиях. Все перечисленные виды психологического консультирования, кроме очного психологического консультирования, можно объединить единым понятием – дистантное психологическое консультирование.

Каждый вид консультирования имеет преимущества и недостатки. Например, можно выделить следующие преимущества консультирования по телефону доверия (ТД): сведение до минимума конкурентных интерферирующих влияний (дорога, помещение, регистраторы, внешность консультанта и т. д.); доступность, большая возможность повторных обращений, в том числе из других городов, стран; дешевизна; анонимность, конфиденциальность; защищенность психолога-консультанта; экстренность, своевременность оказания помощи; психолог и клиент мень-

ше тревожатся, комплексуют; меньше возможностей для негативных атрибуций, тенденция к взаимной идеализации, что повышает значимость информации психолога для клиента, а консультанту помогает в принятии клиента и объективном отношении к нему, расширении его зоны ближайшего развития; легкое решение проблемы разграничения личных и профессиональных отношений, что обеспечивает большую искренность и смысловую насыщенность общения.

Консультант (от лат. *Consultans* – советующий) – специалист в какой-либо области, дающий советы, указания, заключения по вопросам своей специальности. Слово «консультация» имеет несколько значений. Это и совещание специалистов по какому-нибудь делу, и совет, даваемый специалистом, и учреждения, дающие такие советы (например, юридическая консультация). В социально-педагогической практике термин употребляется в следующих значениях: компетентное лицо, дающее рекомендации родителям, детям разного возраста по социально-педагогическим вопросам; штатный работник, занимающийся консультационной деятельностью. Естественно, психологическое консультирование как таковое имеет свои особенности, отличающие его от других видов консультирования. Хотя границы между консультированием и психотерапией весьма условны, тем не менее консультирование не психотерапия, по крайней мере не психотерапия глубинная.

Сущность и задачи семейного консультирования теоретически и практически сходятся в том, что консультирование представляет собой профессиональное взаимодействие между обученным консультантом и клиентом, направленное на решение семейной проблемы последнего. Это взаимодействие обычно осуществляется лицом к лицу, хотя иногда может включать в себя и более двух людей. В последнее десятилетие наметилась тенденция расширенно использовать термин «семейное консультирование» как синоним психологического сопровождения семьи (как отдельных её членов, так и всей семьи) в сложные периоды жизни. В зависимости от жизненной ситуации семьи или отдельных её членов целями консультирования могут стать те или иные изменения самосознания, поведенческие изменения, жизненные ситуации, естественные количественные или качественные изменения семьи. Вне зависимости от того, как трактовать семейное консультирование, очевидно, что этот вид деятельности на настоящем этапе развития общества и семьи является реальностью, требующей изучения. Семейное консультирование можно определить как раздел современной науки, направленный на изучение структуры и закономерностей процесса не только психологического консультирования, а общего консультирования семьи.

Однако по видам и направлениям оказываемого семье консультирования можно выделить основные вопросы, разрешаемые специалистами, а именно: социальные, социально-правовые, социально-педагогические, психологические, социально-психологические, социально-медицинские, социально-досуговые и т. д.

– *По социальным вопросам* консультирование осуществляется специалистами Центров помощи семье и детям, учреждений и организаций социальной защиты, социально-реабилитационных центров для несовершеннолетних, социальных приютов для детей, центров помощи детям, оставшимся без попечения родителей. По социально-правовым вопросам проводят консультации специалисты комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав; по охране прав несовершеннолетних муниципальных региональных образований; правоохранительных учреждений, правозащитных ведомств, организаций и учреждений, муниципалитетов и региональных правительственных и государственных организаций; общественных и негосударственных организаций, бюро актов гражданского состояния.

– *По социально-педагогическим вопросам* осуществляется консультирование учителями и преподавателями учебных дисциплин по организации помощи в обу-

чении, направленное на предотвращение возникающих семейных проблем и формирование педагогической культуры родителей и т. д.; социальными педагогами дошкольных, общеобразовательных, профессиональных образовательных учреждений и учреждений дополнительного образования; классными воспитателями при осуществлении помощи в воспитании родителям, организации воспитательных функций класса, группы детей и т. д.

– По социально-медицинским вопросам консультируют членов семей медицинские работники образовательных учреждений; центров планирования и репродукции семьи и женских консультаций; учреждений здравоохранения.

– По социально-психологическим и психологическим вопросам осуществляются консультации психологами образовательных учреждений, центров помощи семье и ребенку, реабилитационных центров и детских приютов, производственных предприятий и учреждений.

Консультативную психологию можно определить как раздел современной науки, направленной на изучение структуры и закономерностей процесса психологического консультирования. Вне зависимости от того, как трактовать психологическое консультирование, очевидно, что этот вид деятельности на настоящем этапе развития общества является реальностью, требующей изучения. Возникновение консультативной психологии подготовлено всем ходом развития психологии, вплоть до начала XXI века. На разных этапах развития психологии возникали и становились актуальными различные ее отрасли. Психологическая наука зародилась как наука о закономерностях психической деятельности, направленная на изучение такого сложного объекта, как психика.

Трудно дать четкое определение этому виду деятельности или однозначно указать сферы его применения, поскольку слово «консультирование» уже давно представляет рядовое понятие для различных видов консультативной практики. Так, фактически в любой сфере, в которой используются психологические знания, в той или иной мере применяется консультирование как одна из форм работы. Консультирование включает в себя семейное консультирование по вопросам супружеских и детско-родительских отношений, ибо в какой бы сфере человек не работал, эти проблемы существовали и существуют. Наиболее широкой сферой применения психологического консультирования на сегодняшний день является помощь тем, кто обращается по поводу семейных и личных проблем. Эта область включает в себя множество отдельных направлений, среди которых можно выделить такие, как работа с супружескими парами, совместное консультирование детей и родителей, добрачное консультирование, психологическая помощь разводящимся, вступающим в брак и т. д.

Психологическое консультирование предъявляет к консультанту определенные морально-этические требования, без следования которым работа не может быть успешной. По аналогии с морально-этическим кодексом врача основным нормативом работы консультанта можно назвать принцип «прежде всего – не вреди». Независимо от формы и метода психологическое воздействие в процессе консультирования не должно быть для клиента психотравмирующим, ухудшать его состояние, снижать самооценку. Общение с консультантом не должно представлять для клиента дополнительной психологической нагрузки. Типы консультирования существуют в ряде других профессиональных областей, крайне отличных от психологии, – технических, а также более близких к ней естественнонаучных и гуманитарных. Например, врачебное консультирование, юридическое, управленческое и т. д.

Классификации клиентов и рекомендаций по взаимоотношениям с ними консультанта выявлены Н.Н. Обозовым: по характеру запроса на психологическую по-

мощь; по особенностям восприятия психических явлений; по способу работы со своими проблемами; в зависимости от пола клиента [Обозов, 1993].

По характеру запроса на психологическую помощь выделяются следующие типы клиентов: не уверенный и, наоборот, уверенный в себе клиент, клиент знающий всё и доверяющий только себе, клиент с потребностью выговориться, ищущий сочувствия, «отдушину».

Предметом социально-педагогического консультирования являются:

– в сфере жизнеобеспечения: трудоустройство, оформление льгот, субсидий, инвалидностей, материальная помощь в кризисной ситуации и т. п.;

– в сфере организации быта: обеспечение необходимыми предметами мебели и бытовой техники, ремонт квартиры, дезинфекция, привитие навыков гигиены, организация уголка ребенка в квартире, организация свободного времени, надзора за ребенком и т. п.;

– в сфере семейного здоровья: диагностика и лечение хронических болезней, острых заболеваний детей и взрослых, навыки здорового образа жизни, профилактика болезней, наркологическая помощь детям и т. п.;

– в сфере духовного и морального здоровья: избавление от алкогольной зависимости, традиции и устои семьи, расхождение в ценностных ориентациях членов семьи и т. п.;

– в сфере воспитания детей: решение проблем школьной дезадаптации, диагностика и коррекция отклоняющегося поведения, организация психологической, логопедической, психотерапевтической, юридической помощи, педагогическая неинформированность, неполноценность, несостоятельность и т. п.;

– в сфере внутренних и внешних коммуникаций семьи: восстановление старых или построение новых позитивных социальных связей, содействие в разрешении конфликтов, гармонизации детско-родительских и супружеских отношений.

В отличие от индивидуального консультирования, при семейном консультировании консультант, социальный педагог работает либо с семьей в целом (членами семьи), либо выстраивает консультационный процесс поэтапно: от индивидуального консультирования отдельных членов семьи до проведения совместной встречи.

Библиографический список

1. Агаева И.Б. Консультирование семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2009. № 1. С. 13–16.
2. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. М.: Академический проект, 1999. 240 с.
3. Лодкина Т.В. Социальная педагогика. Защита семьи и детства: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. М.: Академия, 2003.
4. Обозов Н.Н. Психологическое консультирование: метод. пособие. СПб.: Санкт-Петербургский гос. ун-т. Ассоциация лекторов. Центр прикладной психологии, 1993.
5. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога. М.: Сфера, 2004.
6. Силяева Е.Г. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: учеб. пособие. М.: Академия, 2002.
7. Прохорова О.Г. Основы психологии семьи и семейного консультирования: учеб.-метод. пособие / под общ. ред. В.С. Торохтия. М.: Сфера, 2005.
8. Прохорова О.Г. Любовь, брак, семья: жизнь без ошибок. СПб.: КАРО, 2008.

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ¹

Социальное воспитание, социализация, теоретический образ.

Современное развитие общества не мыслится без развития социального потенциала человека. Необходимость преодоления последствий не только социально-экономических и политических глобальных изменений (это удел социологов, философов и политологов) заставляет задуматься о «человекоразмерном» (В.С. Степин), антропологическом и педагогическом аспектах этой проблемы: сохранить, развить и воспитать в подрастающем поколении приемлемые для современного демократичного общества социальные нормы, национально-культурные ценности и идеалы. При этом стоит задача не просто «вписать» в конкретные нормы и правила реального социума современного человека, а совместить их с индивидуальными, социально приемлемыми запросами и потребностями последнего. В связи с этим актуализируются социально-историческая миссия воспитания, поиск его возможностей по смягчению центрального противоречия социализации между мерой приспособления человека к обществу и степенью его обособления в обществе (А.В. Мудрик).

Традиционно комплекс вопросов, связанных со становлением в растущем человеке социальных качеств, рассматривался в общем контексте теории и практики воспитания в терминах «формирование личности», «социальное становление», «общественный характер (или направленность) воспитания» и др. Начиная с 1990-х гг. наблюдается все более частое обращение к термину «социальное воспитание». Его определяют как:

- процесс и результат педагогической деятельности по социальному развитию, социальному формированию, социальной компетентности, включению в социальную жизнь;
- компонент культуры, отражающий цивилизационное, средовое своеобразие условий формирования личности;
- педагогический механизм социализации;
- социальный институт (или сферу общественной жизни общества), решающий задачи политического, социально-защитного, воспитательного характера;
- систему общественной, государственной помощи человеку при определенных затруднениях, нарушениях;
- способ научного теоретизирования по поводу проблем взаимодействия человека и общества и др.

Сегодня следует признать, что мы имеем много разных «педагогических образов» [Бордовская, 2001], в том числе и теоретических, где каждый с той или иной степенью достоверности фиксирует лишь некоторые моменты, стороны или аспекты действительных педагогических проблем. В современной философии науки большое внимание уделяется изучению формирования знания о науке в социокультурном контексте, которое представляет науку как ее образы, имеющие различные источники формирования и в социуме в целом, и в сфере самой науки (Г.И. Кулешова, А.П. Огурцов, В.С. Степин, Н.П. Юдина и др.). Применительно к

¹ Публикация подготовлена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ). Грант РГНФ № 11-06-00594а.

проблемам социального воспитания представляется возможным выделить ряд подобных теоретических образов, отражающих содержание и результат субъективного осмысления и конструирования теоретических представлений о феномене социального воспитания, которые выражаются при помощи понятийно-логических и эмоционально-смысловых средств изложения (термины, понятия, идеи, литературно-художественные образы и пр.) [Ромм, 2007, 2011].

Философский образ социального воспитания характеризует социальное воспитание в предельно широких связях общественной жизни: культуры, экономики, социальной политики и пр. Истоки подобного толкования связаны с античными представлениями об общественном воспитании (Платон, Аристотель), с идеями И. Канта, социалистов-утопистов (Р. Оуэн), представителей философской антропологии (О. Больнов и др.), религиозной философии (А.С. Хомяков, В.В. Зеньковский и др.).

Анализ объекта и предмета в различных концепциях социальной педагогики делает возможным предположить имплицитную социально-философскую направленность представлений о социальном воспитании в трактовке А.И. Арнольдова (проблемы человека как общественного существа во всей целостности его сущности); В.Д. Семенова (взаимосвязь социальной педагогики и духовных отношений общества); В.И. Загвязинского (развитие и становление личности в социально-историческом пространстве); Г.Н. Филонова (актуализация материального и духовного потенциала социума, призванного обеспечить оптимальное жизнеобеспечение личности) [Арнольдов, 1999; Загвязинский, 1998; Семенов, 1991; Филонов, 1997].

Так, Л.Е. Никитина определяет социальное воспитание как элемент социальной политики, как социальную задачу всего общества. Возлагая на социальную педагогику в современных условиях ответственность за поиск путей социального мира на основе идеи разрешения и предупреждения социальной конфликтности средствами образования и воспитания [Никитина, 2003], исследователь идентифицирует социальное воспитание с «лично ориентированной социально-педагогической парадигмой общественного развития». В ее основе – концептуальная философская идея достижения социальной гармонии и социального мира педагогическими средствами (диалектический материализм); идея социальных изменений в интересах большинства ненасильственными средствами (идеология солидаризма). Цель, содержание и направления социального воспитания охватывают весь круг проблем воспитания, обучения и образования, исходя из международных норм и стандартов, особенностей современного периода истории России, уровня развития образовательной политики и практики.

Социологический образ социального воспитания исторически складывается в связи с анализом возможностей среды, ее влияния на становление человека (Э. Дюркгейм, М.В. Крупенина, К. Манхейм, а также авторы многочисленных концепций социализации). Современные социологически ориентированные концепции социального воспитания (Б.П. Битинас, В.Г. Бочарова, М.П. Гурьянова, М.М. Плоткин, В.Д. Семенов, В.А. Фокин и др.) фокусируют свое внимание к среде как источнику активности, социальной самореализации человека, проявления инициативы, самостоятельности и творчества [Бочарова, 1994]. Для социологического образа социального воспитания характерно активное использование научного аппарата социологии (в выборе методик, терминологии): «микросреда города, деревни», «социальные структуры и группы», «социальный институт», «социализация» и пр.

Особое значение отводится определению роли и места личности в системе «средовых функциональных взаимодействий» (М.М. Плоткин), характеристике микросреды, непосредственно взаимодействующей с личностью (В.Г. Бочарова). М.П. Гурьянова в центр понимания социального воспитания ставит педагогическую деятельность в открытой среде [Гурьянова, 2000]. В ходе социального воспита-

ния происходят преобразование окружающей среды, создание гуманных отношений; включение в воспитательный процесс всего комплекса средовых влияний («социально-педагогическая среда»), что способствует формированию способности личности к активному функционированию в конкретной социальной ситуации. Решение задач социального воспитания опирается на идеи координации сил общества в микросоциуме (В.Г. Бочарова), интеграции школы с социальной средой (Ф.А. Мустаева), комплексное исследование микросоциума при помощи социологического инструментария (Б.П. Битинас, М.М. Плоткин и др.).

Социальное воспитание в «помогающем образе» (в контексте теории социальной работы) предстает как решение задач, связанных с помощью личности в специфических ситуациях затрудненности функционирования. Традиция этого представления о социальном воспитании связана с социально-защитной деятельностью общества (В.И. Герье), становлением социальной политики государств (Л. Буржуа, А.В. Луначарский), решением социальных проблем (борьбой с беспризорностью в советский период), сложившейся научной традицией в гуманитарном знании второй половины XX в. (М. Букха и др.). Формирование данного представления соотносится исследователями, во-первых, с установкой на возрождение, сохранение, продолжение традиции благотворительной деятельности российского общества («генетической связью социальной педагогики и социальной работы»), обусловленной русской культурно-исторической традицией. Во-вторых, с разработкой теоретических проблем социального воспитания, связанных с развитием и формированием личности в процессе решения дефицитных проблем человека: девиантного поведения, состояний депривации, социальной незащищенности, ресоциализации, т. е. затрудненности протекания социализации. Поэтому под социальным воспитанием понимают технологии организации социально-педагогической помощи («педагогически ориентированная», «целесообразная система общественной помощи»), направленные «на включение человека в социальную жизнь» (М.А. Галагузова, Л.Я. Олиференко). Такими технологиями становятся социально-педагогическая реабилитация (В.А. Никитин, Н.М. Платонова), социально-педагогическая коррекция (Л.В. Мардахаев), социальная поддержка (Т.И. Шульга) и пр.

Педагогический образ социального воспитания представляет совокупность задач, необходимых для описания, объяснения и проектирования процесса социального становления человека педагогическими средствами. Феномен социального воспитания в педагогическом образе осмысливается во взаимосвязи с процессами развития, социализации, формирования личности как педагогическими процессами, т. е. осуществляющимися в целенаправленной по отношению к человеку деятельности. Это отражает целеполагание и целеобразование социального воспитания. Цели и задачи социального воспитания, с одной стороны, касаются функциональных состояний, духовно-нравственных ориентаций личности в социуме. С другой – предполагают оптимизацию средств и возможностей социума для этого. Результат социального воспитания в педагогическом образе интерпретируется как:

- определенный баланс приспособления и обособления в обществе (А.В. Мудрик);
- способность человека взаимодействовать с социальным миром (В.А. Никитин);
- умение разбираться в жизни, реально оценивать свои возможности, адаптироваться к существующей системе ценностей (М.М. Плоткин);
- развитие общественно значимых качеств личности (В.И. Загвязинский, М.П. Зайцев и др.).

Очевидна связующая роль социального воспитания как педагогического инструмента в процессе социализации между интенциями личности и ожиданиями общества. Так, социальное воспитание в концепции М.А. Галагузовой выступает базовой категорией социальной педагогики, являющейся видовым понятием по отношению к категории «воспитание» [Галагузова, 1998]. В связи с этим основная зада-

ча социального воспитания видится исследователю в формировании социально значимых качеств личности ребенка, необходимых ему для успешной социализации. Практико-ориентированный характер социального воспитания реализуется по мере постижения человеком социальных знаний, умений и навыков, которые являются основой формирования социальных отношений, необходимых для социализации.

Для концепции социального воспитания, которую представляют А.В. Мудрик и исследователи, развивающие ее основные идеи (И.Н. Андреева, В.М. Басова, Н.Ф. Басов, Г.П. Бобылев, Ю.И. Кривов, Б.В. Куприянов, Д.В. Лифинцев, М.В. Никитский, В.И. Петрищев, Н.Е. Романюта, Т.А. Ромм, Т.В. Склярова, М.В. Шакурова, Т.Т. Щелина, В.Р. Ясницкая и др.), характерно признание того, что:

а) соотношение стихийной и организованной социализации позволяет с большей объективностью отнестись к определению возможностей, границ и разнообразия задач различных субъектов воспитательной деятельности, каждый из которых имеет свои ценности, формы взаимодействия и пр.;

б) задачи социального воспитания отличны от задач других видов воспитания (семейного, религиозного) и не могут быть тождественны задачам стихийно и относительно направляемой социализации;

в) многофакторность и многомерность социализации создает основу как для просоциальной, так и антисоциальной направленности взаимодействия человека и общества; позволяет зафиксировать существование социального и диссоциального воспитания;

г) констатация существования различных подходов к социализации создает основу для конструирования разнообразных (как минимум двух, на основе субъект-объектного и субъект-субъектного подходов) моделей социального воспитания [Социальная педагогика..., 2011].

Целостность и непротиворечивость педагогического образа социального воспитания в концепции А.В. Мудрика [Мудрик, 2006; 2009] базируются на антропосоциальном понимании человека и процесса его взращивания с ориентацией на феноменологическое, культурологическое знание; за счет суждения гуманистической психологии о целостности, открытости личности. Данное представление о социальном воспитании продолжает также историческую педагогическую традицию осмысления социального воспитания, творчески перерабатывая взгляды отечественных и зарубежных мыслителей, философов, педагогов, в которых социальное воспитание рассматривалось не столько в связи с проблемами социальной политики, социального совершенствования общества, сколько в связи с вопросами социального развития человека, становления качеств солидарности, нравственности, гражданственности, межличностных отношений, интересов и потребностей личности в коллективе субъективного переживания общественных процессов.

Таким образом, развитие концепций социального воспитания в современной педагогике сопряжено с необходимостью разрешения задач, которые возникают у человека по ходу социализации, а также с представлением о способах решения этих задач в педагогической науке. Необходимо признать, что современное осмысление социального воспитания обогащает теорию и практику воспитания. Во-первых, за счет того, что «раздвигает» границы и возможности воспитания (возрастные, социальные и пр.), т. к. социальное воспитание имеет дело со всем многообразием факторов и условий, с которыми сталкивается человек в процессе жизни. Во-вторых, признание социального воспитания означает признание факта многообразия субъектов воспитательной деятельности, которая осуществляется в широком контексте повседневной реальности, многогранной, противоречивой, полисубъектной. Все эти разнообразные субъекты становятся носителями разной социальности. Это влечет за собой расширение содержательного контекста воспитания в целом. Это актуализирует осмысление роли и места различных педагогических феноменов и

средств, обеспечивающих разнообразные социальные устремления человека (потребности в социальной активности, социальной защите, социальном успехе, приобщении к духовно-нравственным ценностям). В качестве таких средств выступают: детское движение (Л.В. Алиева, А.В. Волохов, А.Г. Кирпичник), дополнительное образование (Б.В. Куприянов), социокультурная анимация (И.И. Шульга), место жительства (Р.В. Данилов, М.В. Никитский) и др.

Библиографический список

1. Арнольдov А.И. Живой мир социальной педагогики: В поддержку актуальной науки. М., 1999. 136 с.
2. Басова В.М. Теория и практика формирования социальной компетентности личности. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2004. 188 с.
3. Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования: Логико-методологические проблемы. СПб.: Изд-во РХГИ, 2001. 512 с.
4. Бочарова В.Г. Педагогика социальной работы. М.: SvR-Ар-гус, 1994. 208 с.
5. Галагузова М.А. Категориально-понятийные проблемы социальной педагогики // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. М.А. Галагузова. Екатеринбург, 1998. Вып. 3. С. 168–184.
6. Гурьянова М.П. Сельская школа и социальная педагогика. Минск: Амалфея, 2000. 448 с.
7. Загвязинский В.И. Объект и предмет социальной педагогики // Образование в Сибири. 1998. № 1. С. 113–117.
8. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика. М.: Гардарики, 2006. 269 с.
9. Мудрик А.В. Подходы к воспитанию – взгляд с высоты птичьего полета // Вопросы воспитания. 2009. № 1. С. 50–56.
10. Мудрик А.В. Социализация вчера и сегодня. М.: МПСИ, 2006. 432 с.
11. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику М., 2009. 568 с.
12. Никитин В.А. Начала социальной педагогики. М.: МПСИ: Флинта, 1999. 72 с.
13. Никитина Л.Е. Социальная педагогика М.: Акад. проект, 2003. 272 с.
14. Плоткин М.М. Социальное воспитание школьников. М.: Ин-т педагогики соц. работы РАО, 2003. 200 с.
15. Ромм Т.А. Социальное воспитание: эволюция теоретических образов: монография. Новосибирск: Наука, 2007. 380 с.
16. Ромм Т.А. Социальное воспитание на рубеже XIX и XX веков // Вопросы воспитания. 2011. № 1 (6). С. 91–100.
17. Семенов В.Д. Социальная педагогика: проблемы и пути их разрешения. Свердловск, 1991. 34 с.
18. СклЯрова Т.В. Профессиональная подготовка социальных педагогов в конфессионально-ориентированных высших учебных заведениях: монография. М.: Изд-во ПСТГУ, 2008. 363 с.
19. Социальная педагогика: люди, идеи, проблемы. Арзамас: АГПИ, 2011. 348 с.
20. Филонов Г.Н. Социально-педагогическая теория: сущность и тенденции // Педагогика. 1997. № 6. С. 36–42.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА КАК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА

Методическая и научно-методическая деятельность в образовательном учреждении, педагогический мониторинг научно-методической деятельности, функции и критерии оценки научно-методической работы.

Многие годы в педагогике бытовало понятие «методическая работа». До 1980-х гг. термин «научно-методическая деятельность» практически отсутствовал. Но в связи с усилением научных основ образования в конце 1970 – начале 1980-х гг. происходит перевод методической работы в статус научно-методической. От педагогов в эти годы требуются участие в проведении научных исследований, в разработке и апробации новых учебных и воспитательных программ, включение в процесс, который имеет не только методический, но и научный характер.

По мнению ряда исследователей, основное отличие научно-методической от традиционной методической работы «заключается в овладении уже существующими в науке знаниями, и не в присвоении чужого опыта преподавания, а в самостоятельном отыскании, добыче нового знания» [Литкенс]. На этой основе выведено следующее ее определение: «Научно-методическая работа – это научное исследование, целью которого является получение своих собственных, то есть авторских, выводов и результатов (теоретического и практического характера) в области преподавания конкретной дисциплины и в рамках избранной темы» [Литкенс].

В настоящее время ученые выделяют три группы функций научно-методической работы [Управление..., 1992, с. 145]:

- 1) направлена на формирование индивидуальности педагога, обогащение его профессиональных знаний;
- 2) обращена к педколлективу и нацелена на его приобщение к научно-исследовательской и опытно-экспериментальной деятельности;
- 3) нацелена на организацию работы за пределами образовательного учреждения (ОУ), на взаимодействие ОУ для внедрения в практику новаторского опыта через научно-практические конференции, публикации.

В начале 1990-х гг. в России введена должность заместителя директора по научно-методической работе для руководства развитием в ОУ системы научно-методической работы, укрепления ее научных основ.

Однако наше многолетнее исследование, проведенное в ОУ среднего профессионального педагогического образования в г. Екатеринбурге и Свердловской области, показало, что здесь в настоящее время научная составляющая научно-методической работы выражена слабо.

Система научно-методической работы должна включать в себя как минимум три основных направления.

1. Научно-исследовательская деятельность педагогов.
2. Опытно-экспериментальная деятельность.
3. Учебно-методическая деятельность.

Но содержание этих направлений сегодня нигде четко не определено и реализуется крайне слабо. Так, в 2005 г. нами было выявлено, что большинство педагогов системы среднего профессионального педагогического образования не принимают

участия в научных конкурсах, научно-практических конференциях, только у 2 % есть научные публикации, исследовательские умения и навыки педагогов проявляются на низком уровне, 30 % педагогов не обновляют свои учебно-методические комплексы научным содержанием и не привлекают студентов к научно-исследовательской деятельности.

В педагогических колледжах слабо проявляются умения и навыки педагогов в проведении научно-методической работы, что сказывается на качестве профессиональной подготовки студентов. Сегодня существует явное противоречие между необходимостью подготовки специалистов образования на высоком научно-методическом уровне и отсутствием такого уровня у педагогов. Отсюда возникает проблема разработки действенных средств оптимизации научно-методической работы в учреждениях среднего педагогического образования.

Одним из таких средств, на наш взгляд, является педагогический мониторинг, представляющий собой «процесс научно-обоснованного, диагностико-прогностического, планомерно-деятельностного слежения за развитием и состоянием педагогического процесса в целях оптимального выбора образовательных целей, задач, средств их решения» [Белкин, 2005, с. 241]. В нашем случае – это процесс слежения за состоянием и ходом научно-методической работы в ОУ. Это своего рода «системное исследование процесса, объекта с целью получения достоверной информации для эффективного управления» [Чурина, 2002, с. 21–22], которое исключает житейско-бытовой подход к оценке деятельности педагогов.

Чтобы научно-методическая работа стала предметом педагогического мониторинга, необходима система показателей и критериев оценки ее состояния, разработка которой явилась одной из главных задач нашего исследования. Такая система сформирована нами в соответствии с главными направлениями научно-методической работы в педколледже. По каждому из направлений определены качественные показатели, которые должны быть реализованы педагогами в процессе их научно-методической деятельности.

Научно-исследовательская работа отражается в следующих показателях:

- понимание педагогами цели и задач научно-исследовательской деятельности;
- работа над исследованием определенной научно-методической проблемы в рамках своей учебной деятельности;
- научно-исследовательская деятельность в рамках работы над магистерской или кандидатской диссертацией;
- публикации в научных педагогических изданиях;
- участие в научных форумах и мероприятиях (конференциях, семинарах) разного уровня;
- руководство научно-исследовательской работой студентов;
- знания, умения и навыки научно-исследовательской деятельности;

Показатели опытно-экспериментальной деятельности:

- участие в опытно-экспериментальной работе своего учреждения;
- проведение опытно-экспериментальной работы в рамках своей учебной деятельности;
- проведение опытно-экспериментальной работы в рамках диссертационного исследования;
- участие в опытно-экспериментальной работе города, района, вузов;
- знания, умения и навыки опытно-экспериментальной деятельности;

Показатели учебно-методической деятельности:

- участие в анализе учебно-методической деятельности учреждения, в изучении и обобщении передового опыта;
- обмен опытом научно-методической работы с коллегами;
- знакомство с новейшими научно-методическими разработками по проблемам обучения и воспитания;
- совершенствование научно-методических основ своей учебно-воспитательной деятельности;
- внедрение результатов своих научно-методических исследований в учебный процесс;
- работа над созданием собственной научно-методической продукции;
- знания, умения и навыки в области учебно-методической деятельности.

По всем трем направлениям выделены уровни их осуществления педагогами: оптимальный, достаточный и критический и разработаны критерии оценки научно-методической деятельности педагогов по каждому уровню (табл.).

Т а б л и ц а

**Критерии оценки состояния и уровня
научно-методической работы педагогов колледжа**

Уровень деятельности	Научно-исследовательская	Опытно-экспериментальная	Учебно-методическая
1	2	3	4
Оптимальный	<ul style="list-style-type: none"> – Педагог хорошо понимает цель и задачи научно-исследовательской деятельности; – умеет вычлениить ведущее противоречие, создающее проблему в развитии процесса; выделить проблему исследования, определить его объект и предмет; – профессионально владеет методологическим аппаратом исследования (формирует ключевую идею, замысел ее осуществления, гипотезу, цель и задачи исследования, подбирает адекватные задачам работы исследовательские методы; – умеет построить программу исследовательской деятельности и грамотно ее реализовать; – имеет хорошие навыки в использовании различных методов научного исследования 	<ul style="list-style-type: none"> Педагог в совершенстве владеет технологией научного эксперимента, грамотно формулирует его цель, определяет этапы, планирует их реализацию, подбирает соответствующие этапу методы исследования; – грамотно осуществляет экспериментальную проверку гипотезы исследования, конструирует нормативную модель предполагаемого результата, систему критериев его оценки, организует констатирующий, проверочный и преобразующий эксперименты; – в совершенстве владеет методикой учета результатов на основе систематизации и обобщения полученных данных; – на высоком научном уровне формулирует выводы по экспериментально-опытной проверке 	<ul style="list-style-type: none"> Педагог грамотно анализирует, систематизирует и обобщает собственный опыт и опыт своих коллег, демонстрируя при этом отличную научно-методическую подготовленность; – умело осваивает и внедряет в учебный процесс наиболее рациональные научные методы и приемы обучения и воспитания; – на высоком научном и профессиональном уровнях владеет методикой преподавания своих учебных дисциплин; – грамотно организует научно-методическое обеспечение всех видов учебных занятий; – научно-методическая продукция педагога отличается высоким качеством

1	2	3	4
Допустимый	Педагог недостаточно глубоко понимает цель и задачи исследовательской работы; – не всегда умеет выделить ведущее противоречие, проблему исследования, определить его объект и предмет; – слабо владеет методологическим аппаратом исследования; – затрудняется в разработке программы исследования и в ее реализации; – имеет посредственные навыки использования методов научного исследования	Педагог слабо владеет технологией проведения научного эксперимента; – не всегда может осуществить экспериментальную проверку гипотезы исследования, создать нормативную модель предполагаемого результата, систему критериев его оценки; – слабо владеет методикой учета результатов экспериментальной работы; – затрудняется в формулировке выводов по итогам опытно-экспериментальной работы	Педагог достаточно грамотно анализирует, систематизирует и обобщает опыт своих коллег; – знает рациональные методы и приемы обучения и воспитания, но не всегда умеет использовать их; – на достаточно профессиональном уровне владеет методикой преподавания своих учебных дисциплин; – достаточно грамотно организует научно-методическое обеспечение своих учебных занятий; – научно-методическая продукция педагога отличается средним качеством
Критический	Не понимает цели и задач исследовательской работы; – не умеет выделять противоречий и проблем в учебном процессе, проблему исследования, его объект и предмет; – не владеет методологическим аппаратом исследования; – не разрабатывает планов и программ исследований, не владеет методами научного исследования	Педагог не владеет технологией проведения научного эксперимента; – не ведет опытно-экспериментальную работу	Педагог не владеет навыками анализа своего и чужого опыта; – не всегда умеет использовать рациональные методы и приемы обучения и воспитания; – не умеет оперативно внедрять в практику современные методики преподавания учебных дисциплин; – имеет слабые навыки научно-методической работы; – научно-методическая продукция педагога имеет низкое качество

Апробация данной системы показателей и критериев (системы оценок) осуществлена нами в условиях Свердловского областного педагогического колледжа при проведении педагогического мониторинга научно-методической работы педагогов. С ее помощью всесторонне изучена научно-методическая деятельность всех педагогов колледжа (81 чел.), выявлен уровень ее осуществления по трем заданным направлениям. Это изучение проводилось поэтапно в соответствии с разработанной нами моделью мониторинга научно-методической работы, в которой система оценок научно-методической работы педагогов играет основополагающую роль (рис.). Она лежит в основе сбора информации об объекте, ее анализа, обобщения и систематизации. Именно в этой системе научно-методическая работа колледжа в наибольшей степени выступает как предмет педагогического мониторинга, потому мы и взяли ее для подробного рассмотрения в нашей статье.

В процессе мониторинга система оценок научно-методической работы педагогов конкретизируется разнообразными опросниками, программами и планами наблюдений, которые необходимы для систематического сбора информации.



Рис. Модель педагогического мониторинга научно-методической работы

За пять лет она помогла нам отследить изменения в уровне научно-методической работы педагогов Свердловского областного педагогического колледжа, которые к настоящему времени выглядят следующим образом:

Уровни	2005 г.	2010 г.
Оптимальный –	10 чел. (12,4 %)	45 чел. (55,5 %)
Допустимый –	43 чел. (53,1 %)	26 чел. (32,1 %)
Критический –	28 чел. (34,5 %)	10 чел. (12,4 %)

Положительная динамика по всем показателям делает для нас очевидным тот факт, что, будучи предметом педагогического мониторинга, научно-методическая работа каждого педагога, а следовательно, и образовательного учреждения в целом значительно оптимизируется. Мониторинг мотивирует педагогов на приобщение к науке, постоянное пополнение научных знаний; создает информационную базу, необходимую для грамотного управления работой педагогического коллектива, способствуя тем самым совершенствованию учебно-воспитательного процесса в целом.

Тенденция к оптимизации научно-методической работы в колледже за последние годы произошла в результате реализации одного из главных принципов, которым сегодня руководствуется его администрация: сила мониторинга – в действенности. На этой основе в колледже активизирована работа творческих групп на кафедрах; организованы семинары по актуальным вопросам научно-исследовательской и экспериментальной работы; определены научные направления деятельнос-

ти каждой кафедры и отдельных преподавателей; создана школа молодого специалиста; систематизировано педагогическое руководство учебно-исследовательской работой студентов; на 5 лет определены темы научно-практических конференций и семинаров в колледже и т. д.

Практика показывает, что систематический педагогический мониторинг научно-методической работы помогает: 1) создать в педагогическом коллективе атмосферу ответственного отношения к решению научно-методических проблем; 2) определить каждому педагогу свое место в решении этих проблем, наметить свои цели и задачи в научно-исследовательской, опытно-экспериментальной и учебно-методической деятельности; 3) объективно оценить свою научно-методическую работу; 4) оценить опыт работы коллег и соотнести его с собственными достижениями; 5) спрогнозировать и наметить перспективы своего научно-методического роста; 6) способствовать созданию и развитию системы научно-методической работы в образовательном учреждении и совершенствованию управления этой системой.

Библиографический список

1. Белкин А.С. , Ткаченко Е.В. Диссертационный совет по педагогике (опыт, проблемы, перспективы) / Урал. гос. пед. ун-т; Рос. гос. проф. пед. ун-т. Екатеринбург, 2005. 298 с.
2. Литкенс К.Я. Организация научно-методической работы учителей гимназии № 1541 западного округа г. Москвы [Электрон. ресурс]. URL: http://pages.marsu.ru/iac/educat/nauka/_private/metod2.html
3. Управление современной школой: учеб. пособие / под ред. М.М. Поташника. М.: АППЦИТП, 1992. 168 с.
4. Чурина Л.А. Мониторинг учебной деятельности в инновационном образовательном учреждении как фактор рефлексивного управления: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. М., 2002. 155 с.

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

ИКТ-компетентность учителя начальных классов, готовность к профессиональной деятельности, подготовка учителей начальных классов, информационные и коммуникационные технологии.

Предъявляемые требования к специалисту в рамках становления новой модели российского образования, представлены в контексте «...сформированной готовности...» педагога «... к непрерывному образованию в течение всей жизни» [Проект..., 2009]. В условиях современного образования речь идет о готовности педагога к инновационной деятельности, участию в исследовательской деятельности, предъявлению образовательного результата нового уровня. Динамичность развития процессов информатизации образования, постоянное повышение уровня ИКТ-насыщенности образовательной среды школы, актуализируют проблемы развития ИКТ-компетентности учителя как одного из важнейших условий и факторов профессиональной готовности учителя к достижению инновационно-деятельностного образовательного результата.

Целью настоящей работы являются теоретическое обоснование и практическая реализация методики формирования и развития ИКТ-компетентности учителя начальных классов в условиях муниципальной системы повышения квалификации.

Информатизация начального образования – это сложный динамичный процесс, направленный на повышение эффективности процесса обучения младших школьников на основе использования ИКТ с учетом возрастных и психолого-педагогических особенностей детей; формирование компьютерной грамотности и элементов информационной культуры учащихся начальных классов; использование ИКТ как эффективного инструмента формирования универсальных учебных действий младших школьников.

Достижение этих целей определяется в первую очередь решением задач, входящих в сферу компетенции учителя начальных классов: создание в начальной школе методических условий для овладения учащимися компьютерной грамотностью и элементами информационной культуры; формирование информационно-образовательной предметной среды и её эффективное использование в образовательном процессе.

В условиях перехода на ФГОС НОО [Федеральные государственные стандарты..., 2009], возрастает необходимость совершенствования подготовки учителя начальных классов в области ИКТ с учетом *внешних* и *внутренних факторов*, влияющих на развитие его ИКТ-компетентности. Проведенный нами анализ результатов мониторинга муниципальных образовательных учреждений (ОУ) г. Ачинска в рамках Федерального мониторинга готовности ОУ к введению ФГОС

в начальное общее образование свидетельствует, что при 100 %-ом соответствии квалификационным требованиям лишь 50 % учителей начальной школы считают себя ИКТ-компетентными и только 30 % регулярно используют ИКТ в своей профессиональной деятельности, причем частота использования ИКТ колеблется от «раз в месяц», до «чаще чем раз в неделю». Если в качестве основной причины аналогичной ситуации в 2009 г. учителя начальных классов называли отсутствие современной ИКТ-инфраструктуры в ОУ (52 %), то ведущей проблемой 2011 г. становятся отсутствие методического сопровождения (ожидаемого от системы повышения квалификации – 50 %) и неэффективность курсовой подготовки в области ИКТ (20 %). Эти данные позволяют сделать вывод, что к числу основных внешних факторов следует отнести динамичность развития ИКТ-насыщенной среды школы, недостаточность базовой курсовой подготовки учителя начальных классов в области ИКТ для эффективного её использования, отсутствие методической поддержки учителя на местах. Постоянное изменение профессиональных ситуаций требует от педагога непрерывного совершенствования своих профессиональных компетенций, способности профессионально действовать в новых условиях, что во многом зависит от уровня его психологической готовности (внутренний фактор). Поэтому сущность профессиональной компетенции и её составляющей – ИКТ-компетентности – с необходимостью должна содержать *психолого-педагогический фактор как ключевой фактор, предполагающий полное принятие инновации и внутреннюю мотивацию на ее развитие.*

Уточняя ранее предложенное нами определение **ИКТ-компетентности** [Пак, Светличная, 2009] *как потенциальной способности человека осуществлять информационную деятельность для решения профессиональных задач и реализации поставленных целей на основе своей компетенции в сфере ИКТ*, мы определяем **ИКТ-компетентность учителя начальных классов** как *готовность к эффективному использованию ИКТ в рамках полифункциональной и многопредметной деятельности в условиях динамичной информационно-коммуникационной образовательной среды школы.*

Эффективное формирование и развитие ИКТ-компетентности учителя начальных классов на основе определенной сущности может быть осуществлено в условиях особой *андрогической модели повышения квалификации*, которая должна быть основана на следующих положениях:

- непрерывность обучения;
- проективность процесса обучения;
- профессиональная направленность обучения.

Каждое из них раскрывается как система дидактических принципов, которые отражают особенности формирования и развития ИКТ-компетентности учителя начальных классов (табл.).

Реализация данных принципов при моделировании процесса обучения в системе повышения квалификации предполагает ориентацию на сущность ИКТ-компетентности учителя начальных классов, учет уровня ИКТ-компетентности обучаемых, проективное включение учителя в информационно-образовательную среду образовательного учреждения и муниципального педагогического сообщества с учетом их динамичного развития.

Выстраивая процесс повышения квалификации учителя начальных классов в муниципальной системе, следует рассматривать его как вариативную составляющую региональной образовательной среды в условиях неформального и информального обучения, делая акцент на методической поддержке учителя.

Таблица

№ п/п	Положение	Дидактические принципы
1	Непрерывность обучения	<p><i>Принцип непрерывного повышения квалификации</i> предполагает смешанные очно-заочные формы обучения с использованием дистанционных технологий.</p> <p><i>Принцип непрерывного использования ИКТ</i> предполагает систематическое освоение и использование ИКТ в профессиональной деятельности, обеспечивает эволюционное и непрерывное изменение содержания модулей.</p> <p><i>Принцип непрерывного обмена опытом в области использования ИКТ</i> предполагает использование единой информационно-коммуникационной предметной среды и рекурсивность обучения</p>
2	Проективность процесса обучения	<p><i>Принцип исследовательской деятельности</i> позволяет осуществлять переход на активные методы обучения и познания.</p> <p><i>Принцип проективности деятельности</i> предусматривает совместную деятельность обучающегося и обучающего, а также с другими обучающимися по планированию, реализации, оцениванию и коррекции процесса обучения.</p> <p><i>Принцип проективности развития ИОС</i> начальной школы предполагает решение в процессе обучения реальных и перспективных задач проектирования фрагментов ИОС ОУ</p>
3	Профессиональная направленность обучения	<p><i>Принцип здоровьесбережения</i> предполагает ориентацию профессиональных задач на реализацию здоровьесберегающих технологий обучения школьников младшего возраста в области ИКТ.</p> <p><i>Принцип визуализации информации</i> ориентирует на решение задач по визуализации абстрактных понятий и изучаемых объектов и явлений с использованием средств ИКТ с учетом особенностей восприятия информации младшими школьниками.</p> <p><i>Принцип субъект-субъектного взаимодействия учителя и ученика</i> ориентирует на решение задач по проектированию реального общения субъектов образовательного процесса в условиях ИКТ</p>

Структурно-логическая модель формирования и развития ИКТ-компетентности учителя начальных классов в системе повышения квалификации представлена на рис.

Взаимодействие инвариантной (региональной) и вариативной (муниципальной) компонент системы повышения квалификации (СПК) осуществляется через мониторинговую среду, которая выполняет регулятивные функции, обеспечивая инструментарием для решения задач мониторинга муниципальной информационно-образовательной среды, выявления уровня ИКТ-компетентности учителя на текущем этапе, проектирования стратегий её развития в условиях региональной и муниципальной систем ПК.

Инвариантная (региональная) компонента СПК ориентирована на достижение учителем базового уровня ИКТ-компетентности, регламентированного ФГОС НОО как совокупность общеобразовательной (пользовательской), профессиональной (ИКТ в педагогической деятельности) и предметной (ИКТ в предметной деятельности учителя), и может быть ассоциирована с функциональной ИКТ-грамотностью.

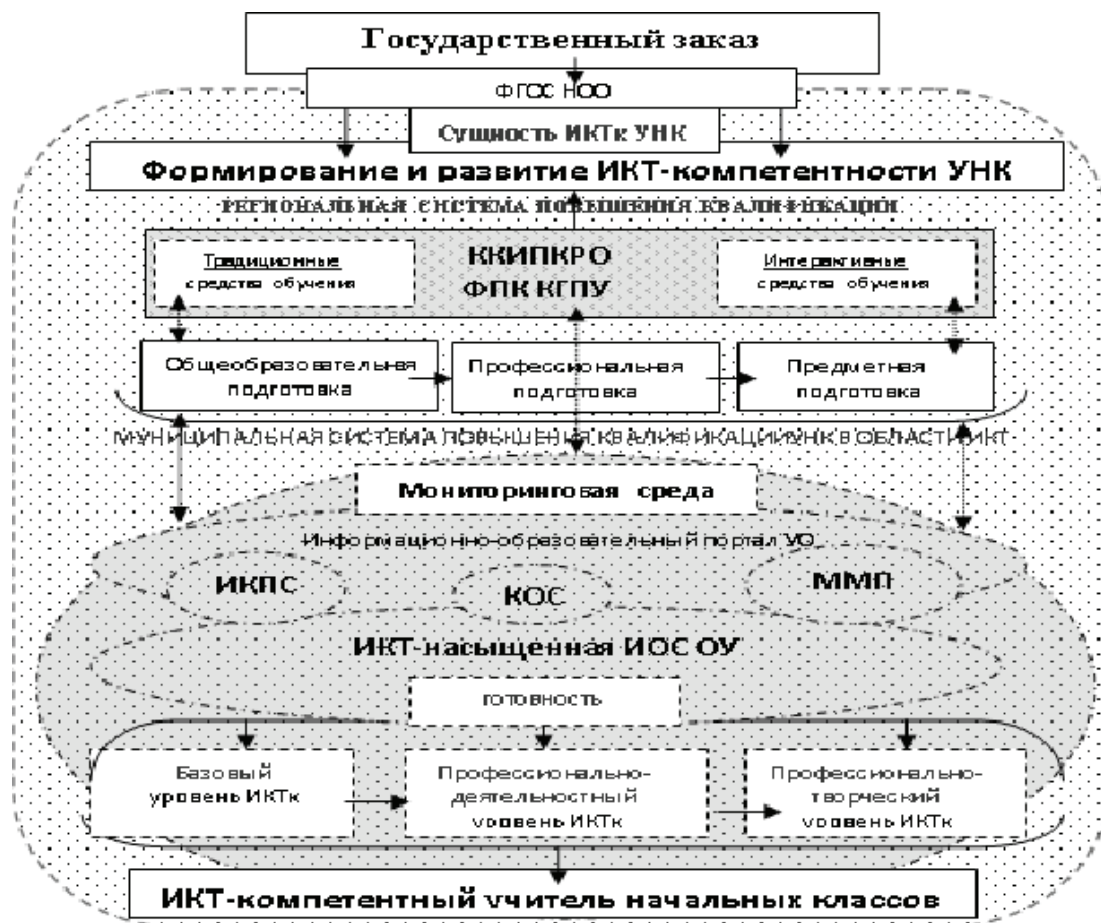


Рис. Структурно-логическая модель формирования и развития ИКТ-компетентности учителя начальных классов (УНК):

ИКТк – информационно-коммуникационно-технологическая компетентность; ИОС ОУ – информационно-образовательная среда образовательного учреждения; ИКПС – информационно-коммуникационная предметная среда; КОС – культурно-образовательная среда; ММС – муниципальная методическая служба

Развитие инновационно-деятельностного уровня профессиональной компетентности учителя происходит в условиях реальной образовательной практики и должно актуализироваться муниципальной системой ПК как неформальное и информальное образование для достижения профессионально-деятельностного и творческого уровня ИКТ-компетентности. Первый характеризуется переходом функциональной ИКТ-грамотности на уровень регулярного и целесообразного применения ИКТ в решении педагогических задач в условиях информационно-образовательной среды школы (профессионально-деятельностный уровень). Второй, творческий уровень ИКТ-компетентности предполагает способность учителя к обновлению компонент методической системы обучения, процесса обучения и воспитания младшего школьника с учетом использования потенциала ИКТ и информационной образовательной среды.

Для достижения этих целей образовательная среда муниципальной системы повышения квалификации в области ИКТ должна быть выстроена как открытая проективная система, обеспечивающая:

– развитие информационной образовательной среды начальной школы отдельного образовательного учреждения (компонент ИОС ОУ);

– информационно-ресурсное сопровождение деятельности участников педагогического сообщества – учителей начальных классов (компонент ИПС – информационно-предметная среда);

– доступ к федеральным и региональным научным, культурным, методическим, предметным базам данных, к виртуальным методическим предметным сообществам и др. ресурсам (компонент ИКС – информационно-культурная среда);

– организацию дистанционного взаимодействия участников образовательного сообщества (муниципальный образовательный портал);

– реализацию базовых и вариативных учебных модулей подготовки учителя в области ИТК, направленных на достижение профессионально-деятельностного и творческого уровней ИКТ-компетентности;

– организацию и методическое сопровождение деятельности участников образовательного сообщества через систему очных и дистанционных тематических курсов, конференций, конкурсов, мастер-классов и др. мероприятий (компонент ММП – муниципальная методическая поддержка);

– проектирование индивидуальной стратегии повышения квалификации учителя в муниципальной образовательной среде (компонент – мониторинговая среда).

Открытость и проективность образовательной среды МС ПК предполагает необходимость её расширения за счет модернизации действующих и проектирования новых компонент, когда каждая компонента представляет собой отдельный образовательный проект, который может моделироваться участниками педагогического сообщества с позиций личных запросов (проект предполагает проектирование себя).

Включенность и активность участников образовательного сообщества в муниципальную систему повышения квалификации должны обеспечиваться специальной методикой проективно-рекурсивного обучения (обучаюсь, обучая других; изучая, проектирую развитие), предполагающей конструирование, анализ, презентацию учителями разнообразных дидактических элементов, которые в дальнейшем становятся элементами базовых и вариативных учебных модулей в процессе курсовой подготовки учителей начальных классов.

Представленные модель обучения, модель образовательной среды и проективно-рекурсивная методика подготовки в области ИКТ учителей начальной школы апробируются в муниципальной системе повышения квалификации г. Ачинска.

Опыт реализации предложенной методики формирования и развития ИКТ-компетентности учителя начальных классов показал обоснованность ее теоретических положений и значимое повышение уровня готовности учителя к профессиональной деятельности в условиях ИКТ.

Библиографический список

1. Пак Н.И., Светличная С. В. Уточнение понятия «ИКТ-компетентность» на основе информационного подхода // Педагогическая информатика 2009. № 2. С. 43–52.
2. Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования (приказ № 373 МОН РФ от 2009).
3. Проект. Требования к условиям организации образовательной программы начального общего образования. М., 2009. 4 с.

СОСТОЯНИЕ ПОДГОТОВКИ И ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ВЫПОЛНЕНИЮ ФУНКЦИЙ СЕМЕЙНОГО ПЕДАГОГА

Проблемы семьи, подготовка и готовность семейного педагога, компоненты готовности, критерии подготовки.

Смена жизненных приоритетов привела к обесцениванию русской семейной культуры, умалению значимости родительства. Автономность семьи приводит к разрушению традиционных устоев семьи. Ослабление семейных устоев происходит из-за отсутствия в современной семье четкого осознания того, что ее главное предназначение в отношении детей – воспитание.

Переориентация ценностей семьи привела к формированию личности, сконцентрированной исключительно на материальном благосостоянии, практичности, имущественном владении, карьерном росте. Эгоцентризм супругов, проявляющийся в самореализации, самосовершенствовании и развитии вне семьи приводит к подрыву семейных основ в целом и воспитательной дисфункции семьи в частности. Однако, вопреки процессу интенсификации индивидуализма, рационализма, независимости и самореализации, семья по-прежнему остается очень важной в ряду других ценностей как в России, так и за рубежом [Карцева, 2003; Митрикас, 2004].

Проблемы семьи рассматриваются многими учеными-социологами (А.Е. Чирикова, А.Ю. Шевяков, В.В. Люблинский, М.К. Горшков и др.). Социальные различия семей выражаются в разном качестве определенных аспектов жизни: морально-психологическое состояние, здоровье, степень возможностей, место проживания, образование и мироощущение в общем.

Социальное неравенство российского общества, дифференциация семей по доходам, наличию или отсутствию привилегий, образу жизни усиливают, по мнению С. В. Дармодехина, А.В. Мудрика, А.Г. Харчева, субъективное оценивание материального положения и побуждают родителей к дополнительным заработкам, отнимающим время, предназначенное для семьи. В конечном итоге стремление родителей материально обеспечить ребенка отрицательно сказывается на его воспитании.

Несмотря на тот факт, что семья и детность являются ключевыми жизненными установками россиян, настоящая ситуация развития института семьи и брака не представляется радужной.

Столкновение профессиональных интересов с семейными – одна из причин снижения рождаемости. Картина детности в России за последние десятилетия кардинально изменилась. Непрекращающийся процесс депопуляции, начавшийся в 90-х гг., не просто остановил естественный прирост населения в России, но увеличил его в отрицательные значения. Увеличившийся коэффициент рождаемости на 1000 человек с 8,7 в 2000 г. до 12,4 в 2009 г., не улучшает демографическую картину [Демографический..., 2010].

Результаты социологических исследований (М.С. Мацковский, А.Г. Харчев) показывают наличие противоречий между внутренней потребностью подавляющего

числа россиян в семье и нереализованностью своих намерений и семейных установок. Такое несоответствие объясняется как объективными факторами: жилищные проблемы, низкий уровень дохода, так и субъективными: безнравственность, ранний алкоголизм, наркомания [Харчев, Мацковский, 1978].

Следствием функционального нарушения семьи, изменения стиля жизни, воспитания и общения являются отрицательные тенденции в развитии детей. По мнению ряда ученых, внутреннее устройство, нравственное самочувствие семьи, культура взаимоотношений, поступки родителей, моральные и нравственные принципы являются социализирующими и воспитывающими средствами, поэтому обществу важно, какой социальный и жизненный опыт приобретает ребенок в семье.

Воспитание детей в нашей стране в последнее время находится в положении разлада и разобщенности действий со стороны семьи, различных государственных институтов, социальной политики в сфере воспитания детей. Анализ современной научно-педагогической литературы свидетельствует о том, что отдельные вопросы семейного воспитания нашли отражение в трудах Л.В. Алиевой, С.В. Дармодехина, С.П. Иваненкова, А.В. Мудрика, В.В. Павловского, Н.Л. Селивановой, Е.Е. Чепурных и др. В них освещаются вопросы социализации детей в современном обществе, взаимообусловленность социальной политики и формирования личности, образовательно-воспитательные возможности образования социальной среды [Дармодехин, 2008; Иваненков, 2007; Мудрик, 2000; Полисубъектность..., 2009].

Современное общество требует от образования в соответствии с новыми социальными отношениями улучшения подготовки специалиста в семейной педагогике. Уровень подготовки будущего педагога должен отвечать современным интересам общества и развития профессионально-личностной компетентности педагога, что влечет за собой перемены в технологии подготовки будущего учителя и обновление содержания обучения в педвузе.

Соответствие качества подготовки стандарту и потребностям рынка труда стимулирует вузы к созданию модели учителя с учетом «опережения» и способствует регулярному изучению требований общества, принимая во внимание не только различные образовательно-воспитательные институты, но и запросы семьи. Это требует подготовку будущих педагогов к взаимодействию с семьей. Отправной точкой в подготовке педагога к взаимодействию с семьей является Государственный стандарт, диктующий требования к качеству образования. Сложность подготовки такого специалиста заключается в неопределенности этой профессии на практике и разбросанности функций среди других специалистов. Это вызывает необходимость исследования подготовки будущего учителя к выполнению функций семейного педагога.

Серьезным условием в достижении такой готовности педагога является принцип целостности содержания психолого-педагогической подготовки. Важными условиями подготовки будущего учителя к взаимодействию с семьей являются оперативная диагностика в ходе учебного процесса; постановка целей и их максимальное уточнение (этот этап является приоритетным); четкая ориентация обучения на учебные цели и гарантированное достижение результатов; оценка текущих результатов, коррекция обучения, обеспечивающая достижение поставленных целей; заключительная оценка результатов. Профессионально-педагогическая подготовка студентов к выполнению функций семейного педагога предусматривает развитие способностей к овладению умениями профессионально-педагогической деятельности, готовности к практической деятельности.

Для оценки эффективности профессионально-педагогической подготовки студентов к выполнению функций семейного педагога использовались данные опросов, анкетирования студентов факультета иностранных языков КГПУ им. В.П. Астафьева. Методика изучения профессионально-педагогической подготовки студентов к выполнению функций семейного педагога предусматривала следующее.

1. Определение степени готовности студентов работать с семьей.
2. Диагностику профессионально-педагогической готовности студентов к взаимодействию с семьей.
3. Диагностику степени значимости личностных качеств педагога в работе с семьей.
4. Диагностику степени овладения содержанием теории и методики семейной педагогики.

Состояние готовности 125 студентов к взаимодействию с семьей на начало опытно-экспериментальной работы изучалось методом анкетирования.

При этом выяснялось наличие или отсутствие опыта преподавания (в семье в виде индивидуальных занятий, в школе или других образовательно-воспитательных учреждениях).

Результаты анализа ответов показывают, что больше половины (59 %) студентов имеют опыт преподавания, что в определенной мере объясняется спецификой факультета иностранных языков, дающей возможность давать частные уроки иностранного языка еще на стадии обучения в вузе, у 41 % такой опыт отсутствует. Среди студентов, активно включенных в процесс обучения и воспитания, 16 % получили опыт преподавания в школе, 18,5 % – в семье, 40,9 % – в форме частных уроков, 24,6 % – в летних детских лагерях.

Было выяснено, какие трудности студенты предполагают встретить в процессе преподавания или уже испытывают и кто, по их мнению, может оказать им помощь в разрешении этих трудностей.

Среди реальных или гипотетических проблем студенты указывают следующие: умение держать дисциплину, завоевать авторитет у ребенка, вызвать интерес, спланировать занятие и донести учебный материал, установить контакт с другими людьми. В качестве возможных путей разрешения трудностей они предлагают консультацию квалифицированного специалиста, учителя или психолога, родителей, а также вузовскую подготовку в виде элективных курсов. Немногие полагаются только на самого себя и практический опыт. Студентов волнуют также отсутствие или нехватка опыта, страх перед ошибками и неумение сдерживаться.

Связывают ли, студенты в будущем свою трудовую деятельность с образованием и воспитанием?

подавляющее большинство студентов рассматривают педагогическую деятельность как возможную в будущем в качестве учителя иностранного языка в образовательном учреждении (50 %), учителя-предметника и классного руководителя (21 %), учителя и воспитателя в семье (29 %).

Было выявлено мнение студентов о необходимости специального элективного курса по проблемам семейного воспитания.

Для 98,8 % опрошенных специальный элективный курс по проблемам семейного воспитания является значимым, а подготовка будущего учителя к взаимодействию с семьей и оказанию помощи семье – необходимой.

Считают ли студенты необходимым и возможным готовить будущего учителя к работе с семьей посредством: лекций и практических занятий по общей педагогике, семейной педагогике, психологии взаимоотношений в семье или других мер.

Из числа студентов, для которых курс по проблемам семейного воспитания является значимым, 3,75 % подготовку будущего учителя к выполнению функций семейного педагога видят в усилении общепедагогической подготовки, 30 % студентов считают необходимым прослушать курс лекций и практических занятиях по психологии взаимоотношений в семье, 66,25 % – курс лекций и практических занятиях по семейной педагогике.

В чем, по мнению студентов, заключается деятельность семейного педагога?

На этот вопрос 20 % студентов затруднились ответить, 30 % опрошенных полагают, что работа семейного педагога заключается в решении конфликтов и проблем детей в школе и семье, 23 % – в налаживании отношений между родителями и детьми, 12 % – в воспитании и 15 % – в образовании детей.

Кроме того, студентам была предоставлена возможность осуществить самооценку уровня общепедагогической подготовки по трехбалльной шкале, в которой высокий уровень – 3 балла; средний уровень – 2 балла; низкий уровень – 1 балл. Оценить уровни готовности следовало в таких категориях: осведомлённость в современных достижениях педагогической теории и школьной практики; сформированность профессиональных умений и навыков работы с детьми; сформированность профессиональных умений и навыков в работе с семьями; сформированность профессиональных умений и навыков в индивидуальной работе с ребёнком в семье по оказанию ему образовательно-воспитательной помощи; отношение к образовательно-воспитательной помощи в семье. Результаты ответов отражены в табл. 1.

Таблица 1

Проявление уровней освоения общепедагогической подготовки, в %

Критерии освоения общепедагогической подготовки	Уровни		
	1 – низкий	2 – средний	3 – высокий
1. Осведомлённость в современных достижениях педагогической теории и школьной практики	31	55,1	13,9
2. Сформированность профессиональных умений и навыков работы с детьми	41,3	55,7	7
3. Сформированность профессиональных умений и навыков в работе с семьями	75,8	24,2	0
4. Сформированность профессиональных умений и навыков в индивидуальной работе с ребёнком в семье по оказанию ему образовательно-воспитательной помощи	44,8	51,7	3,5
5. Отношение к образовательно-воспитательной помощи в семье	44,80	37,9	17,3

Высокий уровень характеризуется овладением общепедагогической подготовкой; проявлением студентами творчества, инициативы и самостоятельности; готовностью в полной мере оказать педагогическую помощь при работе с детьми и семьями. Они практически не нуждаются в контроле и помощи со стороны преподавателей. Отношение к данному виду деятельности положительное.

Средний уровень характеризуется недостаточным овладением умениями и навыками в индивидуальной работе с детьми в семье; ограниченным проявлением самостоятельности, менее инициативным проявлением творчества, что сочетается с продуктивным уровнем умений. Необходимо постоянное консультирование студентов; их отношение к образовательно-воспитательной помощи в семье нейтральное, но с положительным потенциалом.

Низкий уровень характеризуется невысокой степенью овладения профессиональными умениями и навыками, не позволяющими оказывать полноценную образовательно-воспитательную помощь семье; в основном проявлением репродуктивного уровня умений. Необходимы постоянное консультирование студентов, контроль. Отношение к собственной образовательно-воспитательной деятельности в семье нейтральное или отрицательное.

Изучение профессионально-педагогической готовности студентов к взаимодействию с семьей осуществлялось посредством анкетирования и решения проблемных ситуаций.

Перед студентами была поставлена задача оценить степень своей готовности использовать различные формы и методы в семейном воспитании и образовании. Результаты отражены в табл. 2

Таблица 2

Самооценка степени готовности студентов к использованию форм и методов в семейном образовании и воспитании, в %

Формы и методы в семейном воспитании и образовании	Степень готовности	
	готов	не готов
1. Изучение литературных источников	36,5	43,5
2. Профессиональное совершенствование	45,1	54,9
3. Самодиагностика	43,9	56,1
4. Дискуссия	42,7	57,3
5. Опрос	45,1	54,9
6. Беседа	52,5	47,5
7. Анкетирование	46,4	53,6
8. Тестирование	45,1	54,9
9. Наблюдение	50	50
10. Объяснение	34	66
11. Викторина	21,7	78,3
12. Игра	48,8	51,2
13. Мини-тренинги	28	72
14. Практические ситуации и их разрешение	34,5	65,5
15. Рефлексивный анализ	43,7	56,3
16. Проектная деятельность	38,9	61,1

Данные таблицы свидетельствуют о том, что студенты в большей степени готовы к беседе (52,5 %) и наблюдению жизнедеятельности семьи (50 %) и чуть в меньшей к профессиональному совершенствованию, самодиагностике, дискуссии, опросу, анкетированию, тестированию, рефлексивному анализу и игре. Менее всего студенты готовы применять такие формы и методы, как изучение литературных источников (36,5 %), объяснение (34 %) и викторина (21,7 %), мини-тренинги (28 %), практические ситуации и их разрешение (34,5 %), проектная деятельность (38,9 %).

Таким образом, следует вывод о недостаточной сформированности диагностической функции будущих учителей, а также контрольной, оценочной и коррекционной функций, которые нужны педагогу для создания действенных стимулов, благодаря им будет развиваться процесс и в нем будут происходить намеченные изменения.

В целях исследования очень важно изучить и проанализировать видение и понимание студентами проблем семейного воспитания, связанных с семейной педагогикой; функциями семьи; возрастными и эмоционально-личностными особенностями детей в педагогическом процессе; стрессом и способами борьбы с ним; правилами общения и умением располагать к себе людей; правилами мирно разрешать конфликты (у детей и взрослых); рациональной организацией режима для школьника; использованием игры в практике коррекционно-образовательного процесса и этикетом. Результаты распределения ответов отражены в табл. 3.

Таблица 3

**Состояние знаниевой основы подготовленности студентов
к взаимодействию с семьей, в %**

Знаете ли вы	Да	Да, частично	Скорее нет	Нет
1. Что изучает семейная педагогика	0,74	69	21	2,6
2. Каковы функции семьи	46,8	42	7,4	3,8
3. Как учитывать возрастные и эмоционально-личностные особенности детей в педагогическом процессе	14,8	51,8	27,1	6,3
4. Что такое стресс и как с ним бороться	21	54,3	22,2	2,5
5. Как правильно общаться и располагать к себе людей	22,2	59,2	14,8	3,8
6. Как мирно разрешать конфликты (у детей и взрослых)	8,6	54,3	27,1	10
7. Как правильно и рационально организовать режим дня школьника	13,5	35,8	37,2	13,5
8. Как использовать игру в практике коррекционно-образовательного процесса	8,6	33,4	43,2	14,8
9. Этикет, его правила, принципы и разновидности (деловой, семейный и др.)	16	54,3	23,4	6,3
Средний показатель	17	50	24,8	8,2

Анализ изучения результатов показал, что 17 % владеют и 50 % частично владеют общепедагогической подготовкой. При этом 24,8 и 8,2 % показали отсутствие знаниевой основы семейной педагогики. По самооценке студентов, слабые знания проявляются в таких категориях, как: учет возрастных и эмоционально-личностных особенностей детей в педагогическом процессе (14,8 %), понятие стресса и способы борьбы с ним (21 %), коммуникативные умения и умение располагать к себе людей (22,2 %), вопросы правильной и рациональной организации режима дня школьника (13,5 %). Большую сложность представили способы мирного, ненасильственного разрешения конфликтов у детей и взрослых (8,6 %) и умение использовать игру в практике коррекционно-образовательного процесса (8,6 %) как важ-

нейшего способа включения детей в процесс обучения и обеспечения эмоционального отклика на воспитательные воздействия. Знания этикета в профессиональной деятельности педагога, правила этикета и принципы также не высоки (16 %).

Таким образом, анализ состояния подготовки и готовности будущего учителя к выполнению функций семейного педагога потребовал разработки научно-методических основ решения данных задач в системе профессиональной подготовки будущего учителя, о чем пойдет речь в следующих публикациях.

Библиографический список

1. Дармодехин С. В. Семья в системе социальных отношений современного общества // Мир психологии. 2008. № 3. С. 158–169.
2. Демографический ежегодник России. 2010: стат. сб. / Росстат. М., 2010. 525 с.
3. Иваненков С. П. Российская молодежь: современные семейно-брачные ценности и установки // CREDO NEW. 2007. № 4.
4. Карцева Л. В. Модель семьи в условиях трансформации российского общества // Социологические исследования. 2003. № 7.
5. Митрикас А. А. Семья как ценность: состояние и перспективы ценностного выбора в странах Европы // Социологические исследования. 2004. № 5.
6. Мудрик А. В. Социальная педагогика: учебник для студ. пед. учеб. завед. 3-е изд., испр. и доп. М.: Академия, 2000. 192 с.
7. Полисубъектность воспитания как условие конструирования социально-педагогической реальности (концепция) / ред. Н. Л. Селиванова. М.: УРАО «ИТИП», 2009.
8. Харчев А. Г., Мацковский М. С. Современная семья и ее проблемы. М., 1978.

УТОЧНЕНИЕ ПОНЯТИЯ «ПАРАЛЛЕЛЬНЫЙ СТИЛЬ МЫШЛЕНИЯ» НА ОСНОВЕ ИНФОРМАЦИОННО- ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

Курс «Основы параллельного программирования», стили мышления, пространственно-временная модель памяти, параллельный стиль мышления.

Одной из актуальных проблем развития вычислительной техники является создание параллельных вычислительных систем для решения объемных вычислительных задач. Знание современных тенденций развития вычислительной техники и аппаратных средств для достижения параллелизма, умение разрабатывать модели, методы и программы параллельного решения задач обработки данных следует отнести к важным квалификационным характеристикам современного программиста.

В настоящее время, когда на многоядерных процессорах стали работать обычные приложения, параллельное программирование становится технологией, которую должен освоить и уметь применять любой профессиональный разработчик программного обеспечения [Мэттсон, Чернышев]. Достаточно полное представление о параллельном программировании должен иметь и будущий учитель информатики, поскольку современные подходы к совершенствованию системы среднего образования предъявляют высокие требования к уровню предметной подготовки учителя. По этой причине в подготовке студентов педагогического вуза важное место занимает курс «Программирование», в котором предписывается изучение различных парадигм и технологий программирования, в том числе и параллельного.

Сложность введения в предметную подготовку студентов элементов параллельного программирования связана с тем, что у них необходимо изменить традиционные подходы к решению поставленной задачи, перестроить мыслительную деятельность на необычный стиль мышления.

Каждая парадигма и технология программирования предполагают формирование определённого стиля мышления – объектного, функционального, логического [Нигматулина, Степанова, 2011].

Освоение параллельного программирования может быть успешным при условии изменения характера мыслительной деятельности, формирования специфического стиля мышления, которое назовём параллельным.

В этой связи основной целью данной статьи является уточнение понятия «параллельный стиль мышления» на основе сочетания пространственно-временной модели памяти [Пак, 2011] и психологической теории деятельности [Леонтьев, 2004].

Память человека в каждый момент времени может быть условно разделена на 4 области (рис. 1):

- чувственную область, в которой фиксируются в виде чувственных образов отражения объектов внешнего мира, воспринятые при помощи сенсорной системы;
- модельную область, в которой хранятся образы модельного отражения окружающего мира;

- понятийную область, в которой хранятся образы понятий в аудиально-знаковой форме, связанные со свойствами воспринятых объектов и событий [Вольхин, Пак, 2011];
- абстрактную область, в которой хранятся образы обобщенных понятий (абстракции).

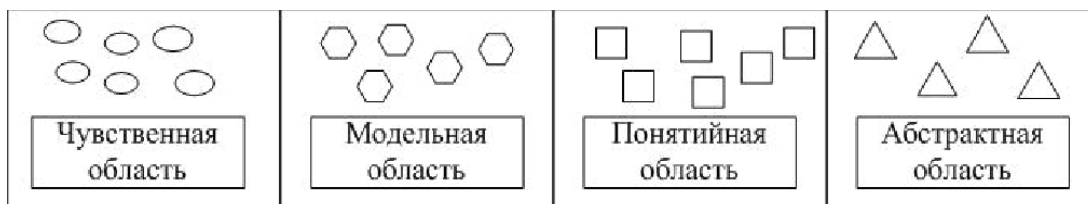


Рис. 1. Пространственно-временная модель структуры памяти

Извлечение информации из памяти происходит путем активации соответствующих образов в рассмотренных областях. В этой связи можно принять следующие определения базовых понятий:

мысль – это активированный образ в памяти;

мыслительный процесс, или **мышление**, – это способ активации последовательной цепочки образов (мыслей).

Цепочки активных образов могут выстраиваться различными способами. Мыслительный процесс может быть чисто чувственным (активная цепочка из образов чувственной области памяти), модельным или абстрактным либо смешанным – активируется последовательность образов из разных областей памяти (рис. 2).

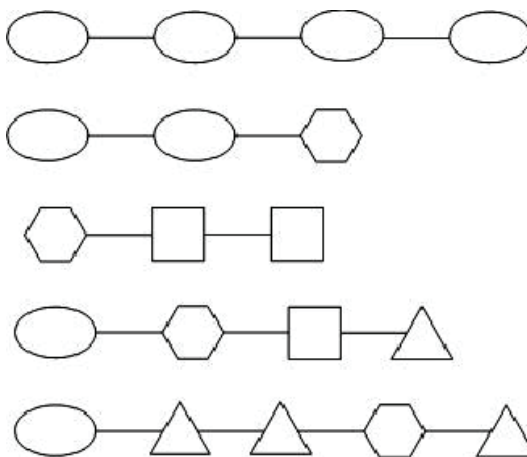


Рис. 2. Последовательный способ мышления

Объекты реального мира, воспринимаемые одновременно, образуют в соответствующей области памяти образы, которые также формируются или активизируются одновременно. При этом если объекты реального мира вовлечены в параллельно протекающие несвязанные процессы, то цепочки, порождаемые такими объектами, также возникают параллельно и могут иметь разные конфигурации (рис. 3). С переходом от чувственной и модельной области к понятийной и абстрактной процесс формирования сложных, ветвящихся цепочек, по сути, не изменяется.

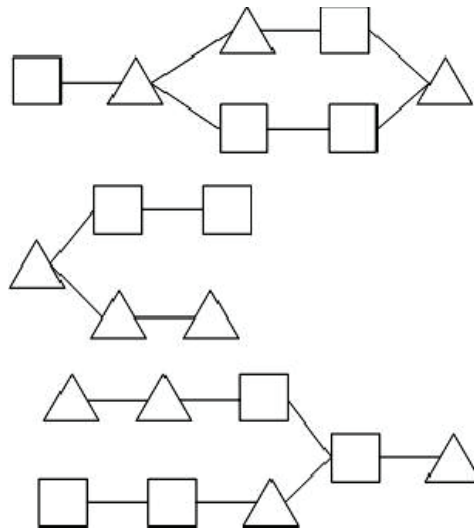


Рис. 3. Параллельный способ мышления

Согласно положениям психологической теории деятельности А.Н. Леонтьева, формирование рассмотренных на рис. 3 цепочек наиболее эффективно осуществляется в процессе соответствующей деятельности. Рассмотрим основные положения этой теории. Специальные психические процессы, в том числе и мышление, не могут рассматриваться вне системы отношений деятельность – сознание, их общих системных качеств, поскольку «существуют только в описанных отношениях системы, на тех или иных ее уровнях» [Леонтьев, 2004, с. 121].

Связи субъекта с материальным миром осуществляются через деятельность, он получает отражение в сознание именно благодаря соответствующей деятельности, поскольку «развитие деятельности необходимо приводит к возникновению психического отражения реальности...» [Леонтьев, 2004, с. 304].

«Всякий мыслительный процесс является по своему внутреннему строению действием или актом деятельности, направленным на разрешение определенной задачи» [Рубинштейн, 2008, с. 311]. Очень важную роль для мыслительного процесса представляют «специфические “навыки” мышления», возникающие в процессе целенаправленного решения определенных задач [Рубинштейн, 2008].

Таким образом, для того чтобы студенты могли выстраивать мысленные логические и алгоритмические цепочки, их нужно вовлекать в деятельность, связанную с анализом параллельного протекания внешних процессов, в том числе и программных.

В отличие от программирования последовательных вычислений, концептуальную основу которого составляет понятие алгоритма, реализуемого по шагам строго последовательно во времени, в параллельном программировании программа порождает совокупность параллельно протекающих процессов обработки информации, полностью независимых или связанных между собой статическими или динамическими пространственно-временными или причинно-следственными отношениями.

Параллельное программирование включает в себя все черты более традиционного, последовательного (структурного) программирования, но в параллельном программировании имеются три дополнительных, чётко определённых этапа.

Определение параллелизма: анализ задачи с целью выделить подзадачи, которые могут выполняться одновременно.

Выявление параллелизма: изменение структуры задачи таким образом, чтобы можно было эффективно выполнять подзадачи. Для этого часто требуется найти зависимости между подзадачами и организовать исходный код так, чтобы ими можно было эффективно управлять.

Выражение параллелизма: реализация параллельного алгоритма в исходном коде с помощью системы обозначений параллельного программирования [Мэттсон, Чернышев].

В процессе изучения параллельной технологии программирования формируется **параллельный стиль мышления**, предполагающий способность к предварительному умозрительному «распараллеливанию» поставленной задачи – её анализу с целью выделения подзадач, «распараллеливанию» потоков данных – выделение потоков данных, которыми будут обмениваться выполняемые параллельно подзадачи. При этом в памяти формируются временные цепочки взаимосвязей понятийных и абстрактных объектов (рис. 4).

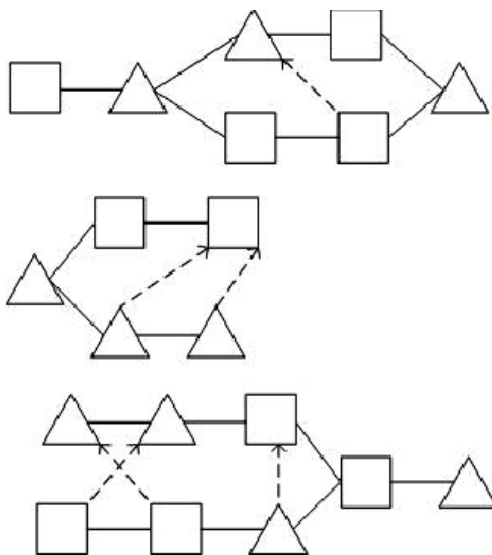


Рис. 4. Формирование информационных связей понятийных и абстрактных объектов

С учётом вышесказанного под **параллельным стилем мышления** будем подразумевать такой способ алгоритмической мыслительной деятельности, который при осознанной, специально организованной последовательности действий приводит к параллельному решению поставленной задачи. Структура параллельного стиля мышления может быть представлена упрощённой моделью (рис. 5).

В данной модели большую роль играют этапы, дополняющие привычный процесс последовательного решения. Органичное включение указанных этапов в процесс решения задачи, осознание их важности являются составляющими такого способа алгоритмической мыслительной деятельности, который назван параллельным стилем мышления.

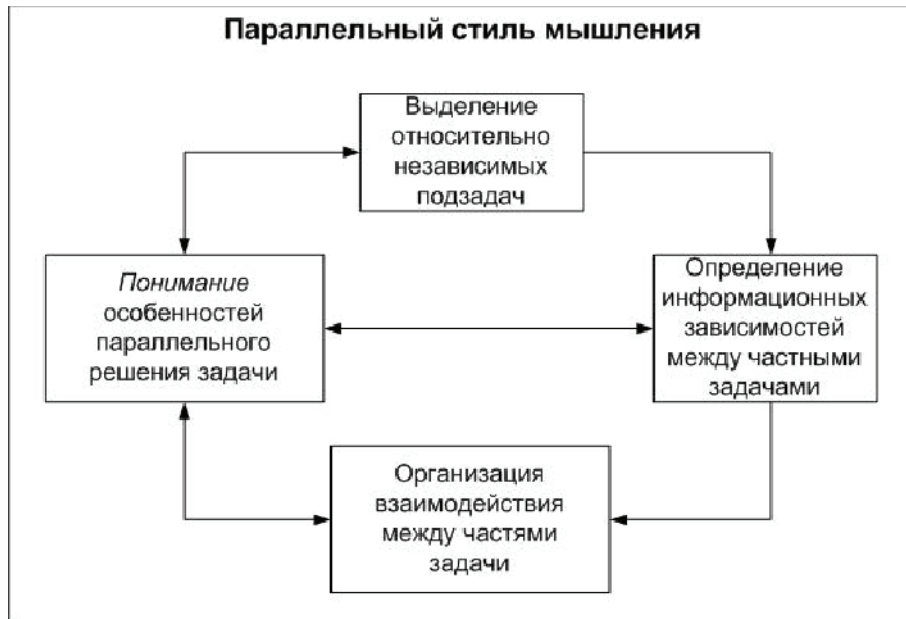


Рис. 5. Структура параллельного стиля мышления

Помимо указанных в модели этапов: выделение подзадач, установление информационных зависимостей и организация информационного взаимодействия подзадач, очень важную роль играет понимание того, что все подзадачи *на самом деле* выполняются параллельно (одновременно). Как показывает практика, этот факт декларируется студентами на словах, но фактически не воспринимается и не понимается в полной мере.

Эта проблема выражается, например, в следующих сложностях: студенты не сразу понимают, что *одна* переменная после запуска имеет p копий и копии могут иметь *разные значения* (часто встречается в MPI). Также студенты зачастую не понимают, как происходит взаимодействие процессов, если в программном коде сначала указана функция **приёма** данных, а только потом **отправки** – возникает внутреннее противоречие с привычным последовательным стилем кодирования, при котором все действия в программе выполняются строго последовательно. В этом случае студенты не понимают (хотя видят в программе), что вызов функции зависит от номера процесса и одна задача делает одно действие, а вторая в это же время другое.

Формирование понимания особенностей параллельных вычислений – это длительный и, как показывает опыт, сложный процесс, в ходе которого «ломаются» привычные стереотипы как в трактовке (чтении), так и в составлении программного кода. При этом формируется новый способ алгоритмической деятельности – параллельный стиль мышления.

К предложенной модели необходимо сделать ещё несколько пояснений. Модель условно можно разделить на две части. Первая часть – это дополнительные (по отношению к структурному программированию) этапы параллельного решения задач, которые образуют довольно строгую последовательность. Вторая часть демонстрирует необходимость добиваться полного понимания процесса решения на каждом из этапов для любой задачи (эта необходимость отображена двунаправленными рёбрами, связывающими понимание с каждым из этапов, дополняющих обычный процесс решения).

Согласно предложенной модели структуры параллельного стиля мышления, можно выделить следующие этапы его формирования.

1. Пропедевтический.
2. Основной.
3. Закрепляющий.

Сущность работы на пропедевтическом этапе видится в том, чтобы в учебных дисциплинах, предшествующих изучению курса «Основы параллельного программирования» и предполагающих изучение языков программирования, применять методику параллельного изучения этих языков. Согласно этой методике, теоретический материал на лекциях по программированию даётся параллельно, т. е. одновременно излагается реализация одних и тех же алгоритмических структур в разных языках программирования [Жужжалов, 2004]. Далее на лабораторном занятии студентам предлагается решить одну и ту же конкретную задачу средствами различных языков [Нигматулина, Степанова, 2011].

На формирование параллельного стиля мышления на основном этапе преподаватель может и должен оказывать влияние, выражающееся в том, что акцент в деятельности студентов должен быть сделан на формировании тех мысленных действий, которые являются составными частями модели параллельного стиля мышления.

Рассмотрим некоторые примеры включаемых в лабораторные работы заданий, которые могут выступать как составные части фронтального (или группового) разбора задачи, или как самостоятельные тренировочные задания.

Для формирования умения выделять информационно-независимые подзадачи можно использовать индивидуальные или групповые задания, требующие разбить некоторую задачу на части. Как продолжение работы может выступать упражнение: изобразить граф информационных зависимостей и проанализировать его с целью выделения групп подзадач, связанных между собой сильнее прочих или слабее. В этом случае мы способствуем формированию умения «видеть» информационные связи между подзадачами и в перспективе планировать организацию обменов данными между процессами программы.

Одним из эффективных приёмов, направленных на понимание параллельной работы нескольких процессов, является пошаговое прохождение фрагмента параллельной программы несколькими студентами, которые выступают в роли параллельных процессов. В ходе пошагового одновременного выполнения работы нескольких процессов студенты лучше понимают ход работы параллельной программы, особенности обменов данными и изменение способа прочтения «якобы» последовательных действий процессов в параллельной программе.

Также можно в виде игры демонстрировать отличия режимов точечных обменов данными (например, в MPI). Эти отличия, хоть и могут существенно влиять на работу программы, тем не менее плохо воспринимаются при простом словесном объяснении и нуждаются в наглядной демонстрации.

Последующее развитие параллельного стиля мышления, закрепление навыков параллельного программирования должны происходить при дальнейшем изучении предметных дисциплин информационного цикла. Параллельные вычисления успешно могут быть реализованы при изучении таких курсов, как «Численные методы», «Исследование операций», «Компьютерное моделирование», «Математическая физика».

Пересмотр содержания этих курсов, применение при их изучении современных технологий программирования позволят поднять уровень предметной подготовки

будущего учителя информатики, продолжают процесс формирования алгоритмического мышления в целом и параллельного стиля мышления как его составляющей в частности.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в процессе изучения технологии параллельного программирования изменяется стиль мышления студентов, который назван параллельным стилем. Указанный способ мышления поддаётся целенаправленному формированию с помощью деятельности студента и преподавателя, спланированной согласно закономерностям развития мышления.

Библиографический список

1. Вольхин К.А., Пак Н.И. О состоянии графической подготовки учащихся в школе с позиции информационного подхода // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 3 (17). Т. 1: Психолого-педагогические науки. С. 74–79 с.
2. Жужжалов В.Е. Интеграция парадигм программирования в курсе информатики // Информатика и образование. 2004. № 10. 32–36 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл; Академия, 2004. 352 с.
4. Мэттсон Т., Чернышев А. Введение в технологии параллельного программирования. URL: <http://software.intel.com/ru-ru>
5. Нигматулина Э.А., Степанова Т.А. Условия формирования алгоритмической культуры студентов на основе информационного подхода // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева, 2011. № 1.
6. Пак Н.И. Обучение разума как информационный процесс: сб. тезисов Российско-корейской научной конференции, Звенигород, 2011. С. 81–83.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2008. 713 с.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ШКОЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПО ИНФОРМАТИКЕ И МАТЕМАТИКЕ

Информатика, математика, метапредметные результаты, примерные программы.

На сегодняшний день система российского образования продолжает претерпевать серьезные изменения. Это связано с переменами, происходящими в современном мире. Именно они и влекут за собой пересмотрение и корректировку устоявшихся ранее требований к обучению и результатам обучения в общеобразовательных школах. В связи с этим Российской академией образования по заказу Министерства образования и науки РФ под руководством А.А. Кузнецова, М.В. Рыжакова, А.М. Кондакова были подготовлены и на сегодняшний день реализуются примерные программы основного общего образования по учебным дисциплинам «математика» и «информатика» [Кузнецов и др., 2009].

Учебная программа является нормативным документом, направляющим деятельность учителя и учащихся, определяющим деятельность составителей учебников и методических пособий. Программы выступают и как средство контроля за работой школы. Примерные программы по математике и информатике разработаны на основе стандарта второго поколения с учетом межпредметных и внутрипредметных связей, логики учебного процесса. В каждой примерной программе требования к результатам основных образовательных программ в когнитивной сфере (предметные, метапредметные и др.) получают конкретизацию.

Метапредметные образовательные результаты предполагают, что у учеников будут развиты: уверенная ориентация в различных предметных областях за счет осознанного использования при изучении школьных дисциплин, философских и общепредметных; владение основными общеучебными умениями информационно-логического характера, умениями организации собственной учебной деятельности, основными универсальными умениями информационного характера, информационным моделированием как основным методом приобретения знаний, широким спектром умений и навыков использования средств информационных и коммуникационных технологий для сбора, хранения, преобразования и передачи различных видов информации, базовыми навыками исследовательской деятельности, проведения виртуальных экспериментов, способами и методами освоения новых инструментальных средств, основами продуктивного взаимодействия и сотрудничества со сверстниками и взрослыми [Фисенко, 2010, с. 13].

Но на практике возникает проблема выбора путей и средств достижения метапредметных результатов, т. е. учитель должен определить (разработать) методы обучения, соответствующие современным требованиям, и разработать методические материалы с межпредметной направленностью для курсов информатики и математики общеобразовательной школы. А для того чтобы начать работать в этом направлении, необходимо попытаться найти общее между метапредметными результатами по информатике и математике, выделенными составителями учебных программ.

Рассмотрим связь метапредметных результатов по математике и информатике (табл.) [Кузнецов и др., 2009, с. 8; Основы..., 2010, с. 40].

Т а б л и ц а

Математика	Информатика
Метапредметные образовательные результаты	
<p>Первоначальные представления об идеях и о методах математики как об универсальном языке науки и техники, о средстве моделирования явлений и процессов (1);</p> <ul style="list-style-type: none"> – умение видеть математическую задачу в контексте проблемной ситуации в других дисциплинах, в окружающей жизни (2); – умение находить в различных источниках информацию, необходимую для решения математических проблем, и представлять ее в понятной форме; принимать решение в условиях неполной и избыточной, точной и вероятностной информации (3); – умение понимать и использовать математические средства наглядности (графики, диаграммы, таблицы, схемы и др.) для иллюстрации, интерпретации, аргументации (4); – умение выдвигать гипотезы при решении учебных задач и понимать необходимость их проверки (5); – умение применять индуктивные и дедуктивные способы рассуждений, видеть различные стратегии решения задач (6); – понимание сущности алгоритмических предписаний и умение действовать в соответствии с предложенным алгоритмом (7); – умение самостоятельно ставить цели, выбирать и создавать алгоритмы для решения учебных математических проблем (8); – умение планировать и осуществлять деятельность, направленную на решение задач исследовательского характера (9) 	<p>Владение основными общеучебными умениями информационного характера: анализ ситуации, планирование деятельности, обобщение и сравнение данных и др. (1');</p> <ul style="list-style-type: none"> – получение опыта использования методов и средств информатики: моделирование; формализация и структурирование информации; компьютерный эксперимент при исследовании различных объектов, явлений и процессов (2'); – выбор языка представления информации в зависимости от поставленной задачи (3'); – запись данной информации на естественном, формализованном и формальном языках без потери ее смысла (4'); – умение создавать и поддерживать индивидуальную информационную среду, обеспечивать защиту значимой информации и личную информационную безопасность (5'); – умение осуществлять совместную информационную деятельность, в частности при выполнении проекта (6')

Метапредметный результат (1) по математике связан с формированием первоначальных представлений об идеях и о методах математики как об универсальном языке науки и техники, о средстве моделирования явлений и процессов. Формирование этих представлений может быть продолжено в курсе информатики, т. к. именно информатика даёт возможность привести в систему знания учащихся о моделях и моделировании (в примерной программе по информатике одним из сквозных направлений является направление «Информационные модели»). И в то же время этот метапредметный результат пересекается с метапредметным результатом по информатике, таким как получение опыта использования методов и средств информатики: моделирование; формализация и структурирование информации; компьютерный эксперимент при исследовании различных объектов, явлений и процессов (2').

Современный этап развития образования характеризуется повышенным вниманием к понятию модели и методологии моделирования применительно к различным областям знания. Одной из причин этого является повышение уровня абстрактности знаний, получаемых в процессе обучения.

Абстрактный характер теоретических построений в современных науках и появление специальных языков – это свидетельство развития познания от непосредственного контакта с окружающей человека действительностью к опосредованному ее освоению, которое совершается, в частности, с помощью методов и средств

моделирования. При этом не только научное познание, но и процесс обучения базируется на использовании методов информационного моделирования, так как любая передача знаний подразумевает их описание на том или ином языке и представление в той или иной форме. Поэтому знакомство школьников с методами информационного моделирования актуально для современной школы, особенно в условиях постоянно увеличивающегося объема учебной информации, появления новых ее носителей (электронные учебники, компьютерные энциклопедии) и средств доступа к ней. Учащимся необходимо осмыслить сам процесс познания, определить место в этом процессе таких познавательных приемов, как моделирование, формализация, символизация, структуризация и др.

Понятие модели в неявном виде давно используется практически во всех учебных дисциплинах. Моделирование – многоаспектное явление и многоплановая деятельность. О моделировании можно говорить как о методологической основе современной науки, инструменте любой познавательной деятельности, важном дидактическом средстве. Мир моделей, используемых в познании, общении, практической деятельности, многообразен. В обучении важное место занимает такой класс моделей, как информационные модели. Это всевозможные формулы, графики, словесное описание, таблицы, схемы, формулировки законов, алгоритмы и пр.

Курс информатики в наибольшей степени способствует приведению в систему знаний учащихся о моделях и осознанному применению информационного моделирования в своей учебной, а затем и практической деятельности.

Метапредметный результат (2) по математике направлен на формирование умения видеть математическую задачу в контексте проблемной ситуации в других дисциплинах, в окружающей жизни. Однако многие задачи по информатике базируются на математическом содержании (пример: задачи по программированию). Поэтому результат будет востребован при изучении курса информатики.

Метапредметный результат (3) по математике требует от учащихся умения находить в различных источниках информацию, необходимую для решения математических проблем, и представлять ее в понятной форме, принимать решение в условиях неполной и избыточной, точной и вероятностной информации. С другой стороны, одними из приоритетных задач курса информатики являются «формирование представления об информации как важнейшем стратегическом ресурсе развития личности, государства, общества, необходимости строить свою жизнь в соответствии с требованиями и возможностями информационной цивилизации, критически оценивать ее позитивные и негативные стороны; осознание своего места в этой цивилизации». Этот же результат требует от учащихся умения представлять информацию в понятной форме. В информационном обществе центр тяжести образовательного процесса перемещается с заучивания фактов и теорий на формирование готовности и умения самостоятельно приобретать новые знания. Отсюда вытекает первая задача курса информатики: учить школьника искать, отбирать, организовывать и использовать информацию для достижения стоящих перед ним целей. Эта задача решается на протяжении всего периода обучения информатике. Значит, ученики должны уметь выбирать язык представления информации в зависимости от поставленной задачи (3'). А это один из метапредметных результатов по информатике.

Метапредметный результат (4) по математике направлен на формирование умения понимать и использовать математические средства наглядности (графики, диаграммы, таблицы, схемы и др.) для иллюстрации, интерпретации, аргументации. Для того чтобы сформировать данный результат ученики должны научиться анализировать данные, обобщать их и сравнивать, что соответствует метапредметному результату (1') по информатике. В то же время учащиеся должны уметь запи-

сывать данную информацию на естественном, формализованном и формальном языках без потери ее смысла, а это невозможно без умения «читать» графики, таблицы, схемы.

Метапредметный результат (5) по математике связан с умением выдвигать гипотезы при решении учебных задач и понимать необходимость их проверки. Информатика даёт инструменты для проверки гипотез, а также возможность совершенствовать умения по постановке гипотез. Выдвижение гипотезы является одним из элементов проектного метода (6' метапредметный результат по информатике).

В курсе информатики деятельность учащихся по выдвижению гипотез организуется через моделирование, вычисление, рассмотрение хорошо составленных блок-схем алгоритмов и программ. Наибольшую возможность в информатике организовать деятельность учащихся по выдвижению гипотез позволяет в основном раздел «Алгоритмизация и программирование». Учащиеся выдвигают гипотезы по решению той или иной задачи, по составлению её модели и алгоритма, предлагают различные варианты написания программы на языке программирования, проводят компьютерные эксперименты.

Например, деятельность школьников по построению алгоритма решения какой-либо задачи на уроке может быть организована так:

1. «Самостоятельное» открытие закономерности.
2. Выдвижение гипотезы.
3. Поиск средств для подтверждения её истинности или для опровержения.
4. Доказательство.

Метапредметным результатом (6) по математике является умение применять индуктивные и дедуктивные способы рассуждений, видеть различные стратегии решения задач. Этот результат будет востребован при изучении курса информатики, т. к. многие задачи по информатике допускают несколько способов решений (например, программирование циклических действий тремя видами циклов), также для решения одной и той же задачи могут применяться различные программные средства. Поиск различных стратегий решения задачи требует от учащихся умения анализировать ситуацию, записывать информацию с помощью разных языков представлений информации.

Метапредметный результат (7) по математике – понимание сущности алгоритмических предписаний и умение действовать в соответствии с предложенным алгоритмом. Завершить формирование этого результата может помочь курс информатики, так как одной из содержательных линий курса информатики является линия «Алгоритмизация и программирование».

Раздел «Алгоритмизация и программирование» развивает алгоритмическое, операциональное мышление ученика. Умение разбить задачу на подзадачи, воспользоваться готовым алгоритмом более простой задачи при решении сложной – это общеучебные умения и навыки, которые формируются у каждого учащегося на уроках информатики.

Метапредметный результат (8) по математике направлен на умение самостоятельно ставить цели, выбирать и создавать алгоритмы для решения учебных математических проблем. Достижение этого метапредметного результата базируется на умениях анализировать информацию, создавать и поддерживать индивидуальную информационную среду. В курсе информатики данный метапредметный результат будет востребован при изучении любой темы.

Метапредметный результат (9) по математике связан с умением планировать и осуществлять деятельность, направленную на решение задач исследовательского характера. Исследовательская деятельность обучающихся играет огромную роль в современных школьных программах. Учебная исследовательская дея-

тельность – это специально организованная, познавательная творческая деятельность учащихся, по структуре соответствующая научной деятельности, характеризующаяся целенаправленностью, активностью, предметностью, мотивированностью и сознательностью, результатом которой является формирование познавательных мотивов, исследовательских умений, субъективно новых для учащихся знаний или способов деятельности. Исследовательская деятельность является одной из самых удачных форм внеклассной работы с учащимися по предмету. Одна из проблем, которую приходится решать учителю при организации исследовательской деятельности в школе, – это нахождение заслуживающих внимания, перспективных тем для исследования, обещающих интересные результаты. Кандидат педагогических наук О.В. Петунина сказала: «Исследовательская деятельность в школе носит скорее учебный характер, ученики при этом не открывают что-то новое в науке, это скорее открытия для самих учащихся».

Что же касается исследовательской деятельности по предмету «информатика», процитируем сотрудника кафедры информатики Центра дистанционного образования «Эйдос» Л.В. Барышева: «Сегодня информатика предполагает усвоение огромного материала в области информационных технологий школьниками. Чтобы увидеть результат обучения, хотелось, чтобы ученики использовали полученные знания, умения и навыки не только при решении отдельных задач. Выполняя исследовательскую работу, ученик погрузится в мир информатики, в котором сможет решить более глобальные задачи, а также сделать для себя много открытий».

Поэтому чтобы сформировать метапредметный результат (9) по математике требуется достичь всех метапредметных результатов по информатике.

Выводы:

1) метапредметные образовательные результаты по информатике и математике тесно взаимосвязаны и направлены на достижение взаимосвязанных целей;

2) для успешного достижения метапредметных результатов по математике требуется достичь некоторых из метапредметных результатов по информатике (и наоборот);

3) некоторые из метапредметных результатов могут быть достигнуты (усовершенствованы) при изучении другого предмета.

Для того чтобы начать работу по реализации принципов метапредметности в школах, необходимо тщательно изучить все документы по стандартам. Представленный в статье сравнительный анализ метапредметных результатов является первым шагом, который позволяет выработать подход к их достижению, на следующем этапе должны быть определены наиболее перспективные методы и средства обучения для реализации основных положений ФГОС второго поколения.

Библиографический список

1. Кузнецов А.А., Рыжаков М.В., Кондаков А.М. Примерные программы основного общего образования. Математика. М.: Просвещение, 2009. 96 с.
2. Основы общей теории и методики обучения информатике: учебное пособие / под ред. А.А. Кузнецова. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2010. 207 с.
3. Примерные программы по информатике для основной и старшей школы / под ред. С. А. Бешенкова. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2012. 176 с.
4. Фисенко Т.И. Как реализовать принцип метапредметности в процессе обучения [Электронный ресурс]. URL: http://mobiro.ru/doc/115388/kak_realizovatb_princip_metapredmetnosti_v_processe_obuchenija (загл. с экрана).

ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА К ЦЕЛЕПОЛАГАНИЮ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Целеполагание, цель, подготовка педагога, профессиональная деятельность педагога, рефлексия.

Формирование способности педагога к целеполаганию в педагогической деятельности выдвигается в качестве необходимого направления в его подготовке. Потребность в обоснованности целеполагания в наибольшей степени свойственна педагогической науке и практике, где цель, как отмечали великие философы (Сократ, Платон, Аристотель, Гегель и др.) и педагоги (Я.А. Коменский, А. Дистервег, К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др.), по праву является центральной, стержневой категорией.

Важность овладения деятельностью целеполагания обусловлена тем, что педагог-профессионал нуждается в постоянной реконструкции собственной деятельности, ее содержания, внесении коррективов в образ результата деятельности, что, по сути, превращает его деятельность в исследовательскую. Любая деятельность субъекта включает в себя цель, средство, сам процесс преобразования и его результат. Средство подразумевает совокупность объективных факторов и образа действий человека, ведущих к достижению целей. Ближайшие и частичные цели (подцели) играют роль средств по отношению к более общей цели, которая их детерминирует. Результат деятельности представляет собой воплощенную цель.

Философские и психологические основы целеполагания раскрываются в работах Б.Г. Ананьева, П.К. Анохина, А.В. Борзенко, Г.С. Батищева, А.Н. Леонтьева, К.К. Платонова, Н.А. Проскуриной, С. Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова, А.И. Яценко и др. Цель является существенной характеристикой человеческой деятельности. Цель: предвосхищаемый результат деятельности; предметная проекция будущего; субъективный образ желаемого, опережающий отражение событий в сознании человека [Хуторской, 2001].

Наличие цели, предшествуя достижению результата деятельности, делает ее целенаправленной. Цель деятельности возникает у человека как идеальный образ желаемого будущего результата, одновременно выступая предпосылкой, началом деятельности. Через цель происходит детерминация настоящего будущим. Способность постановки целей своей деятельности является врожденным качеством человека. Акт стремления человека к цели выступает одним из главных условий его жизни, а условием плодотворного проявления этого рефлекса является напряжение в виде определенных препятствий [Павлов, 1996]. Предшествующими по отношению к цели понятиями являются ценности, смысл, миссия, намерения [Хуторской, 2001].

Цели и задачи, которые стоят перед педагогом в профессиональной сфере деятельности, решаются посредством целого комплекса действий. Уровень качества педагогических действий, уровень компетентности педагога оценивается в зависимости от результата, обозначенного в целях и реализуемого благодаря использованию педагогических средств, соответствующих целям, условиям и технологическим приемам.

Постановка целей профессиональной деятельности педагога связывается с выполнением заказа на образование, который исходит от различных субъектов: учащихся, их родителей, профессионального педагогического сообщества, государства и общества, человечества в целом, самого педагога.

Подготовка педагога к постановке целей своей профессиональной деятельности предполагает овладение способностью к целеполаганию. В модели профессионального стандарта педагогической деятельности с функциональных позиций выделяются компетенции предметного и личностного целеполагания наряду с другими компетенциями педагога [Шадриков, 2007]. При этом компетенции понимаются как требования к качеству (компетентности) субъекта деятельности, которые связываются с возможностью занимать конкретную должность и определяют успешность педагогической деятельности.

Целеполагающий компонент педагога пронизывает всю его деятельность. Развитой целеполагающий компонент позволяет педагогу вводить новые детерминанты в учебно-воспитательный процесс без внешнего вмешательства со стороны, инструктивных указаний, что получает свое обобщенное выражение в мировоззрении, мировосприятии обучающегося, проявляется в его ценностных ориентациях, порождает поля образовательных и жизненных смыслов. Глубина развития целеполагающего компонента проявляется также в понимании педагогом своего места в мире, в интеллектуальном, эмоциональном, практически-действенном отношении к педагогической действительности. Осознанные цели задают ориентиры, определяющие программу деятельности педагога на многие годы вперед.

Подготовка педагога к целеполаганию в вузе нами рассматривается как циклическая процедура, в которой выделяются три основных этапа:

- целеопределение – постановка идеальной цели;
- целеудержание – удерживание цели в процессе реализации деятельности;
- целекоррекция – коррекция цели в процессе ее практической реализации, когда цель соотносится с реально достигнутым эффектом на этапе оценки результатов – начало нового цикла целеполагания.

Сущность психологического механизма целеопределения состоит в формировании образа будущего результата действий и принятии этого образа в качестве основы для практических или умственных действий. Этап целеопределения предполагает установление связи мотива и цели деятельности. При этом мотив побуждает субъекта к деятельности, а цель позволяет конструировать конкретную деятельность, определять ее характеристики и динамику. «Вектор деятельности» (А.Н. Леонтьев), задаваемый мотивом и целью, задает направления развития способностей субъекта деятельности, его профессиональных деятельностных и личностных качеств. В этом направлении доминируют субъективные запросы, которые требуют связывания с объективированными требованиями, предъявляемыми студенту со стороны, извне, в том числе и требованиями государственных образовательных стандартов, основной образовательной программы подготовки. Вектор «цель – мотив» предполагает выявление осознанного мотива, поиска субъективного смысла, обеспечивающего выполнение внешнего запроса, уравнивания объективированных требований и субъективных запросов. Для этого в процессе целеопределения прогнозируются два результата – результат подготовки и результат развития. Результат подготовки связывается с овладением соответствующими знаниями, умениями, компетенциями, а результат развития – с качественными изменениями личности студента, развитием его способностей. Порождение смыслообразующих мотивов учебно-профессиональной деятельности предполагает сотрудниче-

ство субъектов образовательного процесса. Педагогическими условиями, способствующими принятию субъектом цели деятельности, выступают: активное вовлечение субъекта в определение цели; актуализация субъектом социального и личного смысла цели; самостоятельный поиск субъектом способов достижения цели, выбор этих способов с учетом индивидуальных особенностей.

В подготовке педагога принципиальное значение имеет понимание того, что целеполагание не ограничивается идеальным моментом. Для того чтобы идеально заданная цель стала механизмом управления последующей учебно-профессиональной деятельностью, требуется эту цель постоянно удерживать, вновь и вновь обращаться к ней, сверять с целью достигаемый результат.

Этап целеудержания связывается с непосредственной реализацией деятельности и существенным образом зависит от предшествующего этапа целеопределения. Реализация деятельности предполагает самостоятельный поиск способов достижения поставленных целей. Поэтому очень важно постоянно удерживать цель в поле внимания. При недостаточном опыте подобной деятельности у студентов усиливается роль преподавателя в актуализации целей и смыслов и активизации процесса деятельности по достижению запланированного результата. Особое значение на данном этапе приобретают сотрудничество студентов между собой, создание условий для постоянного обсуждения и уточнения целей учебно-профессиональной деятельности.

На этапе целекоррекции осуществляется совместная деятельность преподавателей и студентов по сравнению полученного результата с идеальным его представлением (прогнозом). Производится анализ причин «сбоя» или достижения успеха. Для этого анализируются предшествующие этапы целеполагания, соблюдение условий реализации деятельности, адекватность выбранных способов деятельности. Проводимая работа способствует развитию аналитических, прогностических, проективных и рефлексивных умений будущего педагога, позволяет ему по-новому смотреть на себя как субъекта учебно-профессиональной деятельности. Совместное корректирование цели, выбор подходящих путей и средств ее достижения в соответствии с изменяющимися объективными условиями и субъективными запросами, достигнутыми результатами дает начало новому циклу целеполагания.

Возможно выделение следующих групп целей [Хуторской, 2001]: личностные; предметные; креативные; когнитивные; оргдеятельностные.

Согласование целей с мотивами деятельности предполагает их анализ по следующим направлениям:

1) установление стимулирующей роли цели, обеспечивающей совпадение заинтересованности и ожиданий студентов с предполагаемыми видами деятельности;

2) выяснение ценности поставленных студентами целей и возможностей их корректировки в соответствии с потребностями решать актуальные задачи профессиональной подготовки;

3) определение возможностей приведения уровня сложностей поставленных целей применительно к индивидуальным возможностям студентов и конкретных условий реализации учебно-профессиональной деятельности.

Конструктивное сотрудничество субъектов образовательного процесса стимулирует самостоятельность студентов к субъективному целеполаганию, дает импульс к выдвижению новых идей, поиску новых путей и способов достижения целей, рождает чувство собственной ответственности за результаты деятельности. Изменяются и отношения между студентами, создавая условия для кооперации в дости-

жении целей, совместной деятельности и поддержки, задавая предпосылки для коллективной творческой деятельности.

Подготовка педагога к целеполаганию предполагает овладение проектированием диагностично заданных целей. Для диагностичной постановки любой цели требуется, чтобы она была точно и конкретно описана, выделены критерии, поддающиеся измерению, чтобы существовала шкала степени ее достижения [Беспалько, 1989]. Такая постановка целей требуется педагогу при разработке программы работы со школьниками по достижению образовательных результатов, определенных требованиями государственных образовательных стандартов.

Инструментальность постановки целей также связывается с образовательными результатами и представляется в виде таксономии. Используя таксономию Б. Блума, возможно выделить следующие категории образовательных целей и соответствующие действия:

– знание – соответствует уровню знание-знакомство, обозначает, предполагает изложение изученного материала (от конкретных фактов до целостных теорий). Действия: излагает конкретные факты, представления о методах и процедурах, основных понятиях, правилах и принципах;

– понимание – относится к способности понимать значение изученного. Действия: обозначает свою позицию, интерпретирует, объясняет, преобразует из одной формы выражения в другую, предположительно описывает, аргументирует;

– применение – относится к умению использовать изученный материал в конкретных ситуациях (знакомых и новых). Действия: использует понятия или правила не только в стандартных, но и новых ситуациях, функционально применяет знания и умения в конкретных ситуациях, демонстрирует правильное применение метода, процедуры, поведения в конкретных ситуациях;

– анализ – обозначает умение разбить материал, рассматриваемое явление на части, на составляющие с ясным определением структур. Действия: вычленяет части целого, выявляет взаимосвязи между ними, выделяет принципы организации целого, выделяет скрытые предположения и смыслы, видит ошибки в логике рассуждений, поведения, проводит различия между фактами, причинами и следствиями;

– синтез – обозначает умение комбинировать элементы, чтобы получить обладающее новизной целое (план действий, схема поведения, план эксперимента, план сообщения или исследовательской работы, какие-либо схемы для упорядочения многих элементов деятельности). Действия: составляет сообщение, находит оригинальную форму предъявления выполненного задания, составляет блок-схему, составляет модель объекта, составляет программу поведения, находит способ решения проблемы (задачи), используя знания из различных областей;

– оценивание – описывает умение оценивать значение того или иного изученного материала с точки зрения конкретной цели, основывая свое суждение на четких критериях. Действия: оценивает логику построения материала, соответствие выводов имеющимся данным или поставленным задачам, значимость того или иного продукта деятельности, поведение в конкретной ситуации.

Подготовка педагога к целеполаганию непосредственно связана с развитием способности осознавать собственное приращение, вносить коррективы, а следовательно, с развитием рефлексии. В контексте целеполагания важно обращать внимание на фокус рефлексии, объясняющий, на каком аспекте «Я» преимущественно сосредоточен процесс осмысления педагогом себя как субъекта деятельности в конкретной ситуации. С этих позиций важно осознание трех главных фокусов рефлексии:

сии, выделяемых по так называемому временному принципу: ситуативной (актуальной), ретроспективной и перспективной рефлексии.

На этапе целеопределения фокус рефлексивности перемещается с ретроспективного на актуальный, и наоборот, сосредотачиваясь на аспекте «Я» то на прошлом, то на настоящем. Обращение педагога к ретроспективному фокусу рефлексии предполагает анализ уже выполненной в прошлом деятельности и свершившихся событий. В ходе анализа актуализируются компоненты, которые были реализованы, обнаруживаются компоненты, которые остались не реализованными. Тем самым определяются достижения и дефициты. Предметами данного вида рефлексии выступают предпосылки, мотивы и причины произошедшего, содержание прошлого поведения, а также его результативные параметры, и в особенности допущенные ошибки. Переключение на актуальный фокус рефлексии позволяет обнаружить в настоящем противоречие между способами профессионального осуществления педагога и реальными требованиями ситуации. В данный момент важно обеспечение непосредственного самоконтроля поведения студента, его эмоционального состояния, переживаний, которые вызваны осмыслением сложившейся ситуации, ее отдельных элементов, потребностью координации своих действий в связи с изменяющимися условиями. Поведенческими проявлениями и характеристиками рефлексии становятся время обдумывания субъектом своей текущей деятельности; то, насколько часто он прибегает к примерам для анализа происходящего; степень развернутости процессов принятия решения; склонность к самоанализу.

В основе описанного процесса лежит схема «рефлексивного выхода». Педагог выходит из прежней позиции, в которой он осуществлял деятельность, действовал, был деятелем, и переходит в новую позицию как по отношению к прежним, уже выполненным деятельности, так и по отношению к будущей проектируемой деятельности. Новая позиция – рефлексивная – позволяет выйти из деятельности и занять позицию над ней. Рефлексивная позиция по отношению к будущей деятельности и позволяет определить цель.

На этапе целеудержания фокус рефлексии перемещается с ситуативной на перспективную, сосредотачиваясь на аспекте «Я» то на настоящем, то на будущем. Происходит сопоставление действий, совершаемых в настоящем с достижением желаемого образа результата. Если степень соответствия не удовлетворяет студента как субъекта деятельности, то требуется осмысление причин неуспеха, что приводит к этапу целекоррекции. Ситуативная рефлексия связывается с прояснением противоречий между способами осуществления субъектом деятельности, реальными требованиями ситуации, поставленными целями. Обнаруживаются дефициты в способах деятельности (ретроспективный фокус рефлексии), или проводится уточнение цели деятельности (перспективный фокус рефлексии).

Рефлексивные процессы требуют специальной организации и управления, сложность которых состоит в том, что студент и преподаватель должны находиться в субъектной позиции, предполагающей управление собственной деятельностью. Успешность рефлексивных процессов зависит от представлений преподавателем не только обсуждаемого объекта целеполагания, но и от его способности выяснять, предполагать, какими представлениями об этом объекте обладает студент. Только при этом условии возможно оказывать влияние на преобразование, углубление, развитие целеполагающего компонента «внутренней картины профессионального мира» студента. Успешность рефлексивных процессов во многом определяется активной деятельностью самого студента, что позволяет преподавателю больше внимания уделять управлению этой деятельностью – отбирать, уточнять, перепровер-

рять свои действия, сомневаться, выдвигать гипотезы, задавать вопросы самому себе и вновь проводить уточнение, достигая взаимопонимания со студентами в различных аспектах обсуждаемого объекта.

Подготовка педагога к целеполаганию – сложный процесс, требующий значительных затрат, особенно на начальном этапе, когда важность подобной деятельности студентами слабо осознана. Однако освоение способности к постановке, удержанию и коррекции цели окупаются на всех последующих этапах подготовки, в значительной мере оказывая влияние на обеспечение качества этой подготовки.

Особую роль в подготовке педагога к целеполаганию в профессиональной деятельности играют учебные и педагогические практики. Если на этапах теоретического обучения значительную роль в целеполагании может взять на себя преподаватель, то во время практики он может только поддерживать, сопровождать студента. Для успешного решения задач практической подготовки педагога целеполаганию требуется придать индивидуально-личностный характер. Форма практики позволяет передать ответственность за постановку, удержание, коррекцию целей самому студенту, превращая его в субъекта учебно-профессиональной деятельности. Такая постановка вопроса предполагает разработку соответствующих программ практик, поиск новых подходов к ее организации, создание научно-методического обеспечения учебно-профессиональной деятельности студентов в период практик [Адольф, Степанова, 2008; Степанова, Адольф, 2009; Степанова, 2010].

В целом представляется, что подготовка студента к целеполаганию в профессиональной деятельности выступает необходимым условием обеспечения качества реализации основных образовательных программ подготовки по направлениям Педагогическое образование, Психолого-педагогическое образование, разрабатываемым на основе Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (третьего поколения), фактором, позволяющим обеспечивать связь между подготовкой на уровнях бакалавриата и магистратуры, и профессиональной деятельностью выпускника.

Библиографический список

1. Адольф В.А., Степанова И.Ю. Профессиональная подготовка будущего учителя // Высшее образование сегодня. 2008. № 4. С. 66–70.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
3. Павлов И.П. Мозг и психика. М.: Воронеж, 1996.
4. Степанова И.Ю., Адольф В.А. Профессиональная подготовка учителя в условиях информационного общества: монография. Красноярск, 2009. 520 с.
5. Степанова И.Ю., Достовалова Е.В. Профессионально-практическая подготовка бакалавров-педагогов: учеб. пособие. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2010. 104 с.
6. Хуторской А.В. Современная дидактика: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2001. 544 с.
7. Шадриков В.Д. Базовые компетенции педагогической деятельности // Сибирский учитель. 2007. № 6 (54). С. 5–14.

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДентОК ВУЗА В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОГО КУРСА ДИСЦИПЛИНЫ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»

Вариативная часть, индивидуальный дневник, психофизический потенциал девушек, репродуктивное здоровье, программно-методическое обеспечение.

Физическая культура в высших учебных заведениях представлена как учебная дисциплина и важнейший компонент целостного развития личности молодых людей, значимость которого проявляется через гармонизацию духовных и физических сил; формирование таких общечеловеческих ценностей, как укрепление здоровья, физическое и психическое благополучие, физическое совершенство; профессионально-прикладную подготовленность, спортивную подготовленность и т. д. (Л.И. Лубышева, В.К. Бальсевич, 2008 и др.). Формирование положительного отношения студентов к физическому воспитанию является одной из актуальных социально-педагогических задач учебно-воспитательного процесса, дальнейшего развития и расширения массовой, оздоровительной и физкультурно-спортивной работы в высшей школе. Реализация этой задачи должна рассматриваться с двух позиций: как личностно значимая и как общественно необходимая. В условиях деятельности высшей школы принципиально важна работа по активизации позиции каждого студента в отношении своей физической подготовленности и развития, и особенно по формированию психофизического потенциала студенток в вузе [Бальсевич, 1996, с. 25–33].

В процессе физического воспитания девушек в вузе часто игнорируются анатомо-физиологические особенности женского организма и его биологические функции материнства, гармонично не формируется репродуктивная и физическая культура.

Женский организм генетически менее предрасположен к выполнению статистических напряжений, и для него более типичным является аэробный вариант метаболизма (Н.А. Агаджанян). В связи с данным постулатом необходимой для практики физического воспитания девушек является разработка специализированных комплексов физических упражнений, способствующих, с одной стороны, повышению резервных возможностей организма, а с другой – содействию формированию функционального состояния скелетной мускулатуры девушек, и особенно органов малого таза [Агаджанян, 1996, с. 57].

Одним из важных мотивов занятий физической культурой у студенток должно быть желание укрепления и поддержания психофизического потенциала состояния здоровья организма как необходимое условие рождения здорового ребенка. *Психофизический потенциал состояния здоровья студенток в вузе* – способность организма студенток противостоять физически и психологически неблагоприятным влияниям на общее состояние здоровья в период обучения в вузе и готовность к рождению здорового ребенка. Под формированием психофизического потенциала состояния здоровья студенток в вузе понимается педагогический процесс, направленный на укрепление и поддержание средствами физической культуры анатомо-физиоло-

гических и биологических функций женского организма, мотивации девушек на формирование репродуктивной культуры и рождение здорового ребенка.

На фоне данных противоречий обозначилась проблема исследования, которая заключается в необходимости коррекции физического воспитания студенток в вузе на основе формирования и укрепления психофизического потенциала состояния здоровья.

Цель исследования – теоретически обосновать и разработать содержание вариативной части программно-методического обеспечения формирования психофизического потенциала студенток в вузе в процессе учебного курса дисциплины «Физическая культура» и проверить его эффективность в педагогическом эксперименте.

Гипотезой нашего исследования явилось предположение о том, что физическое воспитание студенток в вузе будет более корректным и продуктивным, если его осуществлять на основе формирования и укрепления психофизического потенциала состояния здоровья студенток, а также если будут разработаны:

- вариативная часть программно-методического обеспечения формирования психофизического потенциала студенток в вузе;
- организационно-педагогическая структура реализации программно-методического обеспечения формирования психофизического потенциала студенток вуза;
- комплексная методика контроля и коррекции результатов формирования психофизического потенциала студенток в вузе в процессе учебного курса дисциплины «Физическая культура»;
- индивидуальный дневник, который будет включать критерии оценки психофизического потенциала состояния здоровья студенток.

Все это в совокупности позволит актуализировать процесс формирования и укрепления психофизического потенциала студенток в вузе и сделать его динамичным и системным.

В соответствии с целью были определены следующие задачи.

1. Теоретически обосновать необходимость коррекции физического воспитания студенток на основе формирования психофизического потенциала в процессе обучения в вузе.
2. Обосновать и разработать содержание вариативной части программно-методического обеспечения формирования психофизического потенциала студенток в вузе.
3. Разработать организационно-педагогическую структуру реализации вариативной части программно-методического формирования психофизического потенциала студенток в вузе.
4. Экспериментальным путем проверить эффективность вариативной части программно-методического обеспечения формирования психофизического потенциала студенток в вузе в процессе учебного курса дисциплины «Физическая культура».

В проведении экспериментальной работы участвовали студентки дневной формы обучения ГОУ ВПО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», на базе которого проводился основной педагогический эксперимент. В качестве группы контроля были задействованы студентки ГОУ ВПО «Сибирский государственный технологический университет». Всего в эксперименте участвовало 172 студентки первого и второго курсов, по состоянию здоровья отнесенные к основной и подготовительной группам, где 80 человек составили экспериментальную и 92 – контрольную группы. Исследование проводилось в период с 2008–2011 гг. в три этапа.

Первый этап (2008–2009) – проводились обзор и изучение научно-исследовательской и учебно-методической литературы по проблеме исследования, осуществлялся анализ результатов медицинского осмотра студенток; проводились дополнительно опрос и анкетирование; оценивались исходный уровень физической подготовленности и функциональной готовности организма студенток, структурировалось и разрабатывалось содержание вариативной части программно-методического обеспечения формирования психофизического потенциала студенток.

Второй этап (2009–2010) – организовывалась и проводилась экспериментальная работа по определению эффективности программно-методического обеспечения формирования психофизического потенциала студенток в вузе. В процессе проведения педагогического эксперимента корректировались содержание, средства и методы формирования психофизического потенциала.

Третий этап (2010–2011) – осуществлялись общий анализ полученных результатов экспериментальной работы, математико-статистический анализ; формировались выводы, разрабатывались практические рекомендации.

Научная новизна исследования состоит в том, что:

1. Научно доказана необходимость коррекции содержания программно-методического обеспечения процесса физического воспитания студенток вуза на основе формирования психофизического потенциала как базового компонента поддержания и сохранения физического и репродуктивного здоровья молодежи в период обучения в вузе.
2. Обосновано и разработано содержание вариативной части программно-методического обеспечения формирования психофизического потенциала студенток в вузе.
3. Разработана и наполнена содержанием организационно-педагогическая структура реализации программно-методического обеспечения формирования психофизического потенциала студенток в вузе, включающая следующие этапы: информационно-диагностический, организационно-деятельностный и контрольно-прогностический.
4. Разработаны содержание и методика оценки состояния психофизического потенциала студенток, включающая тесты по общей физической подготовке и специализированные контрольные упражнения.
5. Разработан индивидуальный дневник для самостоятельного контроля и коррекции состояния психофизического потенциала студенток в домашних условиях.
6. Теоретическая значимость исследования заключается в аргументировании необходимости формирования психофизического потенциала студенток в вузе на основе учета анатомо-физиологических особенностей женского организма.
7. Практическая значимость исследования заключается в разработке: программно-методических рекомендаций формирования психофизического потенциала студенток в вузе; комплексной методики контроля и коррекции состояния психофизического потенциала студенток.

По завершении экспериментальной работы был проведен анализ полученных результатов по следующим блокам критериев: физическая подготовленность, анкетирование, теоретические знания о профилактике и укреплении психофизического потенциала состояния здоровья, частота заболеваний ОРЗ.

Анализ показателей прироста физической подготовленности показал следующие результаты: у девушек экспериментальных групп на первом курсе: бег на 100 м – прирост составил 2,8 % ($p < 0,05$), 2000 м – 6,2 % ($p < 0,05$), прыжок в длину с места – 7,9 % ($p < 0,05$), поднимание туловища за 1 минуту – 35,8 % ($p < 0,05$), чел-

ночный бег 4x9 – 3,6 % ($p < 0,05$), наклон туловища вперед из положения сидя – 19,7 % ($p < 0,05$); на втором курсе: бег на 100 м – 3,4 % ($p < 0,05$), 2000 м – 3,6 % ($p < 0,05$), прыжок в длину с места – 4,3 % ($p < 0,05$), поднимание туловища за 1 минуту – 21,6 % ($p < 0,05$), челночный бег – 5,5 % ($p < 0,05$), наклон туловища вперед из положения сидя 21,7 % ($p < 0,05$).

У студенток контрольных групп первого курса показатели прироста физической подготовленности следующие: бег на 100 м – 0,6 % ($p > 0,05$), 2000 м – 0,2 % ($p > 0,05$), прыжок в длину с места – 2,5 % ($p > 0,05$), поднимание туловища за 1 минуту – 8,2 % ($p > 0,05$), челночный бег 4x9 – 0,9 % ($p > 0,05$), наклон туловища вперед из положения сидя – 9,6 % ($p < 0,05$); у студенток второго курса: 100 м – 0,6 % ($p > 0,05$), 2000 м – 1,4 % ($p > 0,05$), прыжок в длину с места – 1,7 % ($p > 0,05$), поднимание туловища за 1 минуту – 9,6 % ($p > 0,05$), челночный бег 4x9 – 0,9 % ($p > 0,05$), наклон туловища вперед – 5,5 % ($p > 0,05$).

Резюмируя вышеуказанные статистические результаты, можно сказать следующее: средний прирост показателей физической подготовленности за учебный год у девушек первого курса экспериментальной группы составил 12,7 % ($p < 0,05$), у девушек второго курса – 10,2 % ($p < 0,05$), в то же время у девушек первого курса контрольной группы прирост составил всего 3,3 % ($p > 0,05$), у второго курса – 2,5 % ($p > 0,05$). Данные результаты говорят о том, что занятия по физическому воспитанию носят более гармоничный и продуктивный характер на основе укрепления и поддержания психофизического потенциала состояния здоровья студенток в вузе.

По завершении педагогического эксперимента ко второму курсу 91,2 % студенток экспериментальной группы уже проявляли высокий интерес к занятиям физическим воспитанием и только 8,8 % – средний. В то же время опрос среди студенток контрольной группы показал, что 45 % проявили низкую, 52 % – среднюю и 3 % – высокую заинтересованность в посещениях учебных занятий по дисциплине «Физическая культура». Таким образом, педагогический эксперимент, направленный на формирование психофизического потенциала студенток в вузе в процессе учебного курса дисциплины «Физическая культура», позволил значительно повысить интерес к посещению занятий у студенток экспериментальной группы. Девушки более внимательно и тщательно стали относиться к гигиеническим требованиям, поддержанию тепла в области поясницы и органов малого таза, особенно в зимний период времени.

Итоговая оценка психофизического потенциала состояния здоровья студенток экспериментальной группы по окончании экспериментальной работы показала, что общее состояние физического здоровья девушек по окончании второго курса улучшилось на 28 % ($p < 0,05$), частота простудных заболеваний снизилась на 37 % ($p < 0,05$).

Сделаем выводы.

1. Анализ литературных источников показал, что современные государственные стандарты физического воспитания студенток в вузе не содержат корректного программно-методического материала, который был бы направлен на формирование психофизического потенциала девушек. Данные положения усугубляются еще тем, что за последние 5 лет – с 2008 по 2011 гг. – наблюдается отрицательная динамика репродуктивного здоровья студенток в вузах – с 7,9 % (2008) до 11,4 % (2011).
2. Разработана вариативная часть программно-методического обеспечения формирования и поддержания психофизического потенциала студенток вуза, содержащая теоретические и практические разделы физического воспитания,

учитывающие анатомо-физиологические особенности женского организма и его биологические функции материнства.

3. Разработана и наполнена содержанием организационно-педагогическая структура реализации программно-методического обеспечения формирования психофизического потенциала студенток вуза, содержащая следующие функциональные этапы: информационно-диагностический, организационно-деятельностный и контрольно-прогностический.
4. Обоснована и разработана комплексная методика оценки состояния психофизического потенциала студенток, включающая последовательный этапный контроль.
5. Результаты проведенной экспериментальной работы показали следующее: физическая подготовленность у студенток экспериментальной группы за два года занятий по опытной программе повысилась на 22,9 % ($p < 0,05$), в то же время в контрольной группе прирост составил всего 5,8 % ($p > 0,05$); показатели психофизического состояния здоровья улучшились в среднем на 28 % ($p < 0,05$), в контрольной группе никаких изменений в показателях психофизического состояния здоровья не произошло, а наоборот, они еще ухудшились на 20,1 % ($p < 0,05$); заинтересованность в занятиях физической культурой у студенток экспериментальной группы повысилась до 95 % ($p < 0,05$), в контрольной группе, наоборот, снизилась в целом до 15 % ($p < 0,05$).

В заключение отметим, что формирование психофизического потенциала студенток вуза способствует укреплению и поддержанию состояния репродуктивного здоровья, уменьшению числа гинекологических заболеваний и повышению рождаемости крепкого и здорового поколения.

Библиографический список

1. Агаджанян Н.А., Радыш И.В., Куцов Г.М. и др. Физиологические особенности женского организма. М.: Изд-во РУДН, 1996. 98 с.
2. Бальсевич В.К. Физическая культура для всех и для каждого. М.: ФиС, 1988. 208 с.
3. Бальсевич В.К. Концепция физического воспитания детей и молодежи: материалы Междунар. конгресса «Физическая культура, спорт и здоровье нации». СПб., 1996.
4. Виленский М.Я. Основы здорового образа жизни студента. Роль физической культуры в обеспечении здоровья // Физическая культура студента. М.: Гардарики, 2001. С. 131–174.
5. Килис Ю.А. Философия гармонии: монография. Омск: Омск. гос. ин-т сервиса, 2002. 170 с.
6. Лейфа А.В. Профессионально формирующая система физической активности и здоровья студентов высших учебных заведений: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киров, 2007. 25 с.
7. Шилько В.Г. Физическое воспитание студентов на основе личностно-ориентированного содержания физкультурно-спортивной деятельности. Томск: Томск. гос. ун-т, 2003.
8. Штих Е.А. Особенности формирования оценки физического здоровья студенток // Теория и практика физической культуры. 2008. № 8. С. 63–65.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Студенты юридических вузов, интегративная психофизическая подготовка, специалисты правоохранительных органов.

В соответствии с 7-й статьей Закона Российской Федерации «Об образовании» физическая культура, наряду с педагогикой, культурологией и другими дисциплинами, интегрирована в комплекс гуманитарных предметов высшего образования. Таким образом, государство законодательно утвердило статус физической культуры как относительно самостоятельной сферы деятельности студентов в социокультурном пространстве [Гаврилов, 2008]. Ориентация высшего образования в стране на европейские ценности образования в соответствии с принятием Болонского соглашения актуализирует необходимость обоснования механизмов повышения эффективности и качества физического воспитания студентов на основе взаимодействия традиционной системы с новыми направлениями физкультурного образования и физической подготовки молодежи [Карпов, 2004; Лотоненко, 1998].

Повышение эффективности и качества занятий физическим воспитанием студентов становится задачей государственной важности, поскольку недооценка их роли в социокультурных процессах будет способствовать ухудшению физической подготовленности и состояния здоровья молодежи [Ильинич, 1990]. Особый статус и значение имеет физическое воспитание студентов юридических вузов, где данная дисциплина является важным образовательным компонентом в формировании профессиональных навыков и умений будущих специалистов правоохранительных органов [Баишев, 2009].

Совершенствование процесса физического воспитания студентов юридических вузов, в основу которого положена профессионально-прикладная физическая подготовка (ППФП) как базовая составляющая в формировании физической подготовленности будущих специалистов правоохранительных органов в настоящее время приобретает важную государственную задачу [Кабачков, 1985].

Однако практика последних лет показывает низкий уровень физической и психологической подготовленности студентов юридических вузов, в том числе и молодежи, обучающейся по специальности «юриспруденция». По нашему мнению, в процессе физического воспитания в юридических вузах уделяется недостаточное внимание психофизической подготовке студентов специальности «Юриспруденция». Как показывает анализ программ физического воспитания студентов юридических вузов, недостаточно проработан в методическом и организационном плане учебный процесс, который был бы направлен на интеграцию психологической и физической подготовки будущих специалистов, где в будущей профессиональной деятельности психофизическая готовность является важной составляющей успешности в поддержании правопорядка в обществе.

В связи с вышеизложенным актуализируется ряд противоречий между:

– необходимостью совершенствования процесса физического воспитания студентов юридических вузов и недостаточностью разработанности научно обоснованных

подходов повышения эффективности физического воспитания будущих специалистов правоохранительных органов;

– необходимостью повышения уровня психофизической подготовленности студентов юридических вузов и недостаточным программно-методическим обеспечением процесса физического воспитания в данных вузах. Исходя из указанных противоречий, проблема исследования состоит в необходимости теоретического и эмпирического обоснования интегративной психофизической подготовки студентов юридических вузов в процессе физического воспитания. Таким образом, обозначенная проблема определила цель исследования, которая заключается в разработке организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективность интегративной психофизической подготовки студентов юридических вузов в процессе физического воспитания.

Практика последних лет выявила значительные недостатки в подготовке специалистов юридического профиля, и прежде всего недостаточную физическую и психологическую подготовленность студентов юридических вузов, особенно молодежи, обучающейся по специальности «Юриспруденция». Несмотря на значимые инновации в сфере содержания и технологии образования, высшие учебные заведения юридического профиля не в полной мере обеспечивают надлежащий уровень физической и психологической подготовки студентов по специальности «Юриспруденция» как необходимого компонента готовности будущих специалистов правоохранительных органов.

Причина такого положения, на наш взгляд, заключается в недостаточном осознании значимости психофизической подготовки студентов в процессе физического воспитания и слабой разработанности программно-методического обеспечения учебного процесса.

По нашему мнению, одним из главных условий повышения эффективности физического воспитания студентов юридических вузов является внедрение в учебный процесс интегративной психофизической подготовки, которая формирует у них необходимые профессиональные умения и навыки.

Вследствие этого задачи физического воспитания студентов юридических вузов на основе ППФП должны быть сформулированы следующим образом: удовлетворение потребностей общества в качественно подготовленных специалистах; улучшение уровня психофизической подготовки студентов по специальности «Юриспруденция»; повышение профессиональной мобильности и уровня их самосознания; укрепление и дальнейшее развитие умений и навыков, восполнения и совершенствования профессиональных знаний и умений; усиление индивидуализации обучения и активизация познавательной деятельности студентов в самостоятельном повышении психофизической подготовленности.

Для определения отношения и значимости психофизической подготовленности к профессиональной деятельности среди выпускников общеюридического факультета Сибирского юридического института МВД России в 2006 году был проведен анкетный опрос. К анкетированию привлекались студенты четвертого и пятого курсов и практические работники правоохранительных органов из числа выпускников общеюридического факультета ФГОУ ВПО «Сибирский юридический институт МВД России».

Также в анкетировании приняли участие студенты юридического факультета ФГОУ ВПО «Красноярский государственный аграрный университет».

Всего в анкетировании приняли участие 354 респондента, из них 27 практических работников правоохранительных органов.

Большинство респондентов, участвующих в анкетировании (69 %), считают, что существующая программа по физическому воспитанию на юридических факультетах не в полной мере ориентирована на психофизическую подготовку студентов к будущей профессиональной деятельности.

Подавляющее число респондентов (87 %) считают необходимым включить в учебный процесс физического воспитания приемы рукопашного боя для самообороны. Также анализ анкет показал что 78,4 % опрошенных сотрудников правоохранительных органов из числа выпускников общеюридического факультета Сибирского юридического института МВД РФ в экстремальных условиях были нерешительны в поведении, не знали что предпринять, а также испытывали излишне сильное психическое напряжение (82,6 %). Как показал дальнейший анализ, около 68,8 % опрошенных сотрудников подвергались нападению правонарушителей или хулиганов с применением физической силы в различных ситуациях, связанных с выполнением служебных задач и в ситуациях, не связанных с профессиональной деятельностью.

Такая ситуация и обусловила необходимость совершенствования программно-методического обеспечения физического воспитания студентов юридических вузов посредством включения раздела профессионально-прикладной физической подготовки, направленного на формирование необходимых психофизических качеств для будущей профессиональной деятельности в правоохранительных органах.

Учитывая это, нами была разработана и в настоящее время применяется в рамках проводимого научного исследования экспериментальная рабочая учебная программа для студентов общеюридического факультета по физической культуре, которая включает разделы по видам спорта (легкая атлетика – 16 %, спортивные игры – 21,5 %, гимнастика – 17,3 %, плавание – 6,7 %, лыжная подготовка – 8,8 %) и раздел «Профессионально-прикладная физическая подготовка» – 29,7 %.

В раздел профессионально-прикладной физической подготовки входят виды спорта и специальные упражнения, имеющие прикладную направленность: бокс, самбо, дзюдо, рукопашный бой, прикладное плавание и специальная психологическая полоса препятствий.

В рамках педагогического эксперимента основное внимание было уделено интеграции физической и психологической подготовке студентов посредством специальных, стандартных и нестандартных физических упражнений, а также комплексного подхода на каждом занятии.

По окончании опытно-экспериментальной работы был проведен анализ эффективности организационно-педагогических условий интегративной психофизической подготовки студентов юридических вузов по специальности «юриспруденция» по следующим показателям: физическая, психофизическая и функциональная подготовленность.

По результатам исследования было установлено, что уровень физической подготовленности у испытуемых ЭГ достоверно улучшился на 28,7 % ($p < 0,05$), в свою очередь, у испытуемых КГ прирост составил 10,8 % ($p < 0,05$). Следует отметить, что прирост уровня физической подготовленности у испытуемых ЭГ выше на 17,9 % ($p < 0,05$), чем в КГ (табл. 1).

В табл. 2 представлены изменения показателей психофизической готовности студентов к выполнению упражнений повышенной опасности и сложности по разработанной нами 5-балльной шкале.

Таблица 1

Изменение показателей физической подготовленности студентов до и после эксперимента

Упражнения	Группы	До эксперимента	После эксперимента	Достоверность	Прирост, %
Подтягивание на перекладине (кол-во раз)	ЭГ	10 ± 1,16	15 ± 1,13	p < 0,05	50,6
	КГ	9,6 ± 0,75	11,6 ± 0,71	p < 0,05	21,1
Сгибание и разгибание рук в упоре на брусьях (кол-во раз)	ЭГ	14,1 ± 1,22	25,5 ± 2,09	p < 0,05	81,1
	КГ	14,2 ± 1,14	17,9 ± 1,18	p < 0,05	26,1
Бег 100 м (с)	ЭГ	14,22 ± 0,33	13,65 ± 0,29	p < 0,05	4,3
	КГ	14,05 ± 0,2	13,8 ± 0,18	p < 0,05	1,8
Челночный бег 10х10м (с)	ЭГ	26,84 ± 0,3	26,07 ± 0,26	p < 0,05	2,9
	КГ	26,55 ± 0,24	26,1 ± 0,21	p < 0,05	1,7
Кросс 5000м (мин, с)	ЭГ	23,31 ± 0,51	22,18 ± 0,53	p < 0,05	4,9
	КГ	23,21 ± 0,31	22,57 ± 0,31	p < 0,05	3,2

Таблица 2

Показатели психофизической готовности студентов к выполнению упражнений повышенной опасности и сложности при преодолении полосы препятствий до и после эксперимента (баллы)

Упражнение	Группы	До эксперимента, баллы	После эксперимента	Прирост, %	Достоверность
Преодоление специальной психологической полосы препятствий	ЭГ	2,13	4,13	2 (94,1 %)	p<0,05
	КГ	2,02	2,68	0,66 (32,6 %)	p<0,05
Достоверность		p>0,05	p<0,05	p<0,05	

Рассматривая изменения показателей психофизической готовности студентов к выполнению упражнений повышенной опасности и сложности, следует отметить, что в ЭГ прирост составил 94,1 %, что на порядок выше, чем у студентов КГ.

Показатели функциональной подготовленности в экспериментальной группе улучшились в среднем на 12,2 % (p<0,05), в контрольных группах – всего на 6,6 % (p>0,05).

Таким образом, реализация разработанных организационно-педагогических условий интегративной психофизической подготовки студентов юридических вузов показала ее высокую эффективность, что выразилось в статистически достоверных изменениях всех изучаемых показателей.

Полученные нами в ходе исследования данные дают основание сделать вывод о том, что предложенная методика формирования интегративной психофизической подготовленности студентов юридических вузов способствует более эффективной подготовке специалистов к профессиональной деятельности в правоохранительных органах и других силовых структурах.

Библиографический список

1. Баишев И.И. Педагогическое сопровождение физической подготовки будущих сотрудников правоохранительных органов // Теория и практика физической культуры. 2009. № 2. С. 54–56.
2. Гаврилов Д.Н. Проблемы повышения эффективности и качества занятий физической культурой в высших учебных заведениях // Теория и практика физической культуры. 2008. № 3. С. 27–30.
3. Ильинич В.И. О некоторых проблемных вопросах профессионально-прикладной физической подготовки (вопросы теории) // Теория и практика физической культуры. 1990. № 3. С. 13–15.
4. Кабачков В.А. Эффективность использования нетрадиционных средств в профессионально-прикладной физической подготовке // Теория и практика физической культуры. 1985. № 5. С. 40–42.
5. Карпов В.Ю. Педагогическое воздействие средств физической культуры и спорта на воспитание межличностного общения и профессионального взаимодействия студентов // Теория и практика физической культуры. 2004. № 9. С. 49–53.
6. Лотоненко А.В. Приоритетные направления в решении проблем физической культуры студенческой молодежи // Теория и практика физической культуры. 1998. № 6.

КОНТЕКСТНО-СМЫСЛОВАЯ СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Профессиональное социальное образование, смыслообразование, открытое образование, контекстно-смысловая стратегия развития.

Современное высшее профессиональное образование переходит на новую траекторию развития. Ее понимание связано с ситуацией сегментации высшей школы, которая включает, по сути, две ступени: общее высшее образование и профильное, т. е. ориентированное на определенную профессию или группу профессий одного сектора жизни общества и государства. Россия, по аргументированному мнению участников открытого публичного заседания экспертной группы «Рынок труда, профессиональное образование, миграционная политика», на которой обсуждалась стратегия развития высшего профессионального образования до 2020 г., превратилась в страну с всеобщим высшим образованием. Об этом свидетельствуют цифры. Если в Советском Союзе при населении 250 млн. человек количество студентов составляло 2,4 млн. (0,9 % от общего количества населения), то в РФ с населением в 140 млн. человек число студентов достигает уже 7,5 млн., т. е. 5,5 %. Ректор ВШЭ Я. Кузьминов в своем докладе на тему «Профессиональное образование в России: ретроспектива и перспектива» не безосновательно считает, что профессиональный компонент высшего профессионального образования «превращается в фикцию. Россия сделалась страной даже не массового, но всеобщего высшего образования» [Кузьминов, 2009, с. 27–38]. Современная практика высшего образования свидетельствует о необходимости усиления профессиональной составляющей в высшем образовании. Последнее в основном решает задачи социализации студенческой молодежи. Профессиональные навыки студент приобретает «исключительно по месту работы». В вузах происходит процесс «депрофессионализации образования».

Работодатели, в частности учреждения социального обслуживания населения, органы социальной защиты населения, перед которыми ставится очень трудная задача преодоления социальной несправедливости, тенденции к исключению (эксклюзии) значительного количества населения из активной социальной жизни и снятия социальной напряженности, не удовлетворены качеством профессиональной подготовки специалистов социальной сферы. О крайней озабоченности состоянием своего кадрового потенциала, что характерно для большинства стран, свидетельствуют серьезные усилия, которые предпринимает социальная отрасль, в частности, речь идет о создании на разных уровнях специальных структур – консультативно-методических, учебных центров, центров повышения квалификации и переподготовки, университетов социальной службы и др. Их целью являются организация корпоративного, дополнительного профессионального образования, стимулирование профессиональных инициатив в различного рода конкурсах профессионального мастерства, расширение пространства инновативной социальной практики и создание нового типа практика (практика-исследователя), поддержка общественных организаций социальной направленности и др.

В то же время налицо острый дефицит взаимопонимания профессионального социального мира и образовательных учреждений, в частности вузов, обеспечивающих подготовку профессиональных кадров. Этот дефицит выражается в недостаточно развитой «системе сигналов», связей между вузами, рынком труда и студентами. Существуют также определенная неготовность работодателей к сотрудничеству с вузами, отсутствие опыта ведения переговоров, достижения договоренностей, умения слушать и слышать друг друга, неспособность находить компромиссы, понимать разные смысловые ориентации профессиональных и образовательных учреждений, общественных организаций. В этом контексте актуальны поиск и отбор приемлемых для разных участвующих субъектов (работодателей, студентов, преподавателей, общественности) адекватных стратегий развития профессионального социального образования. Такой стратегией, по нашему мнению, может быть контекстно-смысловая стратегия выстраивания открытого профессионального социального образования, учитывающая отечественные и региональные реалии. Прежде чем остановиться на ее характеристиках, обратимся к имеющемуся опыту взаимодействия вуза и работодателя в социальном секторе. В эпоху «сетевого общества» и «информационного капитализма» (М. Касстельс) огромный импульс в развитии получают гибкие, информационные структуры, которые связывают капиталы, трудовые ресурсы, институты, культурные символы и государства. Сетевые связи выходят на организационный уровень. Это приводит к размыванию традиционных бюрократических структур, процессов, появлению нового – сетевого – типа управления кадровыми ресурсами в разных типах организаций. Основными направлениями развития кадрового менеджмента в настоящее время и в перспективе во всем мире являются формирование и эффективное управление и преумножение человеческого капитала. Это возможно только на основе соответствующей организационной культуры и налаживания постоянного и всестороннего процесса обучения персонала, превращения учреждения в «научающуюся организацию». В нашем контексте в связи с профессиональным образованием мы фиксируем идею серьезных перемен в самом функционировании социальных учреждений, которые четко артикулируют задачи корпоративного обучения и придания командного характера деятельности профессионалов социального сектора. Налицо заметные изменения в политике региональных министерств социального развития, которые включают профессиональное социальное образование в систему базовых приоритетов социально-экономического развития региона. Этому процессу способствует значительная структурная реорганизация всего поля социальной сферы, что находит отражение в появлении новых социальных вызовов, новых субъектов социальной деятельности, а следовательно, в дроблении профессии социального работника, появлении новых профессиональных функций. Разнообразие социальных профессий отвечает потребностям социального сектора, находящегося в постоянном и динамичном развитии, ориентированном на потребности разнообразных клиентов – людей с ограниченными возможностями в жизнедеятельности по причине нарушений в психическом и физическом развитии, возрастных дефицитов, а также ведущими асоциальный образ жизни или находящимися в ситуациях риска и опасности (жертвы насилия, катастроф).

Специальные исследования содержания и организации профессионального социального образования в нашей стране и за рубежом в русле идеи открытости, социального партнерства, корпоративности, сетевого взаимодействия (Б. Бёресон, Г.Б. Хасанова, Т.В. Черникова, И.Н. Закатова, М.А. Галагузова, А.Н. Галагузов, А.А. Вербицкий, Т.Б. Кашпирева, И.В. Фокин, Т.В. Фурьева и др.) свидетельству-

ют о тенденции превращения вуза в открытую образовательную систему, его сближения с реальной социальной практикой и превращения во влиятельную силу региона. О серьезных структурных изменениях внутри системы профессионального образования заявлено в национальной программе развития образования к 2020 г. В ней четко обозначено, что «система образования не может быть переведена в новое качество без учета интересов трех основных субъектов: учащихся и их семей, профессионального сообщества преподавателей и работодателей» [Аванесов, с. 17]. И далее называется главный принцип придания профессиональному образованию инновационного характера – принцип открытости. Он заключается, прежде всего, в интеграции образовательных программ с реальным производством, в организации обучения одновременно в вузе и в партнерской организации (компании), в уменьшении количества «герметичных» учебных заведений, в росте количества преподавателей совместителей-практиков из разных сфер, в усилении исследовательской компоненты преподавательской деятельности в вузе. Подлинная открытость высшей профессиональной школы реализуется только в условиях инновационного процесса в партнерстве с работодателем. Главным теоретико-методологическим подходом, в русле которого происходят стандартизация и унификация профессиональной подготовки студентов высшей школы, является – компетентностный подход. Реализуемый уже в третьем поколении образовательных стандартов, научно обоснованный в многочисленных исследованиях, доказавший свою состоятельность в вузовском образовательном процессе в русле идей интеграции и мобильности, компетентностный подход при всех его положительных практико-ориентированных, модульных интенциях, по сути, заменяет собой понятие профессионализма. Как справедливо считают отечественные и зарубежные специалисты в области педагогики высшей школы, владение профессией не заключается только во владении суммой компетентностей, которые можно получить во время выполнения профессиональных функций. Не случайно такой тотальный компетентностный поворот в профессиональной подготовке, в частности социальных работников, в научном мире называют «беспрецедентным» (М. Отэс). Эта беспрецедентность, т. е. тотальность, не соотношенная с самоопределением в будущей профессиональной деятельности, может оказаться не адекватной требованиям реальности. В частности, профессиональная социальная деятельность, в отличие от других видов гуманитарных практик, характеризуется особой, смысловой насыщенностью. Подготовка к ней предполагает постепенное введение обучаемых в мир других смыслов, в иные субкультуры. Образовательный процесс вуза представляет собой длительный и сложный процесс формирования профессиональной идентичности, личностного и профессионального самоопределения студентов, изменения в ценностно-смысловых координатах их жизненного мира. По мнению наших западных коллег из вузов Франции, Германии, также работающих в русле Болонского соглашения, признание профессиональной компетенции как исходной в реформировании профессионального социального образования несет в себе значительный риск утраты ценностно-смысловой миссии образовательного учреждения, отказа «от логики передачи ценностей и профессиональной культуры в пользу логики функционального, практически дегуманизованного управления». Как известно, социальная работа представляет собой, по сути, организацию диалога с людьми по поиску, обнаружению, пониманию, обогащению смыслов их жизни. Вся социальная и воспитательная деятельность, по мнению М. Отэса, «строится на различиях и поисках смысла». Эта смысловая стратегия развития образовательного пространства оказывается невостребованной. Профессионализация высшего образования

не означает его полной рационализации, выражающейся в доминировании принципов модульно-рейтингового обучения и функционально-компетентного структурирования содержания образования [Социальная работа..., 2005].

Здесь уместно заметить, что образовательная концепция отечественной высшей школы значительно отличалась и продолжает отличаться от зарубежной, имеются в виду в первую очередь государственные учреждения типа университетов, академий и институтов. Движение российской высшей школы в направлении ее профессионализации и открытости происходит в русле солидных психологических и дидактических исследований, базирующихся на идеях личностно-деятельностного, культурологического подходов (И.А. Зимняя, В.А. Сластенин, А.А. Байденко, Е.В. Бондаревская, Ю.В. Сенько, В.В. Сериков и др.). В настоящее время имеют место дальнейшее развитие и обогащение компетентностной линии в педагогике высшей школы антропологическими идеями, обращениями к целостным характеристикам бытия человека как субъекта образовательного процесса, такими как образовательное пространство, событийность, время жизни, образовательные практики, ценностные и смысловые координаты жизненного мира, профессиональная идентичность, жизненное и профессиональное самоопределение, самореализация, призвание, человеческий потенциал и др.

Для нас особый интерес представляют исследования, в которых артикулированы вопросы смыслообразования в образовательном процессе (В.Е. Ключко, О.М. Краснорядцева, И.В. Абакумова, И.А. Рудакова, М.С. Яницкий, А.В. Серый, Д.Ю. Ануфриева, Ю.В. Сенько и др.) Наряду с вышеуказанными результатами исследований психодидактического плана, особую значимость в понимании сущности контекстно-смысловой стратегии развития профессионального социального образования для нас имели труды ученых и практиков, реализующих идею открытого образовательного пространства (М.А. Балабан, Г.Н. Прокументова и др.). Исходные посылы в разработке данной стратегии мы нашли в результатах исследований автора теории контекстного обучения в вузе А.А. Вербицкого, его учеников и последователей. Методологическую значимость в разработке смысловой модели профессиональной подготовки имеют идеи В.Е. Ключко, автора антропологической теории развития и становления человека как психологической системы, в частности понимание открытого образования как «места изготовления человека», открытого в мир культуры, природы, других людей и самого себя, смыслопорождающий и смыслоугнетающий характеры взаимодействия разных участников образовательного процесса.

Взаимодействие как самый активный момент любой деятельности имеет только тогда порождающий эффект, когда имеет место появление новых ценностно-смысловых характеристик бытия человека, что рассматривается В.Е. Ключко как наиболее существенный момент человекообразования. Эта антропологическая идея применительно к инновативной образовательной практике и становлению смысла как его качественной характеристики получила развернутое теоретическое и практическое обоснование в научной школе Г.Н. Прокументовой. Ею определено понятие контекстно-смысловой стратегии образования как нелинейной стратегии разворачивания и движения в разных смысловых контекстах образовательной школьной практики. В солидных коллективных монографиях, субъектами которых являются ученые и практики, раскрыты условия перехода человека (ребенка, взрослого) от позиции исполнителя заданных целевых требований и ожиданий к позиции творца собственной образовательной реальности, Я-пространства в совместной деятельности. «Смысловое напряжение» как показатель смысловой динамики рас-

смаатривается в контексте появления личных инициатив и вовлечения человека в организацию собственного образования, что находит отражение в рождении личного отношения, личностной позиции, в преодолении «смысловой немоты» и анонимности, в артикулировании в конечном счете «собственного» и «несобственного» способа жизни.

Для вузовской практики открытого профессионального социального образования принципиально важным является специальная соорганизация совместного пространства деятельности трех участников – студентов, преподавателей и практиков-исследователей. Эта соорганизация возможна только через конструирование разных смысловых контекстов в пределах определенного предметно-тематического содержания, событийно переживаемое всеми. Только в совместном выстраивании новой социальной реальности может быть порождающий эффект от взаимодействия, который проявляется в возникновении новых смыслов в преподавательской, образовательной и практической деятельности.

В теории и практике отечественного вузовского обучения уже накоплен интересный опыт создания смыслопорождающих ситуаций (М.С. Яницкий, А.В. Серый, Д.Ю. Ануфриева и др.). В исследованиях этих авторов акцент делается на рефлексивных моментах собственной жизни будущих специалистов, на актуализации и синхронизации смыслов их прошлой, настоящей и будущей профессиональной жизни, на активном использовании интерпретационно-рефлексивных технологий, включении реальной социальной жизни в образовательный процесс. Для нас такое реальное бытие в профессиональной подготовке должно быть представлено инновативной социальной реальностью, которую невозможно заменить отдельными эпизодами, ситуациями и случаями. При этом не только попадание человека в целостный контекст инновационной организации социальной практики, но и его активное участие в изменении позволят всем участникам образовательного процесса оформить личное отношение и изменить самосознание. Современная вузовская профессиональная практика находится в активном поиске организационных форм совместной деятельности работодателя и вуза. В частности, в исследованиях, связанных с подготовкой инженерных кадров, вызывает интерес сетевая форма взаимодействия, которая, по сути, является высшей формой сотрудничества. Выделяют шесть стадий сотрудничества вуза с профессиональным сообществом: на первой стадии происходит случайное включение профессиональных учреждений в вузовское пространство, чаще как баз разных профессиональных практик, подобранных, как правило, на основе личных связей и контактов. На второй стадии, так называемой стадии «мозаики», в образовательный процесс вуза втягиваются самые разные и достаточно многочисленные, возможно, работающие в разных подходах, конкурирующие друг с другом организации и фирмы. На третьей стадии – «паркета», или «гуртования», – между внешними профессиональными сообществами происходят определенные согласования, договоренности, т. е. имеет место артикулирование общих замыслов и более-менее явной внешней структуры (проекта), объединяющей разные типы учреждений. Четвертая стадия выстраивания партнерства характеризуется созданием вертикально выстроенной профильной структуры типа холдинга с сильными внутренними пространственными связями. Пятая стадия – под названием «кластер» – предполагает пространственное объединение разнопрофильных структур, в частности разных структур вуза, занимающихся общим профессиональным, дополнительным, дистанционным образованием, организацией профессиональных практик, подготовкой научных кадров (магистров, аспирантов, докторантов) и других с подобного профиля внешними структурами в про-

фессиональном поле. И наконец, высшая стадия партнерства вуза с профессиональным сообществом представляет собой сетевое объединение. В сетевой форме профессионального образования не только происходят объединение всех имеющихся ресурсов и обеспечение открытого и эффективного доступа к новым ресурсам (идеям, информации, знаниям, программам, технологиям обучения), но и создаются (порождаются) и самоорганизуются инициативные, авторские пространства совместной деятельности. Студенты как участники профессионального сообщества имеют возможность не только включиться в смысловую работу, но и проблематизировать собственный социальный опыт в новой профессиональной ситуации. Сеть является наиболее эффективной формой организации действующих в одном профессионально-образовательном поле субъектов. В качестве базовых принципов сетевой модели выступают: полисубъектность, наличие разных смысловых контекстов образовательной практики, её событийность, инновативный характер профессионально-образовательных проектов, плюрализм и динамика смыслов у каждого участника. По сути, сетевая (кластерная) модель реально может обеспечить полисмысловую насыщенность образовательного процесса, предьявить новые способы бытия субъектов социальной реальности, конституировать студента в определенной антропологической схеме.

В целом, анализ современной теории и практики отечественной и зарубежной высшей школы свидетельствует о тенденции к усилению контекстно-смысловых аспектов в магистральном компетентностно-ориентированном сценарии развития высшего профессионального образования.

Библиографический список

1. Аванесов В. Приоритетный национальный проект «Образование» как форма перехода к общественно-государственному управлению образовательной сферой. URL: <http://viperson.ru/wind.php?ID=443355&soch=1>
2. Ануфриева Д.Ю. Основные подходы к герменевтической концепции смыслообразования в процессе обучения // Идеи и идеалы. 2010. № 2 (4), т. 2. С. 93–98.
3. Вербицкий А.А. Психолого-педагогические основы построения новых моделей обучения // Инновационные проекты и программы в образовании. 2001. № 2. С. 3–6.
4. Волон В.Т. Фрактально-кластерная модель управления образовательной структурой. Казань, 2002. 246 с.
5. Гуманитарное исследование в образовании: опыт, размышления, проблемы: кол. монография / под ред. Г.Н. Прокументовой. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2002. 342 с.
6. Ключко В.Е. Смыслы и смыслообразование в инновационной образовательной практике // Переход к открытому образовательному пространству. Ч. 1. Феноменология образовательных инноваций: кол. монография / под ред. Г.Н. Прокументовой. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005. с. 437–451.
7. Кузьминов Я.И. Вероятное воздействие экономического кризиса на систему образования и качество человеческих ресурсов России: доклад Российского общественного совета по развитию образования. Март 2009 г. // Вопросы образования. 2009. № 2.
8. Попов А.А. Социально-философские основания современных практик открытого образования: дис. ... д-ра филос. наук. Томск, 2009. С. 24.
9. Социальная работа и подготовка специалистов за рубежом: учеб. пособие / сост. И.В. Фокин (отв. ред.), В.А. Фокин. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н Толстого, 2005. 211 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНО-ПРИЕМЛЕМОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Социальные компетенции, социально-приемлемое поведение, дети с интеллектуальной недостаточностью.

Нарушения поведения детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью являются актуальной проблемой, и это имеет четко выраженную тенденцию к росту. Отклонения от общепринятых социальных и морально-нравственных форм поведения детей и подростков ставят серьезные задачи перед семьей, школой и обществом в целом. Этот вопрос является особо острым и актуальным в исследованиях поведения детей с интеллектуальной недостаточностью и разработке направлений и их содержаний в социально-трудовой адаптации.

Цель статьи – теоретико-практический анализ проблемы формирования социально-приемлемого поведения детей с интеллектуальной недостаточностью, обобщение передового опыта по данному направлению.

Коренные преобразования в жизни общества, социальные, экономические трудности, радикальный пересмотр, казалось бы, устоявшихся жизненных ценностей, ниспровержение многих авторитетов, изменение системы отношений во всех сферах социума, стремительный темп этих изменений ставят эту возрастную группу общества в позицию слабой психологической защищенности, снижают ее адаптивные возможности и повышают психологическую ранимость. Требуется специальная разработка психологических, педагогических и в ряде случаев медицинских форм коррекции и помощи.

Как показывает научный анализ, нарушенное поведение учеников специальной (коррекционной) школы VIII вида является частью этой общей проблемы. Но по сравнению с нормально развивающимися детьми нарушение поведения у этой группы детей и подростков занимает особое место в проблеме.

Принципиальные направления психолого-педагогической коррекции и в частных случаях дополнительной врачебной помощи применительно к детям массовых школ с нарушениями поведения сохраняются и по отношению к ученикам специальных школ. Наряду с этим, учитывая сложность этиопатогенеза нарушенного поведения у детей этой группы, к ним требуются и принципиально другие подходы в построении всего комплекса коррекционных и лечебных мероприятий.

В литературе, посвященной нарушениям поведения детей, наблюдается определенная диспропорция: достаточно много информации различного содержания о нарушениях поведения у детей массовых школ и крайне мало информации по этой же проблеме у детей и подростков вспомогательных школ. Последняя к тому же имеет скорее предварительный, а в части случаев и противоречивый характер. Противоречивость данных литературы и их недостаточная информативность связаны не только с разными задачами проводимых исследований и научной валидностью методик, но главным образом со сложностью самой проблемы нарушенного поведения у детей с психическими отклонениями. Еще меньше сведений о коррекционной работе с такими детьми.

Наши исследования и повседневный опыт работы с учениками специальных школ VIII вида показывают, что это особая группа детей, имеющих затруднения в формировании не только учебных компетенций, но и социальных. В силу целого ряда специфических факторов (конкретно-индивидуальных и межличностных отношений между ними) они заслуживают специального изучения. Эти дети составляют в целом группу риска по нарушенному поведению. Важным показателем успешного формирования социальной адаптации являются не только профессионально-трудовые успехи, но и степень сформированности социально приемлемого поведения, которое влияет на адаптацию личности в целом.

Комплексное клинико-психологическое, неврологическое и нейрофизиологическое изучение, проведенное нами на значительном контингенте учеников специальных школ младших и старших классов, позволило выявить целый ряд специфических особенностей нарушенного поведения этих детей и подростков. Патогенез нарушений поведения у умственно отсталых школьников отличается большей сложностью и многофакторностью по сравнению с их здоровыми сверстниками. Общим являлось то, что, как и у здоровых, основными звеньями патогенеза у умственно отсталых школьников были те же группы факторов: биологические и социально-психологические.

Мы полагаем, что было бы неправильным строго разграничивать или противопоставлять биологические и социально-психологические факторы в отклонении поведения школьников. Между этими факторами имеется диалектическая взаимосвязь. У умственно отсталого ребенка качественно иное реагирование на биологические и психологические вредности окружающей среды. Однако некоторые из этих социально-психологических вредностей необходимо особо выделить. При этом рассматриваться они должны с учетом особенностей психической деятельности умственно отсталого ребенка. Источником этих вредностей могут быть семья, чаще дисгармоничная, школа, детские и подростковые группы. Психологические вредности чаще возникают в процессе становления отношений умственно отсталого ребенка с окружающими, которые не могут или не хотят учитывать психические особенности ребенка. Умственно отсталый ребенок постоянно находится в ситуации, при которой неблагоприятные социально-психологические факторы могут взаимодействовать с неблагоприятной биологической почвой.

У умственно отсталого ребенка наблюдается своеобразие в формировании высших социально-психических функций. И хотя значение их не утрачивается в регуляции поведения, тем не менее чем тяжелее степень умственной отсталости, тем большее значение приобретают биологические уровни регуляции поведения. Соответственно, неоднозначным будет и роль биологических и социально-психологических факторов в нарушенном поведении. В одних случаях организующими и структурирующими форму нарушенного поведения оказываются факторы социально-психологические, в других приоритетными являются факторы биологические [Выготский, 2000, с. 546].

Своевременное выявление биологических и социальных причин, порождающих нарушенное поведение умственно отсталых школьников, требует разработки наиболее оптимальной, научно обоснованной тактики психолого-педагогического воздействия на таких детей и подростков.

Многофакторность и сложность патогенеза нарушений поведения у умственно отсталых школьников порождают и большее многообразие, чем у их здоровых сверстников, форм нарушенного поведения. Эта сложность должна учитываться при организации работы по предупреждению и коррекции нарушений поведения у умственно отсталых школьников.

Поиск эффективных технологий по формированию социально приемлемого поведения умственно отсталых детей является одной из актуальных проблем специальной педагогики и психологии. Актуальность проблемы обусловлена важнейшей ролью процессов саморегуляции ведущих видов деятельности в формировании личности школьника и воспитания у него активной жизненной позиции, возможности полноценной трудовой деятельности и социальной адаптации. Особенно эта проблема становится остро в условиях инклюзивного образования, т. к. поведение учащегося с интеллектуальной недостаточностью является основополагающим фактором процесса обучения.

В своих исследованиях Э.Я. Альбрехт (1976), С. Д. Забрамная (1992), Г.М. Дульнев (1969), И.Ю. Жуковин (2000), И.П. Лаужикас (1967), В.В. Лебединский (1975), В.И. Лубовский (1976), С. Л. Мирский (1994), М.С. Певзнер (1963), В.Г. Петрова (2000), Г.Е. Сухарева (1965), Г.Я. Трошин (1916), М.Г. Царцидзе (1985), Е.А. Черенёва (2008, 2011), Ш.Н. Чхартишвили (1974) и др. указывали на специфические особенности проявления поведения в различных видах деятельности у рассматриваемого контингента детей. Исследователи указывали на отклонения, которые выражаются в устойчивых неадекватных проявлениях поведенческой деятельности, неумении критически оценивать ситуацию (повышенная внушаемость), завышенной самооценке, неумении строить жизненные планы. Безынициативность ребенка, обусловленная интеллектуальной недостаточностью, его неспособность к волевым усилиям, непроизвольной регуляции движений и познавательным психическим процессам отрицательно влияют как на учебно-познавательную деятельность, так и на становление личности учащегося в целом [Черенёва, 2011, с. 8–9].

Проблема социально приемлемого поведения учащихся с интеллектуальной недостаточностью является одной из актуальных проблем не только специального, но и профессионально-технического образования. Как показывают последние исследования, выпускники специальных (коррекционных) школ VIII вида являются успешными и востребованными на рынке труда, ответственными исполнителями рабочих специальностей.

На современном этапе развития специального образования, процесс формирования социальных компетентностей как одного из важнейших адаптационных механизмов социализации личности умственно отсталого школьника, на наш взгляд, является очевидным приоритетом системы обучения и воспитания детей с нарушенным интеллектом.

Ключевые компетенции социальной действительности формируются при полноценном освоении всего спектра знаний, умений и навыков – развивается социальная компетентность личности. Учитывая психофизиологические особенности детей с интеллектуальной недостаточностью, необходимо отметить, что формирование полного спектра социальных компетентностей затруднительно и своеобразно. Мы определяем следующие важные социальные компетентности, необходимые для формирования у школьников с интеллектуальной недостаточностью фактора успешной социализации и адаптации.

1. Политическая и социально-экономическая компетентность: ориентация в политической обстановке, в тенденциях государственного развития; наличие собственного взгляда на политические и социально-экономические процессы, стремление в них участвовать.

2. Социально-коммуникативная компетентность: способность к коллективным действиям, к организации взаимодействия (в широком смысле); навыки межличностного общения, умение ненасильственно разрешать конфликты; ориентация в социальных ситуациях, умение выбрать эффективную стратегию поведения и аде-

кватные способы общения, стремление к социальному взаимодействию и способность к работе в неоднородной команде; приверженность этическим ценностям.

3. Поликультурная компетентность: способность воспринимать разнообразие и межкультурные различия и взаимодействовать в многокультурном (полинациональном, поликонфессиональном) обществе, уважение иных культурных особенностей, обычаев и традиций, интерес к чужой культуре, способность видеть в ней область обогащения личного опыта.

4. Информационно-инструментальная компетентность: владение компьютером и современными информационными технологиями, способность к сбору и анализу информации, умение эффективно использовать информацию, применять знания на практике, направленность на критическую оценку информации.

5. Индивидуально-личностная компетентность: способность к самообразованию и саморазвитию; стремление к личностному росту, повышению социального статуса; способность к творческой самореализации в социуме, к проявлению своих лучших качеств, к успеху; способность адаптироваться к новым ситуациям; стремление к здоровому образу жизни.

Л.В. Занков (1934) отмечал, что «личность представляет собой целостное единство, нарушение одной из частей которого приводит к перестройке, перестановке всей системы». А.Н. Граборов (1929) указывал на то, что «... каждый фактор (биологический и социальный) в поведении играет свою доминирующую роль: биологический момент усложняет поведение, а социальный определяет его. Это значит, что там, где сложнее структура, мы наблюдаем и более сложные, и более многообразные формы поведения, упрощение структуры ведет к упрощению поведения» [Лубовский, 1978, с. 89].

Также важным моментом в определении социальной направленности личности, формирования социально-приемлемого поведения является социальная установка. «Установка, определяющая социальное поведение и представляющая собой его психологическую основу, является социальной установкой, так как в ее формировании наряду с другими факторами участвуют и факторы социальные. Социальная установка создается на третьем уровне, а осуществляемое на ее основе поведение дает личности возможность действовать в социальной среде в качестве члена социальных взаимоотношений» [Надирашвили, 1974, с. 68].

Осуществляемое личностью социальное поведение характеризуется более сложной структурой по сравнению с теоретическим и практическим поведением. Оно осуществляется только в социальных условиях, соответствует интересам других людей, общественным требованиям и представляет собой результат активности человека как социального существа.

Наши сравнительные исследования показывают, что социальная ситуация имеет определяющее значение для формирования смысловых и фиксированных установок у детей с интеллектуальной недостаточностью. При анализе этих фактов необходимо учитывать, что интеллект имеет значение при формировании содержания установки, но социальная среда определяет ее динамику [Черенёва, 2011, с. 56–59].

Неосознаваемые мотивы поведения также определяют и содержание, и динамику установки. Известно, что мотивы детей с интеллектуальными нарушениями нестойкие, трудно формируются социально значимые мотивы. Эти особенности, как указывают многие исследователи (М.С. Певзнер, В.Г. Петрова, С. Я. Рубинштейн и др.), обусловлены интеллектуальным дефектом. Но как показывают некоторые факты наших исследований, для детей с ЗПР и умственной отсталостью ведущим при формировании социально значимых мотивов является социальный фактор.

Необходимо отметить, что при правильной организации возможно сформировать высокие уровни потребностно-мотивационной сферы, все же интеллект «задает планку» (содержательную), а социум организует динамику. Но мы отстаиваем тезис о том, что поведенческая программа (даже механически сформированная) дает возможность ребенку с интеллектуальной недостаточностью иметь стереотипы поведения, которые переходят в сознательный компонент поведения. Ведь при формировании у ребенка (с любым уровнем интеллекта) трудолюбия в будущем формируется потребность работать.

Формирование алгоритмов поведения и социальных взаимодействий у детей любого возраста зависит от заданного стереотипа извне. Например, уборка помещений, приветствие знакомых людей, соблюдение правил безопасности, навык опрятности и т. д. являются теми социальными компетенциями, которые закладываются в детстве (как правило, до 5 лет) воспитателем (мамой) и независимо от интеллекта – будут формой поведения в будущем. Если эти модели не сформированы по каким-то причинам, то для изменений стереотипов в жизнедеятельности индивида должны произойти значительные «психологические встряски», сдвиг потребностей, которые повлекут за собой изменения стереотипов поведения. Поэтому для оценки неосознаваемых мотивов деятельности необходимо обратить внимание на динамику мотивационно-потребностной сферы, хочет ли индивид мотивировать (сознательно) свою деятельность. Чем выше и сложнее форма поведения, тем больше осознанности и самомотивировки [Выготский, 2000, с. 345; Запорожец, 1960, с. 134; Граборов, 1961, с. 28].

Таким образом, можно сделать следующие выводы.

1. Проблема формирования социально приемлемого поведения у умственно отсталых детей является мультидисциплинарной и требует участия в ее разработке психологов, педагогов-дефектологов, нейрофизиологов, детских невропатологов и психиатров.
2. Этиопатогенетическая группировка форм нарушенного поведения может быть наиболее перспективной в научном и особенно в практическом отношении. Это касается в первую очередь формирования социальных компетенций, алгоритмов социально приемлемого поведения.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.; Воронеж, 1996. 768 с.
2. Выготский Л.С. Психология. М.: Апрель-Пресс; ЭКСМО-Пресс, 2000. 1004 с.
3. Граборов А.Н. Очерки по олигофренопедагогике. М., 1961. 341с.
4. Граборов А.Н., Кузьмина Н.Ф., Новик Ф.М. Олигофренопедагогика. М., 1941. 157 с.
5. Запорожец А.В. Развитие произвольных движений у детей дошкольного возраста. М.: АПН РСФСР, 1960. 340 с.
6. Лубовский В.И. Развитие словесной регуляции у детей (в норме и патологии). М., 1978. 189 с.
7. Надирашвили Ш.А. Понятие установки в общей и социальной психологии. Тбилиси, 1974. 168 с.
8. Черенёва Е.А. Произвольное поведение учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Красноярск, 2011. 140 с.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЫ, СЕМЬИ И ОРГАНОВ МЧС И МВД РОССИИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ

Формирование культуры безопасности, взаимодействие семьи, образовательного учреждения и органов МВД и МЧС России.

В условиях рисков современной социализации целенаправленное формирование культуры безопасности приобретает значение первоочередной национальной проблемы, решение которой может быть обеспечено только в тесном взаимодействии государственных органов, системы образования и семьи.

Федеральные законодательные акты определяют деятельность государственных органов по подготовке к действиям в чрезвычайных ситуациях. Требование обязательной организации обучения безопасности закреплены в законах: № 68-ФЗ «О защите населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера» от 21.12.94; № 28-ФЗ «О гражданской обороне» от 12.02.98; № 12-ФЗ «Об образовании» от 13.03.96. Постановления Правительства РФ регламентируют деятельность МЧС и МВД по обучению населения правилам безопасности (постановления: № 738 «О порядке подготовки населения в области защиты от чрезвычайных ситуаций» от 24.07.95; № 841 «Об утверждении положения об организации обучения населения в области гражданской обороны» от 02.11.2000).

Государственный стандарт образования предполагает овладение навыками сотрудничества, умениями избегать конфликтов и находить эффективные решения в экстремальной ситуации. Учебная программа требует приобретения конкретных знаний, умений и устойчивых навыков, необходимых для обеспечения безопасности. Исследовательскими организациями и государственными образовательными структурами разработаны учебные программы и методические комплексы, формирующие культуру безопасного поведения. Но на этом и ограничиваются возможности административных учреждений, обеспечивающих безопасность ребенка. Программные требования в значительной части остаются пожеланиями.

Научная новизна данной работы заключается: в анализе и выявлении организационно-педагогических особенностей подготовки учащихся по формированию культуры безопасности с участием специалистов МЧС, МВД; поиске и разработке инновационно-педагогических технологий обучения на основе организации проведения практических занятий по дисциплине «ОБЖ», включающих активные методы решения задач, в условиях повышенного риска с участием специалистов МЧС, МВД и применением инновационных форм и методов (тренинги, деловые игры и т. п. с использованием мультимедийной аппаратуры и интерактивных игр, имитирующих возникающие опасности). Практическая значимость исследования определяется совершенствованием учебного процесса путем разработки методических рекомендаций для преподавателей и специалистов МЧС и МВД по методике организации и проведения практических занятий как средства управления их познавательной деятельностью.

Культура безопасности как гарантирующая составляющая личности – предмет педагогической деятельности, включающей и дидактический, и воспитательный

аспекты. Следовательно, основную нагрузку по целенаправленному формированию культуры безопасности несут прежде всего образовательные учреждения всех уровней и семья [Блинов, Костоусов, Репина, 2008].

Формирование безопасного поведения определено концепцией культуры безопасности, включающей безопасность морально-психологическую, физическую, экологическую, правовую, социальную, информационную, медицинскую и военную. По мнению В.Н. Мошкина, «эффективное становление безопасной личности на основе гуманистической нравственной установки возможно лишь при соответствующем обучении безопасному поведению», предполагающему обеспечение педагогических условий, эффективного формирования культуры безопасности [Мошкин, 2005].

Но в современных условиях интенсивного возникновения качественно новых опасностей ни семья, ни школа не в состоянии оперативно и адекватно реагировать на них без профессионального, методически обоснованного участия государственных органов МВД и МЧС [Паля, Савин, 2007]. Следовательно, от системы образования требуются непрерывное развитие и совершенствование содержания образовательной программы и методических разработок. Необходима также координация семьи и школы в образовательном процессе как необходимое педагогическое условие, обеспечивающее эффективность формирования культуры безопасности как составляющей личностного мировоззрения учащегося.

Цель данной статьи – выделить педагогические проблемы организации совместной деятельности школы, семьи и специальных государственных органов (МВД, МЧС) в формировании культуры безопасности учащихся.

Утвердившийся в педагогической практике подход поведенческой психологии, предлагающий формирование устойчивой привычки по схеме «стимул – реакция – подкрепление» и исключаящий из этой цепочки понимание, не решает проблемы безопасности. В основе принятия решения в каждой конкретной ситуации лежит осознание взаимодействия объектов системы «опасно – безопасно». Специфика чрезвычайных ситуаций требует поведения, основанного на знаниях правил безопасности и навыках их применения. Предупреждение угроз в большинстве случаев обеспечивается личностными характеристиками и привычками [Лосев, 2007]. Но поведение безопасно тогда, когда оно осуществляется осмысленно. Механистический подход выполнения действий неприемлем в реальной жизни, поскольку условия экстремальных ситуаций всегда непредсказуемы и многовариантны. В программах общеобразовательных школ нет мероприятий, включающих совместные действия педагогов, учащихся и родителей; не согласованы методические требования школы и семьи; как правило, родители и педагоги не компетентны в вопросах безопасности; педагоги не могут дать квалифицированную методическую консультацию и порекомендовать конкретные средства и методы работы с детьми в домашних условиях. Не осуществляется взаимодействие со службами пропаганды МЧС и МВД. Совместные мероприятия по безопасности с участием родителей, детей, педагогов и специалистов МЧС и МВД проводятся редко. Консультации и обучающие мероприятия по проблемам безопасности для родителей практически не проводятся [Савин, 2009].

Тематические занятия по формированию культуры безопасного поведения в различных экстремальных ситуациях должны воспитывать у учащихся чувство ответственности за сохранность жизни и здоровья собственной и окружающих. Необходимо использовать такие формы и методы работы с учащимися, как: организация тематических вечеров и викторин, изготовление плакатов, стенгазет, встречи

с сотрудниками общественной безопасности, участие в конкурсах сочинений и рисунков, посещение пожарно-технических центров, выставок безопасности дорожного движения, показ фото-, видеоматериалов и т. п.

Школьный возраст учащихся условно можно разделить на три периода развития: младший, средний и старший. В каждом возрастном периоде есть свои физические и психические особенности. В младшем – дети больше ориентируются на мнение старших по возрасту. В среднем, или подростковом, возрасте начинает формироваться чувство взрослости, идет бурное физическое развитие, складывается самооценка. В старшем школьном возрасте любая неопределенность ситуации предполагает наличие некоторого риска. Причём в этом возрасте риск может как недооцениваться, так и переоцениваться.

Пожар, авария или другая экстремальная ситуация естественно сопровождаются эмоциональной напряжённостью, что для детей может иметь непредсказуемые последствия (шок и т. п.). Для предотвращения таких явлений необходимо приучить детей спокойно относиться к подобным ЧП, то есть проводить своеобразную профилактику эмоциональной напряжённости. Этот вид профилактики основан на реорганизации объективного содержания деятельности и строится прежде всего на использовании систем специальной тренировки. Дезорганизация деятельности вследствие внезапно возникающей необходимости легче устраняется в том случае, если сам фактор неожиданности становится предметом обучения. Введение в учебные программы специальных занятий, направленных на изучение правил безопасности (пожарной, дорожной и т. п.), с привлечением сотрудников специальных органов МЧС, МВД обеспечит высокий уровень знаний в данной области.

Необходимым условием для упорядочения поведения в сложных ситуациях (пожар, авария и т. п.) является умение целесообразно распределить время и самостоятельно построить чёткую программу действий. Формулирование такого умения редко выделяется в виде специальной учебной задачи, хотя низкая эффективность стихийного развития этого процесса очевидна. Целесообразно поэтому независимо от характера учебной дисциплины вводить в содержание уроков специальные задания по безопасности учащихся. Новизна ситуации, необходимость поиска нетривиального решения в трудной задаче, повышенная значимость или ответственность деятельности теряют свой стрессовый характер, если человек владеет сформированными способами преодоления сложностей. При этом важно знать разнообразие способов решения одной и той же задачи, чтобы при изменении условий выбрать наиболее подходящий путь спасения из создавшейся экстремальной ситуации.

Хорошим подспорьем в формировании различных стратегий поведения в трудных и эмоционально насыщенных ситуациях является использование игровых заданий, в том числе и компьютерных игр в соответствии с возрастом. Игровая деятельность, тем более реализованная на современном техническом уровне, весьма привлекательна и для младшего, и для среднего, и для старшего школьного возраста в соответствующих вариантах.

Изучение возможностей общеобразовательной школы по формированию культуры безопасного поведения выявляет организационные и дидактические проблемы организации учебно-воспитательной деятельности по формированию безопасного поведения на уровне определения цели, содержания, разработки методов и оценочно-регулятивного аппарата.

В результате анализа учебно-методических разработок и практического опыта совместной педагогической деятельности образовательных учреждений и органов

МВД и МЧС по формированию культуры безопасности мы пришли к следующим выводам:

- существующие методические разработки по формированию безопасного поведения учащегося не обеспечивают сквозного воспитательного процесса и представлены как перечень отдельных мероприятий (уроки, праздники по ОБЖ, походы, игры и прочее);
- для формирования культуры безопасности учащихся недостаточно широко применяются инновационные методики (использование игровых заданий и т. п., в том числе и компьютерных игр, в соответствии с возрастом);
- недостаточно оптимальна организация занятий по ОБЖ в младших классах;
- редко используется поддержка педагогического процесса специалистами из МЧС и МВД;
- недостаточно обеспечена возможность выбора содержания и форм совместной деятельности семьи и ОУ по формированию безопасного поведения учащегося;
- недостаточная направленность ОУ на изучение и поддержку актуальных потребностей школьников и родителей в обеспечении безопасности;
- недостаточно материальное обеспечение обучения по ОБЖ;
- не разработана методика эффективного регулирования совместной педагогической деятельности системы образования, органов МЧС, МВД и семьи по формированию безопасного поведения как личностной характеристики учащегося.

Библиографический список

1. Блинов Д.И., Костоусов Н.С., Репина А.И. Актуализация психолого-педагогической сущности и содержания понятия «готовность» в процессе формирования личности безопасного типа // Культура безопасности жизнедеятельности: актуальность, проблемы, перспективы: ежеквартальный сб. науч. и учеб.-метод. работ ф-та безопасности жизнедеятельности / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2008. Вып. 1. 143 с.
2. Лосев К. Безопасность – главная потребность людей // ОБЖ. Основы безопасности жизни. 2007. № 6. С. 41.
3. Мошкин В. Воспитание культуры безопасности школьников // ОБЖ. Основы безопасности жизни. 2005. № 8. С. 34–44.
4. Паля Д.Н., Савин А.П. Совместная учебно-воспитательная деятельность органов ГИБДД МВД РФ и образовательных учреждений по формированию навыков безопасного поведения учащихся в дорожном движении / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2007. 132с.
5. Савин А.П. Социально-педагогические проблемы безопасности / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2009, 240 с.
6. Черный С.П., Савин А.П. Воспитание безопасной личности в школе: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, Красноярск 2007. 208 с.

КОНКУРЕНТОСПОСОБНОЕ ПОРТФОЛИО КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО ТРУДОУСТРОЙСТВА ВЫПУСКНИКА ВУЗА

Резюме, портфолио, конкурентоспособность, профессиональная, личностная, социальная составляющая конкурентоспособности.

Трудоустройство выпускника вуза – это конечный результат его пятилетней деятельности. Сегодня трудоустройство молодого специалиста – актуальная проблема, которая требует не только государственных решений, но и совместных усилий вузов и работодателей, что продиктовано временем и социально-экономическими преобразованиями в стране. В настоящее время учебные заведения не обеспечивают гарантированного места работы, система распределения упразднена и выпускникам вузов приходится самим заниматься трудоустройством.

Согласно статистическим данным Е.А. Коган, основным требованием работодателей к выпускникам является наличие опыта работы [Коган, 2008, с. 9]. Центр тестирования и развития «Гуманитарные технологии» указывает на значительное осложнение ситуации с трудоустройством молодых специалистов. В целом, и вузы, и компании отмечают тенденции к значительному снижению потребности в молодых специалистах. Более трети опрошенных компаний (38 %) не готовы трудоустраивать выпускников, более половины учебных заведений (56 %) говорят о повышенных сложностях в трудоустройстве [Алтухов, Серебряков, 2011]. В «Российской газете» министр образования и науки РФ Андрей Фурсенко отмечает ухудшение положения с трудоустройством выпускников вузов по сравнению с 2009 годом [Российская ситуация..., 2011].

Среди требований, предъявляемых к молодым специалистам, выделяются не только фундаментализация их знаний, но и способность к инновациям, расширению сферы деятельности, готовность к непрерывному самообразованию. Новые повышенные требования чаще всего предъявляются работодателями к управленческому персоналу: обладание знаниями в сфере новых технологий, умение принимать ответственные решения, готовность к риску, коммуникативные способности, высокая степень гибкости, умение работать с различными системами мотивации, умение руководить людьми и т. д. [Екомасов, 2003, с. 3]. Между тем одной из важнейших особенностей современного рынка труда является скрытая безработица. Особенно сложная ситуация складывается с молодежью, впервые вступающей в трудовую жизнь, так как, получив азы профессиональных знаний и умений, она не может конкурировать с кадровыми работниками. Кроме того, молодой специалист часто не в состоянии осуществить грамотную самопрезентацию, акцентировать внимание руководителя на сильных сторонах своей личности и профессиональных умениях и, как правило, проигрывает в конкурентных отношениях даже менее талантливому, но просто имеющему опыт работы соискателю [Власова, 2002, с. 56].

В связи со сложившейся в современных социально-экономических условиях ситуацией трудоустройства выпускников учреждений высшего профессионального образования мы сформулировали цель нашего исследования – разработать новые

организационные и методические условия работы вуза, способствующие успешному трудоустройству молодых специалистов.

Процедура трудоустройства состоит из двух основных этапов. Первый – это конкурс резюме. На данном этапе анализируются опыт предшествующей работы и степень образованности. Второй – собеседование, с помощью которого производится оценка соответствия конкретным требованиям, профессиональным и корпоративным компетенциям. На собеседовании оцениваются лидерские и управленческие качества, знание языка, уровень стрессоустойчивости, стиль одежды, чистота речи и т. д.

Остановимся на формировании такой важнейшей составляющей процедуры трудоустройства, как резюме, поскольку именно на основе этого документа создается первое и основное впечатление работодателя о соискателе. Резюме – это краткая профессиональная самооценка кандидата на какую-либо вакансию, содержащая информацию о профессиональных достоинствах, квалификации и трудовом опыте. Резюме – визитная карточка и презентация соискателя. Компании, принимающие на работу студентов, указывают на неумение составлять резюме – из 100 присланных резюме, 80 составлены некорректно или содержат недостаточное количество информации. Работодатели отмечают, что выпускники часто не заполняют пункт «дополнительные сведения», где можно описать свои умения и навыки, приобретенные во время обучения или стажировок, а заполненные сведения не отражают целостного представления о соискателе [Алтухов, Серебряков, 2011]. В качестве рекомендаций организации, занимающиеся трудоустройством выпускников, отмечают, что резюме должно быть структурированным, доказательным и законченным. Его содержание должно полностью соответствовать направлению работы, на которую претендует соискатель. Это даст возможность работодателю убедиться в том, что претендент обладает логическим мышлением и сделает резюме более легким и удобным для изучения.

Исследователи выделяют пять типов резюме: основной, повествовательный, хронологический, функциональный, комбинированный. Первый тип резюме легок в восприятии и имеет простую структуру, часто предлагается для молодых специалистов, поскольку в большей степени отражает образование и прохождение практики во время обучения. Однако такое резюме не показывает всех достоинств соискателя, так как не отражает умения и навыки молодого специалиста, его профессиональные качества. Повествовательный тип – это творческая автобиография, не имеющая деления на пункты. Здесь можно увидеть широту взгляда соискателя на проблематику, умение провести анализ ситуации. Повествовательный тип требует хорошего стиля и глубокого знания профессиональных проблем, соискатель может заинтересовать работодателя нестандартностью и творческим подходом. Третий тип резюме указывает места работы и обязанности в хронологическом порядке, образование (формальное и неформальное), курсы повышения квалификации, знание языков, владение компьютерными программами, личностные качества. Такое резюме позволяет показать динамику роста, потенциальные возможности соискателя, объем и качество должностных обязанностей претендента, но покажет в невыгодном свете молодого специалиста, поскольку он еще не имеет большого послужного списка. Функциональное, или целевое, резюме составляется на основании профессиональных навыков, опыта и достижений. В таком формате выпускник вуза, не акцентируя внимания на хронологии, может скрыть недостатки и пробелы в профессиональном стаже. Комбинированное резюме несет в себе эле-

менты функционального и хронологического резюме. В нем кратко описываются желаемая должность и компания, профессиональные достижения и польза, которую претендент может принести как специалист, подчеркиваются профессиональные навыки и достижения в разных сферах деятельности, при этом основные факты трудовой биографии излагаются в обратном хронологическом порядке. Преимущество этого типа резюме состоит в том, что оно позволяет обратить внимание работодателя на профессионализм соискателя в разных направлениях деятельности и увидеть четкую последовательность трудовой деятельности [Тамарская, 2002, с. 14; Хангерленд, 2003, 189; Peter, 2003, p. 98].

Рассматривая все типы резюме, можно сделать вывод, что наиболее полно покажет конкурентоспособность выпускника вуза функциональное резюме. Оно описывает основные направления деятельности, наиболее важные профессиональные достижения, что даст возможность работодателю увидеть профессиональные устремления претендента и его ориентацию на повышение квалификации. В таком резюме выпускник вуза продемонстрирует не только свои профессиональные и личностные качества, но и социальную составляющую конкурентоспособности, которая показывает умение работать с социально значимыми проектами и формирует представление о социально ответственном бизнесе. Данная структура резюме, отражающая три составляющие конкурентоспособности (профессиональную, личностную и социальную), позволит сделать резюме молодого специалиста наиболее конкурентоспособным. Как создать такое резюме?

Условием создания конкурентоспособного резюме является систематическое наполнение портфолио студента, которое способствует созданию имиджа выпускника, расставляет личные акценты и устанавливает логику. Основная задача портфолио – подготовка к профессиональному росту и отражение его спектра умений и способностей студента. В рационально выстроенном портфолио учитывается не только уровень профессиональных компетенций, но и уровень всесторонней самореализации молодого специалиста. Корреляция портфолио со структурой конкурентоспособности позволит создать конкурентоспособное резюме, отвечающее всем требованиям работодателя.

В проведенном автором исследовании разработана структура конкурентного портфолио, которая отражает сущностное наполнение составляющих конкурентоспособности. Сущность конкурентоспособности, способы ее формирования и содержание соответствующего пункта резюме отражены в таблице.

Портфолио, включающее в себя три составляющие (профессиональную, личностную и социальную), будет способствовать приобретению опыта деловой конкуренции, развитию профессиональных компетенций и умению объективно оценивать их уровень, повышению конкурентоспособности будущего специалиста на рынке труда. Таким образом, работодатель, рассматривая резюме, составленное на основе такого портфолио, оценит целостную картину конкурентоспособности молодого специалиста.

Рассмотрим портфолио выпускника направления бакалавриата Менеджмент, разработанное в филиале ГОУ ВПО «Российский государственный гуманитарный университет» г. Калининграда. Портфолио студента филиала РГГУ отражает основные составляющие конкурентоспособности специалиста вуза: профессиональную, личностную и социальную.

Т а б л и ц а

Сущность конкурентоспособности	Сущностное наполнение портфолио	Раздел резюме
Профессиональная	Освоение образовательной программы (грамоты, дипломы)	Профессиональные достижения (образование, специальность, квалификация, прохождение практик и стажировок, профессиональный опыт работы)
	Научно-исследовательская деятельность (участие в научно-практических конференциях)	
	Прохождение курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки	
Личностная	Участие в психологических тренингах	Личные данные (личные характеристики, профессиональные цели, карьерные устремления)
	Работа в центре самореализации, школе молодых лидеров	
Социальная	Создание и реализация социально-значимых проектов	Дополнительные сведения (участие и организация социально значимых проектов, волонтерская работа, работа в общественных организациях, реально-игровых кадровых агентствах, студенческих фирмах, ассоциациях молодых предпринимателей)
	Установление и развитие молодежных, культурных, деловых, научных, спортивных и личных международных контактов и связей	
	Работа с новыми формами организации труда в условиях безработицы и конкуренции	

Профессиональная составляющая способствует овладению студентом соответствующим объемом знаний, умений и навыков, профессиональными функциями менеджера; освоению опыта, необходимого конкурентоспособному специалисту; развитию способностей решать различные профессиональные задачи, проектировать свое профессиональное развитие.

Личностная составляющая обеспечивается работой в «Школе молодого лидера», которая направлена на формирование у студентов лидерских качеств, организаторских способностей, управленческих умений. В рамках этой школы студенты применяют умения в практической общественно полезной деятельности, создавая и реализуя собственные управленческие проекты. В работе над формированием личностной составляющей конкурентоспособности необходимо организовывать учебно-воспитательный процесс с учетом возрастных, психофизических особенностей, индивидуальных возможностей студентов, также важно развивать умение работать в коллективе, коллегиально принимать решения, нести ответственность за выполнение принятых решений. Наполнение личностной составляющей происходит за счет формирования у студентов положительного отношения к себе, уверенности в своих способностях в отношении к будущей профессии.

Полнота и целостный подход к конкурентоспособному портфолио включают в том числе и социальную составляющую, которая определяется позицией студента в обществе, его социализацией. Для развития данной составляющей студенты работают в рамках экспериментальной площадки «Психолого-педагогические основы социализации студентов в образовательной среде вуза и учреждениях дополнительного образования детей». Эта важная составляющая включает в себя создание специальной социализирующей среды, в которой студенты осваивают разные социальные роли при условии включения в эту среду представителей различных со-

циальных групп, таких как, например, молодые люди с ограниченными возможностями здоровья, воспитанники учреждений интернатного типа, лидеры молодежных движений и т. д. На базе площадки действуют центр демократического самоопределения, целью которого является развитие у студентов демократической культуры и гражданской позиции личности, а также «Реальное – игровое профессиональное пространство», где создаются условия по апробации своего профессионального предназначения, приложения профессиональных знаний в реальной трудовой деятельности и организации.

Проведение благотворительных акций, концертов, создание проектов для социальной защиты населения необходимы для становления менеджера как специалиста. Социальная часть портфолио показывает, как сформировано у будущего специалиста понятие о социальной роли и ответственности, что важно для успешного менеджера. Для специалистов данной профессиональной группы деятельность по наполнению социальной составляющей портфолио имеет особое значение, так как свидетельствует о позитивных тенденциях возможности формирования социально ответственного бизнеса.

Анализ данной работы позволяет сделать следующие выводы.

Во-первых, наличие конкурентоспособного портфолио, основанного на трех составляющих (профессиональной, личностной, социальной) у выпускников вуза позволит им гораздо более выгодно представить себя перед работодателями. Во-вторых, результаты работы студента в обозначенных структурах и направлениях обеспечивают наполнение портфолио информацией о сформированности составляющих конкурентоспособности специалиста, что в дальнейшем будет служить основой для составления функционального резюме выпускника при поиске работы, продолжении образования и определять его конкурентоспособность.

Библиографический список

1. Алтухов В., Серебряков А. Исследование проблем и перспектив трудоустройства выпускников вузов на современном рынке труда. URL: <http://www.profcareer.ru/lib/articles.php>
2. Власова А.А. Подготовка выпускников – будущих педагогов к трудоустройству (тренинг социально-психологической адаптации): учеб. пособие. Калининград: КГУ, 2002. 80 с.
3. Екомасов В.В. Проблемы трудоустройства молодых специалистов // Кадры предприятия. 2003. № 3. С. 3–7.
4. Коган Е.А. Проблемы трудоустройства выпускников вузов // Высшее образование сегодня. 2008. № 6. С. 8–12.
5. Российская ситуация с трудоустройством выпускников вузов ухудшилась (министр А. Фурсенко) // Российская газета. 2011. № 5406. URL: <http://www.rg.ru/gazeta/svezh.html>
6. Тамарская Н.В. Школьный менеджмент (аспект трудоустройства): учеб. пособие для менеджеров образования. Калининград: КГУ, 2002. 33 с.
7. Хангерленд Б. Маркетинг творческого портфолио. М.: КУДИЦ-Образ, 2003. 224 с.
8. Peter D. Weddle Writing a Great Resume. Your shortcut to success USA: IDG Books Worldwide, Inc, 2003. 128 p.

ВОСПИТАНИЕ ХАРАКТЕРА ПОДРОСТКОВ В СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННОМ ЦЕНТРЕ ДЛЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В МЕДИАТИВНОМ СЕАНСЕ

Воспитание, дезадаптированные подростки, коммуникативные черты характера, служба примирения, медиативный сеанс.

Коммуникация является важнейшей сферой человеческой жизнедеятельности, обеспечивающей установление и поддержание межличностных контактов, обмен информацией, взаимное ориентирование и согласование действий, осознание и фиксацию своего места в системе ролевых, статусных, деловых и других отношений. В Государственных образовательных стандартах второго поколения способности выпускника школы учитывать разные мнения и стремиться к координации различных позиций в сотрудничестве, аргументировать и отстаивать свою позицию невраждебным для оппонентов образом, строить продуктивное взаимодействие со сверстниками и взрослыми рассматриваются как коммуникативные универсальные учебные действия, формируемые в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы [Примерная..., с. 31–32]. Важнейшей задачей современного образования являются обучение ребенка умениям эффективной коммуникации и их закрепление в коммуникативных чертах характера – вежливости, доброжелательности, толерантности, справедливости и других чертах, позволяющих активно взаимодействовать с социумом.

Задача формирования коммуникативных черт характера особенно актуальна для дезадаптированных детей и подростков из неблагополучных семей, родители которых демонстрируют асоциальные формы межличностной коммуникации: брань, унижения, оскорбления, драки и др. Как показывают наблюдения за межличностным общением воспитанников социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних, особенностями их взаимодействия с окружающими являются использование ненормативной лексики, неумение дифференцировать чувства и намерения других людей, спонтанность и импульсивность в выражении эмоций, равнодушие к чувствам других людей, стремление добиваться своих целей давлением и запугиванием. Следует также отметить противоречивость коммуникативного поведения дезадаптированных подростков: отрицание авторитетов и стремление обрести значимого взрослого, автономия от других людей и острая потребность в душевной теплоте. Им свойственны чувствительность к негативным оценкам себя окружающими и беспощадные критические суждения в отношении других людей. В одних ситуациях они могут проявлять сентиментальность, а в других – крайнее бездушие; порой их поведение характеризуется застенчивостью, а иногда распущенностью. Игнорируя нормы и правила, принятые в обществе, они строго соблюдают законы значимой асоциальной группы.

У воспитанников проявляются смещение и поляризация ценностного отношения к характерологическим чертам. Так, например, к положительным особенностям характера они относят агрессивность и злонаправленность, так как эти черты, по их мнению, позволяют «создать о себе правильное впечатление у окружающих», «зас-

тавляют других бояться и остерегаться». Злоречивость, с точки зрения многих воспитанников, способствует сохранению своего авторитета как человека, который может «загрузить» собеседника; бесстрашие понимается воспитанниками как жизненная необходимость, обеспечивающая статус подростка в группе. При этом отрицательными чертами характера они считают исполнительность в учебе и труде, так как это удел «лохов», которые должны работать на «нормальных» людей; ведение здорового образа жизни является серьезной преградой вхождения в группу и т. д.

Ценностные деформации воспитанников, несформированность социально значимых коммуникативных черт характера (эмпатии, сочувствия, сопереживания и др.) нередко становятся причинами возникновения конфликтных ситуаций, которые отличаются особой жестокостью противодействующих сторон. Как показывает практика, воспитанникам социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних свойственны защитные формы поведения в конфликте, отсутствие саморегуляции в поведении, всплески немотивированной агрессии, отсутствие умений конструктивного разрешения конфликта, неспособность осознавать и признавать свою вину.

Традиционный педагогический инструментарий – наставления, поучения, этические беседы, положительные примеры и др. – имеют низкую эффективность. Сложившееся противоречие между необходимостью коммуникативного воспитания и недостаточной разработанностью психолого-педагогического сопровождения этого процесса обусловили поиск инновационных форм и методов воспитания коммуникативных черт характера у дезадаптированных подростков.

Цель настоящего исследования – теоретическое обоснование и опытно-экспериментальная проверка эффективности использования техники медиации в воспитании коммуникативных черт характера у воспитанников социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних «Ачинский».

Техника медиации является одной из ювенальных технологий, активно внедряемых сегодня в России. Медиация – это процесс, в котором медиатор создает условия для восстановления способности людей понимать друг друга и договариваться о приемлемых для них вариантах разрешения проблем (при необходимости – о заглаживании причиненного вреда), возникших в результате конфликтных или криминальных ситуаций [Максудов, 2009, с. 17].

Х. Бесемер под понятием «медиация» подразумевает посредничество нейтрального третьего лица, которое помогает сторонам конфликта принять решение, оптимально соответствующее их интересам, что возможно в «защищенном пространстве», в котором стороны могут выразить свои чувства и интересы, способствующие принятию конструктивного разрешения конфликта [Бесемер, 2004, с. 14]. Данная техника способна эффективно разрешить конфликт даже тогда, когда он достиг своего апогея и, казалось бы, выхода нет. Разрешение конфликта происходит посредством деятельности посредника (медиатора), который выясняет позиции всех участников конфликта, помогает им выразить свои чувства. Таким образом, происходит укрепление прямых связей конфликтующих сторон с учетом чувств и интересов оппонента, что делает возможными ведение диалога и конструктивное разрешение ситуации.

Для применения техники «медиация» необходимо сочетание следующих условий:

– медиатор, осуществляющий посреднические функции, является беспристрастным специалистом;

– наличие конфликтующих сторон;
– личная заинтересованность сторон в участии в сеансе примирения и принятии консалтингового решения.

В ходе работы по технике «медиация» необходимо соблюдение следующих принципов [Максудов, 2009]:

- добровольность участия сторон в процессе разрешения конфликта;
- информированность сторон. Конфликтующие стороны должны знать цель работы службы примирения, основные ее этапы;
- нейтральность медиатора. Для того чтобы сохранить нейтральность, посреднику необходимо ограничить встречи с конфликтующими сторонами до начала медиативного сеанса приглашением на встречу, преследуемой целью и особенностями процесса примирения;
- конфиденциальность обеспечивается защитой от разглашения информации, полученной в ходе работы медиатора. Если данная информация включает в себя возможность совершения противоправного деяния с угрозой жизни кому-либо, её необходимо передать в правоохранительные органы, поставив в известность стороны конфликта, принявшие участие в медиативном сеансе;
- ответственность сторон и медиатора. Ответственность за принятое решение, а также за его исполнение в ходе примирения несут стороны конфликта. В свою очередь, медиатор ответственен за безопасность участников примирения;
- заглаживание обидчиком вреда, причиненного жертве путем моральной или материальной компенсации, форма и размер которой определяются сторонами в ходе медиативного сеанса;
- самостоятельность службы примирения заключается в свободном выборе форм и методов работы, не противоречащих технике медиации.

Таким образом, медиация – это процедура, в рамках которой стороны конфликта договариваются о возможных способах разрешения конфликтной ситуации путем актуализации и принятия чувств, интересов другого и использования коммуникативных навыков. Медиация направлена на то, чтобы конфликт не был доведен до судебного разбирательства, поэтому целью техники являются примирение сторон и возмещение вреда, причиненного обидчиком жертве.

Однако мы понимаем возможности техники шире, так как она имеет особый педагогический потенциал. С педагогических позиций медиативный сеанс способствует следующим изменениям у подростков:

- на когнитивном уровне происходят формирование знаний о характере, его коммуникативных чертах; развитие умения понимать чувства, мысли и мотивы других людей, анализировать свои поступки и прогнозировать их последствия;
- на эмоционально-волевом уровне развиваются способность эмпатии и сочувствия, саморегуляция, толерантное отношение к людям;
- на операционально-деятельностном – формируется умение аргументировать и доказывать, убеждать и внушать.

Опишем методику проведения медиативного сеанса в социально-реабилитационном центре для несовершеннолетних «Ачинский». Деятельность созданной в центре службы примирения предусматривала три стадии: подготовительную, стадию медиативного сеанса и результативную.

В ходе подготовительной стадии медиатор (педагог или психолог центра) предлагал участникам конфликта (воспитанникам центра) принять участие в медиативной беседе. На данной стадии необходимо было получить согласие обидчика

на принятие участия в работе службы примирения, после чего можно было приступить к работе с жертвой конфликта. Приглашение сторон и информирование их о ходе работы осуществлялись при личной встрече с каждой из сторон. Обидчик и жертва получали памятки с указанием времени и места проведения медиативного сеанса, имени и телефона медиаторов (посредников) с правилами поведения, соблюдение которых поможет им в ходе медиативного сеанса.

В начале медиативного сеанса медиатор еще раз информировал участников о необходимости соблюдения правил поведения: каждый участник конфликта имеет возможность высказаться; нельзя использовать оскорбления, рукоприкладство; нужно активно участвовать в примирительной работе и при необходимости задавать друг другу вопросы, приводить доводы. Это помогало создавать для участников медиативного сеанса атмосферу безопасности, принятия и доверия, быть искренними и открытыми. После согласия участников с правилами стороны приступали к обсуждению фабулы конфликта: каждая сторона сообщала свою точку зрения о причине конфликта. Медиатор, сохраняя нейтральное отношение, задавал уточняющие вопросы и резюмировал сказанное участниками. Проведенные сеансы показали, что причины конфликтов, возникающие в среде подростков, не всегда бывают понятными их участникам. Уточняющие вопросы медиатора и перефразирование сказанного воспитанниками направлялись на выявление внешних причин (действий и поступков), на рефлексии мыслей и чувств конфликтующих. Так, подростки в ходе сеанса учились выявлять свои привычки и характерологические особенности, вызывающие конфликтные отношения с окружающими. Для обидчиков – это негативное (недоброжелательное, пренебрежительное, высокомерное) отношение к окружающим, проявляющееся в грубости, деспотичности, агрессивности к окружающим. Жертвы понимали, что черты покорности, безволия, пассивности, боязливости, когда оскорбления не воспринимаются унижительными для жертвы, провоцируют действия обидчика и являются поводом для проявления агрессивности. Выслушивая противоположную сторону о причинах конфликта, о том, что жертва или обидчик хотели получить в результате конфликта, что они думали и чувствовали, подростки учились понимать чужую позицию, различать истинные мотивы поведения, дифференцировать эмоции и чувства.

На сеансах рассматривались конфликты разных типов. Были конфликты с очевидными причинами (видимые конфликты), например брань или оскорбление; конфликты, содержащие скрытую причину (зависть, соперничество за власть, авторитет, влияние и др.).

После определения позиций сторон и определения уровня развития конфликта медиатор переориентировал диалог с модели жертва – медиатор – обидчик, обидчик – медиатор – жертва на модель обидчик – жертва, жертва – обидчик. Это достигалось посредством обращения к чувствам обеих сторон, что способствовало преодолению определенных стигматов «обидчик», «авторитет», «жертва», «лох» и позволяло увидеть друг в друге людей, испытывающих переживания. Если обидчик исключал свою вину в конфликте и приписывал ее жертве, проявляя стремление остаться на своей позиции, демонстрируя агрессивность, медиатор старался мобилизовать эмпатичное отношение обидчика к жертве, актуализируя ее переживания, связанные с беспомощностью, отчаянностью и отчужденностью. Это вызывало сожаление обидчика о произошедшем конфликте и наступивших его последствиях, после чего он признавал часть своей вины в конфликте, продолжая приводить в пример обстоятельства, спровоцировавшие его на такой проступок, например, раздраженность, вызванную поведением жертвы. Настоящее раскаяние обидчика

наступало только после полного осознания причиненного жертве вреда, «вчувствования» в его эмоциональное состояние, что можно было определить по изменению его позиции, проявляющейся в высказываниях: «Я тебя понимаю...», «Я не думал, что это для тебя важно...».

Иные чувства испытывали подростки-жертвы в ходе медиативного сеанса, переживая обиду за нанесенное обидчиком оскорбление. Поэтому основной задачей медиатора было создание безопасных условий для подростка-жертвы. Так, чувства бессилия, беспомощности, страха переживаемые жертвой конфликта, нередко сменялись чувством гнева и ярости. В данной ситуации медиатор обращался к чувствам обидчика для того, чтобы другой стороне конфликта стало понятно, что его оппонент не бездушно относится к ситуации и стремится понять его. После этого жертва ощущала растерянность, так как обидчика она уже давно наделила нелюбимыми, полными жестокости чертами характера, а сейчас перед ней находился человек, который, так же как и она, испытывает чувства, переживания, и его поведение, возможно, имело свои объективные причины. Поэтому ведущий помогал жертве выразить ее переживания, интересы и желаемый для нее исход конфликта.

Далее участникам встречи предлагалось самостоятельно определить способы заглаживания вреда, которые не унижали ни одну из сторон конфликта и соответствовали их интересам. Для того чтобы способ разрешения конфликта удовлетворял интересы обеих сторон, использовался прием «мозговая атака», который позволяет выявить все возможные ресурсы сторон, способствующие разрешению конфликтной ситуации.

Как показала практика, если в ходе конфликта не был причинен материальный ущерб, распространенными способами разрешения конфликтов были извинения и обещания того, что этого больше не повторится. В случае причинения материального ущерба принималось решение о необходимости его возмещения.

В заключение сеанса между обидчиком и жертвой заключался договор, фиксирующий способ разрешения конфликта и содержащий перечень обязанностей по заглаживанию вреда. Исполнение условий договора являлось залогом успешного примирения и актуализировало проявление таких черт характера, как ответственность и дисциплинированность.

С момента подписания договора наступала третья стадия процедуры примирения – результативная, в рамках которой реализовывались мероприятия примирительного договора, отслеживание за исполнением которых осуществлял медиатор посредством наблюдения за развитием взаимоотношений между сторонами, принявшими участие в медиативном сеансе.

Результативная стадия является сложным и очень ответственным периодом для примирившихся подростков, требующим от них саморегулирующего поведения. На этом этапе им необходимо было устанавливать контакты друг с другом без помощи медиатора, мобилизуя свои коммуникативные умения, проявляя доброжелательное отношение друг к другу, чтобы не допустить возникновения нового конфликта, который может вызвать в подростке-обидчике чувство вины, а в подростке-жертве чувство страха.

Введение ювенальных технологий, в частности техники медиации, в педагогическую практику позволяет значительно расширить и обогатить палитру методов воспитания дезадаптированных детей и подростков. Медиативные сеансы способствуют изменению ценностных ориентаций в межличностных отношениях, развитию эмпатии и доверия, освоению навыков и формированию опыта эффективной

коммуникации, это закрепляется в коммуникативных чертах характера – толерантности, доброжелательности, открытости, честности и др.

Проведенная в 2010–2011 гг. опытно-экспериментальная работа по апробации медиативных сеансов в службе примирения социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних «Ачинский» показала, что данная техника является достаточно результативной, о чем свидетельствует снижение числа случаев употребления воспитанниками ненормативной лексики, оскорблений, побоев, драк.

Библиографический список

1. Бесемер Х. Медиация. Посредничество в конфликтах / пер. с нем. Н.В. Маловой. Калуга, 2004.
2. Максудов Р.Р. Восстановительная медиация: идея и технология: метод. рекомендации. М.: Институт права и публичной политики, 2009.
3. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / сост. Е.С. Савинов. М.: Просвещение, 2011.

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

А.С. Черногорова

ФОРМИРОВАНИЕ ПОТРЕБНОСТИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У РЕБЕНКА 9–11 ЛЕТ В РЕЖИМЕ УЧЕБНОГО ДНЯ

Здоровый образ жизни (ЗОЖ), школа, ребенок, физкультурно-оздоровительные занятия, программа, здоровье, режим дня, всестороннее физическое развитие.

На сегодняшний день в школе остро стоит проблема сохранения здоровья учащихся. И хотя образовательная функция школы по-прежнему остается ведущим аспектом ее деятельности, важным фактором в оценке степени и качества обученности становится состояние здоровья школьника [Завуч, 2001, с. 97].

В послании Законодательному собранию президент Д.А. Медведев отметил: «Именно в школьный период формируется здоровье человека на всю последующую жизнь. Сегодняшняя статистика здоровья школьников – просто ужасающая. Да, многое, конечно, зависит от условий жизни в семье, от родителей. Но бесконечно "кивать" только в их сторону – нельзя. Уверен: если приоритет здорового образа жизни будет в полной мере реализован в школе, то мы получим здоровую нацию в будущем» [Официальные документы..., 2008, с. 25–26]. В этом и выражается актуальность работы.

В целях исследования необходимо определить базовые понятия здорового образа жизни.

Под *образом жизни* понимаем устойчивый, сложившийся в определенных общественно-экологических условиях способ жизнедеятельности человека, проявляющийся в нормах общения, поведения, складе мышления. Исходя из этого, можно сделать вывод, что здоровье людей в большой степени зависит от стиля и уклада жизни, которые обусловлены историческими традициями, закрепленными в сознании людей [Валеология, 1993, с. 27].

Стиль жизни – это определенный тип поведения личности или группы людей, фиксирующий устойчиво воспроизводимые черты, манеры, привычки, вкусы, склонности, как одна из характеристик образа жизни.

Конкретизируя более общее понятие образа жизни, стиль жизни акцентирует внимание на индивидуальных социально-психологических особенностях поведения и общения людей. Уклад жизни выступает как порядок общественной жизни, быта, культуры, в рамках которого осуществляется жизнедеятельность человека [Колбанов, 2000, с. 55; Торохова, 1999, с. 161].

Уклад жизни – это порядок общественной жизни, быта, культуры, в рамках которых происходит жизнедеятельность людей.

При формировании индивидуального здоровья все это имеет большое значение и лежит в основе формирования здорового образа жизни. Наиболее полно взаимосвязь между образом жизни и здоровьем выражается в понятии «здоровый образ жизни».

Проблема здорового образа жизни рассматривалась в трудах ряда философов (А.П. Бутенко, В.И. Столяров и др.), социологов (А.В. Лисовский, Л.Л. Рубина, И.М. Быковская, В.В. Бовкун, Х.П. Титма и др.), медиков (Н.М. Амосов, И.И. Брехман, А.И. Киколов, Ю.П. Лисицин, И.В. Мурахов и др.), психологов и педагогов (Т.А. Ильина, И.А. Слостенин, М.Я. Виленский, П.А. Виноградов и др.) [Вызов, 2001, с. 23; Чумаков, 1999, с. 49].

Здоровый образ жизни многие исследователи рассматривают как систему отношений личности, определяющуюся выбором позитивного взаимодействия с окружающим миром и творческой самореализацией. Развитие личности, ее становление, отношения, потребности, интересы, склонности, позитивное взаимодействие с миром и с другими людьми, проявление в предметной деятельности обуславливают психолого-педагогический смысл понятия здорового образа жизни [Маслоу, 1996, с. 431].

Обозначим понятие ЗОЖ, которое будем использовать: многоуровневая, динамическая система позитивных отношений человека с окружающим миром, формируемая в процессе поэтапного включения его в деятельность по самосохранению и творческой самореализации [Марков, 2001, с. 61].

Установка на здоровый образ жизни не появляется сама собой, а формируется в результате определенного педагогического воздействия. Сущность педагогического компонента как раз и состоит в том, чтобы обучать здоровью с самого раннего возраста, формировать индивидуальный стиль ЗОЖ путем целенаправленного оздоровления собственного образа жизни, формировать культуру здоровья [Болонов, 2005, с. 4].

Школа и общество – сообщающиеся сосуды. Любое изменение ситуации в обществе обязательно сказывается на жизни школы, меняет ее задачи, приоритеты, требования к ученику, структуру и содержание образования [Валеология, 2000, с. 56].

К числу факторов, отрицательно влияющих на здоровье школьников, российские ученые Э.Н. Вайнер, К.И. Иванова, А. М. Куликов, Е.А. Ямбург и др. (1999) относят перегрузку детей учебными занятиями, авторитарный стиль взаимоотношений педагога и учеников, недостаточный учет возрастных и индивидуальных особенностей детей в обучении и воспитании, гиподинамию и др. В современных условиях развития отечественной школы становится очевидным, что успешное решение проблемы сохранения и укрепление здоровья учащихся во многом зависит от совместных усилий медицинских работников, учителей и родителей. Возникла потребность обоснования путей и средств решения этой проблемы в рамках педагогической науки [О мерах..., 2002, с. 24].

Однако проблема формирования здорового образа жизни у детей начальной школы в сельской местности изучена в отечественной педагогической науке недостаточно.

Физкультурно-оздоровительные занятия, как показывают научно-исследовательские работы Н.П. Абоскалова, Г.П. Болонова, Н.К. Смирнова, Н.А. Степанец, Н.В. Котуха и др., способствуют физическому развитию, укреплению здоровья уча-

щихся, повышению качества учебной работы и воспитанию дисциплинированности и чувства коллективизма. Систематическое проведение физкультурных мероприятий приучает детей к повседневной заботе о своём здоровье и точному выполнению режима дня.

Все занятия должны быть согласованы по содержанию и нагрузке с учебной и внеклассной работой каждого класса и всей школы в целом, отличаться продуманностью, четкостью организации и проведения особенно потому, что каждое из них (гимнастика до занятий, физкультминутки, перемены) строго ограничено по времени и находится в строгой зависимости учебных занятий [Качашкин, 1983, с. 115].

Подвижные игры применяются на уроках физической культуры с целью закрепления знаний ЗОЖ с параллельным овладением двигательными умениями и навыками; на уроках по другим общеобразовательным предметам с целью рекреации, восстановления, реабилитации и формирования умений и навыков верного применения упражнений либо других действий из области ЗОЖ; на динамических переменах; во время спортивного часа; на экскурсиях; наконец, ребенок может сам организовывать наиболее понравившиеся ему игры в кругу своих друзей и близких [Московченко, 1999, с. 108].

Период обучения в школе совпадает с процессом морфофункционального созревания и становления личности, поэтому особенно важно обеспечить достижение ребёнком оптимального уровня всесторонней физической подготовленности посредством физкультурно-оздоровительных занятий, создать условия для занятий, привить потребность в них и сформировать навыки здорового образа жизни. Физкультурно-оздоровительная работа остаётся основным звеном воспитания в начальной школе [Болонов, 2005, с. 31].

В основу построения программных исследований положена идея об интеграции микро- и макросоциума, окружающего ребенка, о целостности понятия «здоровье». Ученик находится в центре учебно-воспитательной и научно-исследовательской работы и выступает как личность, индивид, субъект деятельности. Родитель, с одной стороны, а учитель – с другой, помогают ученику осознать собственное Я, поддерживают в развитии навыков здорового образа жизни, сопровождают в организации индивидуального здоровья, ориентируют на здоровый образ жизни, включая все компоненты здоровья: физический, личностный, социальный, эмоциональный, интеллектуальный и духовный.

Методологическим ориентиром программы является системный, личностно-деятельный и культурологический подходы.

Основная цель программы, выполняющей просветительскую и воспитательную функции, – привитие ребенку знаний о здоровье и здоровом образе жизни (факты, сведения, выводы, обобщение основных направлений взаимодействий человека с самим собой, другими людьми и окружающим миром).

Основной принцип изложения учебного материала – раскрытие механизмов саморазвития и самосовершенствования личности, основанное на знаниях различных предметных областей. В работе с ребенком лежат следующие основные принципы.

1. Здоровье – это ценность как для индивида, так и для общества, в котором он живет.
2. Духовная и нравственная культура человека – условие психического и социального здоровья.
3. Обучение, а не поучение; поддержка, а не наставление; уважение, а не подавление и унижение.

4. Способность к общению – это путь к развитию творческих способностей личности.

Критериями работы должны служить: стабильность здоровья учащихся, эмоционально благоприятное состояние, чувство собственного достоинства, повышенная мотивация к образованию и здоровому образу жизни [Абоскалов, 2000, с. 34].

Человек создан для активной деятельности, поэтому для нормального функционирования его организму необходима активность. Естественная биологическая потребность ребенка в движении может реализовываться и удовлетворяться в различных формах [Брехман, 1990, с. 119].

Было определено два направления, которые могут охватить все сферы влияния на ребенка, – учебная деятельность и работа с родителями.

Ни одно из этих направлений не стоит недооценивать. В школе ребенок проводит большую часть времени и через игру получает столь важную для него информацию, которую с легкостью усваивает. Дома ребенок может применить полученные навыки на практике. Родители, поддерживая его, должны показывать пример. Школе необходимо сделать родителей «союзниками» и активно привлекать к жизни школы вместе с ребенком, и тогда этот союз будет плодотворным. Работа только с одной из сторон не принесет должного результата.

На основе изученного материала, возрастной периодизации и времени года была разработана комплексная программа, целью которой является формирование ценности ЗОЖ посредством специальной организации учебно-воспитательного процесса при объединении условий ресурсов школы и социума. Методика адаптирована к региональным условиям сельской местности, и ее основу составляет технология «Здоровый ребенок», содержащая стратегический план улучшения здоровья детей, направленная на сохранение и поддержку индивидуальности каждого ребенка.

Модифицированная программа включает:

- физкультурно-оздоровительные занятия в школе в режиме учебного дня ребенка 9–11 лет;
- примерную программу дней здоровья и других спортивных праздников;
- уроки здоровья;
- варианты работы с родителями.

Комплекс мер, направленных на создание условий для гармоничного развития ребёнка, охрану и укрепление его здоровья, невозможен без сотрудничества с родителями, с которыми проводятся не только родительские лектории и тренинги, но и различные практические занятия, в том числе совместно с детьми (подготовка к праздникам в стенах школы, выполнение отдельных поручений, круглые столы, походы выходного дня и т. д.). Данная работа помогает родителям осознать свою роль в воспитании и развитии ребенка, развивает интерес родителей к себе как педагогам-воспитателям. Позволяет увидеть причины нездоровья детей, установить взаимосвязь уклада жизни в семье, атмосферы, отношений к собственному здоровью и осознать, что культура здоровья в семье является основой здоровья их ребёнка и общества в целом.

Одной из причин, которые приводят к ухудшению физического здоровья и эмоционального состояния ребенка, может быть несоблюдение режима дня школьника.

Рационально организованный режим дня школьника – это экзамен на зрелость той семьи, в которой растет и развивается ребенок [Брехман, 1990, с. 124].

Была проведена работа на базе пяти школ Курагинского района, действуют по программе здоровьесберегающих технологий, из них три включены в краевой про-

ект «Школа – территория здоровья». Первые результаты получены через год, после чего проводился анализ, были внесены коррективы и издана методическая рекомендация. Для оценки активной деятельности детей и соблюдения ими режима дня использовалось анкетирование родителей и классных руководителей (оценивалось в баллах). Успеваемость и заболеваемость учащихся отслеживались по классному журналу, уровень тревожности определялся по тесту Филипса для детей младших классов. В исследовании антропометрических данных использовались медицинские карточки, а также проводились анализ паспорта здоровья ребенка и определение биологического созревания по зубной формуле (Н.Ф. Лысова, 1996).

В педагогическом эксперименте участвовали несколько третьих классов из различных школ района, всего 97 учеников.

До начала эксперимента уровень активной деятельности в экспериментальной и контрольной группах не имел существенного различия (45,7 и 44,3 % соответственно), также успеваемость (53,6 и 55,2 % соответственно), заболеваемость (20,9 и 21,4 % соответственно) и соблюдение режима дня (16,5 и 17,2 % соответственно) практически не отличались друг от друга.

Динамика результатов отслеживалась через 1 год. В результате педагогического эксперимента активная деятельность детей увеличилась в контрольной группе на 7,3 %, в экспериментальной на 32,5 %. Успеваемость по учебным предметам возросла на 16,9 % в экспериментальной группе и на 9,6 % в контрольной. Заболеваемость (согласно заполнению классного журнала) сократилась на 11,6 и 3,3 % соответственно. Соблюдение режима дня улучшилось на 17,4 % в экспериментальной группе, а в контрольной на 3,1 %. Из вышеперечисленных данных видно, что внедренная программа положительно влияет на показатели успеваемости, активности и заболеваемости детей.

По результатам тестирования (по Филипсу) было выявлено, что в экспериментальной группе снизился процент общей тревожности на 11,8 % (до – 61,5 %, после – 49,7 %) по сравнению с контрольной группой, у которой процент составил 3,5 (до – 60,8 %, после – 57,3 %), также уменьшился страх самовыражения и страх ситуации проверки знаний

Исходя из критериев Н.Ф. Лысова, после проведения эксперимента в контрольной группе нормальный уровень развития (от $14,0 \pm 2,0$ до $18,5 \pm 3,5$ постоянных зубов), имеют 72,4 % детей, а в экспериментальной – 86,1 %, ускоренное развитие (от $18,5 \pm 3,5$ и более постоянных зубов), наблюдалось у 9,7 и 12,8 % соответственно.

Проведя анализ медицинских карточек в экспериментальной группе, мы выяснили, что длина и масса тела (норма: девочки: масса тела–28,2 кг, длина тела–132,5 см; мальчики, масса тела–28,2 кг, длина тела – 132,6 см (данные ВОЗ 2006 г.)) соответствовали возрастному развитию и были в верхнем диапазоне критериев (девочки: масса тела – $31,2 \pm 2,71$ кг, длина тела – $136,05 \pm 3$ см; мальчики: масса тела – $28,5 \pm 2,1$ кг, длина тела – $134,93 \pm 1,45$ см), а также наблюдался самый высокий показатель в длине тела. У контрольной группы все показатели были средние (девочки: масса тела – $26,4 \pm 1,4$ кг, длина тела – $132,16 \pm 1,9$ см; мальчики: масса тела – $31,16 \pm 1,99$ кг, длина тела– $132,29 \pm 1,8$ см) и наблюдались самые высокие и низкие параметры массы тела. На сегодняшний день эксперимент продолжается.

Таким образом, на основании полученного материала в ходе педагогического эксперимента, было выявлено:

– выполнение режима дня позволяет ребенку сохранять физическое и психическое равновесие, что дает возможность соблюдения эмоционального равновесия;

- снижается заболеваемость детей;
- повышается дисциплинированность (соблюдение режима дня);
- снижается уровень тревожности, что ведет к уменьшению гиперактивности детей данного школьного возраста;
- формируется гармоничное физическое развитие (согласно антропометрическим данным: вес, рост, биологическое прорезывание зубов).

Исходя из того, что период обучения в школе совпадает с процессом морфофункционального созревания и становления личности, особенно важно обеспечить достижение ребёнком оптимального уровня всесторонней физической подготовленности посредством физкультурно-оздоровительных занятий и уделить как можно больше времени индивидуальному оздоровлению, физическому развитию и воспитанию личности через решение задач по обучению общим и специальным оздоровительным методикам. Создать условия для занятий, привить потребность в них и сформировать навыки здорового образа жизни. Физкультурно-оздоровительная работа остаётся основным звеном воспитания в начальной школе.

Процесс усвоения знаний и умений протекает успешно лишь при познавательной активности детей. Поэтому особенно важно применять на занятиях методы, повышающие интеллектуальную активность, пробуждающие к самостоятельности [Колбанов, 2000, 33 с.].

Библиографический список

1. Абоскалов Н.П. Методические рекомендации по формированию у школьников и студентов здорового образа жизни. Новосибирск, 2000. 47 с.
2. Болонов Г.П. ФК в начальной школе: метод. пособие. М.: Сфера, 2005.
3. Брехман И.И. Валеология – наука о здоровье. 2-е изд. М.: ФиС, 1990. 208 с.
4. Валеология. Диагностика, средства и практика обеспечения здоровья: сб. научн. тр. СПб.: Наука, 1993. Вып. 1. 269 с.
5. Валеология. Диагностика, средства и практика обеспечения здоровья: сб. научн. тр. / под ред. Ю.И. Добрякова. Владивосток, 2000. 199 с.
6. Вызов А.П. Мировоззренческие аспекты основ ЗОЖ: учеб. пособие. Красноярск, 2001. 104 с.
7. Завуч. 2001. № 6.
8. Качашкин В.М. ФВ в начальной школе. М.: Просвещение, 1983. 224 с.
9. Колбанов В.В. Валеология. СПб.: Деан, 2000. 256 с.
10. Марков В.В. Основы ЗОЖ и профилактика болезней: учеб. пособие. М.: Академия, 2001. 320 с.
11. Маслоу А. Мотивация и личность // Теории личности в западно-европейской и американской психологии: хрестоматия по психологии личности. Самара: Изд. дом «БАХРАХ», 1996. С. 422–449.
12. Московченко О.Н. Практикум по основам валеологии: учеб. пособие. Красноярск: КГТУ, 1999. 228 с.
13. О мерах по улучшению охраны здоровья детей в Российской Федерации // Вестник образования. 2002. № 13.
14. Официальные документы в образовании: бюл. Нормативных правовых актов. М.: Частное образование, 2008. № 31. 96 с.
15. Торохова Е.И. Валеология: словарь. М.: Флинта: Наука, 1999. 248 с.
16. Чумаков Б.Н. Валеология: курс лекций. М., 1999. 245 с.

ФИЛОСОФИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

Т.В. Излученко

ПРОЯВЛЕНИЕ ДИАЛОГИЧНОСТИ В РЕЛИГИОЗНОМ СОЗНАНИИ

Диалог, диалогичность, религиозное сознание, конфессии.

Диалог как понятие философии находит применение во многих областях человеческой деятельности. Являясь связующим элементом между разными личностями, сообществами и культурами, он выступает предпосылкой для стабилизации общества. В сознании человека диалог находит своё наиболее яркое выражение в религиозном аспекте, т. к. в общении личности с духовными существами активизируются все чувства, эмоции и желания. Человек не только осознает себя личностью, но и абстрагирует подсознание в отдельную личность, способную на самостоятельное бытие.

Исследование роли диалога в религиозном сознании поможет выявить предпосылки общения человека с духовным миром, составить более подробную картину внутреннего состояния человека, определить многие причины тех или иных его поступков. Также станет возможным выявить особенность религиозного сознания – диалогичность, определить её значения для полноценного диалога и дальнейшего развития личности.

Понятие диалога и его использование в деятельности человека рассматривались с древнейших времен. основоположником является древнегреческий мыслитель Сократ, считавший, что через общение «вопрос-ответ» можно прийти к истине. Диалог (от греч. *dialogos* – беседа, разговор) – наиболее полноценный способ общения между людьми при условии наличия у них определенных навыков и коммуникативной компетентности. В этом виде общения проявляется способность субъекта противоречить другому субъекту, возражать, доказывать и опровергать высказывания, аргументировать и отстаивать собственное мнение в ходе беседы [Большая Российская энциклопедия, 2007, с. 714]. В диалоге человек выступает как субъект процесса познания и как объект передачи информации.

Полноценный межличностный диалог, приносящий пользу обеим сторонам, возможен при условии соблюдения взаимоуважения и стремления не только быть услышанным, но и слушать собеседника. При вступлении в общение субъекты должны быть открытыми и готовыми к изменению взглядов, т. к. целью диалога является поиск истины, а не распространение своих позиций на определенную проблему. Особое внимание к данной проблеме появилось в начале XX века и продолжается до настоящего момента. Диалог стали рассматривать как принцип филосо-

фии, имеющий отражение и в деятельности, и в сознании, являющийся основой для полноценного развития человека и общества, а не только как обмен информацией между индивидами. Известными исследователями: М. Бубером, М.М. Бахтиным, В.С. Библером – диалог трактовался как общение личности с собой, личности и общества, одного сообщества с другим. В каждом случае собеседник внутри личности выступает в роли отдельной самодостаточной личности. Целью диалога является совместный поиск истины, не зависящей от взаимоотношений личностей. Только в диалоге человек существует как личность [Каринский, 2004, с. 282].

На сегодняшний день актуальным становится изучение диалога как основополагающего средства развития религиозного сознания человека. В условиях глобализации – объективных процессов усложнения отношений между людьми, народами, цивилизациями в политико-экономической, социальной и духовной сферах жизни, при ускорении обмена информацией, при сокращении земных расстояний – соприкосновение с другими отличными культурами происходит постоянно и возникновение конфликтов неизбежно [Дуреева, 2010, с. 21].

Религия является носителем определенной культуры. В период развития она принимала одну или несколько культурных платформ, а потом их развивала, дополняя или исключая какие-либо компоненты. Кроме этого, религия выступает фактором национально-культурной идентичности, на основе которой люди стремятся сохранить индивидуальность. Зачастую в основе другой культуры лежат и другие религиозные представления. Религиозный комплекс выступает в качестве одного из базовых компонентов этногенеза, играя системообразующую роль. В основе единства этноса наравне с общностью территории, языка и исторического пути лежит система ценностной регуляции, укорененная в религиозной традиции [Гаврилов, Шевченко, 2010, с. 267]. Это позволяет с определенной долей условности говорить о западной культуре как христианской, восточной как исламской и азиатской как буддийской.

В современном мире столкновение культурных традиций – это столкновение различных религиозных традиций и сознаний. Общение между представителями разных религий может осуществляться на основе точек соприкосновения. В современных условиях между религиозными традициями общение происходит на основе процессов секуляризации, глобализации и глобальных проблем человечества, несущих угрозу всем людям независимо от религиозных предпочтений. Например, международный терроризм, экстремизм, экологические катастрофы. В этих случаях происходит диалог, включающий обмен информацией, методами борьбы и путями решения данных проблем без вмешательства во внутреннюю жизнь друг друга.

Если диалог переходит в область внутреннего мира верующего, отношения к Богу, он становится конфликтным. Каждое религиозное общество имеет свое мировоззрение, философию, теологию, которые закреплены в сознании людей и переходят из поколения в поколение. В попытках донести свою точку зрения противоположной стороне так, чтобы она была понятна и признана, может возникнуть конфликтная ситуация на почве обвинения в прозелитизме. Особенно это относится к многовековым религиозным традициям: католицизм, православие, ислам, лютеранство. Они имеют уровень веры, который не позволит им принять и прочувствовать другую позицию без отказа от своей мировоззренческой платформы. Это объясняется тем, что религия укреплена в сознании на основе традиций и ритуалов.

Диалог может происходить не только на основе общечеловеческих проблем, но и на базе общих религиозных представлений. Это характерно для христианских

конфессий, создавших экуменическое движение в XX веке за объединение христианских церквей. Они отталкиваются от необходимости совместного евхаристического общения, что привело бы к церковному объединению [Что объединяет?..., 2006, с. 45]. Результатом этой деятельности стало создание Всемирного Совета Церквей в 1948 году, который играет роль площадки для диалога между церквями с целью преодоления разобщенности [Степанова, 2008, с. 78].

Внутриконфессиональный и межконфессиональный диалог между людьми возможен при условии наличия предпосылок во внутреннем мире самих личностей, т. е. при возможном внутриличностном диалоге отдельных «субличностей», обладающих определенным набором качеств. Человек должен быть способен поговорить с собой, абстрагироваться от своих качественных характеристик, увидеть в себе другого человека и вести с ним разговор. Возможность вступить в общение со своим внутренним миром мыслей, желаний и страхов, персонифицировать их в отдельную личность называется диалогичностью сознания. Она присутствует в каждом индивиде на разных уровнях развития, что связано с работой личности с самой собой, с возможностью рефлексировать. Диалогичность – это качественная характеристика сознания, позволяющая абстрагировать внутренний мир личности в отдельного индивида для полноценного общения.

Для развитой личности характерно наличие развитой диалогичности сознания, которое постоянно прогрессирует и помогает человеку достигать новых уровней культурного, политического, религиозного развития. При ослаблении этого свойства человек теряет возможность анализировать свое и чужое поведение, не может оценить качество и результативность действий. Он не в силах управлять своими поступками и мыслями. Такая личность выпадает из общественной жизни. «Деструкция сознания в своей крайности вызывает нигилизм и приступы социального бешенства» [Кудашов, 1998, с. 146]. Личность, лишенная своей диалогичности, став неполноценной в плане принятия обдуманных решений, без своих ценностей и ориентиров в жизни является исполнителем чьей-то воли. Для религиозного человека опасность заключается в возможном участии в различных религиозных организациях деструктивного характера, отказе от диалога, что ведет к регрессу в обществе и в сознании личности.

Весь внутренний мир переживаний и стремлений, потаенных мыслей и желаний, а также внешнее поведение в обществе и отношение к людям такая личность отдает в подчинение данному сообществу. Развития как самостоятельной и самодостаточной личности не происходит, и со временем от индивидуального сознания ничего не остается. Позиции сообщества считаются истинными, а остальных – ложными и вредными, от них необходимо защищаться, с ними нужно избегать контактов [Хлевинский, 1997, с. 160]. Однако и в таком состоянии личность остается индивидуальностью, но с утраченными или же ослабленными свойствами самодостаточности. Она отдает себя добровольно, по своей воле в подчинение, видя в нем простоту и понятность смысла жизни. Отсутствие ответственности за свои поступки, выбор решений и ценностей дает человеку чувство безопасности и иллюзию свободы от общественных норм.

Личность, определившая в ходе диалога с собой мировоззренческие позиции, цели и задачи своей деятельности, способна на полноценное общение с личностями, разделяющими другие мировоззренческие установки. Благодаря столкновению с другими точками зрения на одну проблему, возникают дополнительные мысли, открываются другие аспекты проблем, в результате чего личность обогащается как в духовном плане, так и в социальном. В сознании человека есть место

для духовных исканий, на тему которых человек не может вести диалог с собой, потому что не в силах дать объективную критику поведению. Для решения этой проблемы человеку необходим собеседник из области собственных глубинных переживаний, собственной совести.

Сознание человека, проявляя свою диалогичность, создает «персонифицированную совесть», наделённую отличными от человека характеристиками: безошибочностью, истинностью и др. В таком случае совесть не просто персонифицируется, а обретает свойства сверхъестественного существа. Она не только становится другой личностью с правом голоса, а личностью выше по праву суждения и состоянию, т. е. она обретает святость и непогрешимость. Такого собеседника сознание помещает на уровень существования выше, чем свой собственный. Человеку становится необходим не просто судья, а идеальный судья, решения которого не должны подвергаться сомнению. Диалог переходит из земных измерений – проступков и наказания – в область духовного: греха и искупления. Такой вид диалога называется религиозным, потому что в нем принимают участие развитая, проанализировавшая себя личность человека, способная к принятию чуждого взгляда, и личности, относящиеся к сфере духовного, сверхъестественного мира.

В религиозном диалоге персонифицированная совесть выступает в образе Бога или же других духовных существ. Эта идея была развита известным психологом В. Франклом. Для него Бог – собеседник во внутреннем диалоге, персонализированная совесть, представляемая в качестве особой личности. Совесть – сверхличность, таящаяся в каждом человеке, диалог с ней – это настоящий диалог, т. к. это не разговор с самим с собой, а общение с последней инстанцией [Франкл, 1990, с. 126]. Выражением духовного переживания религиозного диалога является молитва верующего. Именно в этом действии сверхъестественные существа обретают в сознании человека свойства собеседника, к которому обращаются без посредников: символических ритуалов, священных людей, пространства и времени. Это общение происходит по инициативе самого человека в необходимое время в результате сильных потрясений и переживаний. Для христианина – это молитва «Отче наш ...» Богу, для мусульманина – чтение «дуа» Аллаху.

Диалогичность сознания в религиозном диалоге нашла наиболее полное и яркое выражение. В религиозном диалоге происходят выделение личности внутри личности и наделение её качественными характеристиками, правами и обязанностями. Это уже не просто другая личность, как в случае внутриличностного диалога, это принципиально отличная личность, обладающая сверхъестественными качествами. По своим характеристикам – абсолютной непогрешимости, чистоте мысли, уровню обитания и возможностям – она находится выше «обыкновенной» личности. Диалогичность сознания в религиозном диалоге позволяет общаться на темы внутреннего, духовного мира человека не только с собой, но и с другими людьми. При развитом религиозном диалоге внутри самой личности вполне возможен религиозный диалог и внутри человечества, что способствует развитию отношений между разными религиозными и культурными сообществами. Человек – это уникальное существо, обладающее разумным сознанием. Его мышление носит разноплановый характер, включающий в себя отношение и к индивидуальным, и к общественным действиям.

Диалог как философский принцип в жизни человека многогранен. Если же его рассматривать через какое-то одно проявление, то результаты работы получаются неполными. При дальнейшем изучении какой-либо стороны диалога необходимо её последующее преломление с другими. Исследование диалога в религиозном

сознании должно включать и проявления диалогичности в других видах сознания и в сознании как целостной структуре. Точное и обобщенное представление о человеческом сознании и его возможностях может оказать помощь в решении многих конфликтных ситуаций взаимодействия разных религиозных традиций.

Библиографический список

1. Большая Российская энциклопедия: в 30 т. / пред. науч.-ред. совета Ю.С. Осипов; отв. ред. С. Л. Кравец. М.: Большая Российская энциклопедия, 2007. Т.8.: Григорьев – Динамика. 767 с.
2. Гаврилов Ю.А., Шевченко А.Г. Ислам и православно-мусульманские отношения в России в зеркале истории и социологии. М.: Культурная революция, 2010. 312 с.
3. Дуреева Н.С. Глобализация как социальное явление: монография. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2010. 120 с.
4. Каринский С. Д. Диалог: уроки Бубира и Бахтина // Вера – диалог – общение: проблемы диалога в церкви: материалы Межд. науч.-богословской конф. (Москва, 24–26 сентября 2003 г.). М.: Свято-Филаретовский православно-христианский институт, 2004. С. 282–289.
5. Кудашов В.И. Диалогичность как форма бытия сознания. Красноярск: Красноярская высшая школа МВД РФ, 1998. 163 с. (Философские очерки).
6. Степанова Е.А. Проблема толерантности в межконфессиональных отношениях: курс лекций: в 2 т. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2008. Т. 2: Межрелигиозный диалог в современном мире. 274 с.
7. Франкл В. Человек в поисках смысла: сб.: пер. с англ. и нем. / общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева; вст. ст. Д.А. Леонтьева. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
8. Хлевинский З. Толерантность в психологическом и аксиологическом аспектах // Поиски единства: проблемы религиозного диалога в прошлом и настоящем: сб. докладов. М.: Библейско-Богословский институт св. апостола Андрея, 1997. 175 с.
9. Что объединяет? Что разделяет? Основы экуменических знаний / Библейско-Богословский институт св. апостола Андрея. М., 2006. 104 с. (Диалог).

ПРАВОСЛАВНАЯ КУЛЬТУРА КАК ОДНА ИЗ МОРФОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ЦЕЛОСТНОЙ СИСТЕМЫ КУЛЬТУРЫ

Целостная система культуры, морфология православной культуры, культурологический подход, православные ценности.

Православная культура охватывает большой круг социальных явлений, затрагивающих практически все основные сферы общественной жизни, прежде всего сферу духовной жизни общества. Понятие «православная культура» оказывается не только сложносоставным, но и сложноопределимым.

Растяжимость этого понятия отмечена в научной литературе [Козырев, 2005, с. 543]. Одни определяют её в рамках конфессиональной строгости: «...под понятием "православная культура" и ученые, и богословы подразумевают весь комплекс богословско-догматических, народно-традиционных и историко-культурных представлений и артефактов, связанных с ортодоксальным отношением к христианскому вероучению» [Тресвятский, 2006, с. 73]. Другие считают, что «вся мировая культура есть православная в своей глубине и широте» [Медушевский, 2009, с. 94].

Определяя объем содержания понятия «православная культура», необходимо отграничить его от близких и порой взаимозаменяемых, но более узких понятий, таких как «культура православия» или «церковная культура». Под культурой православия следует понимать освоение вероучительных правил: знание и исполнение церковных догматов, канонов, обрядов. Церковная культура подразумевает участие в богослужении: соответствующая архитектура здания, церковное пение, колокола, иконопись, утварь (лампады, подсвечники, паникадила, ладан и другое), предметы церковного обихода (облачение церковнослужителей, аналои и прочее), хореография (входы, выходы, поклоны), а также просветительская деятельность священнослужителей и мирян, церковная благотворительность.

Однако православную культуру следует понимать более широко. И светские, и церковные исследователи утверждают, что основы, например, светской русской культуры «утверждены на Евангелии» [Тростников, 2009, с. 16], что к православной культуре следует относить «все, что создано под влиянием православной духовности и несет отпечаток этой духовности» [Салтыков, 1997, с. 23]. В связи с этим наиболее перспективным из подходов (законоучительный, церковный, краеведческий, религиоведческий и др.) к понятию «православная культура» является культурологический.

Для раскрытия теоретико-методологического аспекта дефиниции «православная культура» необходимо вычленение этой морфологической системы из целостной структуры культуры. Это представляется возможным лишь с известной долей условности, но оправдано в операционных целях.

В русле деятельностной концепции культуру как форму бытия человека разделяют на духовную и материальную. Эта классификацию не следует понимать буквально, ведь любое культурное явление, будучи определенным, является субстратно-материальным, но одновременно даже самое утилитарное из них является в известном смысле духовным, несущим в своих формах и смыслах определенную

символическую информацию. Под понятием «материальное» корректнее понимать предметность культуры и её носителей. Если под «материальной культурой» подразумевается весь вещный мир, то духовная культура включает в себя все виды преобразовательной деятельности человека и общества в духовной сфере, а также результаты этой деятельности. К сфере духовной культуры относят язык, идеологию, мораль, науку, образование, художественное творчество, религию.

Православная культура принадлежит религиозному типу духовной культуры. Религиозная культура включает компоненты художественного творчества, научно-просветительской деятельности, философской и политической мысли, морали. Можно говорить о религиозной культуре только как относящейся к культовой церковной практике, мы же рассматриваем это понятие в широком значении как обусловленность всех форм культуры ценностными установками конкретной религии.

Культуру можно назвать системой ценностей общества, так как в ней концентрируются все результаты его духовной деятельности, она представляет собой наиболее устойчивую, фундаментальную структуру общественного сознания. В русле культурологического подхода принято понимать православную культуру как культуру людей, верящих в Бога [Кураев, 2007, с. 13], культуру православного общества [Озмитель, 2010, с. 41], то есть как совокупность значимых ценностей для православных людей, опредмеченных в продуктах человеческой деятельности, зафиксированную в письменных документах или формах поведения, в художественных образах и транслируемую из поколения в поколение в виде традиций, нравов, обрядов, норм, правил, регулятивных установок (нравственных, этических, мировоззренческих принципах) коллективной жизнедеятельности членов православной церкви.

Среди множества морфологических концепций, делящих культуру по разным основаниям, интересен подход А.Я. Флиера, который структурирует культуру на обыденную и специализированную и выделяет четыре основных блока осуществления человеческой жизнедеятельности [Флиер, 2000, с. 65]. В область культуры социальной организации и регуляции входят хозяйственная, правовая и политическая. Культура познания и рефлексии мира, человека и межчеловеческих отношений включает философскую, научную, религиозную и художественную. Выделены как блоки культура социальной коммуникации, накопления, хранения и трансляции информации и культура физической и психической репродукции, реабилитации и рекреации человека.

Так же, как культуру можно структурировать по формам, уместно рассматривать организационно-функциональное строение её морфологических единиц. Православная культура как одна из таких составляющих, в свою очередь, тоже включает следующие области социальной практики: художественная, научная, нравственная, хозяйственная, правовая, политическая, философская, физическая, информационно-кумулятивная, образовательная и воспитательная.

Православная культура характеризуется церковным влиянием на духовно-ценностные приоритеты всех форм жизни человека в его личном и социальном, космическом и эсхатологическом измерениях, на устройство государственной власти. В политике – это особый способ взаимоотношения Церкви и государства, так называемая «симфония» как союз «тела (государство) и души (Церковь)», получивший юридическое оформление в Византии в VI в. Символом симфонии является византийского происхождения двуглавый орел на российском гербе. У его единого тела две головы, над ними – короны, символы царской и духовной власти, но над ними возвышается еще одна большая корона – главное условие симфонии, которая напоминает, что их власть – от Бога.

Яркими примерами симфонии государственной и духовной власти в Древней Руси можно назвать взаимоотношения князя Дмитрия Донского с митрополитом Алексием и игуменом Троице-Сергиевой Лавры Сергием Радонежским. Идея «Москвы – третьего Рима», сформулированная в XVI в., носит также не чисто государственный, а церковно-государственный характер. В словах старца Филофея содержится призыв к великому князю как главе православного царства осознать во всей полноте своё не только светское, но и религиозное призвание как хранителя православия.

В настоящее время представители Православной церкви на международных конференциях участвуют в обсуждении глобальных проблем современности, указывая на взаимосвязь экономического, экологического кризисов, терроризма, возрастания социального неравенства с нравственным кризисом современного человечества. На Кремлевском приеме по случаю своей интронизации (2009) Патриарх Московский и всея Руси Кирилл выразил пожелание светской власти, чтобы «дух симфонии направлял наши мысли и дела в построении модели церковно-государственных отношений» (по материалам сайта: <http://рнл.рф>).

Принцип «симфонии» распространяется не только на политическую мысль: в православном богословии, которое можно отнести к научной культуре, «теоретическое» и «практическое» неразрывно связаны, поэтому в православной культуре нет схоластики, в отличие от западно-христианского богословия. Наиболее полно богословие мистического опыта и православная антропология были выражены в исихазме – духовной практике, составляющей основу православного аскетизма. Её целью является согласованность, соработничество человеческой и Божественной энергий («синергия»), а в дальнейшем – и полное их соединение («обожение»). Великими подвижниками-исихастами были Антоний Киево-Печерский, Сергий Радонежский, Серафим Саровский, Оптинские старцы.

Расцвет русской религиозной философии можно наблюдать в трудах Н.А. Бердяева, С.Н. Булгакова, П.А. Флоренского, С.Л. Франка и др. Появление риторики на Руси было связано с проповеднической деятельностью священнослужителей. Святитель Серапион Владимирский во время татаро-монгольского нашествия (XIII в.), мастерски владея словом, призывал народ к покаянию, давая понять, что беды, постигшие Русь, – наказание за грехи. В годы Великой Отечественной войны проповедь призывала христиан к самоотверженной защите своего отечества.

Тематика же миссионерских проповедей, кроме сугубо религиозных вопросов, включала и другие важные государственные и общественные проблемы. Например, проповедническая деятельность миссионеров в XIX в. в Сибири имела образовательно-просветительское значение, расширяя кругозор и мировоззрение коренных жителей. Большое значение проповеди имели во время стихийных бедствий и эпидемий.

Художественная культура православия представлена как культовым искусством (храмовое зодчество, иконопись, церковное пение, шитье, утварь и др.), так и «небогослужебными» произведениями. Православное миропонимание русской литературы, к примеру, произведений А.С. Пушкина, Ф.М. Достоевского, Н.В. Гоголя и других, отмечено исследователями [Дунаев, 2002, с. 3]. Адекватное восприятие православного искусства предполагает овладение его особым символическим языком и молитвенным опытом верующего.

Православная культура межличностных информационных контактов предписывает правила приветствия и прощания, просьбы, благодарности, поведения в гостях, на собраниях, трапезах. Православная этика основана на Законе Божиим

(Ветхозаветном Декалоге) и на учении Христа (Нагорная проповедь в Новом Завете), а этикет – на Священном Предании. Заповедями Декалога защищается ценность человеческой жизни («Не убий»), ценность частного и общественного имущества («Не укради»), порицается зависть («Не пожелай ... ничего того, что есть у ближнего твоего»).

Межпоколенная трансляция православного социального опыта, культурной компетенции и знаний осуществляется через обыденное социальное общение, в том числе в монастырях и паломничествах, систему домашнего воспитания и, конечно, через специализированные учебные заведения.

Научно-просветительская деятельность, образование и воспитание реализуются в семинариях и академиях, библиотеках, издательствах, православных гимназиях и воскресных школах. Отметим, что вообще первые очаги просвещения – школы, училища – создавались при храмах и монастырях и являлись на очень долгое время единственными источниками книжного просвещения на Руси. Сама славянская письменность была создана православными монахами для церковных книг, и по некоторым из них, например по Псалтыри, начинали учиться чтению и письму. Первой русской печатной книгой стала также книга Священного Писания «Апостол», издателем которой был священнослужитель Иван Федоров.

В период конца XVII – начала XVIII вв. и в Сибири церковь владела монополией в области образования, а в дальнейшем и народного просвещения. Уже первые сибирские архиереи привезли с собой значительные библиотеки, а также быстро наладили в Сибири книжное дело. Крупной заслугой православной церкви следует считать основание школ. Первой из них в Восточной Сибири была открыта школа при Туруханском монастыре (1722), в 1725 г. стала действовать школа при Иркутском Вознесенском монастыре, в 1735 г. – при Якутском Спасском монастыре. Вслед за Иркутской духовной семинарией (конец XVIII в.) возникли духовные семинарии в Якутске и Красноярске (вторая половина XIX в.), церковно-учительская семинария и до 10 духовных училищ. В духовных учебных заведениях изучались не только богословские предметы, но и дисциплины гражданского цикла. Церковно-приходские школы, которые стали массовыми с 1880-х гг., сыграли значительную роль в начальном образовании. К началу XX в. в России существовало 55 православных семинарий, в настоящее время насчитывается 31 семинария и 25 духовных училищ. В России также есть Духовные Академии (в Москве и Санкт-Петербурге), Богословские университеты и институты, работают приходские воскресные школы для детей и взрослых, православные гимназии.

Просветительская и благотворительная деятельность Церкви находит выражение в создании детских, в том числе семейных, домов, реабилитации наркозависимых, организации сестричеств при больницах, духовном окормлении казачьих и кадетских школ, военных частей. В Красноярском крае, например, где создана самая развитая в России сеть кадетского образования, во всех кадетских корпусах и женских Мариинских гимназиях изучают основы православной культуры, есть возможность посещать богослужения в домовых кадетских храмах, а все торжественные построения традиционно начинаются молебном.

Хозяйственная культура православия подразумевает человека как «хозяина природы» (Быт. 1; 26), он принимает соучастие в делах Божиих, в преображении мира. Потому отношение человека к природе, жизни, растительному и животному миру на Земле должно быть заботливым и бережным, а предпринимательская этика православных предполагает совестливость и благотворительность. Церковь борется с языческими по сути роскошью и извращенностью, но не отрицая доброт-

ности, скрупулезно регламентирует ведение домашнего хозяйства в «Домострое» (XVI в.).

Рассматривая православную специфику культуры физической и психической репродукции, реабилитации и рекреации человека, нужно сказать о культуре семейных отношений. Церковь объявила семейную жизнь религиозно-нравственным установлением, налагающим на его членов нравственные обязательства и ответственность. Основа семейной жизни – брак – понимается в христианстве по образу и значению союза Христа с Церковью как нравственный союз, направленный к духовному единению брачующихся. Решительно выступив против практиковавшихся до Крещения Руси многоженства, безнравственного «умыкания» девиц, купли жен, против незаконных расторжений браков и различных семейных правонарушений, Церковь установила точные правила, обуславливающие христианский семейный союз и охраняющие его святость, прочность и неприкосновенность. Воздержанием супругов в посты, осуждением блуда регламентируется сексуальная сфера.

Культура поддержания и восстановления здоровья имеет в православном миропонимании свои особенности. Так как согласно православной антропологии, человек состоит из тела, души и духа, где дух иерархически выше, то внимание уделяется не только телесному здоровью, но в большей степени духовному. Не случайно русское слово «исцеление» происходит от «целый», что указывает на целостность этих трех составляющих в по-настоящему здоровом человеке. Таинство Елеосвящения (Соборование), к которому прибегают верующие в случае телесной болезни, также укрепляет душевные силы человека и его духовное здоровье.

На достаточно развитую православную культуру питания указывают разработанная праздничная, постная, поминальная кухня, молитвы «перед» и «после» каждого приема пищи, осуждение чревоугодия и лакомства. Трапеза после богослужения считается его продолжением, поэтому в монастырях принято слушать во время еды житие дневного святого.

Православие выполняет по отношению к «своей» культуре смыслообразующую, нормообразующую и аксиологическую функции, а это значит, что разнообразная культурная деятельность православных людей, чтобы считаться православной, не должна противоречить христианскому вероучению и нарушать его систему ценностей. Однако систематизированное христианское учение имеет очень разные интерпретации, проявляющиеся в культурном смешении с языческими атавизмом прошлого (потребительское отношение к освященным предметам, святыням, сведение их к функции оберега), бытовой магией (лечение заговорами с использованием святой воды, свечей, молитв и икон), «обрастании» всевозможными легендами, слухами, суевериями. Ничего общего с православной религией не имеет, например, распространенное хождение по периметру дома с зажжённой свечой с целью «освятить» его, купание в Крещенской проруби непременно в полночь, часто в нетрезвом виде, поминание умершего спиртным и многое другое. Эти явления, возникающие, как правило, в недрах обыденной культуры, не корректно, на наш взгляд, относить к православной культуре.

Таким образом, выделив православную культуру как морфологическую единицу целостной системы культуры, мы выяснили, что она является составляющей религиозной культуры, относящейся к духовной сфере человеческого бытия, и как профессиональная принадлежит христианской культуре. С позиции аксиологического подхода православная культура определима как система православных ценностей, образцов, идеалов, традиций, транслируемых из поколения в поколение. Рас-

смотрим структуру православной культуры, мы увидели, что ей как культурной единице целостного культурного организма присущи его основные компоненты.

Библиографический список

1. Дунаев М.М. Вера в горниле сомнений: Православие и русская литература XVII–XX вв. М.: Изд. сов. РПЦ, 2002. 1056 с.
2. Козырев Ф.Н. Религиозное образование в светской школе. Теория и международный опыт в отечественной перспективе: монография. СПб.: Апостольский город, 2005. 636 с.
3. Кураев Андрей, дьякон. Культурология Православия: готова ли школа к новому предмету? М.: Грифон, 2007. 272 с.
4. Медушевский В.В. Где духовный кислород? Понимание и построение предмета «Православная культура» // Духовно-нравственная культура в школе: учеб.-метод. пособие / под ред. игумена Киприана (Яценко). М., 2009. С. 88–94.
5. Озмитель Е.Е. Проблемы изучения истории православной культуры Киргизии // Вестник КРСУ. 2010. Т. 10, № 10. С. 41–46.
6. Салтыков Александр, протоиерей. О православной культуре // ЖМП. 1997. № 3. С. 23–27.
7. Тресвятский Л.А. Теоретические основы исследования православной культуры // Философия в XXI веке: межд. сб. науч. трудов. Воронеж: ВГПУ, 2006. Вып. 10. С. 70–75.
8. Тростников В.Н. Основы православной культуры: лекции. Ч. 1–3. Ульяновск: Ульяновский дом печати, 2009. 432 с.
9. Флиер А.Я. Культурология для культурологов: учеб. пособие для магистрантов и аспирантов, докторантов и соискателей, а также преподавателей культурологии. М.: Академический Проект, 2000. 496 с.

ФИЛОСОФСКИЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОЙ ГЕНДЕРОЛОГИИ

Гендер, гендерология, андрогинь, социал-дарвинизм, феминизм, гендерное неравенство.

Трансформация традиционной полоролевой картины современного общества как никогда остро ставит перед нами необходимость в изучении психологических и социокультурных особенностей представителей мужского и женского пола, а также в проведении необходимых гендерных исследований.

За изучение биологического пола в социальной оболочке, т. е. «гендера», в наши дни ответственна совсем молодая наука – гендерология. Можно ли считать эту науку самостоятельной дисциплиной – вопрос, до сих пор являющийся дискуссионным. Чаще всего ученым, занимающимся гендерной проблематикой, приходится работать на стыке сразу нескольких дисциплин – психологии, социологии, философии и др. Из этой необходимости несложно сделать вывод, что само понятие «гендер» является многозначным.

Несмотря на то что данный термин был введен в науку выдающимся сексологом Джоном Мани в 1955 году и первоначально имел медицинское значение, есть все основания предполагать, что на сегодняшний день наука гендерология находится гораздо ближе к социальной философии, чем к медицине, и является наукой общественной.

Таким образом, целью нашей статьи является обоснование социальной значимости гендерологии и гендерных исследований, а также необходимости отнесения гендерологии к современным общественным наукам.

Первоначально следует разобраться с современным значением понятия «гендер», абстрагируясь от его первоначального медицинского смысла. Джон Мани с помощью термина «гендер» попытался разграничить общеполовые свойства индивида от его сексуально-генитальных, сексуально-эротических и сексуально-прокреативных качеств [Money, 1955, с. 264]. Затем этот термин был подхвачен психологами, юристами, социологами и перенесен в сферу общественной жизни. Таким образом, значение понятия «гендер» было и продолжает оставаться многозначным.

По определению психолога Шон Берн, «гендер» – это социально-биологическая характеристика, с помощью которой люди дают определение понятиям «мужчина» и «женщина» [Берн, 2008, с. 7].

Однако, на наш взгляд, гендер не является всего лишь социальной классификацией представителей противоположных полов. По определению Майкла Киммела, «гендер также выражает универсальное неравенство между мужчинами и женщинами. Когда мы говорим о гендере, мы подразумеваем иерархию, власть и неравенство, а не просто различия между мужчиной и женщиной» [Киммел, 2006, с. 11]. И ведь действительно, практически в каждом обществе разделение труда, положение в семье, отношение к власти дифференцируются относительно половой принадлежности человека.

До XIX века обоснование этого неравенства лежало в области теологии. С религиозных позиций мужчина и женщина не только были созданы с разной целью, но и часто отождествляли собой противоположные начала, подобно добру и злу. Эта

тенденция еще в древности явилась основой для формирования патриархальной философской традиции, которую принято связывать с именами Платона и Аристотеля. А позже мнение о «естественных» и «природных» различиях мужчины и женщины легли в основу размышлений о взаимоотношениях полов у таких мыслителей, как Жан-Жак Руссо, Иммануил Кант и др.

Это мнение было впервые серьезно поколеблено в XIX веке с распространением феминизма. Феминизм (от лат. *femina* – женщина) – явление, возникшее во Франции в период Великой французской революции (конец XVIII века). В этот период французская писательница и журналистка Олимпия де Гуж выступила с «Декларацией прав женщины и гражданки». В основе декларации лежали требования о предоставлении женщинам равных с мужчинами избирательных прав, прав на участие в общественных мероприятиях и на доступ ко всем должностям. Несмотря на то что женщинам во Франции удалось добиться права на участие в обсуждении политических вопросов и на выступления в печати, права голоса женщинам предоставлено не было.

Движение за права женщин в XIX веке охватило также и Англию. Большого, чем во Франции, успеха добилось движение суфражисток (от англ. *suffrage* – голосовать). Женщинам удалось получить право на участие в муниципальных выборах, но только для незамужних женщин, платящих государственные налоги.

Но наибольшее распространение феминизм получил в США. Там в XIX веке борьба за права женщин шла параллельно с борьбой за отмену рабства. Женщинам удалось добиться разрешения работать школьными учителями и избирательных прав.

В России главной целью движения за равноправие было получение права на образование и трудовую деятельность для женщин. В конце 1880-х годов в Москве, Одессе и Петербурге были открыты высшие женские курсы по подготовке врачей и учителей. Избирательное право также было предоставлено некоторым женщинам в соответствии с их имущественным цензом, но голосовать от их имени могли только мужья или родственники-мужчины.

Сам феминизм и как социальное течение, и как философская концепция на протяжении всей истории неоднороден. Психолог Татьяна Бендас выделяет некоторые из его направлений: амазон-феминизм, культурный феминизм, радикальный феминизм, сепаратизм, гуманистический феминизм [Бендас, 2008, с. 265].

Развитие феминистических идей выступало в резкой конфронтации с получившей большое распространение в XIX веке теорией социал-дарвинизма.

На основе теории естественного отбора в эволюционной биологии Чарльза Дарвина социал-дарвинисты выдвинули идею об основополагающих биологических различиях между расами, нациями и, безусловно, между мужчиной и женщиной.

В противовес требованиям феминисток о доступе к высшему образованию приверженцы социал-дарвинизма говорили о том, что обучение в университете может привести к утяжелению мозга женщины, при этом у нее сожмется матка и снизится репродуктивная функция.

Безусловно, столь радикальные и несущие в себе в большей степени политические, а не научные стремления идеи социал-дарвинизма не могли существовать долго. Хотя до сих пор некоторые аспекты эволюционной биологии продолжают использоваться для объяснения различий между мужчиной и женщиной.

В XXI веке дискуссии на тему гендерной стратификации, т. е. неравенства, не только не утихают, но продолжают набирать силу и привлекать к себе все больший интерес общественности.

До сих пор многие ученые пытаются объяснить и оправдать существующее гендерное неравенство, но уже не с теологических позиций, а на основе теории биологического детерминизма или теории дифференцирующей социализации.

Позиция биологического детерминизма уже была нами кратко освещена на примере взглядов социал-дарвинистов. Сфера исследования приверженцев биологического детерминизма лежит в трех областях – эволюционной биологии, исследований мужского и женского мозга, а также эндокринологических исследований. И несмотря на всю значимость исследований, проводимых «биологами», полученные ими выводы вряд ли можно назвать абсолютно объективными.

К примеру, ученые говорят о том, что женщина по своей природе склонна к моногамии, и эта склонность определяется не чем иным, как особенностями женской репродуктивной системы: яйцеклетка во время овуляции в большинстве случаев формируется одна (в отличие от огромного числа мужских сперматозоидов), отсюда и склонность к избирательности и осторожности при выборе полового партнера у женщин. Однако упускается из виду тот факт, что даже в животном мире, например, у шимпанзе и горилл, самки очень часто уходят из дома и изменяют своему постоянному партнеру. Сама анатомия женщины опровергает попытки объяснить ее сексуальность лишь потребностью в репродукции: женский клитор не участвует в репродуктивном процессе, а существует только для получения удовольствия.

Стивен Голдберг в книге «Неизбежность патриархата» высказал мысль о том, что раз «мужское доминирование является вездесущим и всеобщим, оно просто обязано иметь биологическое происхождение» [Goldberg, 1973, с. 233]. Но в этом случае остается открытым вопрос, почему же женщины столько времени борются и продолжают бороться с этим естественным, биологически заложенным неравенством.

Проведенное нами тестирование среди студентов первого курса Красноярского государственного медицинского университета от 20 сентября 2011 года демонстрирует любопытные данные. Сто студентов (50 из которых девушки, а 50 – юноши) должны были ответить на вопрос «Кого они видят, когда смотрят на себя в зеркало?». Большинство респондентов девушек ответило: девушку (47 %) и женщину (26 %), в то время как самый распространенный ответ среди юношей оказался: вижу человека (61 %).

Подобный результат приводит нас к выводу о том, что гендер в современном человеческом обществе является в крайней степени феминизированным. Практически все гендерологические исследования до сих пор были ориентированы на женщин, мужской же гендер продолжает быть обобщенным и в связи с этим господствующим.

И все же в общественных науках на сегодняшний день наблюдаются попытки ухода от обобщенности мужского гендера, так как возрастает интерес к понятию «маскулинность» и сопоставлению его с такими понятиями, как «мужчина» и «мужество». Развитие исследований в области «мужского гендера», несомненно, способно оказать положительное влияние на выработку прогрессивных принципов в воспитании мальчиков – будущего поколения мужчин.

Отдельным аспектом в обосновании необходимости гендерных исследований является и тот факт, что в развитых странах Запада на смену затухающим социальным, расовым, политическим и религиозным противоречиям возвращаются не решенные в прошлом, а даже более обостренные гендерные противоречия. Женщины все чаще являются активными участниками не только социальных, но и политических потрясений (недавние события в Египте, Сирии и др.).

Таким образом, есть основания сделать определенный футуристический прогноз о том, что роль гендерных конфликтов и противоречий в мире будет возрастать. Вполне возможно, что это менее актуально для России и других стран, имеющих массу нерешенных экономических, социальных и политических трудностей, которые отесняют проблему взаимоотношений между полами на второй план.

В эпоху нарастающего гендерного кризиса все более актуальной становится потребность в гендерных исследованиях, мониторингах, необходимых для социально-гендерных прогнозов. Все вышесказанное дает нам право отнести гендерологию к наукам общественным и признать ее важную роль в дальнейшем определении общественного сознания.

Библиографический список

1. Батлер Д. Гендерное беспокойство // Антология гендерных исследований. Минск: Профилен, 2000. 384 с.
2. Бендас Т.В. Гендерная психология: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2008. 431 с.
3. Берн Ш. Гендерная психология: законы мужского и женского поведения. СПб.: Прайм-Еврознак, 2008. 318 с.
4. Гилмор Д. Становление мужественности: культурные концепты маскулинности. М.: РОССПЭН, 2005. 264 с.
5. Киммел М. Гендерное общество. М.: РОССПЭН, 2006. 464 с.
6. Кон И.С. Мужчина в меняющемся мире. М.: Время, 2009. 496 с.
7. Кон И.С. Мальчик – отец мужчины. М.: Время, 2009. 704 с.
8. Хубер Д. Теория гендерной стратификации // Антология гендерных исследований. Минск: Профилен, 2000. 384 с.
9. Goldberg S. The Inevitability of Patriarchy, 1973. P. 233–234.
10. Money J. Linguistic resources and psychodynamic theory // British Journal of Medical Sexology. 1955. Vol. 20. P. 264–266.

ЭТИКА ВОЙНЫ И ЭТИКА МИРА: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КЛАССИЧЕСКИХ И СОВРЕМЕННЫХ КОНЦЕПЦИЙ

Война, насилие, ненасилие, этика, мир, пацифизм.

Наш мир – сложное и противоречивое, но при этом единое диалектическое целое. Испокон веков среди стран и народов существовали разногласия, и в связи с этим возникали различные способы урегулирования конфликтных ситуаций. То, каким окажется этот способ, насильственным или ненасильственным, и придёт ли общество к мирному существованию или прибегнет к военным действиям, в значительной степени зависело от нравственных установок каждой из этих сторон. Таким образом, человечество вырабатывало этические принципы действия в политических конфликтах.

Взаимосвязь категорий войны и насилия очевидна и признаётся практически всеми философами [Этика, 2001, с. 303, 84]. Является ли применение насилия и агрессии естественным для человека, или, наоборот, человеческой природе свойственны созидание и миротворчество? Существует ли этика войны? Кажется, что несовместимые слова соединяются в этом сочетании. Однако, на самом деле, в объективной реальности этика войны однозначно существует, потому что война строится по определённым законам, в том числе и нравственным. В языке понятие «мир» противоположно слову «война», «добро» – «злу», а «ненасилие» в онтологическом и языковом плане противостоит «насилию»... Эта противоположность ещё раз показывает связь данных понятий, ибо они неразрывно связаны диалектически. Одно не может существовать без другого – вместе они составляют гармонию бытия.

Положительные нравственные принципы войны – смелость, мужественность, благородство, сила духа, мудрость, находчивость, военная стратегия, доблесть, самозащита, национальное самосознание – распространённые темы художественной литературы, начиная от древнего эпоса, который существует у каждого народа, и заканчивая произведениями о крупных войнах прошедшего XX столетия. Этические противоречия войны породили дискуссии о ней в философии различных периодов, от Аристотеля и Г. Гроция до П. Сорокина. В нашей работе мы не будем перечислять точки зрения всех мыслителей, которые исследовали природу войны. Мы остановимся на кратком сравнительном анализе позиций русских религиозных философов и некоторых современных исследователей, творивших соответственно на рубеже веков XIX–XX и XX–XXI. Взгляды большинства философов на природу войны и мира раскрываются напрямую через полемику с Л.Н. Толстым, с его учением о ненасилии. Следовательно, воззрения представителей этики ненасилия являются пацифистскими и представляют собой взгляд «за абсолютный мир». Рассмотрим постепенно взгляды Толстого и его противников.

Л.Н. Толстой обращается к Евангелию, к Нагорной проповеди. Отступление от закона «возлюби врага своего», данного Христом, и иные толкования Нагорной проповеди он логично и верно считает следствием компромисса церкви и государства. Толстой становится ярким противником всякой войны и всякого насилия. И на первый взгляд кажется, что его мысли не противоречат христианскому учению.

Но в скором времени Толстого отлучают от православной церкви, а противников его концепции становится всё больше и больше.

И.А. Ильин в работе «О сопротивлении злу силою» критикует учение Толстого за абсолютное отрицание насилия и войны. Он говорит об особой нравственной ценности мужественности и героизма, подчёркивая, что эти добродетели являются ключевыми не только в системе ценностей светской и воинской этики, но и православной. И.А. Ильин подчёркивает, что многие христианские святые были воинами. Несмотря на эти убедительные аргументы, Н.А. Бердяев не согласен ни с И.А. Ильиным, ни с Л.Н. Толстым: «Удушение добром было и у Л. Толстого, обратным подобием которого является И. Ильин...» [И.А. Ильин..., 2005, с. 370]. Как справедливо отмечает Бердяев, ошибка Толстого, как и Ильина, кроется в неправильном подходе к философии добра и зла. Н.А. Бердяев пишет о смысле войны в работе «Судьба России: опыты по психологии войны и национальности». Его точка зрения сильно разнится с толстовской. Бердяев считает необходимым уважение к врагу, но ни в коем случае не выступает против войны. Впрочем, не выступает и «за» – по его мнению, война – тяжёлая необходимость. Это же обуславливает и негативное отношение Бердяева к пацифизму. Однако, по его мнению, пацифистские и толстовские «настроения» сыграли свою роль в подготовке народного сознания перед войной [Бердяев, 1990, с. 162].

С критикой принципа непротivления злу силою выступили также В.С. Соловьёв, Н.О. Лосский, Л. Шестов, С. Н. Булгаков, В.В. Розанов. Из них наиболее важной и близкой нашему исследованию является точка зрения В.С. Соловьёва, раскрываемая им в статье «Три разговора». Г-н Z излагает точку зрения автора статьи (как отмечает сам В.С. Соловьёв). Истинный взгляд на философию добра и зла господин Z видит в христианском учении и православной религии, при этом он не считает, что правдивый религиозный взгляд на войну кроется в непротivлении и пацифизме. Всё доброе есть от Бога, а зло – от Дьявола, и свойственно слабой человеческой натуре. Зло как бы «разгрызает» человека изнутри, но это совсем не значит, что бесполезно с ним бороться. Зло противно Богу, следовательно, не только разрешается, но даже необходимо использовать защиту и самозащиту против злого человека. И здесь стоит отметить, что точки зрения на понятия защиты и самозащиты, а следовательно, и на допустимость военных действий разнятся у современных исследователей от крайних до умеренных взглядов. Так, американский исследователь А. Форчун считает, что даже в ситуациях, напрямую угрожающих жизни человека, он не должен применять ответную жестокость [Fortune, 2004, с. 189]. По сути, его точка зрения близка толстовской. Но, например, А.М. Ковалёв говорит о необходимости гармонии в обществе, в котором сосуществуют насилие и ненасилие, добро и зло [Ковалёв, 2001, с. 346]. Насилие и зло возможны, но в разумных пределах. Он считает, что добро и зло регулируются самой природой. Но нам ближе всего раскрытая выше точка зрения В.С. Соловьёва, ибо бывают случаи, когда нужно применить защиту и самозащиту, и даже жёстко ответить противнику.

В.С. Соловьёв последовательно раскрывает недостатки учения Л.Н. Толстого. В религии добро неразрывно связано с личностью Христа. Толстой обращается к Негорной проповеди и абсолютизирует принцип непротivления злу силою. Личность Иисуса Христа не только уходит у него на второй план, но и отрицается им. А значит, отрицаются и основы самой христианской веры, а как следствие, неправильное понимание добра и зла в его учении. Господин Z говорит об этом: «Наша опора одна: действительное воскресение. Мы знаем, что борьба добра со злом ведётся не

в душе только и в обществе, а глубже, в мире физическом. И здесь мы уже знаем одну победу доброго начала жизни – в личном воскресении Одного – и ждём будущих побед в собирательном воскресении всех... Царство Божие есть царство торжествующей через воскресение жизни – в ней же действительное, осуществляемое, окончательное добро» [Соловьёв, 1990, с. 369].

Далее путём логических рассуждений господин Z раскрывает, что за идеями ненасилия скрывается личность Антихриста. Но В.С. Соловьёв отмечает и положительные стороны толстовской этики через взгляды Князя, Политика и Дамы. Соловьёв ни в коем случае не отвергает значения ненасилия в урегулировании политических отношений, и тем более не отрицает того, что к войне нужно прибегать в самых крайних случаях.

В целом те философы, которые преимущественно критикуют учение Л.Н. Толстого, отмечают и достоинства его концепции (за исключением И.А. Ильина). Отличительной особенностью точек зрения В.С. Соловьёва, Н.А. Бердяева, С. Л. Франка является также то, что они раскрывают этику войны, её нравственные и духовные основы, отмечая не только её отрицательный, но и положительный эффект для общества (единение, сплочение народа, усиление национального самосознания). Неабсолютное отрицание войны объединяет их точки зрения в единую группу.

С другой стороны, существует противоположный взгляд на природу войны, идущий от концепции Л.Н. Толстого и развившийся в теоретических работах и практической деятельности М. Ганди и М.-Л. Кинга. Этот подход стал основой современного пацифизма – движения за мир во всём мире в его разнообразных формах и вариантах.

Концепции Л.Н. Толстого, М. Ганди и М.-Л. Кинга предлагают альтернативу войне, которая заключается в ином, ненасильственном типе сопротивления противнику, смысл которого не в покорности и уж тем более не в трусости, а в способности конфликтующих сторон найти компромисс и в мобилизации силы духа каждого человека. Такой подход включает комплекс мер – дипломатических переговоров, мирных выступлений, использование приёмов ораторского и политического искусства, специальную методику ненасильственных действий.

Важнейшими понятиями в концепции ненасилия М. Ганди являются «ахимса» и «сатьяграха». «Ахимса» (санскр. «ахимса» – «невреждение») – «это избежание убийства и причинения вреда действием, словом и мыслью всем живым существам» [Этика, 2001, с. 30]. «Сатьяграха» – «твердость в истине» [Этика, 2001, с. 309]. По сути, «сатьяграха» является оригинальной техникой политической борьбы, цель которой – улучшение отношений с врагом, достижение гармонии в отношениях различных людей и групп.

С помощью чётко продуманных ненасильственных действий Ганди удалось провести несколько успешных политических кампаний, итогом которых стало достижение независимости индийским народом.

С одной стороны, деятельность Ганди доказывает теорию Л.Н. Толстого о том, что именно принцип ненасилия должен использоваться в решении сложных политических конфликтов. Но с другой – отрицательной чертой опыта ненасилия мы считаем всплеск агрессивности в обществе после смерти М. Ганди, появление нарастающих с удвоенной силой межрелигиозных конфликтов в Индии и Пакистане.

То же можно сказать и о деятельности другого идеолога ненасилия – М.-Л. Кинга. Его концепция базируется на разработках Л.Н. Толстого и М. Ганди. М.-Л. Кинга от его предшественников отличает особое внимание к практической

стороне ненасильственных методов. Он создаёт чёткий и последовательный алгоритм действий, который подробно излагает в своих работах: «Письмо из бирмингемской тюрьмы», «Есть у меня мечта», «Паломничество к ненасилию». Большую роль сыграли и его устные выступления, с помощью которых Кинг, отлично владевший ораторским искусством, повлиял на умы и настроение окружающих людей. Рационально выполняя пункты этого алгоритма, он успешно проводил большое количество акций протеста. За короткое время положение темнокожих людей в США стремительно улучшилось.

Однако М.-Л. Кингу не удалось довести своё дело до конца. Он, как и М. Ганди, умер насильственной смертью. После его смерти учащаются многочисленные стычки чёрного и белого населения в Америке. При жизни М.-Л. Кинга, как и после неё, темнокожие граждане не только добиваются равноправия, но и получают льготы в различных сферах. Однако уже через несколько десятилетий становится ясно, что льготы зачастую поворачиваются «оборотной стороной медали», иногда приводя к противоположному явлению – чёрному расизму [Нитобург, 2008, с. 78].

Таким образом, и здесь судить об успешности принципа ненасилия однозначно нельзя. Что стало причиной резко возросшей после смерти идеологов ненасилия агрессии и почему сами М. Ганди и М.-Л. Кинг стали жертвами противников – остаётся загадкой.

Близок к ответу на этот сложный вопрос доктор философских наук А.В. Перцев. В своих работах он убедительно и последовательно доказывает, что теория ненасилия по своей сути является утопией. Тем не менее он полностью не отрицает того, что «концепции философов ненасилия могут быть полезны и ценны в той части, в какой они доказывают бесполезность силового решения проблем, неэффективность подавления конфликтов без устранения причин, их вызывающих» [Перцев].

Ч. Дэйрил, напротив, в статье «Пацифисты или патриоты?» [Daryl, 2010] говорит о жизнеспособности этики ненасилия. На основе первоисточников Чарльз приходит к выводу о доминировании в древней Церкви принципа «возлюби врага своего» и, как следствие, негативного отношения к войне. Он подчёркивает, что свои истоки движение пацифизма берёт именно в доконстантинопольский период.

К идеологии пацифизма примыкает и ранее упомянутый нами современный исследователь А. Форчун.

Отметим, что современными исследованиями по этике ненасилия мы считаем работы по данной тематике последних двадцати лет.

В целом описанные концепции, которыми, конечно, не исчерпываются существующие точки зрения на природу войны и мира, можно классифицировать следующим образом.

Война может быть справедливой. Она допустима, хотя является печальной необходимостью. Поэтому нужно всегда помнить о военной добродетели, воспитывать тех, кто должен защитить Отечество, ибо военная охрана государства – залог крепкого мира и доблестных побед. Так считают И.А. Ильин, Н.А. Бердяев, С. Н. Булгаков, В.В. Розанов и другие.

Война допустима только в крайнем случае, хотя может быть и справедливой. Поэтому преимущество в решении различных вопросов, особенно политических, надо отдавать дипломатическим методам, воспитанию высокой нравственности, а также укреплению силы веры и духа. Сторонники этих взглядов «мягко отрицают насилие, допуская исключения» [Этика, 2001, с. 304]. К ним мы относим точки зрения В.С. Соловьёва, Р. Нибура, А.М. Ковалёва, А.В. Перцева, В. Мейерса. Этот ряд можно продолжить.

Против войны: война – абсолютное зло, необходимо отказаться от неё совсем. Это Л.Н. Толстой, М. Ганди, М.-Л. Кинг, А. Швейцер, Г. Пейдж, А. Форчун, И. Чернус, А.А. Гусейнов и другие.

Насилие и войны – фактор социального развития, в мире чередуются периоды повышенной и максимально сниженной агрессии: А.П. Назаретян, С. Д. Хайтун.

В современных концепциях преобладает осмысление опыта XX в. – революций, Первой и Второй мировой войн, «холодной» войны, современных войн – в Косово, Чечне, Ираке, «оранжевых» революций. С одной стороны, этот анализ приводит многих исследователей к абсолютному отрицанию войны, к необходимости доносить до людей различными способами идеи ненасильственного сопротивления и дипломатического решения международных конфликтов. Эта точка зрения в основном совпадает со взглядами идеологов этики ненасилия. С другой стороны, некоторыми современными исследователями опыт ненасилия воспринимается либо как утопия (А.В. Перцев), либо как доктрина, которая не оправдала себя в связи с последовавшими волнами насилия в обществе после смерти Ганди и Кинга (В. Мейерс). И это не ново: как мы уже сказали выше, концепцию ненасилия критиковали многие мыслители начала XX в., как религиозные, так и советские. Утопией её считал В.И. Ленин.

Отличаются только детали трактовок, в том числе В. Мейерс, сам участвовавший в движении ненасилия 50–60-х гг. в Америке, предлагает свою концепцию ненасилия – необходимо стараться максимально уменьшать насилие, а не совсем отказываться от него, ибо идеал ненасилия недостижим [Meurers]. На наш взгляд, в исследовании Мейерса кроется рациональное зерно – диалектика ненасилия и насилия такова, что мы не можем совсем избежать насилия, но можем уменьшить его. К его точке зрения, на наш взгляд, близок и А.М. Ковалёв, который считает, что необходимо поддерживать гармонию насилия и ненасилия (за счёт уменьшения первого) и таким образом сохранять мир. Концепции Ковалёва и Мейерса оригинальны, они дают возможность найти золотую середину в дихотомии «насилие – ненасилие».

Так же, как и у В.С. Соловьева, в их концепциях есть мысль о том, что добро и зло взаимодействуют, создавая определённую гармонию в мире. Поэтому затяжные периоды мира чередуются с бурными периодами войны. Этим же можно объяснить тот факт, что сдерживаемое насилие рано или поздно выливается в агрессию и, наоборот, разразившиеся насилие постепенно утихает. Образно говоря, агрессия – это камень, брошенный в воду, от которого сначала идёт резонанс, а потом постепенно исчезает.

Мы, так же как В. Мейерс и А.М. Ковалёв, являемся сторонниками уменьшения насилия в мире, которое можно назвать «умеренным ненасилием». Именно позиция «за уменьшение насилия» (а не утопия абсолютного ненасилия) может дать реальный практический результат. При этом для достижения мира и уменьшения конфликтов подойдут многие принципы, исторически выработанные этикой ненасилия. Данные принципы особенно актуальны в современных условиях, когда мир наполнен этнорелигиозными, политическими, экономическими противоречиями. Недавно прошла военная операция в Ливии, не стихают межнациональные конфликты, растёт количество террористических актов. На наш взгляд, терроризм – тоже один из видов войны, ставший прямой угрозой для человечества и в России, и во всём мире. «Алгоритмы» этики ненасилия помогут сделать шаг к более благополучному социальному и нравственному устройству. Новое столетие должно стать эпохой созидания в противовес бурному и кровавому XX в. Гармония добра и зла в

мире всегда сохраняется. Но то, в какую сторону будет перевес – добра или зла, – зависит от морального выбора каждой личности и человечества в целом.

Библиографический список

1. Бердяев Н.А. Судьба России. Опыты по психологии войны и национальности. М., 1990. 206 с.
2. И.А. Ильин. О сопротивлении злу силою // Бердяев Н.А. Кошмар злого добра. М., 2005. 576 с.
3. Ковалев А.М. Способ духовного производства в структуре общества. М., 2001. 387 с.
4. Нитобург Э.Л. О некоторых аспектах расовой проблемы в США на рубеже XX – XXI веков // Новая и новейшая история. 2008. № 1. С. 69–87.
5. Перцев А.В. От Будды до Дж. Неру: философия ненасилия для конфликтологов. URL:http://percevclub.ru/category/o_philosophii/biblioteka_percev/
6. Соловьёв В.С. Избранное. М., 1990. 496 с.
7. Этика: энциклопедический словарь / под ред. Р.Г. Апресяна, А.А. Гусейнова. М., 2001. 671 с.
8. Daryl Ch.J. Pacifists, Patriots, or Both? Second Thoughts on Pre-Constantinian Early-Christian Attitudes toward Soldiering and War-Logos // A Journal of Catholic Thought & Culture. 2010. Spring. Vol. 13. Issue 2. P. 17–55.
9. Fortune A. Violence as Self-Sacrifice: Creative Pacifism in a Violent World // Journal of Speculative Philosophy. 2004. Vol. 18, № 3. P. 184–192.
10. Meyers W. Nonviolence and Its Violent Consequences. URL: <http://www.iiipublishing.com/>

ПРИНЦИП АНТРОПОКОСМОЦЕНТРИЗМА В КОНЦЕПЦИИ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

Устойчивое развитие, антропокосмоцентризм, антропоцентризм, человеческие потребности, образование, мировоззрение.

Общественное бытие представляет собой мир людей в системе социальных отношений и взаимодействий. А общество – это самоорганизованная система взаимоотношения людей друг с другом и с природой. В связи с этим представляется, что основной глобального общественного кризиса является, прежде всего, разлад внутри самой этой системы. Особенно остро кризис проявляется сегодня в отношении человека к естественной окружающей среде, частью которой, по сути, является и он сам. Нарастающие глобальные проблемы угрожают существованию человечества и уже не могут быть решены в рамках привычной антропоцентрической парадигмы прежнего индустриального общества, где лидирующую роль играют экономические интересы, которые опираются на бесконтрольную эксплуатацию природы и человеческой личности.

В конце прошлого века, а именно в 1992 г., на международной конференции ООН в Рио-де-Жанейро была принята концепция устойчивого развития общества. Первоначально понятие устойчивого развития в фундаментальном варианте было представлено в докладе Международной комиссии по окружающей среде и развитию во главе с Г.Х. Брундтланд «Наше общее будущее». «Устойчивое развитие, – говорилось там, – это такое развитие, которое удовлетворяет потребности настоящего времени, но не ставит под угрозу способность будущих поколений удовлетворять свои собственные потребности. Оно включает в себя два базовых, основных понятия: понятие потребностей, необходимых, в частности, для существования беднейших слоев населения, которые должны быть предметом первостепенного внимания; понятие ограничений, обусловленных состоянием технологии и организацией общества, накладываемых на способность окружающей среды удовлетворять нынешние и будущие потребности» [Наше общее..., 1989, с. 50].

Со временем ситуация несколько изменилась. Постепенно понятие потребности, которое изначально являлось ключевым в определении концепции устойчивого развития, уступает позиции понятию совершенства. А само устойчивое развитие начинает соотноситься с развитием совершенных отношений в обществе и природе. Таким образом, современные исследователи концепции признают связь устойчивого развития с формированием новой цивилизационной стратегии человечества на основе космо- и антропокосмоцентризма и отмечают, что устойчивое развитие выступает как общий закон Вселенной, выражение вселенского бытия.

Главная идея философии концепции устойчивого развития заключается в том, что надо не перестраивать мир, а стремиться к гармонии с ним, не покорять природу, а сохранять ее, изучая ее законы, выстраивать жизнь в соответствии с ними, не «создавать нового человека, а исходить из его творческих сил и возможностей» [Зейналов, 2011, с. 54]. Философия устойчивого развития ставит задачу переосмыслить мировоззренческие основания исторически сложившегося, преимущественно западного типа развития цивилизации, найти альтернативные принципы, которые обеспечивали бы адекватное отношение людей к природе и друг другу. Целью

общественного развития в русле нового мировоззрения должны стать совершенные отношения между человеком и природой, построенные на принципах глобального мышления и глобальной ответственности. Такой подход не противоречит естественной глобализации мира и оберегает его от негативных проявлений глобализации искусственной (подробнее о типах глобализации см.: Кузнецова М.Ф., Образовательная политика в условиях глобализации общества: монография. М.: Компания Спутник+, 2009. 200 с.).

Развитие сформировавшегося в рамках философии Нового времени потребительского отношения к миру (к природе, обществу, другому индивиду и т. д.) в последние десятилетия новейшей истории приобрело угрожающий облик.

«Преобразованная человеком окружающая среда и созданные новые, отличные от естественных условия существования составляют то, что обычно называют цивилизацией. Движущей силой развития цивилизации выступают возрастающие и увеличивающиеся потребности. Однако сами по себе потребности не существуют, а представляют абстрактный, постигаемый только человеком символ его природно-социального бытия, фиксируемый и закрепляемый в семиотике. Условием формирования потребностей является осознанная деятельность субъекта по «"созданию смыслов", отражающихся в общественном сознании» [Прокофьева, 2011, с. 276]. В обществе потребления происходит существенная переоценка моральных норм, жизненных принципов, идеалов. В таком обществе все рассматривается с позиции потребления, становится товаром, формируются особая философия и психология потребления. Важную роль в современном обществе начинает играть потребление не только материальных благ, но и услуг, имеющих не предметные формы, а лишь символические статусные характеристики.

Развитие Вселенной имеет некий упорядоченный, системный характер, который обеспечивает равновесное состояние ее структурных элементов на различных уровнях. Не случайно все мировые религии провозглашают такое развитие предопределенным свыше. Однако современное человечество «отрывается, самоотчуждается от системы единой вселенской жизни, в том числе от всей живой неживой природы на Земле, создает свой замкнутый, антропоцентристский мир, изолированную систему воспроизводства своего существования, используя вселенскую систему, ее ресурсы в качестве внешнего, дарового источника обеспечения своей жизнедеятельности. Движущей силой этого процесса выступают естественно обусловленные эгоистические потребности и желания отдельных индивидов, складывающиеся в миллиарды желаний и потребностей в масштабе человечества» [Барлыбаев, 2003, с. 162]. Отказ от контроля над личными потребностями способствует созданию человека нового типа – «человека зависимого». Зависимые люди не в состоянии вступать в разумные, рациональные взаимоотношения с окружающим их миром, так как недостаток воли приводит к тому, что ими начинают управлять хаотичные импульсы, дестабилизирующие сознание.

В философском отношении устойчивое развитие связано с необходимостью преодоления такого отчуждения, что возможно только при отказе от принципа антропоцентризма, который строится на том, что весь мир, вся Вселенная призваны «обслуживать» человека. Х.А. Барлыбаев говорит об этом так: «Истинной философией современного человека должна стать философия устойчивого развития, трактующая человека не как господина природы, а как органический ее элемент, неразрывную составную часть единой биосферы, без которой человек сам по себе ничто. Поэтому объектом философского рассмотрения должен быть не только сам человек, но и весь окружающий его мир как единый объект, являющийся колыбелью

человеческой жизни» [Барлыбаев, 2003, с. 214]. Таким образом, альтернативным подходом, как об этом уже говорилось, должен стать принцип антропокосмоцентризма. В его основу положены идеи всеобщей связи, причинности, закономерности и целостности бытия. Если говорить о нравственной стороне вопроса, о действии принципа в отношениях между людьми, то на смену «западному» приоритету личности перед обществом должно прийти «восточное» устремление служить человечеству вообще. «Этике заботы о себе» с ее представлением о том, что личные права, индивидуальная свобода, эгоцентрическая мораль священны и неприкосновенны, в рамках концепции устойчивого развития противопоставляется «этика общего блага» как фундаментальный моральный постулат антропокосмоцентризма. Характерные черты новой концепции можно представить следующим образом.

1. Главенство идеи социальной справедливости. «Если смотреть в будущее в долгосрочной перспективе, без справедливости нет и не может быть никакого стабильного мира или безопасности, никакого социального развития, никакой свободы личности, человеческого достоинства и приемлемого качества жизни для всех. Справедливость становится, таким образом, в новую эпоху условием самого существования человечества» [Печчеи, 1985, с. 217]. Стремление к справедливости способствует разрешению противоречий и укреплению связей социального пространства.

2. Приоритет экологических и нравственных ценностей, ненасилия над природой и личностью.

3. Попытка предвидеть моральные последствия поступков и готовность нести ответственность за них. «Антропокосмическое мировоззрение учит человека ответственности за свое мышление, свои поступки, за будущее человечества и планеты, за космическую эволюцию земного разума» [Аблеев, 2009, с. 10].

4. Стремление к научной интеграции и к научному осмыслению этических проблем. Дифференцированные научные знания из различных областей должны быть интегрированы в целостную систему знаний для наиболее полного представления о мире и месте человека в нем. Преимущественным в рамках антропокосмоцентризма является диалектический метод познания, отвечающий идее всеобщей связи и целостности бытия.

5. Снижение социального напряжения и совершенствование культурных взаимоотношений. Гармонизация отношений между людьми необходима.

6. Осознание того, что свобода без моральных границ может стать реальной угрозой существованию человеческой цивилизации. Неограниченная свобода разрывает целостность мира, целостность человеческого сообщества.

7. Призыв к целенаправленному воспитанию и формированию нравственности. Обеспечение устойчивого развития общества, понимаемого как совершенствование общественных отношений, зависит от состояния культуры, морали и, соответственно, воспитания и образования. В рамках антропоцентризма индустриального общества основной задачей образования определены формирование ценностей рыночного фундаментализма и воспитание молодого поколения в стандартах общества потребления, а само образование рассматривается, прежде всего, как услуга.

В русле антропокосмического подхода образование призвано формировать личность духовно-нравственную, способную направлять свои знания и умения на развитие совершенных отношений в обществе и природе. Образование мыслится без отрыва от воспитания и рассматривается как социализация личности и адаптация ее к будущим изменениям в мире.

Вообще, тема образования является центральной в решении вопросов о проведении в жизнь концепции устойчивого развития. Сегодня образование находится в эпицентре глобализации и иных социальных трансформаций. Именно в этой сфере формируется новое поколение профессионалов, которые будут принимать решения по всем ключевым вопросам политики, экономики, финансов, идеологии, образования и воспитания, науки, культуры, информации и коммуникации, другими словами, которые будут строить общество будущего. От них во многом будут зависеть реальное претворение в жизнь обозначенной концепции устойчивого развития и выбор философско-методологических ориентиров общества будущего.

Учитывая, что образование сегодня находится в критическом состоянии, а проблемы в нем уже достигли апогея, закрадываются некоторые небеспочвенные опасения по поводу системной реализации новых мировоззренческих принципов в современном обществе. Причем образовательный кризис касается мира в целом, а не только тех стран, в частности России, где наблюдается недостаточное финансирование системы. Этот факт заставляет задуматься о том, что проблемным является не только экономический аспект, причина более масштабна по своей сути, о чем говорят многие современные исследователи образования. Осенью 2011 г. на Международной конференции в Болгарии «Достижения высшей школы» на нескольких языках прозвучало, что главная проблема современного образования заключается в отсутствии адекватного подхода к его анализу и реформированию, в несоответствии того, чему мы учим и как воспитываем, и того, ради чего мы учим и кого хотим воспитать. А немногим ранее, на конференции «Становление современной науки», проходившей в Чехии, была выдвинута та же идея отсутствия адекватности и несоответствия, но только по отношению к проблемам развития науки. Получается, что проблемы и современной науки, и современного образования одного происхождения, имеют системный характер и философско-методологическую сущность.

По сути, сегодня назрел вопрос о фундаментальной смене философско-методологических ориентиров общества, о создании новой картины социальной реальности с новыми моделями и идеалами будущего. Претворение в жизнь принципов устойчивого развития могло бы сыграть ведущую роль в процессе выхода человечества из мировоззренческого кризиса. Однако сегодня концепция устойчивого развития представляет собой скорее рациональную идею, нежели всесторонне обоснованную модель будущего общественного развития.

Библиографический список

1. Аблеев С. Р. Синергичная этика и евро-американские этические концепции XVIII – XX веков: компаративистский анализ философских корреляций // Аспирантский вестник Поволжья. 2009. № 1–2. С. 6–10.
2. Барлыбаев Х.А. Общая теория глобализации и устойчивого развития. М.: Издание Государственной Думы, 2003. 336 с.
3. Зейналов Г.Г. Философское значение концепции устойчивого развития // Гуманитарные науки и образование. 2011. № 1. С. 51–56.
4. Наше общее будущее: доклад международной комиссии по окружающей среде и развитию (МКОСР). М., 1989.
5. Печчеи А. Человеческие качества. М.: Прогресс, 1985. 302 с.
6. Прокофьева Г.П. Моральный аспект развития современной цивилизации, обусловленный ростом человеческих потребностей // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2011. № 5. С. 275–281.
7. Чуринов Н.М. Совершенство и свобода. Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2006. 712 с.

ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

(К ПРОБЛЕМЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА
В СТРАТЕГИИ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕГИОНА)

Профессиональная эффективность, социализация личности, система профессионализации, профессиональная деятельность, профессиональный потенциал.

Анализ хода российских реформ выявляет множество проблем, затрагивающих основные сферы жизнедеятельности человека. Большинство этих проблем связано с поиском новых механизмов, повышающих эффективность регулирования социальных процессов. Одной из важнейших движущих сил социальной динамики становится профессионализм как сложное, многоаспектное явление, предполагающее усиление социальной активности личности и увеличение степени ее ответственности как за собственную судьбу, так и за повышение эффективности экономических процессов в обществе.

Проблема становления профессионала – это в первую очередь проблема личностного и социального развития будущего специалиста как субъекта социального действия. Современный профессионал должен видеть свою профессию во всей совокупности ее широких социальных связей, знать предъявляемые к ней и ее представителям требования, понимать содержание и профессиональной деятельности, ориентироваться в круге профессиональных задач и быть готовым разрешать их в меняющихся социальных условиях. Все необходимые профессиональные знания, умения и навыки, нормы поведения и ценностные ориентиры, идеалы и внутренние структуры личности формируются в процессе профессионализации личности.

Категория «профессионализация» довольно часто используется в исследовательской литературе по проблемам профессий и профессиональной деятельности. В одних работах дается определение этого понятия, в других его предметный смысл вытекает из контекста. На основе анализа соответствующей литературы можно выделить следующие группы определений профессионализации.

1. Педагогические определения: профессионализация как профессиональное обучение. Чаще всего под профессионализацией понимается специальная профессиональная подготовка субъекта к будущей профессиональной деятельности, т. е. профессиональное образование.

2. Социологические (деятельностные) определения: профессионализация как профессиональная реализация. Профессионализация рассматривается как принадлежность к определенному профессиональному сообществу, одна из форм самореализации человека в ходе его профессиональной деятельности, т. е. профессионализация в данном случае отождествляется с процессом профессиональной деятельности.

3. Социологические (стратификационные) определения: профессионализация как обретение социального статуса через профессию. В рамках данных определений профессионализация понимается как «процесс, посредством которого должность влечет претензию на статус и, следовательно, вознаграждение и привилегии профессии» [Турчинов, 1998, с. 104.].

4. Социально-экономические определения: профессионализация как развитие и реализация человеческих трудовых ресурсов в ходе трудовой деятельности. В рамках данного подхода профессионализация понимается как условие развития человеческих трудовых ресурсов, как процесс включения (либо исключения) индивида в социально-экономическую практику через сферу занятости. В основе профессионализации также лежит противоречие между уровнем профессионального потенциала работника и характеристиками, предъявляемыми к этому потенциалу на рынке труда.

Обобщая эти определения, можно сделать вывод о том, что профессионализация представляет собой процесс овладения необходимыми профессиональными знаниями, умениями и навыками, адаптацию к профессиональной среде. Профессионализм есть результат этого процесса, показатель успешности его осуществления, качественная характеристика специалиста. Социальный характер профессионализации обусловлен социальным смыслом профессиональной деятельности, возникшей в ходе общественного разделения труда и носящей институциональный характер.

Профессиональная социализация – это процесс, посредством которого человек приобщается к определенным профессиональным ценностям, включает их в свой внутренний мир, формирует профессиональное сознание и культуру, объективно и субъективно готовится для профессиональной деятельности.

Как одно из направлений процесса общей социализации личности, профессионализация представляет собой разноуровневое и многоступенчатое явление. На наш взгляд, целесообразно различение первичной и вторичной профессионализации. Первичная профессионализация есть процесс становления специалиста. Она включает в себя приобретение профессиональных умений и навыков, необходимых для успешного начала профессиональной деятельности, т. е. приобретение специальности. В силу своего характера первичная профессионализация непосредственно связана с профессиональным образованием, ее целью и результатом является становление специалиста, поэтому она может быть охарактеризована как специализация.

Специфика первичной профессионализации состоит в том, что в ее процессе личность становится подлинным субъектом профессиональной деятельности и профессиональных отношений, обретает профессиональный статус и, таким образом, получает возможность активного и функционального участия в социальных процессах.

Вторичная профессионализация имеет целью превращение специалиста в профессионала, т. е. психологическое, социальное и мировоззренческое развитие личности, формирование особого профессионального мастерства, творческого подхода к профессиональной деятельности и широкого профессионального мировоззрения, включающего в себя духовно-нравственный компонент.

Таким образом, с одной стороны, процесс профессионализации достигает определенной степени завершенности при достижении личностью профессиональной зрелости, которая характеризуется обретением высокого профессионального мастерства и статуса; с другой – профессионализация продолжается в течение всей жизни человека, поскольку совершенствование профессионального мастерства и развитие профессионализма не ограничено какими-либо временными рамками.

Процессы дифференциации профессиональной деятельности настолько интенсивны, что требуют смены профессиональных ценностей в современном обществе: на смену монопрофессионализму приходит полипрофессионализм. Профессиональный мир испытывает потребность в профессионально-мобильных специалис-

тах, способных успешно и эффективно находить и реализовывать себя в изменяющихся социально-экономических условиях в связи с планированием и устройством собственной профессиональной жизни.

Данная проблема особенно актуальна в современном российском обществе в связи с тем, что в последние годы в ходе экономических и социальных реформ многие люди были вынуждены сменить профессию, т. е. включиться в процесс репрофессионализации. Репрофессионализация – это длительный и сложный процесс перехода личности от одной профессии к другой на основе уже приобретенных профессиональных и личностных качеств. В основе репрофессионализации лежит объективное противоречие, возникающее между уровнем профессионального потенциала работника и требованиями, предъявляемыми к этому потенциалу на рынке труда. Отношение личности к смене профессии и репрофессионализации также непосредственно связано с общественным восприятием этого явления и социальными традициями.

Очевидно, что постиндустриальное общество ориентируется на иной подход к пониманию профессионализма, который в новых условиях обязательно включает в себя способность к профессиональной мобильности и профессиональной динамике в соответствии с меняющимися социальными потребностями. Наряду с этим одними из общественных требований к профессионалам являются расширение предметного поля профессиональной деятельности, способность активно реализовывать собственный творческий потенциал в смежных профессиональных областях.

Соотношение формирования, воспитания и самовоспитания в процессе профессионализации личности в каждом конкретном случае подвижно и неоднозначно. В то же время очевидно, что центральным элементом первичной профессионализации являются профессиональное воспитание и его важнейшая составная часть – профессиональное обучение. В ходе вторичной профессионализации большое значение приобретает профессиональное самовоспитание как направленность личности на творческое развитие собственных профессиональных умений и навыков.

В силу социального характера профессионализация личности осуществляется посредством деятельности определенных общественных структур и социальных институтов. Социальными агентами профессионализации являются семья, общие образовательные учреждения, профессиональные образовательные учреждения, социальные организации и трудовые коллективы, государство в целом.

Ядром первичной профессионализации, ее центральным компонентом и главным этапом является профессиональное обучение, получение конкретной специальности в вузе или другом профессиональном образовательном учреждении. Основной формой профессионализации личности на этапе вузовской подготовки является профессиональное воспитание как освоение профессионального опыта и формирование навыков конкретного вида профессионального труда. Однако содержание профессионального воспитания не исчерпывается задачами практического освоения профессии. Получивший определенную профессиональную квалификацию специалист только в том случае сможет пройти путь к профессионалу, если его профессиональное становление включало в себя не только приобретение навыков и умений, но и формирование духовных качеств и установок, позволяющих ему решать актуальную личностную проблему перехода к активной, самостоятельной, творческой и ответственной профессиональной роли.

Для успешного выполнения функций субъекта профессиональных отношений индивид должен не только овладеть знаниями, навыками и умениями в условиях профессионального обучения, но и освоить культурное наследие общества, сделать

его достоянием своего внутреннего мира. Традиционное понимание профессионального воспитания как процесса формирования профессионально важных качеств должно быть переосмыслено в новых исторических условиях, когда неотъемлемой составляющей профессионализма являются духовность и нравственность.

Новая парадигма профессионального воспитания, обусловленная требованиями гуманизации профессиональных отношений, основана на утверждении в качестве основной цели воспитания развития у студентов активной жизненной и профессиональной позиции, способности к творчеству, заинтересованности и потребности в саморазвитии. Основным содержанием профессионального воспитания, таким образом, становится обеспечение процесса социализации личности профессионала и саморазвития человека.

Важнейшей составляющей профессионального воспитания является профессиональное образование как система социокультурных, воспитывающих и развивающих воздействий на человека, направленных на формирование необходимых для данной профессии знаний, умений, качеств личности.

В современном обществе быстрыми темпами растет значимость профессионального образования. Увеличивается удельный вес лиц с профессиональным образованием на рынке труда. Для настоящего времени характерна тенденция приобретения не просто образования, а профессионального образования – иногда вне зависимости от его уровня.

Профессиональное образование ставит следующие цели.

Создание условий для овладения профессиональной деятельностью. Для каждого человека профессиональное образование выполняет две основные функции:

- а) является средством самореализации личности в профессиональном труде;
- б) является средством обеспечения устойчивости профессиональной карьеры индивида в условиях рыночной экономики.

Воспитание социально активных членов общества для творческого участия в производстве, ответственности за результаты своего труда, состояние окружающей среды и т. д. Обучение методам непрерывного самообучения для поддержания конкурентоспособности индивида на рынке труда и более полного раскрытия способностей личности.

Система профессионального образования в современном обществе должна решать двуединую задачу: во-первых, выполнять социальный заказ общества – готовить специалистов, необходимых на данный момент для удовлетворения общественных потребностей в трудовых и профессиональных ресурсах; во-вторых, в процессе профессиональной подготовки ориентироваться на развитие личности специалиста, становление его духовно-нравственного облика, воспитание потребности в непрерывном духовном саморазвитии и профессиональном самосовершенствовании. Гармонизация этих двух задач и их успешное выполнение в каждом конкретном профессиональном учебном заведении являются социальным условием развития профессионализма.

Главный системообразующий фактор в процессе вузовской профессионализации – учебный процесс как ядро формирования всех социально-профессиональных и духовно-нравственных качеств будущего специалиста. Необходимым условием превращения учебного процесса в фактор профессионализации являются выдвижение на первый план личностно ориентированного подхода к обучению, усиление заинтересованности студентов в получении профессиональных знаний и умений и в нравственно-гуманистическом развитии.

Специфика вторичной профессионализации состоит в том, что, во-первых, этот процесс не является формализованным, он не ограничен ни временными, ни организационными рамками; во-вторых, основной формой профессионализации на этом этапе становится профессиональное самовоспитание, соответственно, основным социальным агентом вторичной профессионализации будет сам субъект профессиональной деятельности.

Несмотря на определенное влияние, которое оказывает на профессиональное становление человека его профессиональное окружение, основной формой профессионализации на этапе самостоятельной трудовой деятельности являются самовоспитание и профессиональное самосовершенствование. Таким образом, становление профессионализма личности в ходе вторичной профессионализации опирается не только на профессиональные знания и умения личности, но и на заложенные в ходе первичной профессионализации духовно-нравственные и мировоззренческие основы.

Формирование профессионализма возможно и в условиях репрофессионализации. Современный рынок труда ставит человека в ситуацию, когда он вынужден начинать профессиональное становление заново: желание выбрать ту или иную профессию стало корректироваться не только психофизиологическими возможностями человека, но и ограничениями, накладываемыми рынком труда. Успешной репрофессионализации способствуют соответствующая государственная политика, развитие системы профессионального консультирования, служб занятости – соответствующей инфраструктуры по оперативному предоставлению образовательных услуг желающим получить новую профессию.

Категория «профессионализация» может быть применима и к обществу в целом. Высокий уровень развития современного общества, интенсивность мировых экономических, политических и социальных процессов, все большая вовлеченность в них России способствуют динамичному развитию общественного разделения труда и, как следствие этого, изменениям в профессиональной структуре современного российского общества. Увеличение количества социально-профессиональных групп, развитие и укрепление между ними структурных связей, усложнение содержания профессионального труда, возрастание требований к качеству профессиональной деятельности – все эти процессы свидетельствуют о профессионализации общества, интенсивность которой зависит от конкретных исторических условий.

В современных условиях интенсивного общественного развития исключительно важное значение для эволюции общества приобретают общественные отношения, возникающие по поводу приобретения той или иной профессии, обмена продуктами профессиональной деятельности и социально-культурного взаимодействия между различными профессиональными сферами. Профессионализация общества как усложнение профессиональной социальной структуры и интенсификация профессиональных отношений в обществе предполагает приоритет вопросов совершенствования профессиональных отношений и развития профессионального качества личности, т. е. непосредственно связана с интенсивностью и результативностью процессов профессионализации личности.

Профессионализация оказывает разноплановое и разноуровневое воздействие на социокультурную динамику общества. Профессиональная самореализация личности происходит в ходе активной трудовой деятельности, где фактор выбора профессии и «жизни в профессии» приобретает особое значение как определяющий интересы, жизненные ориентации и образ жизни человека. Профессионализация

российского общества на современном этапе его развития приводит к возрастанию роли профессионализма личности как важнейшего критерия социальной стратификации, фактора социальной мобильности и социокультурной динамики.

Библиографический список

1. Большой толковый социологический словарь / Дэвид Джери, Джулия Джери. М., 2009. Т.2. С. 432.
2. Коваль Н.А. Духовность в системе профессионального становления специалиста. М., 2008. С. 213.
3. Обухова Л.А. Профессионализация кадрового обеспечения органов государственного управления Российской Федерации: монография. Абакан: Изд-во ХГУ им. Н.Ф. Катанова, 2008. С. 287.
4. Социальная стратификация современного российского общества / под ред. З.Т. Голенковой. М., 2010. С. 198.
5. Турчинов А.И. Профессионализация и кадровая политика: проблемы теории и практики. М.: Моск. психолого-социальный ин-т; Флинта, 1998. С. 251.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ И КУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ГЛОБАЛИЗАЦИИ И ВЕСТЕРНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО МИРА

Глобализация, вестернизация, американизация, европеизация, Болонский процесс.

Глобализация сегодня стала наиболее острой темой дискуссий не только в научных кругах, но и далеко за их пределами. Она обсуждается как политиками, экономистами, историками, так и простыми обывателями. Из тенденции глобализация превратилась в неотъемлемую составляющую жизни современного общества. Понятие глобализации объемно и неоднозначно. На сегодняшний день не существует чёткого определения данного понятия, причины чего представляются вполне очевидными: глобализация – это процесс, явление многогранное и противоречивое, которое невозможно измерить или представить в виде каких-либо формул или алгоритмов.

В настоящее время существуют разные взгляды на содержание понятия «глобализация». Данное явление имеет различные измерения: экономическое, политическое, технологическое и социокультурное [Макбурни, 2001, с. 46–53]. Возникновение данного термина, вероятно, было связано с экономической составляющей: например, В.А. Кузнецов считает, что впервые термин «глобализация» употребил американский ученый германского происхождения Теодор Левитт в статье, опубликованной в «Гарвард бизнес ревью» в 1983 г., и имел в виду слияние рынков, имеющих дело с продукцией, производимой крупными многонациональными корпорациями [Кузнецов, 1998, с. 13]. Существует также неэкономическая интерпретация термина «глобализация». Так, М.В. Маргелов подчеркивает усиление социальных связей мира в общеисторическом контексте [Маргелов, 2003, с. 47]. К. Мацуура говорит о культурной стороне глобализации [Мацуура, 2000, с. 27]. Ю.В. Яковец подчеркивает технологическое измерение глобализации, в котором главное внимание уделяется мировому масштабу распространения технологий [Яковец, 2003]. Б. Бади выделяет политическую сторону глобализации [Левашева, 2001, с. 19]. Таким образом, очевидно, что наличие разных подходов к определению сущности глобализации детерминировано сферой применения этого понятия.

Данная статья посвящена осмыслению понятия «глобализация» на современном этапе. На наш взгляд, глобализационный процесс уже близок к завершению. Но в разных областях жизнедеятельности людей он происходит по-разному и с разной скоростью. Так, в экономической и политической сферах он почти оформился, а вот в социокультурной сфере процесс глобализации происходит достаточно медленно. Причины такого положения вещей достаточно объяснимы: во-первых, в политике, и тем более экономике, накоплена материальная и идейная база для объединения мира в глобальную систему (об этом будет несколько подробнее сказано далее). Во-вторых, сама идея глобализации была рождена в недрах политико-экономических интересов [Кузнецов, 1998]. А с образовательной и культурной сферами ситуация сложнее: изначально эти области жизнедеятельности связаны с региональными особенностями развития тех или иных стран и народов мира, и, кроме того, здесь возникает психологическая составляющая, которая выражается в мно-

голетнем и даже многовековом жизненном укладе, традициях, привычках людей. Все это в совокупности оказывает достаточно серьезное сопротивление процессу превращения мира в глобальную систему. Отсюда вытекает следующее положение: с завершением процесса глобализации в социокультурной сфере можно будет действительно говорить о завершении глобализации мира. Соответственно, в нашей статье мы хотели бы уделить особое внимание образовательному и культурному аспектам обозначенного выше процесса.

Необходимо заметить, что в рамках текущего исследования глобализации мы не ставим цели создания нового определения рассматриваемого процесса, а также углубления в историографию понятия «глобализация». Данная статья посвящена осмыслению мнения ряда исследователей о том, что глобализация тесно связана с вестернизацией [Неклесса, 2004]. Сегодня достаточно очевидно усиление взаимосвязанности мира, а также то, что так называемый глобализационный процесс происходит в определенном направлении, его нельзя назвать стихийным. А поскольку имеется направление, значит, процесс управляем, направляем специально создаваемыми условиями и функционирует под эгидой определенных структур. А что, собственно, должно подразумеваться под глобализацией?

В статье мы ставим цель проанализировать, соответствует ли сущность понятия «глобализация» его реальному содержанию. Для этого нам необходимо синтезировать все подходы к понятию «глобализация», сформулировав грубо обобщенное определение, которое будет отражать сущность явления, потом выделить существенные признаки данного понятия и попытаться проследить наличие этих признаков в разных областях человеческой деятельности на примере ряда стран мира. В итоге мы попытаемся сделать вывод о том, отражает ли понятие «глобализация» реальную сущность происходящих в мире политических и социокультурных процессов, а также выяснить, насколько правомерен термин «вестернизация».

Проблеме вестернизации в концепциях глобализации уделяется достаточно большое внимание. Во многом эта проблема связана с усилением роли США в мире [Неклесса, 2004, С. 110–120], возрастание влияния которых мы наблюдаем на протяжении всего двадцатого века. Нельзя сказать, что и в текущем веке их роль в мировых процессах сократилась. Однако сегодня чаще не ставят знак равенства между глобализацией и американизацией и реже говорят о наличии какой-либо взаимосвязи между этими явлениями.

Необходимо подчеркнуть, что термин «вестернизация» неконкретен. Если обратиться к слову «westernization» [The Oxford Dictionary, 1999], можно отметить, что оно включает не только ценности США, но и Европы, которая также обозначается словом «West» и является для жителей России и большей части стран Азии «Западом». Таким образом, под «вестернизацией» нужно понимать западную в широком смысле слова – преимущественно англо-американскую – систему ценностей. На наш взгляд, актуально будет подумать над тем, какой из терминов – «американизация» или «европеизация» – более точен. Но это тема отдельной статьи.

Вернемся к определению термина «глобализация». Важно заметить, что очень сложно говорить о наличии единого определения данного понятия, как и выделить наиболее авторитетное из существующих на сегодня определений, поскольку мы имеем дело с неоднородным и многогранным процессом. Тем не менее, абстрагируясь от деталей, все упомянутые выше толкования можно грубо объединить и дать следующую трактовку данному понятию: глобализация – процесс объединения всех стран и народов мира на общей основе. Ключевым словом здесь является «общей», именно общей для всех участников данного процесса.

Теперь выделим наиболее существенные признаки глобализации: 1) в сфере экономики: процесс слияния рынков; 2) в сфере политики: явление международного праворегулирования; 3) в социальной сфере и культуре: усиление социокультурных связей мира; 4) в технической сфере: мировой характер распространения технологий.

Мы не будем подробно останавливаться на экономической и политической сферах проявления глобализации. Тем не менее, говоря об экономической составляющей, стоит упомянуть, что, благодаря наличию мировой валюты (американского доллара), функционированию мирового банка и Международного Валютного Фонда, аналогичному типу экономических укладов большинства наиболее развитых стран мира и слиянию экономик, земной шар превращается в «большой рынок», где процесс глобализации происходит в основном за счет самых экономически развитых стран Европы и США. Обращаясь к политической составляющей, где процесс регулирования правовых отношений выходит на мировой уровень посредством таких международных организаций, как ООН, ЮНЕСКО, ВТО и др., можно говорить о большой роли стран Запада в данном процессе.

Одновременно с глобализационными процессами в экономической и политической сферах происходит усиление социокультурных связей мира. Явным свидетельством глобализации в социокультурной сфере является появление единых образовательных стандартов. В Европе его наглядно иллюстрирует так называемый Болонский процесс, который длится с 1999 года. Провозглашенной целью данного процесса является гармонизация систем образования, прежде всего стран Европы [Иванова, 2005]. Можно отметить, что мировая политика в отношении образования аналогична политике в сфере экономики: знания – это товар, цель – объединить как можно больше стран и народов мира «мировым образовательным рынком», то есть цель Болонского процесса в первую очередь практическая и узконаправленная в сферу экономики. Весь процесс обучения по новой системе должен быть ориентирован не на образование человека как таковое, а на удовлетворение потребностей экономики и рынка. Поэтому получается, что идея Болонской системы – это отказ от воспитания всесторонне образованной личности и переход на практическую подготовку специалистов, предназначенных для удовлетворения нужд экономической сферы. Болонская система предполагает единые образовательные стандарты для всех стран, подписавших Болонскую Конвенцию [The Bologna Declaration, 1999]. Речь идет о системе зачетных единиц (кредитов) и модульной системе оценки знаний, совершенно ином, для ряда государств, принципе обучения (например, самостоятельный выбор студентом предметов для изучения, с точки зрения российского человека, мягко говоря, необычен). С первого взгляда идея очень привлекательная: в результате сближения образовательных форм повысится мобильность студенческой и преподавательской массы, интенсифицировав тем самым культурное взаимодействие стран. Но с другой стороны, региональные особенности развития образовательных систем потенциальных участников Болонского процесса в ряде случаев показывают, что объединить всех единой новой системой довольно сложно. Здесь сразу возникает вопрос о том, на основе какой модели (образца) это будет происходить, особенно если за основу будет избрана уже существующая образовательная парадигма. Важно подчеркнуть, что идея взаимного признания дипломов о высшем образовании между странами достойна и перспективна. Но на практике не только европейское сообщество, но и другие заинтересованные страны, оказывающие влияние на европейскую образовательную интеграцию, сталкиваются со множеством проблем. Противоречия касаются сов-

местимости различных образовательных систем, а также других проблем, разрешение которых потребует длительного времени. Поэтому глобализация в образовательной сфере осуществляется на данном этапе только в рамках Европы.

Показательным примером глобализации является мировая киноиндустрия, поскольку на стадии информационного общества в совокупности с высоким уровнем научно-технического прогресса человечество использует новые формы получения и передачи информации, которые все больше связаны с техническими средствами. Наглядные источники информации, такие как телевидение, компьютер и кино, обладают большим потенциалом для глобализации, поскольку способны влиять на всех людей мира практически вне зависимости от места жительства (мы не говорим о народах, в силу определенных обстоятельств не имеющих технических информационно-коммуникационных средств). Мы остановимся на кино как наиболее показательном из них. Действительно, в наше время кинопрокат способен оказывать большое влияние на массовое сознание; не случайно еще В.И. Ленин в беседе с А.В. Луначарским произнес актуальные по сей день слова: «Вы должны твердо помнить, что из всех искусств для нас важнейшим является кино» [Болтянский, 1925]. Вот что мы наблюдаем в данной области: кинематографические школы имеются в разных странах мира (США, Англии, Франции, Италии, Германии, Индии, России, Китае, др.). Но далеко не все киношколы получили мировое признание и известность. Без статистических данных очевидно, что 90 % потенциально опрошенных людей сегодня назовут самой влиятельной киноимперией мира и несомненным лидером данной области Голливуд. Голливуд очень показателен в качестве иллюстрации гегемонии США в сфере киноиндустрии. Во-первых, он старается добиться того, чтобы иметь лучший актерско-режиссерский состав в мире. Для достижения этой цели создаются все условия: голливудские кадры популярны, высокооплачиваемы, перспективны. Поэтому на сравнительно более выгодных условиях мировые таланты охотно переходят на работу в США [Жокарев, 2001]. Во-вторых, совокупная себестоимость фильмопроизводства в Голливуде на порядок ниже аналогичного показателя в любой другой кинокомпании мира [Покровский, 1999]. Так называемая «конвейерная система» киноиндустрии США дает огромную прибыль в данной отрасли, что, в свою очередь, обеспечивает их мировую популярность и авторитет. В-третьих, благодаря авторитетным именам голливудских режиссеров (Клинт Иствуд, Крис Коламбус, Стивен Спилберг, Вуди Аллен, Роберт Земекис, Джеймс Кэмерон и др.) и актеров (их не стоит даже перечислять, потому как список будет очень длинным), США находятся практически вне конкуренции в данной области, распространяя своё влияние на весь мир. Таким образом, подводя итог третьему, социокультурному признаку глобализации, можно сделать вывод о том, что главными фигурантами глобализации в данной сфере человеческой деятельности являются страны Европы и США.

Не менее существенным признаком глобализации является мировой характер распространения технологий (военных, промышленных, экономических, компьютерных и даже образовательных). Известно, что лидером мирового технологического прогресса является Япония. Но сегодня не имеет смысла являться производителем технологий только в рамках своей страны. По-настоящему рентабельным теперь считается только распространение технологий в мировом масштабе, так как расширяется сфера их использования, а значит, увеличивается и прибыль (в первую очередь для страны-производителя технологий). Так, японские компьютерные технологии покупают многие страны мира, среди которых США, Германия и др. Очень важно подчеркнуть, что основными мировыми производителями техноло-

гий являются, помимо Японии, Германия, Франция, США. Таким образом, завершая рассмотрение последнего из упомянутых нами признаков глобализации (технологического), можно сделать вывод о том, что в данной сфере глобализацию можно проследить только на примере развитых индустриальных стран мира, при этом технически отсталых стран она пока не касается и в ближайшей перспективе не коснется.

В итоге, рассмотрев некоторые стороны процесса глобализации, можно отметить, что, действительно, его признаки наблюдаются во всех странах. Но не всё в определении данного процесса удовлетворяет его признакам. Главным, на наш взгляд, в определении глобализации является «процесс объединения на общей основе». Но картины сближения мира на общей основе не получается. Лидирующее положение в процессе глобализации занимают страны с наиболее развитой экономикой. А разве глобализация предполагает «лидерство»? Нам представляется, что глобализация должна искать какие-то стороны жизни конкретных стран и народов, которые послужат объединяющими звеньями для всех участников данного процесса на текущем этапе развития каждой отдельной страны. А в противном случае получается «подстраивание» более слабых под более сильных при руководящем начале последних. Под «руководящим началом» понимается государство или группа государств (например, Западная Европа или США), а под составными частями – все остальные страны мира. Таким образом, неизбежно возникают понятия «европеизация» или «американизация», либо более широкое понятие, включающее оба вышеупомянутых, – «вестернизация». Нам представляется, что на практике происходит подмена понятий «глобализация» и «вестернизация». Глобализация действительно происходит, но на базе доминирования модели отдельно взятой страны. Видим ли мы на практике сближение стран посредством интеграции национальных компонентов в единую систему? Нет. На практике происходит интеграция на базе доминирования европейско-американской модели, происходит процесс поглощения частей системой. Правильный термин не «глобализация», а «европеизация» или «американизация» (в зависимости от того, какую модель взять за основу – европейскую или американскую). В рамках данной статьи мы не ставили цель уточнять, какой из этих двух терминов правильнее, поэтому наиболее уместным на текущий момент обозначением глобализационного процесса будет являться «вестернизация».

В связи с вышесказанным можно сделать вывод о том, что глобализация современного мира выражается в постепенном давлении стран Запада на образовательные и культурные компоненты остальных потенциальных субъектов данного процесса. Возвращаясь к теме нашего исследования, нужно еще раз подчеркнуть, что, на наш взгляд, при глобализации ни одна страна не должна занимать доминирующее положение, ни одна модель не должна являться эталоном. Необходима выработка общей для всех стран модели развития.

Библиографический список

1. Болтянский Г.М. Ленин и кино. М., 1925.
2. Иванова В.И. Реализация Болонских идей в России: нормативные противоречия // Знание. Понимание. Умение. 2005. № 3. С. 70–74.
3. Кокарев И.В. Российский кинематограф: между прошлым и будущим. М., 2001.

4. Кузнецов В. Что такое глобализация? // Мировая экономика и международные отношения. 1998. № 2. С. 12–21.
5. Левашева А.В. Глобализация мира: миф или реальность? // ВМУ. Сер.18: Социология и политология 2001. № 1. С. 15–28.
6. Макбурни Г. Глобализация как политическая парадигма высшего образования // Высшее образование сегодня. 2001. № 1.
7. Маргелов М.В. «Глобализация» – превратности термина // США. Канада: Экономика, политика, культура. 2003 № 9. С. 47–59.
8. Мацуура К. Глобализация – это также культурный процесс // Международная жизнь. 2000. № 8–9. С. 25–32.
9. Неклесса А. Глобальная трансформация: сущность, генезис, прогноз // Мировая экономика и международные отношения. 2004. № 1. С. 116–123.
10. Покровский Н.Е. Глобализация и регионализация: проблемы теории и практики // ВМУ. Сер.18: Социология и политология. 1999. № 2 С. 17–36.
11. Яковец Ю.В. Глобализация и взаимодействие цивилизаций. М., 2003.
12. The Bologna Declaration. EU., 1999.
13. The Oxford Russian Dictionary. Russian-English / English-Russian. Berkley Publishing Corporation. U.S., 1999.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О КОЛЛЕКТИВНОМ И ИНДИВИДУАЛЬНОМ В АНТИЧНЫХ ФИЛОСОФСКИХ УЧЕНИЯХ

Коллективное, индивидуальное, коллективизм, индивидуализм, древнегреческая философия, философия Древнего Рима.

В истории философской мысли объект нашего исследования – категории «коллективное» и «индивидуальное» – обозначался разными именами, получал многообразные толкования и теоретически оформлялся в зависимости от запросов эпохи, на воззрения философов влияли порой не только социально-политические и экономико-географические условия, но и даже бытовые обстоятельства и проблемы жизни. В данной работе под терминами «коллективное» и «индивидуальное» мы понимаем «взаимосвязанные характеристики социальности, функционирования и развития общества. Категории индивидуальное и коллективное указывают на взаимозависимость обособленного бытия людей и объединяющего их способа жизни» [Современный философский словарь, 1998, с. 334]. Также коллективное и индивидуальное мы рассматриваем, во-первых, как *практику*: принятый к исполнению принцип поведения людей и реальные коллективистские / индивидуалистские отношения в обществе, во-вторых, как *теорию*: социально-философские проекты, концепции, утопии, в центре которых находится либо принцип коллективизма, либо индивидуализма. Во многих источниках индивидуальное (индивидуализм) трактуется через однозначное противопоставление коллективному (коллективизм), что, конечно, с одной стороны, логично для относительных понятий, охватывающих противоположные явления. Например, в работах К. Поппера [Поппер, 1992], А.А. Ивина [Ивин, 1997], Ю.И. Семёнова [Семёнов, 1963] утверждается, что коллективизм противостоит индивидуализму, и определённые исторические этапы развития общества относятся ими к периодам господства либо только коллективистических теорий и практик, либо только индивидуалистических. Однако нам представляется более важным и актуальным исследование такой стороны их связи, как *единство, совпадение, диалектическое отрицание и, далее, синтез данных противоположностей* (как проблем, входящих в предмет такого исследования), так как интересы и важнейшие условия бытия общества и индивида не абсолютно взаимоисключающие, а необходимо взаимообуславливающие и существующие *одновременно* в одной и той же исторической плоскости. Следовательно, в реальной истории никогда не существовало абсолютно коллективистских и абсолютно индивидуалистских обществ и сообществ, но в социально-философских, религиозных и политических учениях такая абсолютизация являлась вполне нормальной.

В данной статье мы рассмотрим некоторые социально-философские концепции античного периода, которые можно условно разделить на типы: 1) с доминированием коллективистической ориентации; 2) с доминированием индивидуалистической ориентации; 3) концепции, цель которых – выявление «формуль» взаимодополнения коллективного и индивидуального, например, проявленного как «равновесие» социального контроля и свободы творчества. Как писал Б. Рассел, «каждое общество подвержено двум противоположным опасностям: с одной стороны, опас-

ности окостенения из-за слишком большой дисциплины и почтения к традиции, а с другой стороны, опасности разложения или подчинения иностранному завоеванию вследствие роста индивидуализма и личной независимости, которые делают невозможным сотрудничество» [Рассел, 2008, с. 21]. И, что естественно, «на протяжении всего длительного развития, от VII века до н. э. и до наших дней, философы делились на тех, кто стремился укрепить социальные узы, и на тех, кто хотел ослабить их» [Там же, с. 20].

При подготовке данной статьи мы поставили цель: найти, рассмотреть, классифицировать и попытаться истолковать социально-философские учения и проекты Древней Греции и Древнего Рима.

Древняя Греция. Одним из первых философов Древней Греции, кто поднял проблему общего блага и решил её с коллективистических позиций, являлся Демокрит (460–370 гг. до н. э.). По мнению Демокрита, «интересы государства должно ставить выше всего прочего и заботиться, чтобы оно хорошо управлялось; [чтобы содействовать этому], не следует применять силу против справедливости и для своей пользы применять насилие против общего блага. Ибо хорошо управляемый город есть величайший оплот; в нем все заключается и, пока он сохраняется, все цело, а погибнет он, [с ним вместе] и все погибнет» [Демокрит в его фрагментах..., 1935, с. 236]. В его работах получили выражение идеи взаимной помощи, коллективного выживания при трудных экономических и политических обстоятельствах: «общая нужда тяжелее нужды отдельного человека. Ибо [в случае общей нужды] не остается [никакой] надежды на помощь» [Там же, 1935, с. 220].

Однако целостную, проработанную концепцию «государственного», «полисного» коллективизма разработал **Платон** (428 / 427–347 гг. до н. э.). По мнению исследователя античных утопий В.А. Гуторова (и мы с ним согласны), «строгая специализация сословий (именно в этом проявляется четвёртая добродетель – справедливость) и воспитание стражей – вот два краеугольных камня, на которых Платон воздвигает здание совершенного полиса» [Гуторов, 1989, с. 160]. Платон предъявляет требование (принцип соответствия способностей и должностей) быть мастером своего дела к каждому гражданину своего идеального государства: «...всякому другому мы поручили только одно дело, к которому он годится по своим природным задаткам: этим он будет заниматься всю жизнь, не отвлекаясь ни на что другое, и достигнет успеха, если не упустит время» [Платон, 2005, с. 212]. Платон формулирует *принцип всеобщего (коллективного) блага*: «...мы основываем это государство, вовсе не имея в виду сделать как-то особенно счастливыми один из его слоёв населения, но, наоборот, хотим сделать таким всё государство в целом» [Там же, с. 260]. В этом видно сходство взглядов Платона и Аристотеля (384–322 гг. до н. э.): Аристотель писал в «Политике», что «тирания – монархическая власть, имеющая в виду выгоды одного правителя; олигархия блюдет выгоды состоятельных граждан; демократия – выгоды неимущих; общей же пользы ни одна из них в виду не имеет» [Аристотель, 1983, с. 457]. И в «Никомаховой этике»: «...даже если для одного человека благом является то же самое, что для государства, более важным и более полным представляется всё-таки благо государства, достижение его и сохранение. Желанно, разумеется, и [благо] одного человека, но прекраснее и божественней благо народа и государств» [Там же, с. 55]. Важно отметить, что Платон, наряду с характеристикой типов правления, даёт краткие психологические портреты граждан, типичные для того или иного государственного устройства: тимократия – «тимократический» человек, олигархия – «олигархический» человек, демократия – «демократический» человек, тирания – «тиранический» человек и тиран. Следова-

тельно, Платон ясно понимал зависимость возможностей самореализации человека от конкретных социально-политических условий его жизни, от соотношения коллективистских и индивидуалистических тенденций развития и функционирования общества. Но более явное выражение этой идеи мы видим в словах Аристотеля, что «следует иметь в виду не только *наилучший вид государственного устройства, но и возможный при данных обстоятельствах* (выделено нами. – И.П.), и такой, который всего легче может быть осуществлён во всех государствах» [Аристотель, 1983, с. 487].

Принцип общего (коллективного) блага Платон предложил осуществить наряду с *принципом сознательного ограничения накопления и концентрации капитала* (что, по Платону, связано с чрезмерной заботой об имуществе и теле) *в руках любого сословия*. Данная идея сформулирована в «Законах» Платона: «... в нашем государстве не должно быть золота, ни серебра, ни большой наживы путём ремёсел и ростовщичества, ни чрезмерно обширного скотоводства, но должны быть только доходы, доставляемые земледелием; да и из них лишь такие, получение которых не вынуждает пренебрегать тем, для чего и нужно имущество. Это – душа и тело... <...> Из трёх вещей, о которых заботится каждый человек, забота об имуществе по справедливости занимает лишь треть, то есть последнее, место, забота о теле – среднее, на первом же месте стоит забота о душе. И государственный строй, который мы сейчас разбираем, окажется правильно установленным только в том случае, если почёт будет распределён в нём именно так» [Платон, 1999, с. 195–196]. То есть Платон имел в виду, что коллективистская организация не только государственной жизни, но и быта (коллективная забота об имуществе и теле) является лишь средством для достижения основной цели – духовного самосовершенствования (забота о душе) индивида. Следовательно, нельзя согласиться с Карлом Поппером, что принципы платонизма противоречат основам гуманизма [Поппер, 1992, с. 132]. К. Поппер как сторонник индивидуалистических форм общественного устройства, очевидно, отождествляет гуманизм исключительно с индивидуализмом.

Что касается обстоятельств, в которых философам Древней Греции приходилось и предстояло воплощать свои проекты, то «когда политическая власть перешла в руки македонцев, греческие философы (что было вполне естественно) отошли от политики и посвятили себя в большей мере проблемам индивидуальной добродетели или спасения» [Рассел, 2008, с. 288], что наиболее ярко проявилось в философских воззрениях эпикурейцев и стоиков.

Этический индивидуализм в древнегреческой философии наиболее ярко представлен Эпикуром (342 / 341–271 / 270 до н. э.), который, «излагая подробно своё представление о правильной жизни (и это прежде всего жизни безопасной, защищённой), особенно советует ученикам укреплять отношения в семье, считая что нет ничего прекраснее, чем когда близкие родственники живут в согласии, а также превыше всего дорожить дружбой. В дружбе видит он вернейшее из прибежищ человека, и тем более в те горькие времена, когда выгода заменяет любовь, равнодушие вытесняет милосердие, а количество лицемеров и предателей заставляет содрогнуться даже самые стойкие души» [Гончарова, 1988, с. 254]. И не удивительно, что идеи Эпикура, философская и просветительская деятельность которого разворачивалась на фоне борьбы политических групп за власть после смерти Александра Македонского (323 г. до н. э.), нашли отклик у его современников, переживавших все тяготы смутных времён. Поэтому индивидуализм Эпикура, на наш взгляд, можно охарактеризовать как «оборонительный», «охранительный», направленный на сохранение гуманистических отношений хотя бы в малой группе, при

осознании невозможности коренных социальных преобразований в этот исторический период. Поэтому нельзя не согласиться с Бертраном Расселом в том, что философия Эпикура была философией «болезненного человека, предназначенная для того, чтобы соответствовать миру, в котором рискованное счастье стало вряд ли возможным» [Рассел, 2008, с. 306].

Древний Рим. Проблема коллективного и индивидуального, коллективизма и индивидуализма нашла выражение и в философии поздних (римских) стоиков. Как отмечает В.В. Сапов, «переворот, совершённый стоиками в философии, можно назвать, если воспользоваться современным термином, "экзистенциальным": чем безразличнее становился стоический мудрец к окружающему миру (в том числе и к социальному), тем сильнее он проникал в сокровенные глубины собственного Я, обнаруживая в своей личности целую вселенную...» [Сапов, 1995, с. 11].

Так **Сенека**, римский стоик (около 3 г. до н. э. – 65 г. н. э.), в своём трактате «О блаженной жизни» призывает учеников не поддаваться бездумному конформизму, что в нашей терминологии соотносится с деструктивным коллективизмом, и пишет: «...главное для нас – не уподобляться овцам, которые всегда бегут вслед за стадом, направляясь не туда, куда нужно, а туда, куда все идут. Нет на свете вещи, навлекающей на нас больше зол и бед, чем привычка сообразовываться с общественным мнением, почитая за лучшее то, что принимается большинством и чему мы больше видим примеров; мы живём не разумением, а подражанием» [Сенека Луций Анней, 2000, с. 13].

Другой римский стоик **Эпиктет** (около 60 – около 100 г. н. э.) в трактате «В чём наше благо?» предупреждает читателей, что не так-то просто стать человеком разумным и добродетельным, находясь в коллективе (как бы выразились в наши дни) антисоциального типа и даже покинув его: «...если ты перестал пьянствовать, играть в карты и распутничать, то, конечно, тебя перестанут любить те люди, которые занимаются такими делами. Выбирай же одно из двух: либо стать человеком разумным и добродетельным, либо слышать, как люди говорят о тебе» [Римские стоики, 1995, с. 210].

К стоикам относился и римский император **Марк Аврелий Антонин** (121–180 гг. н. э.), и в полном согласии с социальным положением его социально-философские взгляды разошлись с воззрениями Сенеки и Эпиктета. Марк Аврелий по своему сформулировал принцип всеобщего блага: «...не приносящее пользы улью не принесёт пользы и пчеле» [Марк Аврелий Антонин, 1999, с. 218]. Он считал, что люди «созданы для совместной деятельности, как и ноги, руки, веки, верхняя и нижняя челюсти. Поэтому противодействовать друг другу – противно природе: но досадовать на людей и чуждаться их и значит им противодействовать» [Марк Аврелий Антонин, 1999, с. 119]. «Люди рождены друг для друга. Поэтому или разумляй, или же терпи» [Там же, с. 272]. Проблему соотношения коллективного и индивидуального он решает с позиций разумного эгоизма (конструктивного коллективизма): «Я сделал что-нибудь для общего блага? Следовательно, я принёс пользу самому себе. Никогда не расставайся с этой мыслью и не отказывайся от неё ни в каком положении» [Там же, с. 325].

Итак, из приведённых выше отрывков произведений древнегреческих и древнеримских мыслителей мы заключаем, что во всех концепциях, где разрабатывались проблемы личности и общества, общественного устройства, более отчётливо проявляются либо коллективистический вектор развития, либо индивидуалистический. Коллективистические тенденции ярче всего проявляются в работах Демокрита, Платона и Марка Аврелия. Аристотель, хотя и критикует утопию Платона, все же

выдвигает коллективное на первый план: «... человек по природе своей есть существо политическое, в силу чего даже те люди, которые нисколько не нуждаются во взаимопомощи, безотчётно стремятся к совместному жительству. <...> к этому людей побуждает и сознание общей пользы, поскольку на долю каждого приходится участие в прекрасной жизни; это по преимуществу и является целью как для объединённой совокупности людей, так и для каждого человека в отдельности. Люди объединяются ради самой жизни, скрепляя государственное общение...» [Аристотель, 1983, с. 455]. Ориентированными на благо отдельной личности можно назвать концепции Эпикура и римских стоиков Сенеки и Эпиктета, в которых тенденции индивидуализации являлись закономерной реакцией на несовершенство отношений в обществе и в малых группах.

Таким образом, проанализировав идеи лишь некоторых из самых ярких представителей социально-философской мысли Древней Греции и Древнего Рима, мы пришли к следующим выводам. Во-первых, на основе предложенной нами классификации: (1) коллективистская направленность, (2) индивидуалистская и (3) направленность на гармонизацию сосуществования первых двух – можно произвести сравнительный анализ социальных концепций философов, принадлежащих к различным культурам и социальным слоям. Во-вторых, прав Б. Рассел, утверждавший, что существует прочная взаимосвязь между особенностями концепций философов и социальными и политическими условиями жизни данных философов. Так, тенденции к индивидуалистически ориентированному социально-философскому теоретизированию увеличиваются в периоды стагнации общества и потери власти теми социальными группами, интересы которых представлял тот или иной мыслитель. В-третьих, на том историческом этапе, который мы рассматриваем в данной статье, даже самые «концентрированные», «полярные» коллективистически (идеи Демокрита, отчасти концепция Платона) и индивидуалистически (Эпикур, Сенека) ориентированные концепции в целом несли в себе гуманистические устремления. В-четвёртых, уже тот небольшой круг философов, идеи которых послужили основой для данной статьи, даёт основание различать варианты коллективизма: «демократического» у Демокрита, больше интересующегося личными качествами индивида (разумность может проявлять и не получивший, к несчастью, образования), и «аристократического» у Платона, для которого большое значение имело именно социальное происхождение человека. В-пятых, практически во всех концепциях так или иначе обнаруживаются представления и о коллективном, и об индивидуальном, а у Аристотеля и Марка Аврелия появляются мысли о взаимной зависимости, диалектической взаимосвязи, взаимодействии и единстве данных противоположных свойств социальных отношений и человеческих устремлений. Что даёт нам основание отнести категории «коллективное» и «индивидуальное» к числу универсальных понятий социальной философии.

Библиографический список

1. Аристотель. Никомахова этика // Аристотель. Сочинения: в 4 т.: пер. с древнегреч. / общ. ред. А.И. Доватура. М.: Мысль, 1983. Т. 4. 830 с.
2. Аристотель. Политика // Там же.
3. Гончарова Т.В. Эпикур. М.: Мол. гвардия, 1988. 303 с.
4. Гуторов В.А. Античная социальная утопия: Вопросы истории и теории. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1989. 288 с.

5. Демокрит в его фрагментах и свидетельствах древности / под ред. и с коммент. В.К. Баммеля. М.: Государственное социально-экономическое издательство ОГИЗ, 1935. 382 с.
6. Ивин А.А. Введение в философию истории: учеб. пособие. М.: ВЛАДОС, 1997. 288 с.
7. Марк Аврелий Антонин. Наедине с собой. Размышления / пер. с греч., примеч. С. М. Роговина. СПб.: Кристалл, 1999. 448 с.
8. Платон. Государство. СПб.: Наука, 2005. 572 с.
9. Платон. Законы : пер. с древнегреч. / общ. ред. А.Ф. Лосева, В.Ф. Асмуса, А.А. Тахо-Годи. М.: Мысль, 1999. 832 с.
10. Поппер К.Р. Открытое общество и его враги : пер. с англ. / под ред. В.Н. Садовского. М.: Феникс; Международный фонд «Культурная инициатива», 1992. Т. 1: Чары Платона. 448 с.
11. Рассел Б. История западной философии и её связи с политическими и социальными условиями от Античности до наших дней: в 3 кн. Изд. 6-е. М.: Академический Проект; Деловая книга, 2008. 1008 с.
12. Римские стоики: Сенека, Эпиктет, Марк Аврелий / вступ. ст., сост., подгот. текста В.В. Сапова. М.: Республика, 1995. 463 с.
13. Сапов В.В. О стоиках и стоицизме // Римские стоики: Сенека, Эпиктет, Марк Аврелий. М.: Республика, 1995. 463 с.
14. Семенов Ю.И. Возникновение человеческого общества. Красноярск, 1963. 672 с.
15. Сенека Луций Анней. Философские трактаты / пер. с лат., вступ. ст., коммент. Т.Ю. Бородай. СПб.: Алтейя, 2000. 400 с.
16. Современный философский словарь / под общей ред. д-ра филос. наук, проф. В.Е. Кемерова. 2-е изд., испр. и доп. Лондон; Франкфурт-на-Майне; Париж; Люксембург; М.; Минск: ПАНПРИНТ, 1998. 1064 с.
17. Философская энциклопедия / глав. ред. Ф.В. Константинов. М.: Советская Энциклопедия, 1962. Т. 2. 576 с.

АТРИБУТИВНО-ПРЕДИКАТИВНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛЕКСЕМЫ «ВРЕМЯ» В «МОЛОДЕЖНОЙ ПРОЗЕ» В. АКСЕНОВА

Темпоральность, лексема, атрибутивная характеристика, предикативная характеристика, метафора.

Время – одна из важнейших составляющих человеческого бытия, которая в силу универсальности проявления и исключительности своих свойств представляет собой интересный объект изучения для многих наук.

Е.В. Тарасова указывает, что категория времени «относится к числу таких понятий, которые описываются при помощи языка и выявляются в нем самом, в его лексике и грамматическом строе» [Тарасова, 1992, с. 24]. Так, на лексическом уровне понятие времени может быть выражено при помощи самых разнообразных лексем, обозначающих время как реально существующий объект, проводящий свои границы по естественным и искусственным ориентирам, в качестве которых могут выступать движения небесных тел, природные явления, даты календаря, движения стрелок часов [Потаенко, 2007, с. 215–216]. Например, такие лексемы, которые называют времена года (весна, лето, осень, зима), суточное время (утро, день, вечер, ночь), часовое время (час, минута, секунда), а также непосредственно лексема «время».

В произведениях «молодежной прозы» В. Аксенова («Коллеги», «Звездный билет», «Апельсины из Марокко») нами было выделено 109 случаев употребления лексемы «время». В данной работе мы остановимся на анализе атрибутивно-предикативных связей обозначенной лексемы, которые показывают, каким автор представляет время, какие черты этой категории для него наиболее важны.

Все произведения «молодежной прозы» пронизывает острое ощущение времени. Это и отсылки к прошлым эпохам через реминисцентный ряд, насыщенность событиями в настоящем, непосредственное упоминание конкретных дат.

Наиболее яркими среди именных конструкций являются атрибутивные сочетания, в которых лексема «время» играет роль опорного компонента. Под атрибутивными характеристиками мы понимаем связь определяемого слова с прилагательным, причастием, местоимением или соответствующим оборотом. Аtribuтивная характеристика времени в ранних повестях В. Аксенова связана прежде всего с доминированием местоимений в качестве определяющего слова (43 примера), более половины из которых составляют указательные местоимения (24 случая). Столь

частое указывание на время говорит о том, что лексема «время» сопряжено с ощущением непосредственно происходящих событий, их связью между собой: *Нет, его не было там в то время* [Аксенов, 2009а, с. 432]; *Как раз в то время, когда Димка баловался лимонадом, Фрам сидел в каком-то скверике и мучительно пытался вспомнить имена тех типчиков, что подвалились к нему в ресторане и которых он всех угощал* [Аксенов, 2009б, с. 273].

Кроме того, значимым для юных героев оказывается противопоставление современности и прошлого, которое может выражаться как моделями «прилагательное + существительное» и «местоимение + существительное». Для обозначения современной героям действительности автор употребляет субстантивное словосочетание «наше время», где главное место отводится отдельной человеческой личности и всеобщему прогрессу: *Я человек, не государство, а человек в наше время должен жить сегодняшним днем* [Аксенов, 2009в, с. 58]; *Наука в наше время...* [Там же, с. 129]; – *В наше время это нетрудно сделать, – откликнулся Алик* [Аксенов, 2009б, с. 285].

Имплицитным выражением понятия «наше время» и безграничных возможностей человека могут служить субстантивные конструкции с упоминанием достижений XX века, где приметам времени выступают новинки техники и медицины, современные формы искусства: *В наш век телевидения и электроники мы работаем вслепую без лаборатории, без рентгена* [Аксенов, 2009в, с. 41]; *Видимо, и сейчас, в век вертолетов и пенициллина, во всех без исключения женщинах живет древний страх перед потерей мужчины, кормильца, водителя малого человеческого отряда – семьи* [Там же, с. 118]; *Этот так называемый реализм безнадежно устарел в наш век кино и цветного фото* [Там же, с. 137].

Контраст, лежащий в основе этих контекстов, демонстрирует огромный шаг человечества вперед, но вместе с тем и наличие отголосков прошлого в современной жизни людей.

Прошлое же выступает, как правило, в литературном и историческом контексте, проявляясь через непосредственное сравнение с настоящим или через пласт легендарного повествования: *Ведь так, наверное, во времена Чехова уже не врачевали* [Там же, с. 42]; *Судите, рассуждайте резонно, вспоминайте «доброе, старое время», когда объявляли помолвки, дарили кольца и ждали, ждали...* [Там же, с. 149]; *В былые времена сплетниц приковывали к стене Ратуши* [Аксенов, 2009б, с. 255].

Не случайно здесь упоминание Чехова, писателя и врача, благодаря которому в русской литературе возник тип интеллигента-врача, врача-гуманиста и подвижника, к которому, несомненно, относятся герои повести В. Аксенова «Коллеги». Прошлое освещается и через иронический подтекст, создающийся средствами всех языковых уровней. Так, на лексическом уровне мы наблюдаем использование стилистически разнородных слов, например, появляется глагол «врачевать», имеющий помету «устаревшее» [Ожегов, 2006, с. 134]. Выражение *старое доброе время* также указывает на наличие ироничного отношения к прошлому, так как данный оборот употребляется для обозначения патриархальных времен. Таким образом, для героев значима отнесенность к настоящему или прошлому без заглядывания в будущее. И если настоящее оценивается как время безграничных человеческих возможностей, то прошлое – это прежде всего время традиций.

Другая оппозиция, связанная со временем, представляет собой противопоставление времени личного и рабочего. Рабочее время чаще всего связывается с идеологическим восприятием действительности. *Он говорил, что большинство ком-*

сомольцев в свободное от работы время имеет чистый, опрятный и подтянутый вид [Аксенов, 2009а, с. 368]. Здесь идеологизм проявляет себя через речевые штампы (идеологические клише), свойственные изображаемому времени. Кроме того, идеологизированное восприятие действительности стремится захватить и сферу свободного времени. Как пример подобного взгляда на личное время атрибутивная характеристика «пустое время»: *Прямо не знаю, что сегодня со мной происходит. Может, это потому, что у меня сегодня оказалось столько пустого времени: заседание комиссии отложили, репетиция только завтра* [Там же, с. 409].

В данном случае общественное сознание усваивает определенные критерии оценки времени, распространяемые политической идеологией. У героев формируется некое идеальное представление как о рабочем, так и о свободном времени, которое в дальнейшем начинает претерпевать изменения.

Деятельность героев в свободное время приобретает характер оппозиционности официальной действительности, свободы от всевозможных штампов. *Я ее всю написал в свободное время, в свободное от диссертации время, в вечернее время на третьем этаже «Барселоны» под веселое ржание магнитофона и вопли тети Эльвы* [Аксенов, 2009б, с. 214].

Синонимом свободному времени становится время вечернее, что подчеркивается лексическими повторами. Большую роль в уточнении авторского представления о времени играют глагольные семантические связи лексемы «время». Э.А. Балалыкина выделяет следующие семантические группы глаголов, отражающие своеобразие процессуального действия. Это глаголы со значением перемещения; конкретного физического действия; мысли, речи, чувства; модального значения; бытия, состояния; проявления и развития признака во времени; обозначения звуковых явлений; обозначения взаимоотношений людей [Балалыкина, 2006, с. 5–6].

Из перечисленных выше семантических разрядов глаголов в текстах ранних повестей В. Аксенова применительно к лексеме «время» доминируют глаголы мысли, речи и чувства и глаголы бытия, состояния: *Я стараюсь не думать о тех временах, уж очень непонятные для меня времена* [Аксенов, 2009а, с. 408]; *Кажется, в старину женились на вдовах братьев. Я бы тоже женился на Шуре, если бы жил в те времена* [Аксенов, 2009б, с. 350]; *Через некоторое время он снова спросил: – Вы знаете задачи карантинной службы?* [Аксенов, 2009в, с. 122].

Большое количество глаголов именно этих групп связано с динамизмом жизни героев, мыслительной и эмоциональной активностью, а также непосредственным соотношением категории времени с понятием жизни, что подчеркивается эмоциональными конструкциями типа: *Ах, доктор, в какое время мы живем!* [Там же, с. 129].

Контекстуальная сочетаемость данной лексемы с глаголами движения указывает на основные качества времени – его текучесть и необратимость.

Специфической особенностью художественной прозы является особое использование разнообразных стилистических приемов. Так, Дж. Лакофф и М. Джонсон обратили внимание на то, что наша понятийная система носит преимущественно метафорический характер, хотя это и не всегда осознается человеком [Лакофф, Джонсон, 1990, с. 387]. Метафорически время можно представить как некую высшую силу, обладающую антропоморфными свойствами. Это представление генетически восходит к мифологии, где время является движущей силой, что находит выражение в таких предикативных метафорах, используемых В. Аксеновым, как *время придет* и *время летит*: *Я буду счастлив, когда время придет и твое*

имья... запишут куда-то золотом <...> [Аксенов, 2009б, с. 351]; Я раньше как-то не понимала, почему люди с таким значением говорят: «Как время-то летит» <...> [Аксенов, 2009а, с. 409].

Также время осознается как ценность, причем не в материальном, а в духовном плане, об этом говорят метафоры найти время и воровать время: *Может быть, Витя Колтыга найдет время полистать журнал «Знание – сила» <...>* [Там же, с. 472]; *И я написал эту тетрадку, воруя время у своей диссертации* [Аксенов, 2009б, с. 214]. Одновременно с этим автор использует метафоры пустое время и убивать время: *Может это потому, что у меня сегодня оказалось столько пустого времени: заседание комиссии отложили, репетиция только завтра* [Аксенов, 2009а, с. 409]; *Максимову приходилось одному убивать свободное время* [Аксенов, 1, 2009в, с. 55].

Время – это и некая высшая сила, способная определять бытие человека, что выражается в метафоре *время лечит: Время все лечит* [Там же, с. 33].

Таким образом, время в художественном мире «молодежной прозы» В. Аксенова имеет следующие характеристики: оно связано с непосредственно происходящими событиями, в ряду временных отрезков динамичное настоящее противопоставляется статичному патриархальному прошлому. Возможность употребления данной лексики в составе метафор говорит о постоянном ощущении времени как самими героями, так и автором.

Библиографический список

1. Аксенов В. Апельсины из Марокко // Аксёнов В. Апельсины из Марокко. М.: Эксмо, 2009а. С. 353–473.
2. Аксенов В. Звездный билет // Аксёнов В. Апельсины из Марокко. М.: Эксмо, 2009б. С. 189–352.
3. Аксенов В. Коллеги // Аксёнов В. Апельсины из Марокко. М.: Эксмо, 2009в. С. 5–188.
4. Балалыкина Э.А. Современный русский язык. Морфология. Ч. II: Глагол. Служебные части речи. Междометия. Модальные слова. Казань: Изд-во Казанск. Ун-та, 2006. 180 с.
5. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем // Теория метафоры. М., 1990. С. 387–415.
6. Ожегов С. И. Словарь русского языка. М.: Оникс, 2006. 1328 с.
7. Потаенко Н.А. Языковая темпоральность: содержательные аспекты: монография. Пятигорск: ПГЛУ, 2007. 310 с.
8. Тарасова Е.В. Время и темпоральность. Харьков: Основа, 1992. 136 с.

КОММУНИКАТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ СТАРОВЕРОВ В АКТЕ ТРАПЕЗОВАНИЯ

Староверы, православный чин поведения, современный этикет, двуединый феномен, акт трапезования.

Староверы – это русские люди, исповедующие исконное русское Православие, которое было официальной религией на Руси. В 1652 г. патриарх Никон во главе с царём Алексеем Михайловичем провёл реформу по обновлению Русской православной церкви. Многие русские люди этого обновления не приняли. На соборе 1666–1667 гг. не принявших новин (здесь и далее курсивом обозначается речь информантов) отлучили от церкви и издали различные циркуляры на преследование их. Многие гонимые, которые называли себя *староверцами*, покинули обжитые места и ушли от преследований за границу или в отдалённые уголки России.

В данном исследовании используются материалы, собранные в социуме староверов, проживающих в котловине реки Енисей. На Енисее староверы подразделяются на пять толков: *австрийцы, беглопоповцы, единоверцы, поморцы, стариковские*. Материалы собраны в основном у стариковских староверов. Они наиболее полно сохраняют православные правила поведения.

С самого начала существования Христианская Церковь определила свою позицию по отношению к обществу, которую в староверческих семьях внушают детям с раннего возраста: *«Правила поведения для всех людей изложены Самим Богом, сначала оне передавались от Адама патриархами изустно, а потом изложили их в Священном Писании и Предании». Стиль жизни христиан основан на вероисповедании. В первые три века от Р.Х. христианство преследовалось со стороны язычников. Положение изменилось, когда равноапостольный царь Константин в 312 г. от Р.Х. обратился в христианскую веру. Вот тады и стали все соблюдать христианские обычаи – чины поведения.*

В речи староверов на Енисее нет слова «этикет». Вместо него используются специальные наименования: *«правила поведения», «чины поведения», «нравы» и «обычай»*. При знакомстве с культурой и бытом староверов бросаются в глаза особенности поведения в стандартных ситуациях, причём специфические черты поведения отчётливо проявляются в сфере общения.

Правила поведения – двуединый феномен. Одной своей стороной они укорены в моральных нормах и ценностях Православия и органически связаны с ними, а другой – проявляются в эмпирически наблюдаемых формах деятельности. Другая сторона – видимая, наблюдаемая старая моральная норма христианства, и сохранилась в нормах современного этикета. Рассматривая понятие «культурный знак» Л.С. Выготского и гипотезу Сепира – Уорфа, исследователи отмечают, что в этих коммуникативных актах язык «выступает средством знакового хранения стандартов поведения, учитываемых при планировании будущих действий» [Сорокин, Тарасов, Уфимцева. 1973, с. 8]. Иллюстрацией к этому положению будут правила поведения у староверов в акте *трапезования* (приёма пищи).

Итак, обеденный стол у староверов всегда накрыт скатертью. В современных общественных блоках питания это правило полностью соблюдается: на столе обязательно лежит скатерть. В домашних условиях русские накрывают стол скатертью

обычно только при приёме гостей. Если в ресторане за стол усаживается новый состав посетителей, скатерть не заменяется, а только встряхивается. Староверы же учат ещё детей, что *скатерть надо менять кажан раз, потому что идёт тогда смешение, которое оскверняет любого человека, не обязательно старовера. Если по твоёй вине идёт смешение, то ты согрешил. И надо в этом каяться. В семьях староверов трапезование идёт обычно отдельно от гостей, исповедующих другую веру, или из никониян (=новоправославных)*. Если же создаются такие условия, при которых надо отобедать совместно с христианами другой конфессии, то накрывают стол двумя скатертями, имитируя *два стола*, а чтобы гости не заметили и не обиделись, то используемые скатерти совершенно одинаковы, поэтому не бросается в глаза, что стол накрыт двумя. Обязательное использование скатерти имеет православное значение: *трапезный стол – Престол Боуа, поэтому он должен быть застелен (накрыт)*. И объясняют символику этого обычая – обязательного покрытия – на основе происхождения значения слова *стол*: *«Слово же стол... Это же старики толкуют как стелю. Ну, также как вОз – вЕзу, сбОр – бЕру. На клиёнке грех ись, ну в ёй резина: она не чиста. Надо застилать только льниную скатерть. Только лён чистой»*.

Теперь рассмотрим правила поведения за обеденным столом. В процессе еды староверы не ставят локти на стол, сидят прямо, не расставляя ноги, прижав к себе руки. Данная поза рекомендуется и современным этикетом [Культура поведения...]. Если кто из детей за столом сидит развалившись и расставив руки, то слышит замечание: *«Чё раскрилетился?»* (буквально – распустил крылья, то есть расставил руки). Этот чин толкуется так: *«За столом надо сидеть, собравшись в комочек, не болтать ногами, не греметь посудой, не чавкать. Ну как на молитве грех расставлять руки и ноги, так и за столом грех. Если гремишь, то беса тешишь. Разговаривать за столом тоже грех. Не здря жа есь приговорка: кады я ем – я глух и нем. Ну и веди себя по-христианскому чину: ить пред Боуом сидишь и вкушаешь Христово тело – хлеб»*. Поэтому и хлеб не режут ножом, а преломляют: *«Христос на Тайной вечере показал это»*. Хлеб отламывают для еды небольшими кусочками, что должно соблюдаться и в современном этикете, в котором тоже хлеб во время еды не режут и не берут вилкой. *«Батирброды ись грех потому, што – это гора, иё не надломишь, а аткусить, то рот раззявишь»*.

В современном ресторанном этикете после еды нож и вилку кладут на тарелку так, чтобы официант видел, что клиент поел. Сложенные по светскому этикету столовые приборы – это православное правило, которое заключается в том, что посуда всегда должна быть закрыта, если ей не пользуешься. В ресторанах хлеб, соль и приправы тоже прикрыты крышками или салфетками. Староверы закрывают посуду любым предметом, даже соломиной, но *главный покров – это Исусова молитва или слово «аминь», можно дажьф, ознаменовавшись, только аминь сказать – тады сатана убегат, куды подальше. Обучение чину закрывать посуду в семьях староверов сопровождается присловием (рассказом), которое называют как «божественное сказание»: «Идёт бес, весь в гною и струпьях, а стречу ему святой и спрашивают: "Ты куда такой, нечистой?" А бес отвечает: "Там у одного хрисьянина открыта соль и вода – в соли оботрусь, а в воде обмоюсь"». Затем резюме: «Вот аткедова все болячки! Да и грех таперь пользоваться этой осквернённой посудыной, а уж, не дай Бох, пить эту воду и ись эту соль!». Поэтому в доме у староверов всё закрыто с Исусовой молитвой или со словом: «Аминь». Надо отметить, что если стол готовят к трапезованию заранее, наставив еду, то тоже накрывам иё сверху скатёркой. Когда садятся за стол, то покрытие снимают и,*

стоя, молятся, а затем усаживаются чинно и благословляются для акта принятия пищи. Кто раньше других насытился, тот ждёт всех, сидя на своём месте, потому что конец акта принятия пищи заканчивается соборной молитвой, в которой возносят благодарение Богу. Посуду, в которой ел, насытившийся закрывает тоже с молитвой *лжицей* (ложкой) и чинно ждёт всех. Едят обычно каждый в своей чашке. Соблюдение чашки – это тоже правило поведения, православный чин – *не смешиваться: не оскверняться*. В настоящее время в светском этикете тоже используют одноразовую посуду, но объясняют это соблюдением гигиенических правил. Этот атрибут современной культуры является отражением православного чина *окормления* (защиты) – «соблюдать чашки, посуду», т. е. есть только в личной чашке. Особенно это важно для *окормления* детей. Более полное соблюдение своей чашки характерно у староверов часовенного толка. У них вся посуда *староверская*, а других они кормят из *мирской посуды*, которую хранят отдельно, моют в специальной тоже *мирской посуде* и используют особое полотенце для *мирской посуды*, а также хранят её на отдельной полочке в шкапике. Пищу наливают поварёшкой из староверской чигунки, а воду из староверской водянки ковшом и наливают в мирскую посуду. Заметим, старики-староверы и сами не пьют из ковша и поварёшки (половника). Здесь уместно сравнить отношение к этому правилу в других толках староверов на Енисее. Так, *поморские* пользуются своей чашкой, но в неё могут принимать пищу хоть у кого. *Австрийские* говорят о соблюдении чашки, но нарушают этот чин, ссылаясь на то, что *церей* её осветит. Старики-староверы, чтобы избежать осквернения от смешения с иноверцами, старовера-гостя своего толка, усаживая его за трапезный стол, спрашивают: «*Ты в помешке или в братии?*» На заданный вопрос гость отвечает правду, а то нагрепит: «*В братии я, Боу миловал: не измирился ишо*». А кто *смешался* (=ел с *мирскими*), смущаясь, говорит: «*В помешке я, мирский, ежжу везде, так измирился*». Правило *не миршиться* староверы подтверждают Писанием: «*Когда Иисус Христос встретился с самаряныней Фотинией, то он с ней беседовал у колодца по пути из Иудеи в Галилею. Об этом говорится в Евангелии от Иоанна зачало дванадесяте (находит нужное место и читает). Вот: улауола ей Иисус, даждь ми пити, улауола ему жена самаряныня, како ты жидовин сын, от мэнэ пити просиши; нэ прикасаютбоса жидовэ самарянех*». Все староверы этот текст слушают в Соборе на пятой неделе по Пасхи, но главная мысль, которая заложена в эту проповедь, – это живая вода, которую даёт Христос нам во спасение: *крестимся в воде трёхразовым погружением. Вот у никониян этот чин нарушен: они кропят или только головку смочат. А шыытают, что покрестили. А человек-то, получаютса, не крэшион. А православный и причащаается святой водой*».

Историк П. Знаменский актуализирует, что положение о *несмешении русских православных людей с инославными* отмечается с времени принятия христианства и фиксируется в запретах митрополитов и преподобного Феодосия Печерского. Он пишет: «Православным запрещалось участвовать в латинском богослужении, следовать латинским обычаям, заповедовалось не иметь с ними общения в пище и питье, а давать им пищу в особом сосуде и потом очищать этот сосуд как осквернённый» [Знаменский, 1870, с. 45]. Надо отметить, староверы даже в глухих местах знают, кто такие *латинцы*, или *латыняне*. Это описано в нашей повести об инокине Евфимии [Бойко, 2000, с. 59].

Таким образом, картина сложения этноконфессиональной специфики культуры староверов в чине поведения во время принятия пищи и питья – это отражение общенационального и даже общехристианского поведения людей, которое сложилось

в первые века существования христианства ещё в годы гонения. В настоящее время внешние атрибуты чинов православия – внешняя предметная деятельность – отражается, вернее, сохраняется в современном европейском этикете в странах, которые исповедовали христианство, но Православную символику этикетных норм поведения во время приёма пищи, как правило, не знают. Считаем, что истоки этикетных норм и должны преподаваться в современной школе на занятиях религиоведения, потому что это исконная культура Руси, сложившаяся от времени крещения. К сожалению, сами русские люди, как правило, не знают даже современного этикета процесса принятия пищи.

Библиографический список

1. Бойко Е.С. А нам нужна одна победа // Новое и старое. 2000. № 5. С. 58–77.
2. Культура Поведения за столом. Этикет Поведения за столом. URL: // <http://mywebpro.ru/stati/kult-pov-za-stol-etik-pov-stol.html>
3. Знаменский П. Руководство к церковной истории. Казань, 1870.
4. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.В., Уфимцева Н.В. «Культурный знак» Л.С. Выготского и гипотеза Сепира-Уорфа // НКСР. М., 1973. С. 7–43.

ЛИНГВОКОГНИТИВНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Когнитивная компетенция, лингвокогнитивное моделирование, студенты-филологи, ментальный образ, идеографическое поле.

Одной из основных идей Государственных стандартов III поколения является наращивание человеческого капитала студента во время обучения через развитие необходимых компетенций. Формирование ОК-1 предполагает развитие культуры мышления, способности к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения. «Cogito, ergo sum» («Мыслю, следовательно, существую») (Рене Декарт) – утверждение средневекового французского философа как нельзя более актуально и в наши дни. Для студентов-филологов изучение языка в когнитивном аспекте, точнее, лингвокогнитивное моделирование может послужить одним из способов развития когнитивной компетенции.

Психологи утверждают: «Когнитивная деятельность включает в себя четыре этапа, последовательность которых определяет логику работы неосознаваемых механизмов сознания: обнаружение, сличение, принятие решения об осознании / неосознании и исполнение решения об осознании» [Агафонов, 2006, с. 36].

Предлагаем рассмотреть процесс когнитивной деятельности на примере лингвокогнитивного моделирования ментального образа Пространство на материале географических названий Приенисейской Сибири с пространственным значением.

Обращение к категории пространства в нашей работе обусловлено, прежде всего, тем, что предметом изучения данной темы избрана топонимия. Понятийное содержание топонима, как известно, связано с названием места, обозначением точки в пространстве. В силу экстралингвистических причин, геополитических, исторических, социальных топонимы обладают рядом особенностей: это вторичные языковые знаки, поэтому семантика их многослойна по сравнению с апеллятивами (нарицательными именами), в том числе в топонимах как специфических единицах языка, обозначающих место, заложен семантический элемент пространства. Соотношение лингвистического и экстралингвистического в топониме делает его удобной единицей для наблюдения связей языка и сознания, языка и пространства.

Освоение пространства в познании человеком окружающего мира занимает важное место, оно многомерно, его можно подразделить на освоенное, экзистенциальное и воспринимаемое априорно, как непознанная сущность. Топоним – это своего рода этнокультурный текст, являющийся транслятором информации об освоении, прежде всего географического пространства. «Характерной особенностью языкового отражения пространства (по сравнению с пространством геометрическим) является семантизация расстояния. Именно этот критерий лежит в основе выделения языковых моделей пространства» [Яковлева, 1994, с. 64–65].

Если исходить из того, что для человека сознание первично, а язык вторичен и служит средством выражения сознания, следует согласиться с тем, что «когнитивный анализ позволяет устанавливать когнитивные структуры сознания говоряще-

го через актуализированные когнитивные признаки, представленные вербальными компонентами в речи» [Бутакова, Демина, 2003, с. 48].

Ментальный образ, избранный в качестве когнитивной структуры сознания сибиряков-приенисейцев, представляет собой сложную единицу ментального уровня, структурированную идеографическими полями, сформированными на основе апперцепции и обобщения впечатлений человека от объектов реальной действительности, выраженных в номинативных топонимических моделях. Структура ментального образа имеет полевое строение, т. е. включает ядерную зону и периферийную. Обращение к ментальному образу как единице репрезентации знаний о мире является результатом поиска адекватной формы для перехода с семантического уровня на уровень мышления. На уровне целостной языковой личности проблема соотношения семантики и гносеологии приводит к необходимости построения триады – системы, в которую в качестве среднего члена включается совокупность знаний о мире.

На основе анализа более чем 10 000 топонимов Приенисейской Сибири выясняем, что основные параметры, отраженные в топонимии, – это стороны горизонта и локализация в пространстве, поэтому, чтобы представить структуру ментального образа, необходимо структурировать идеографические поля, наиболее важные из которых *Стороны горизонта* и *Локализация в пространстве*.

Приступая к процедуре лингвокогнитивного моделирования на основе географических названий, важно учитывать, что в семантическом плане имя собственное – это всегда производная единица, имеющая базовый апеллатив, как правило, производный. С точки зрения семиотики создание имен собственных подобно первичному знакообразованию. Приведем некоторые суждения и примеры Б.А. Серебренникова по поводу первичного знакообразования. Для того чтобы звуковой комплекс был связан с действительностью, необходимо превратить его в знак, создать знаковую соотнесенность. Например, в основе обозначения березы лежит только один признак («белый»). Такое отражение нельзя считать естественным отражением. Весь секрет здесь заключается в том, что это частное отражение подчинено всецело техническому приему создания знака. Если выразить в названии предмета сразу несколько признаков, понадобится несколько звуковых комплексов. Если бы понятие «река» было бы выражено таким образом, то возникло бы такое обозначение: *вода, течение, берега, извилистость*. Поэтому человек старается положить в основу слова какой-то один признак. «Звуковой комплекс, основанный только на одном признаке, соотносится человеком с понятием, включающим в себя много признаков» [Серебренников, 1988, с. 77].

Описание процесса первичного знакообразования помогает понять, в каком отношении к языку, с одной стороны, и к практической деятельности людей – с другой, находятся процесс и результаты идеализации предметного мира.

Для создания когнитивных моделей необходимо сосредоточить внимание на лексической семантике слов и их понятийном компоненте. Современные исследователи в зависимости от имеющегося материала располагают для выявления глубинной семантики слова и его ментальных смыслов следующим набором способов, отмеченных и апобированных в современной лингвистике: 1) на основе «внутренней формы слова», т. е. исходя из первичного значения слова, как оно сохранилось в этимоне; этот показатель помогает выявить и описать историческое развитие семантической доминанты слова; 2) на основе семантических признаков калькированных слов, которые с самого начала могут отражать только переносное значение слова в языке-источнике (ср. терминологические значения в словах *супруги*, *глава*

и пр.) или дают толчок для семантического развития слова в заимствующем языке (термины христианской этики типа *милосердие*, *благодать*, *совесть*); 3) на основе исходной семантики производных слов, которые, как правило, сохраняют то значение, которое фиксировалось в производящем слове как основное в момент образования производных; 4) на основе сочетаемости слов в определённых контекстах, учета образной семантической валентности слова, т. е. на основе синтагматических системных отношений; 5) на основе системного соотношения семантики слов внутри лексико-семантической группы лексики; 6) на основе разнообразных стилистически ограниченных и экспрессивно-выразительных коннотаций; 7) на основе системных отношений между омонимами; 8) на основе категориальной укрупненности первоначально лексических значений в связи с их выходом на грамматический уровень абстрактности; и т. п. [Колесов, 2002, с. 23–25]. Опираясь имеющимися материалами на уровне значения слова, исследователь может подойти к выявлению ментальных смыслов.

Каждое слово, в том числе и топоним, имеет лексическое значение, в основе которого лежит понятие, а понятие – это уровень сознания, поэтому слово трактуется как средство доступа к информационному тезаурусу (набору понятий). Для извлечения знаний о мире лингвисты прибегают к рассмотрению не отдельных единиц, а целых лексических комплексов, как, в частности, в нашем случае – идеографических (понятийных) полей.

В идеографическое поле *Стороны горизонта* включаются ядерные номинативные модели: *север – юг*, *запад – восток*, эксплицирующие эти направления. Дихотомичность мышления отражается в создании оппозиций, которые помогают выделить один актуализированный смысл через отрицание другого [Бутакова, Демина, 2003, с. 57]. В пространственных моделях выражены оппозиции, определяющие векторные параметры пространства.

Модель север – юг имеет в топонимии Приенисейской Сибири свои особенности и реализована путем включения в географические названия корней *север-*, *юг-*: *Североенисейск – Южно-Енисейск*; *Северо-Александровка – Южно-Александровка*. Как работает сознание при распознавании данной модели? – При восприятии названия с корнем *север-* или *юг-* в сознании включаются механизмы «обнаружения, сличения, принятия решения об осознании / неосознании и исполнения решения об осознании» места расположения в пространстве географического объекта.

Модель *север – юг* имеет семантическую разновидность: на периферии идеографического поля *Стороны горизонта* располагается народное обозначение севера, реализованное в названиях: поле *Заветёр*, *Заветёрна* забока. Народный стереотип представления о севере подтверждается данными говоров Красноярского края: *заветерье*, *заветёрный*, *заветёрок* – «за ветром», «за солнцем» (склон), «северная сторона» чего-либо. Климатические особенности склонов определены в терминах: солнечная сторона обозначается как южная, теневая – как северная [СЮ, 1988]. Народное обозначение *юга – полдень* – выражено в названии *Полудённый* распадок. – *В полдень по распадку идёшь прямо на солнце* [СС, 1992].

Таким образом, в структуре идеографического поля *Стороны горизонта*, в его периферийной зоне обнаруживаем связь между пространственными и метеорологическими представлениями: холодным временем года и *севером*, теплым временем года, дня – и *югом*, а также погодными условиями времён года, дня: *полдень – юг – южный ветер*. О ветре в южных говорах Красноярского края: *Полдень в любую пору бывает. Это вообще с юга. А если летом полдень, так он не то что крутень или даже салгун; Сивером и ветер зовут, еслив с севера. Когда зимой, дак*

ясно, сивер будет холодным, захузит, летом-то чё он, холодный? Посвежее только от полдня [СЮ, 1988]. Зимние названия связываются с временем года, образуя хронотоп, ориентированный на зимнее время года в районах Приенисейской Сибири. Лето – тёплый сезон года, юг, полдень. В географических названиях: река *Летняя* – левый приток Нижней Тунгуски, впадающий в неё в створе с правым притоком, рекой *Северной*. Здесь же, по обоим берегам Нижней Тунгуски расположены возвышенности *Летний Камень* и *Северный Камень*. Корреляты *Летняя* – *Северная* соответствуют координатам южная – северная. Асимметрия в оппозиции *летняя* – *северная* подтверждает связь между временем и пространством.

Модель *восток* – *запад* не имеет столь яркого и последовательного выражения в топонимии, как модель *север* – *юг*. Официальное обозначение направления *восток* в топонимии: село *Восточное*, расположено на юго-востоке Уярского района, не соотносится с западными названиями на территории района, не имеет коррелятов; село *Восток* Абанского района расположено на северо-западе от Абана. Соответственно прежнему административно-территориальному делению это была Устьянская волость, и ориентир от волостного центра и границ волости не совпадает с современным. Следовательно, *восток* в данном случае обозначает направление относительно европейской части России, родины переселенцев, или имеется в виду Восточная Сибирь, как противопоставление Западной Сибири.

Модель *восток* – *запад* имеет семантическую разновидность, реализованную в народной топонимии: поле *Закат*. В народной терминологии: *закат* – *запад*, сторона, где солнце закатывается (Алтай) [Мурзаев, 1984, с. 214]. В говорах Красноярского края народные представления о сторонах света выражены следующим образом: *Четыре стороны, их так и зовут: восход, закат, сивер, полдень* [СЮ, 1988]. Название деревни *Вечерницы*, должно быть, также связано с *закатом* (западом). Таким образом, семантическая разновидность модели *восток* – *запад* выражает, кроме пространственного значения, временные коннотации.

Идеографическое поле *Локализация в пространстве*. Для относительной пространственной модели характерна незначимость абсолютного расстояния. Семантическую оценку расстояния в рамках этой модели можно охарактеризовать так: относительная трудность достижения данной точки пространства обусловлена удаленностью этой точки. Именно поэтому в деревенском пространстве приобретает такое важное значение параметр *дальний* – *ближний*.

Модель *дальний* – *ближний* основана на отражении в языке работы сознания по измерению пространства через расположение объектов относительно положения номинатора. Пространство не является пустым, оно конституируется находящимися в нем предметами. О динамике идеи пространства писал в работах В.Н. Топоров: «Некогда в начале творения пространство было простерто, разбросано повсюду (уровень творца в чистом виде). Но через мир вещей и через человека (последующий уровень творца вещей) пространство собирается как иерархизованная структура соподчиненных ему смыслов. Для этой эпохи вместо непрерывности и сплошной протяженности гомогенного пространства реконструируется представление о разнородном и, так сказать, «корпускулярном» пространстве с разной ценностью (значимостью) его частей» [Топоров, 1983, с. 242]. Значимость объектов деревенского пространства как пространства, организованного по правилам земледельческого и скотоводческого хозяйствования для обеспечения жизнедеятельности человека, определяется ценностью практического использования. В связи с этим пространственная оценка *ближний* – *дальний* приобретает важное значение, очерчивает круг ближних объектов и круг дальних объектов. Модель *дальний* –

ближний выражена в топонимии коррелирующими и некоррелирующими названиями. Некоррелирующие названия в группе ойконимов: название *Дальний* обозначает удаленные от районного центра населённые пункты и приближается к абсолютной характеристике дальности в пределах микрорегиона. Среди некоррелирующих микротопонимов – озеро *Ближнее*; *Ближний лес*; *Ближний Имбеж*; урочище *Ближний Хмелев*; *Дальняя Степь*; *Дальние поля* (в 13 км от деревни). Там готовят пихту для пихтового масла; *Дальний отрез*, поле в 8 км от деревни – появляется коннотация *свой – чужой*. Признак «дальности» коррелирует с внешним, иным, *чужим*; признак «близости» соотносится с внутренним, *своим* [Яковлева, 1994, с. 18]. Мотив своего проявляется в названиях, выраженных притяжательным местоимением *наш*: *Наша дорога*, мотив чужого: *Казённый мыс*, поля в 12 км от деревни.

Модель *дальний – ближний* имеет семантический вариант в народной топонимии. Значение *дальний* может быть выражено в названиях: *Задний лес* – по другую сторону деревни; *Задняя улица* – последняя улица около самой реки; *Заднее*, поле – самое удаленное от деревни. – *На Заднее поедем пораньше, т. к. ехать далеко. Зад, зады* – «задние части деревни; поля, прилегающие к поселению» [Мурзаев, 1984, с. 213]. На периферии семантического поля *Локализация в пространстве* находятся названия, указывающие на связь объекта с населенным пунктом (домом, деревней): *Деревенская гора*; *Домашний бор*, в 2 км; *Домашний исток*, *Домашний*, остров; *Домашние* поля и пастбища, находящиеся в 500 м от деревни, «рядом с домом».

В выражении модели *дальний – ближний* коррелируют: *Домашнее Юркище – Заречное Юркище*. Таким образом, возникает противопоставление *домашних* и *диких, заречных* объектов как *дальних* и *ближних*: *Дикое* – место в 10 км от деревни – названо по причине заброшенности (удаленности); *Дикий ельник*, в 7 км от деревни. Идея удаленности реализуется также путем переноса в топонимии. Перенесенные топонимы, обозначающие удалённость в макропространстве, ставшие символами дальности: *Дарданиллы*, пастбище, в 10 км от деревни; *Кольма*, улица, крайняя в поселке; урочище *Камчатка*.

Модель *дальний – ближний*, кроме ядерных способов выражения близости / удалённости, включает ряд периферийных, имеющих не меньшее значение в системе репрезентаций.

Таким образом, анализируя структуру ментального образа Пространства и входящих в него идеографических полей, включающих ядерные и периферийные модели, студенты учатся извлекать из лексического значения топонима информацию, необходимую человеку недавнего прошлого для жизни: семантическая разновидность моделей *север – юг, восток – запад* выражает, кроме пространственного значения, временные и климатические коннотации; семантическая периферийная разновидность модели *дальний – ближний* репрезентирована топонимами, обозначающими *ближние* объекты, связанные с домашним хозяйством, деревней; *дальние* объекты – топонимами, связанными с земледелием и использованием дикой природы (охота).

Библиографический список

1. Агафонов А.Ю. Феномен осознания в когнитивной деятельности // автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2006. 43 с.
2. Бутакова Л.О., Демина Е.С. Когнитивное моделирование: проблемы теории и практики (реконструкция концепта скупость / щедрость на материале русских паремий) // Концептуальные исследования, 2003. С. 44–59.
3. Колесов В.В. Философия русского слова. СПб., 2002. 448 с.
4. Мурзаев Э.М. 1984 Словарь народных географических терминов. М.: Мысль, 1984. 653 с.
5. Серебренников Б.А. Как происходит отражение картины мира в языке? // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. М., 1988.
6. Словарь русских говоров северных районов Красноярского края (СС). Красноярск: Изд-во КГПУ, 1992. 348 с.
7. Словарь русских говоров южных районов Красноярского края (СЮ). 2-е изд. Красноярск: Изд-во Краснояр. ун-та. 1988. 448 с.
8. Топоров В.Н. Мифы народов мира. М., 1983. Т. 2.
9. Яковлева Е.С. Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени и восприятия). М., 1994. 344 с.

ДВИЖЕНИЕ ЧАСТОТЫ ОСНОВНОГО ТОНА В ДВУХ- И ТРЁХСЛОЖНЫХ СЛОВАХ АЗЕРБАЙДЖАНСКОГО ЯЗЫКА

Азербайджанский язык, просодия, частота основного тона, инструментальный анализ.

Современные лингвистические труды по просодии слова-фразы не могут быть широко представлены без обращения к постулатам теории просодемного пространства Н.А. Коваленко [Коваленко, 2002]. Более того, проведение языкового исследования азербайджанского языка как представителя огузской подгруппы юго-западной ветви тюркских языков с точки зрения функционирования просодемного пространства является наиболее актуальным.

Согласно вышесказанному, автор определяет цель статьи в выявлении особенностей движения частоты основного тона (ЧОТ) в словах азербайджанского языка. Исходя из цели, был проведён фонетический эксперимент, для которого подобраны 100 азербайджанских слов следующих структур и коммуникативных типов предложений: ['- -], [- '-], ['- -?], [- '-?], ['- - -], [- '- -], [- -' -], ['- - -?], [- '- -?], [- -' -?]. Слова были записаны на цифровой диктофон в произнесении 4 носителей языка. В качестве дикторов привлекались носители азербайджанского языка, проживающие в Баку, в возрасте от 25 до 40 лет: 2 мужчин и 2 женщины. Записи проверялись инструментально с помощью осциллограмм и интонограмм, полученных с использованием компьютерных программ Speech Analyzer 3.0.1. и Adobe Audition 1.5. Полученные данные позволили определить характер движения частоты основного тона.

Наиболее низкая частота – это частота основного тона, которая, изменяясь во времени (тональная характеристика сигнала), образует интонацию фразы. Но не стоит смешивать понятия «частота основного тона» и «высота тона», так как, согласно исследованию Т.П. Стуловой, «высота тона» – это ощущение, связанное с воздействием того или иного тона, а «частота основного тона» – физическое свойство звукового сигнала [Стулова, 1992, с. 46].

Частота основного тона не несет речевой информации, носителем которой является слово, однако ее лингвистическое значение тем не менее велико, так как изменение ЧОТ определяется особенностью лингвистических интонаций голоса: ударение, вопрос, восклицание, повествование, завершенность, незавершенность высказывания [Морозов, 1988, с. 582].

В проведённом эксперименте было отслежено движение частоты основного тона в речи каждого из анализируемых дикторов. В целом в движении ЧОТ обнаруживаются достаточно высокая степень сходства у разных дикторов, отчётливое различие между типами предложений и меньшие различия между акцентными структурами коммуникативного типа. По усреднённым данным, для каждого диктора были построены модели речи, учитывающие мелодический рисунок.

В речи дикторов назывное предложение двух- и трёхсложной структуры начинается значительно выше, чем окончание предложения. Максимум частоты основного тона имеет тенденцию к незначительно большему увеличению в двухслож-

ных назывных предложениях. Характеристика движения мелодии восходяще-нисходящая (рис. 1).

Вопросительное предложение двух- и трёхсложных структур начинается незначительно низким тоном по сравнению со структурами назывных предложений. В данном случае наблюдается относительное понижение движения тона, когда конец предложения незначительно выше начала. Более того, усреднённые данные свидетельствуют также о восходяще-нисходящем движении частоты основного тона (рис. 2).

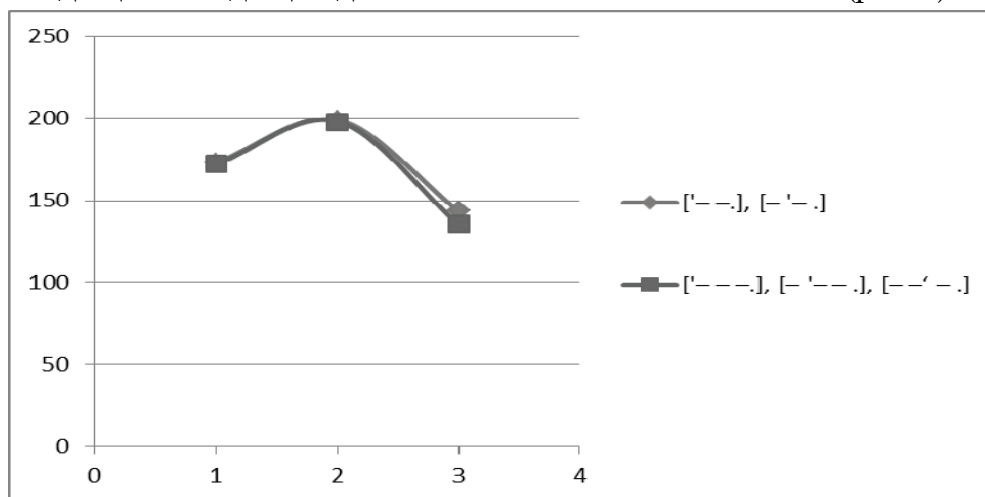


Рис. 1:

по оси абсцисс – варианты просодем разной акцентной структуры;
по оси ординат – величина частоты основного тона, Гц

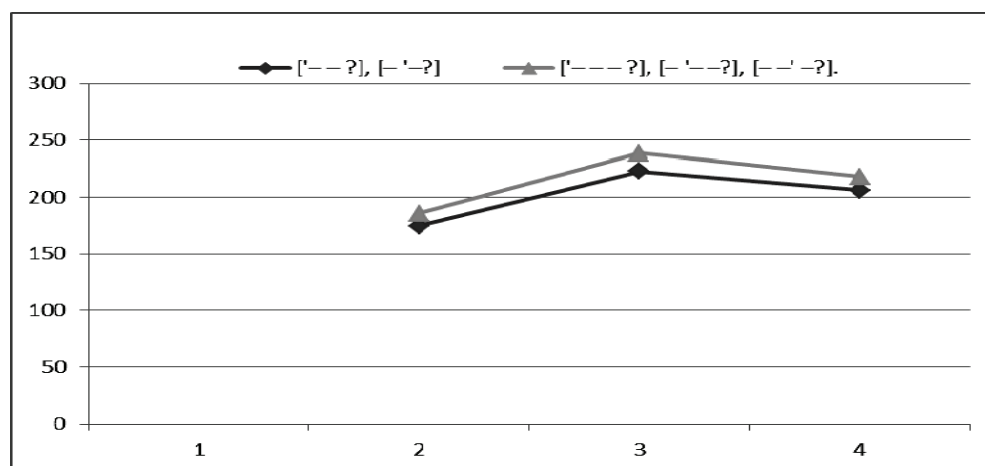


Рис. 2:

по оси абсцисс – варианты просодем разной акцентной структуры;
по оси ординат – величина частоты основного тона, Гц

Согласно полученным данным, графики не показывают абсолютного восходящего движения тона в вопросительных структурах и абсолютного нисходящего в назывных структурах. Более того, при подсчёте средних показателей видно, что в словах, произнесённых как с повествовательной, так и с вопросительной мелодией, в конце назывного и вопросительного предложения наблюдается понижение движения тона вне зависимости от структуры анализируемого слова.

Общей закономерностью, выявленной в ходе лингвистического анализа для двух- и трёхсложных акцентных структур вопросительных предложений, стало от-

носительное движение ЧОТ к концу предложения, то есть после мелодического перелома конец предложения находится на том же уровне или выше его начала [Бондарко, 2004, с. 79].

Наблюдение за движением частоты основного тона в речи азербайджанских дикторов показало, что движение ЧОТ не зависит от акцентной структуры слова. Однако анализ полученных данных по частоте основного тона в ходе лингвистического эксперимента не позволяет выявить качественную определённую просодической детерминанты в связи с тем, что нужно провести анализ полученного материала, прежде всего по диапазону ЧОТ, затем по длительности и интенсивности. Следовательно, вопрос о просодической детерминанте восходящей или нисходящей звучности в азербайджанском языке остаётся открытым для последующих исследований в данной области.

Проведённое исследование двух- и трёхсложных слов разных акцентных структур и типов коммуникативных предложений позволяет сделать вывод о том, что в азербайджанском языке назывные предложения обладают относительно нисходящим характером движения частоты основного тона вне зависимости от акцентной структуры и типа высказывания, а вопросительные предложения – относительно восходящим движением тона, особенности движения которого также не зависят от типа акцентной структуры и характера высказывания. Более того, нехватка технических средств и ограниченное время позволили провести опрос только 4 информантов, проанализировав лишь 200 слов. Безусловно, для более глубокого исследования требуются большее количество информантов-носителей языка и больший массив слов, что указывает на необходимость дальнейшей работы в данной области.

Библиографический список

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: КомКнига, 2007. 576 с.
2. Бодуэн де Куртене И.А. Избранные труды по общему языкознанию. М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1963. Т. 1. 384 с.
3. Бондарко Л.В. Основы общей фонетики. М.: Академия, 2004. 160 с.
4. Лурия А.Р. Язык и сознание. Ростов н/Д: Феникс, 1998. 413 с.
5. Коваленко Н.А. Некоторые общие и специфические характеристики интонации однословных предложений в немецком и русском языках // Вопросы фонетики и фонологии. Иркутск, 1980. С. 50–56.
6. Коваленко Н.А. Просодический уровень слова в процессе его функционирования и развития // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики. Красноярск, 1997. Вып. 1. С. 101–107.
7. Коваленко Н.А. Роль просодической детерминанты в становлении детской речи // Ученые записки гуманитарного факультета. Пермь, 2002. Вып. V. С. 55–61.
8. Коваленко Н.А. Системный подход к фразовой просодии слова (на материале современного немецкого языка): автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.04. М., 2002. 42 с.
9. Морозов В.П. Психоакустические аспекты восприятия речи // Механизмы деятельности мозга человека / под ред. Н.П. Бехтеровой. М.: Наука, 1988. С. 578–601.
10. Стулова Г.П. Развитие детского голоса в процессе обучения пению. М.: Прометей, 1992. 270 с.
11. Alxasov K. Azərbaycan dilində vasitəsiz nitq. Maarif, 2001. 235 s.
12. Axundov A. Azərbaycan dilinin fonetikasi. Bakı, 1984. 89 s.
13. Azərbaycan dilinin orfoqrafiya lüğəti. Bakı: Lider nəşriyyat, 2004. 728 s.

НАСЛЕДИЕ В.И. ДАЛЯ В РУССКОЙ КУЛЬТУРЕ XX–XXI СТОЛЕТИЙ

Словарь В.И. Даля, Словарь А.И. Солженицына, Проективный словарь «Дар слова» М.Н. Эпштейна, творческий потенциал языка.

«Толковый словарь живаго Великорускаго языка» (именно такое название имел словарь В.И. Даля до реформы орфографии 1917 г.) – один из самых знаменитых словарей русского языка, энциклопедия русского народного быта, «безбрежное море русского слова» (Я. Грот); созданный, чтобы доказать: «живой народный язык, берегший в жизненной свежести дух, который придает языку стойкость, силу, ясность, целость и красоту, должен послужить источником и сокровищницей для развития образованной, разумной русской речи» [Даль, 1955, с. IV]. В его состав вошли живой (в широком смысле слова) народный язык; лексика письменной и устной речи середины XIX века, терминология и фразеология различных профессий и ремёсел.

Этот словарь по богатству материала превосходит все предшествующие и последующие словари. Словник Словаря Академии Российской (1806–1822) составляет 51 388 единиц; Словаря Церковнославянского и русского языка (1847) – 174 749 единиц; Словаря Д.Н. Ушакова – 90 000 единиц. Словарь Даля включает около 200 000 слов и 30 000 пословиц, поговорок, загадок и разных присловий, которые служат для пояснения смысла его лексических единиц.

Автор словаря не ограничивал себя инвентаризацией «сокровищ родного слова», но стремился продемонстрировать словообразовательные возможности русского языка, «развить наперед законы словопроизводства, разумно обняв дух языка» [Даль, 1955, с. VIII]. В.И. Даль дополнял свой словарь такими им сочиненными словами, которые, на его взгляд, должны быть близки говорящим, годными к употреблению и заменить собой заимствования: «сглас» вм. «гармония», «ловкосилье» вм. «гимнастика» и др.

Автор не скрывал своей причастности к созданию естественных для русского уха слов, и в статье «Ответ на приговор» он признавался, что его труд включает «слова, не бывшие доселе в обиходе»:

«...На что я пошлюсь, – писал он, – если бы потребовали у меня отчета, откуда я взял такое-то слово? Я не могу указать ни на что, кроме самой природы, духа нашего языка, могу лишь сослаться на мир, на всю Русь, но не знаю, было ли оно в печати, не знаю, где и кем и когда говорилось. Коли есть глагол: *пособлять*, *пособить*, то есть и *посабливать*, хотя бы его в книгах наших и не было, и есть: *посабливанье*, *пособление*, *пособ* и *пособка* и пр. На кого же я сошлюсь, что слова эти есть, что я их не придумал? На русское ухо, больше не на кого» [Даль, 1955, с. LXXXVIII].

При жизни автора во 2-й половине XIX в. Словарь имел только 1-е издание: 1863–1866 гг. Через 17 лет (1880–1882) уже после смерти автора было осуществлено 2-е изд. («испр. и значит. умнож. по рукописи автора»). И XX в. не утратил интереса к Словарю. Его 3-е изд., также «испр. и значит. доп.» (Спб.; М., 1903–1909), и 4-е изд. (Спб., 1912–1914) как повторение предыдущего были предприняты под ред. И.А. Бодуэна де Куртенэ. В этих изданиях была частично изменена структура подачи материала, что облегчило пользование словарем, но нарушило авторскую систему. В два последние издания Б. де Куртенэ введено не менее 20 000 новых слов, включая вульгарно-бранную лексику.

В советский период была осуществлена републикация 2-го изд. Словаря (М.: Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1955), а через 20 с лишним, лет к 175-летию со дня рождения В.И. Даля фотомеханическим способом с издания 1955 г. было напечатано тиражом 200 000 экз. следующее, последнее в советский период издание (М.: Русский язык, 1978).

В постсоветский период Словарь Даля обрел новое широкое дыхание. С небольшими промежутками вошли в культурную жизнь россиян его разные издания. В частности, в современной русской орфографии, что, по мнению издателей, позволит преодолеть известный психологический барьер (особенно у подрастающего поколения), мешающий включению его в сегодняшнюю практику. При наличии поисковой системы такой Словарь В. Даля может стать неиссякаемым источником цитат, образных выражений, поговорок русского народа в современной речи [Даль, 2005].

Все сказанное связано с фактом существования самого Словаря, который стал результатом огромной личной энергии, трудолюбия и настойчивости автора. Словарь, к сокровищам которого обращались А. Белый, В. Хлебников, С. Есенин и другие представители русской культуры. Однако есть и еще один аспект его великой значимости: он стал импульсом своеобразной лексикографической деятельности на рубеже XX–XXI столетий. И сейчас можно говорить о 2-х ее векторах.

Первый вектор представляет «Русский словарь языкового расширения» А.И. Солженицына (М.: Наука, 1990). Это уникальный и удивительный в русской истории труд, который возник в результате ежедневной обработки Словаря Даля. Словарь Солженицына к настоящему времени выдержал три издания: 2-е изд. (М.: Голос, 1995) и 3-е изд. (М.: Русский путь, 2000). Кроме того, фрагменты 2-го изд. Словаря опубликованы в составе четвертого тома романа «Раковый корпус» малого собрания сочинений А. Солженицына (М.: ИНКОМ НВ, 1991).

Что представляет собой «Русский словарь языкового расширения» и какова роль Словаря В.И. Даля в его создании? Ответ на этот вопрос найдем в предисловии самого А.И. Солженицына: «С 1947 года много лет (и все лагерные, так богатые терпением и лишь малыми клочками досуга) я почти ежедневно занимался обработкой далевского словаря – для своих литературных нужд и языковой гимнастики. Для этого я сперва читал подряд все четыре тома Даля, очень внимчиво и выписывал слова и выражения в форме, удобной для охвата, повторения и использования. Затем нашёл эти выписки ещё слишком громоздкими и стал из первой выжимки вытягивать вторую, а затем из второй третью. <...> Вся эта работа в целом помогла мне воссоздать в себе ощущение глубины и широты русского языка, которые я предчувствовал, но был лишён их по своему южному рождению, городской юности, – и которые, как я всё острее понимал, мы все незаслуженно отбросили по поспешности нашего века, по небрежности словоупотребления и по холостяцкому советскому обычаю». Это определило основную задачу – «восполнить иссушительное обеднение русского языка и всеобщее падение чутья к нему – особенно для тех молодых людей, в ком сильна жажда к свежести родного языка...; для всех, кто в нашу эпоху отеснен от корней языка затёртостью сегодняшней письменной речи», – то есть создать «Словарь языкового расширения», или «Живое в нашем языке». Что значит «живое в языке» автор объясняет так: «не в смысле "что живёт сегодня", а – что ещё может, имеет право жить»; то, чему «грозит отмирание», что может получить в языке «освежённое новое значение».

Работая над Словарем языкового расширения, автор не ставил задачи представить по возможности полный лексикон языка. Он ориентировался на давний опыт Франции, где в начале XIX в. (Ш. Нодье и др.) была предпринята попытка восстановить старофранцузские слова, уже утерянные в XVIII в. В «Словарь языкового расширения» включены слова, которые не заслуживают «преждевременной смерти,

ещё вполне гибкие, таящие в себе богатое движение – а между тем почти целиком заброшенные, существующие близко рядом с границей нашего изношенного узкого употребления, – область желанного и осуществимого языкового расширения».

Главное намерение автора – защитить русский язык от иноязычного порабощения. При этом он не безрассудный пурист. Он не против таких слов, как *компьютер*, *лазер*, *ксерокс* и других названий технических устройств, но если, считает он, «беспрепятственно допускать в русский язык такие невыносимые слова, как "уик-энд", "брифинг", "истеблишмент" <...> "имидж", – то надо вообще с родным языком распрощаться».

«Словарь языкового расширения» противоположен обычному словарю, который исключает «всё недостаточно употребительное». В Словаре А. Солженицына выделяется именно оно. Кроме того, сюда включены слова из Словаря Даля как напоминание, «с некоторой оговоркой “иногда можно сказать” – хотя бы для редких случаев, хотя бы в художественных произведениях».

Многие включенные в Словарь авторские слова имеют право на существование: *бабиться* (вести себя по-бабьи), *завековать* (быть долго), *заверти в голове*, *переволить* (одолеть волей) и мн. др. Однако вряд ли носитель русского языка на рубеже XX–XXI столетий захочет включить в свой лексикон такие слова, как *дрогливый* (трясущийся), *заватажить* (втянуть в свою ватагу), *заблукаться* (заблудиться), *надызбица* (светёлка, теремок), *начельши* (девичий головной убор) и др., однако, несмотря на это, сама попытка освободить язык от штампов и вернуть его в коренную струю заслуживает глубокого уважения. Она звучит как предостережение большого писателя в то время, когда русский язык год от года и даже день ото дня теряет свою первозданность и свежесть. Эта мысль А. Солженицына очень созвучна суждению М.И. Черемисиной, высказанному в почтовой дискуссии 1990 г.: «...Как ойкумена, обитаемая, охраняемая, жилая теплая земля, сжимается, подобно губке или шагренево́й коже, и наступает на ее место непрорубаемая тайга..., вот так же, в моем ощущении, сжимается и УПОТРЕБЛЯЕМЫЙ, ФУНКЦИОНИРУЮЩИЙ в русской РЕЧИ русский язык» (выделено авт.) [Караулов, 1990, с. 62].

Второй вектор лексикографической деятельности, который также можно считать наследием В.И. Даля, – еженедельный проективный лексикон русского языка «Дар слова», автором которого является М.Н. Эпштейн, филолог, философ, культуролог, эссеист, заслуженный профессор теории культуры и русской литературы университета Эмори (Атланта, США). Главная цель этого словаря, первый номер которого вышел 17 апреля 2000 г., – создавать новые слова по примеру словаря Даля, который представляет собой не только феномен словоописания, как обычный словарь, но и словопроизводства; то есть развивать корневую систему языка, используя существующие словообразовательные модели.

Вот рассуждения автора, объясняющие мотивы работы над словарем, изложенные в интервью газете «Невское время» (2011. 18 окт.).

Русский язык в пушкинскую эпоху вплоть до Октября 1917 г. динамично развивался, и русский лексикон шел наравне с английским. Оба насчитывали около 200 тысяч слов, однако изданный в 1934 г. словарь Вэбстера включал уже 600 тысяч слов, а самый полный для советской эпохи словарь Ушакова (1940) содержал лишь 90 тысяч слов. В настоящее время этот разрыв становится еще заметнее, а с вырождением языка, считает автор, «вырождается и наша жизнь, уходят эмоциональные оттенки, нравственные понятия, которыми изобилдовал русский язык в XIX в.». Итог рассуждений: общество, лишенное языковой инициативы и не использующее «творческий потенциал своего языка, неизбежно обречено на духовный застой и деградацию»: «где нет воли к порождению новых смыслов, там нет и воли к порождению жизни», а «внесение новых понятий, грамматических структур

способно больше изменить общественное сознание, чем построение еще одного нефтепровода или газопровода».

Приведем примеры проективных слов, которые демонстрируют творческий потенциал русского языка и могут пополнить его лексикон: «Совок» – слово, которое активно вошло в русскую речь; «Любля» – слово, которое также входит в употребление. Спектакль «Любля. Офисная любовь» (реж. Д. Измestьев) создан на основе современной поэзии (Тимур Кибиров, Андрей Орлов (Орлуша), Игорь Иртеньев) и выражает «обоюдные взаимоотношения любящих»; «Люболь» – драматическая любовь, любовь-боль; «Политикоз» (по модели «невроз», «психоз», «токсикоз», «лейкоцитоз», «варикоз») – это, как объясняет сам автор, склонность «преувеличивать значение политики, выводить из нее все содержание культуры и сводить к ней все цели человеческой жизни»; «Брехлама» – «реклама» + «брехня» + «хлам»; «Сло-весть» (слово + совесть) – слова в замену совести; чисто словесное выражение совести. (У него не совесть, а словесть. От совести одни хорошие слова остались.); «Праводелёж» – делёж правоты, распил не финансовых, а политических и моральных ценностей. *Праводелёж* – это такой идейный спор, в котором главное не выяснение истины, а утверждение своей правоты за счет других, увеличение своего морального капитала. *Праводелёж* – это бандитская разборка среди интеллигентных людей. Кому что причитается. Кто-то выходит окровавленный, но с почетным званием «просвещенного консерватора», а кто-то выносит, как трофей, звание «страдающего циника». И в конце концов все мирятся, продолжая ненавидеть друг друга. («Правое дело» быстро превратилось в *праводелёж* и *праводелячество*.)

Импульсом к созданию последних двух слов стала осознанная автором и утраченная в языке глубинная сущность слова «любовь»: любовь к Родине, любовь к детям, кино и т. д.

Проективный словарь М. Эпштейна «Дар слова» публикует словесные находки и изобретения других авторов, проводит дискуссии и конкурсы на лучшие однослова, обсуждает письма и предложения читателей. «Дар слова» может служить пособием по словотворчеству, введением в мир языковых фантазий и мыслительных технологий, прообразом Интеллектуального Словаря XXI в. В рамках словаря проводится конкурс «Слово года», в номинации «неологизм» по результатам голосований 2011 г. первые два места присуждены предложенным на конкурс авторским словам, смысл которых не требует комментариев: *извирАтельная* (кампания, комиссия) – из опечаток в СМИ; *распилокрАтия*.

С равным числом голосов вышли в финал следующие слова: *информАфия*, или *инфомАфия* – «группа или институция, занятая сбором и распространением (дез) информации в корыстных целях (обогащение, власть и т. д.); *москватизАция*, 1) поглощение Москвой близлежащих населенных пунктов; 2) остолчивание провинциалов, временно или постоянно живущих Москве; 3) скупка московским бизнесом и состоятельными москвичами недвижимости в регионах; *неврологИзмы* – неологизмы нашего нервного времени и др.

В деятельности М.Н. Эпштейна есть еще один заслуживающий внимания момент. Он стал инициатором редкого замысла: как дань памяти великому лексикографу праздновать день его рождения (22 ноября) как «День словарей и энциклопедий». Это по примеру США, где День словарей отмечается ежегодно 16 октября в день рождения Ноя Вебстера, основоположника серии словарей американского варианта английского языка. В этот день в американских школах проводят уроки, где рассказывают о разных типах словарей, учат пользоваться ими и таким образом работают над пополнением словарного запаса учащихся и формируют культуру работы со словарем. Почему словарю оказывается такая честь? Потому что сло-

варь, по мнению М. Эпштейна, – это не просто лексический состав языка; «это срез нашего языкового сознания».

Нельзя не заметить, что праздник этот постепенно утверждается в России. Многие школы и вузы, библиотеки и книжные магазины каждый на свой манер приобщаются к этому событию.

Нельзя обойти вниманием и еще один вектор наследия В.И. Даля на рубеже XX–XXI вв. – музей, который имеет статус исторического памятника федерального значения: 123242, Москва, ул. Б. Грузинская, 4/6. Он был открыт в 1986 г. в доме, где выдающийся русский лексикограф провел последние 13 лет жизни (1859–1872). Его наследием является посаженная им вблизи дома лиственница, которая жива до сих пор.

И в завершение вернемся к словарю В. Даля, о котором акад. Я.К. Грот сказал, что к нему «будут обращаться все, кому нужно изучать с какой бы то ни было стороны народную жизнь», что он должен «сделаться настольною книгой всякого, кто вдумывается в родной язык, кто хочет короче узнать его богатства» [Грот, 1885, с. 57]. Помимо этого, невозможно не вспомнить и другие слова академика:

«Словарь Даля – книга не только полезная и нужная, но и занимательная... Всякий любитель отечественного слова может читать её или хоть перелистывать с удовольствием... Сколько найдет в ней знакомого, родного, любопытного, назидательного! Сколько вынесет из каждого чтения сведения драгоценные и для житейского обихода, и для литературного дела» [Там же].

«В труде Даля нас поражают два личные достоинства автора, без которых он не мог бы и выполнить своей задачи: это прежде всего энергическая настойчивость и упорное постоянство в преследовании цели, не только при окончательном осуществлении плана, но и при подготовительном, многолетнем собирании материалов. Другим важным условием для совершения такого обширного труда было скромное сознание автором меры своих сил и той доли пользы, какую он мог принести русскому слову» [Там же, с. 58].

«В рассмотренном словаре мы видим смелую попытку охватить безбрежное море русского слова. Можно с уверенностью сказать, что никакой другой труд не был бы приветствован самим Ломоносовым с такою задушевною радостью, как именно словарь, поставивший себе задачей обнять все неисчерпаемое богатство родного языка и содействовать чистоте его» [Там же, с. 60].

И это вне всякого сомнения актуально для нашего времени: созданный в середине XIX в., чтобы направить русский язык «в природную его колею, из которой он ... соскочил, как паровоз с рельсов», словарь и полтора столетия служит всем, кому дорог родной язык, уникальный и единственный инструмент мысли, одна из важных основ жизни нации, её единства и самосохранения. Он звучит как предостережение не потерять созидательный дух родного языка и как призыв обратиться к собственным его корням.

Библиографический список

1. Грот Я.К. Толковый словарь живого великорусского языка В.И. Даля // Грот Я.К. Филол. разыскания. 3-е изд. СПб., 1885. Т. 1. С. 1–61.
2. Даль В.И. Большой иллюстрированный толковый словарь русского языка: современное написание. М.: Астрель: АСТ: Транзиткнига, 2005.
3. Даль В.И. Напутное слово // Толковый словарь живого великорусского языка. М., 1955. Т. 1.
4. Караулов Ю.Н. О состоянии русского языка современности. М., 1991.

МАНИФЕСТАЦИЯ КОНЦЕПТА В СЛОВАРЯХ И ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ КОНЦЕПТА *JEALOUSY*)

Концепт, словарь, вербальная манифестация, словарное значение, семантические множители, дистрибуции, семантические изменения.

Существуют различные подходы к исследованию сущности концепта в свете современного языкознания. В статье принят лингвокультурологический подход к пониманию концепта (Д.С. Лихачёв, Ю.С. Степанов, В.И. Карасик, С. Г. Тер-Минасова, С. Г. Воркачёв, В.В. Красных, И.А. Стернин, В.А. Маслова, В.П. Нерознак, Н.Ф. Алефиренко). В соответствии с этим подходом концепт имеет многослойную структуру, включающую широкий культурный фон. Содержание концепта состоит из двух основных частей: понятийной и культурно-фоновой. Понятийная часть концепта составляет основу лексического значения слова и фиксируется в лексикографических источниках; культурный фон формирует коннотацию слова и частично также отражается в словарях [Пименова, 2004, с. 210].

Цель настоящей статьи заключается в применении такого подхода к определению изменений лексических значений, когда, с одной стороны, за основу взяты существующие словари как регистраторы многовекового (или многолетнего) существования слова и понятия со всеми его изменениями, а с другой – учитывается, что всякое текстовое употребление слова отличается в общем смысле от словарных его регистраций и даваемых в словаре границ сочетаемости. Текст выступает как непосредственная действительность мысли, выражаемой через язык. Новые смыслы окказионального употребления лексики, ежедневно и ежечасно рождаемые живой речью, также достойны изучения. Здесь, однако, практика лингвистического исследования закрепила на этой позиции другой инструмент исследования, отражающий текстовое использование слова, а именно словарь-конкорданс. Довольно полное, на наш взгляд, определение конкордансу было дано А.С. Гердом еще в начале 1980-х гг. XX в. [Герд, 1981, с. 78–79]. Это «упорядоченный список словоформ (или слов) с указанием всех вхождений того или иного слова в заданный массив текстов», т. е. речь идет о полном, законченном тексте или их группе, при этом для каждой словоформы «приведен контекст, иллюстрирующий данное словоупотребление», что отличает конкорданс от обычных словоуказателей. «Анализируемый массив текстов разбивается на словоформы с определенным порядком следования, сопровождаемые статистической информацией и контекстом» (это одно из кратких описаний методики составления конкордансов, относящееся еще к середине 1980-х [Карпова, 2006]) [Вафин, 2006, с. 148–150]. Именно такой словарь используется в настоящем исследовании.

По нашим наблюдениям, концепт *JEALOUSY* в лингвистическом плане является одним из наименее изученных, в то время как его социокультурная значимость и ценность остаются высокими. Ревность – одна из самых сильных человеческих эмоций, сравнимая и с любовью, и с ненавистью.

Концептуализация *JEALOUSY* подразумевает наличие культурной и лингвокультурологической компетенции, обобщающей знания. Она способствует глубокому пониманию культурного смысла, закрепляемого за определённым языковым знаком, а также всех культурных установок и традиций народа. Концепт

JEALOUSY представляет собой сложное ментальное образование, в котором могут быть выделены определенные конституирующие признаки, частично совпадающие и пересекающиеся в различных лингвокультурах.

В вербальной манифестации концепта JEALOUSY проявляются как универсальные, так и национально-специфические аспекты, отражающие культурно-историческую детерминированность формирования соответствующей когнитивно-прагматической области бытия и языковой картины.

Описывая концепт, мы, вслед за Р.М. Фрумкиной [Фрумкина, 1992, с. 39], различаем ядро и периферию концепта. Ядро – это словарные значения той или иной лексемы. Именно материалы толковых словарей предлагают исследователю большие возможности в плане раскрытия содержания концепта, в выявлении специфики его языкового выражения. Периферия же – субъективный опыт, различные прагматические составляющие лексемы, коннотации и ассоциации.

Смысловый объем концепта, как правило, устанавливается по следующей схеме:

- 1) определить референтную ситуацию, к которой принадлежит данный концепт; при исследовании художественного текста эта операция производится на основе этого текста;
- 2) установить место данного концепта в языковой картине мира и языковом сознании нации, используя энциклопедические и лингвистические словари;
- 3) учесть особенности этимологии лексем, вербализирующих данный концепт;
- 4) поскольку словарные толкования дают лишь самое общее представление о значении слова, а энциклопедические словари – о понятии, нужно привлечь к анализу самые разнообразные контексты: поэтические, научные, философские, публицистические, пословицы и поговорки и т. д.;
- 5) полученные результаты нужно сопоставить с анализом ассоциативных связей ключевой лексемы;
- 6) если для анализа выбран важный концепт культуры, то он должен быть многократно повторен и проинтерпретирован в живописи, музыке, скульптуре и т. д.

Последний шаг предпринимается не всегда, так как это значительно усложнило бы работу. Но он совершенно необходим при выявлении культурных концептов и составлении словаря концептов культуры.

Итак, концепт – многомерное образование, включающее в себя не только понятийно-дефиниционные, но и коннотативные, образные, оценочные, ассоциативные характеристики, которые должны быть учтены при описании концепта [Маслова, 2007, с. 58–59].

Согласно выполненной схеме, исследуется концепт JEALOUSY. Материалом исследования была выбрана группа слов, которые находятся в парадигматических отношениях синонимии со словом *jealous*, а также слов, являющихся аллонимами. Для этого был проведен анализ лексических парадигм различного объема и типа, а именно рассмотрен синонимический ряд ключевого слова JEALOUS. Пользуясь словарными статьями следующих словарей: Англо-русский синонимический словарь под рук. А.И. Розенмана и Ю.Д. Апресяна [Англо-русский синонимический..., 1979]; Англо-русский и русско-английский синонимический словарь П.П. Литвинова [Англо-русский..., 2007]; Англо-русский и русско-английский синонимический словарь с тематической классификацией П.П. Литвинова [Англо-русский и русско-английский..., 2002]; A Dictionary of Synonyms and Antonyms by Joseph Devlin [A dictionary..., 1961], а также Тезаурусами [http://www.thesaurus.com; http://www.dictionary.com], мы обнаружили следующие синонимы: *anxious; apprehensive; attentive; begrudging; covetous; demanding; doubting; doubtful; emulous; envi-*

ous; envying; grabby; grasping; green-eyed; grudging; guarded; intolerant; invidious; jaundiced; mistrustful; monopolizing; possessive; possessory; protective; questioning; resentful; rival; skeptical; solicitous; suspicious; vigilant; watchful; zealous and distrust (noun and verb); enviousness; envy (noun and verb); green-eyed monster; insecurity; и аллонимы (близкие по значению слова): wary, desirous and wishful.

Далее, так как практическое исследование проходило на материале оригинальных текстов произведений Шекспира, при использовании конкорданса [Конкорданс по произведениям У. Шекспира] были выделены только те лексемы, которые встретились в его произведениях. Данный конкорданс дал нам возможность рассмотреть слово «jealous», его синонимы и аллонимы в ближайших и расширенных контекстах. У нас получилась следующая группа слов: *Apprehensive; Covetous; Demanding; Desirous; Distrustful; Doubtful; Doubting; Emulous; Envious; Green-eyed; Grudging; Guarded; Jealous; Mistrustful; Questioning; Suspicious; Vigilant.*

На следующем этапе работ мы использовали материал современной английской прозы. В произведениях следующих современных авторов была исследована лексика, включающая в себя синонимы и аллонимы JEALOUS: McEwan; M. Bradbury; N. Gaiman; Ph. Pullman; S. Townsend. Общее количество произведений равно 23, все они были опубликованы в период 1970–2010 гг. Общее количество случаев встречаемости слов интересующей нас лексико-семантической группы составило 156.

Выделим группу синонимов и аллонимов JEALOUS, присутствующих у У. Шекспира, но не найденных нами в современной прозе. В нее вошли следующие лексические единицы: COVETOUS, DESIROUS, DOUBTING, EMULOUS, GREEN-EYED, MISTRUSTFUL, WISHFUL. Все эти лексические единицы, за исключением DOUBTING и MISTRUSTFUL, связаны следующими общими семантическими множителями:

- desire;
- enthusiasm;
- greediness.

Именно эти множители являются для них интегральными. Согласно этим семантическим множителям, мы в ранее проведенных анализах, представляя концепт в пространстве, объединили данные лексемы в отдельную группу. В эту же группу, по этим же семантическим признакам входят еще две лексические единицы – ENVIOUS и ZEALOUS – в достаточно малом количестве – 2 и 3 соответственно (против 36 и 6 у Шекспира). В современных английских художественных произведениях они присутствуют. Можно сделать вывод, что характеристики концепта JEALOUS, куда вошли такие семантические множители, как *desire, enthusiasm, greediness*, которые ранее были очень популярны и частотны, на сегодняшний день отошли на второй, а то и на третий план. Из выделенных нами 7 единиц, выражающих это значение, в современной прозе осталось лишь 2 (не включая JEALOUS). ENVIOUS осталась потому, что являлась и является абсолютным синонимом JEALOUS, а ZEALOUS, если обратиться к толковым словарям, также является ближайшим синонимом, но с пометой уст. Эта помета, как мы видим, совершенно не влияет на употребление этой лексической единицы в художественных произведениях. Предположительно, эта помета относится лишь к устной речи.

Анализ лексикографических статей показывает, что коннотация лексической единицы JEALOUS в современных словарях негативная, в отличие от той, что дает нам этимологический словарь, где она имеет положительную коннотацию.

«Most of the words for 'envy'... had from the outset a hostile force, based on 'look at' (with malice), 'not love', etc. Conversely, most of those which became

distinctive terms for 'jealousy' were originally used also in a good sense, 'zeal, emulation'.» [Buck, 1988, p. 1138–1139].

В обоих словарях первые два значения содержат негативно окрашенные слова «unhappy, upset, angry».

LONGMAN

1) *feeling angry and unhappy because someone has something that you wish you had*

2) *feeling angry and unhappy because someone you like or love is showing interest in another person, or another person is showing interest in them*

McMILLAN

1) *unhappy because someone has something that you would like or can do something that you would like to do*

2) *unhappy and upset because you think someone who you love is attracted to someone else*

Причина для отрицательных эмоций также одна и та же – неимение того, что есть у противника, огромное желание это получить. Последнее, третье значение в обоих словарях имеет помету *formal*, семантическое наполнение словарных статей идентично.

LONGMAN

formal *wanting to keep or protect something that you have because you are proud of it*

McMILLAN

FORMAL *wanting very much to protect or keep something*

Рассмотрим дистрибуции, которые мы выделили (позначим значком *** те, которые также присутствуют в текстах произведений Шекспира, рядом в скобках укажем количество найденных нами там примеров употребления слова в этом окружении):

To be+ Adj+of+N *** (5) – *Why are you so jealous of his success?*

Adj+of+Pers. Pron *You're just jealous of her.*

V+Adj *** (7) *She gets jealous if I even look at another woman.*

Make+smb+Adj *He would dance with other women to make her jealous.*

Adj+N *** (23) *jealous husband/wife/lover etc.*

Мы рассматривали изменения в семантике и дистрибуции лексических единиц, входящих в лексико-семантическую группу JEALOUS. С временной точки зрения произошли следующие изменения в семантике:

- стилистические изменения;
- сужение значения;
- расширение значения;
- уточнение значения;
- приобретение нового значения;
- упрощение старого значения.

Наиболее устойчивы к изменениям во времени оказались семы, выражающие крайне негативные или позитивные эмоции, такие как несчастье, злость, страх, недоверие, энтузиазм, энергия. Некоторые значения, присутствующие в языке, отошли на второй план, а наиболее значимыми стали либо более уточненные значения, либо значения, которые раньше были ниже по иерархии употребления в языке, то есть изменился порядок значений по частотности употребления.

Таким образом, три дистрибуции из пяти, которые в современном английском языке являются наиболее часто встречаемыми, также нашли свое отражение в языке Шекспира. Новой является последняя дистрибуция Make+smb+Adj. Данное

окружение мы встречали в художественных произведениях, но лексическая единица JEALOUS (в отличие от ее синонимов DOUBTFUL, GUARDED) ни разу не встретилась.

Следовательно, лексема JEALOUS изменилась с временной точки зрения и в плане семантики, и в плане употребления. В современных словарях даются идентичные друг другу словарные статьи сходной семантики.

План выражения языкового знака – это инвариантная вербальная манифестация какого-либо концепта, которая в одном языке будет обладать одними семантическими чертами, в другом – другими.

Концепт JEALOUSY представляет собой совокупное отражение и объективно существующих, и субъективных отличительных свойств такого явления, как ревность. Это совокупное отражение реализуется в семантике лексических единиц английского языка.

Язык как наиболее универсальная знаковая система неразрывно связан с ментальным миром человека и является его вербальной манифестацией, его зеркалом и орудием. Семантика как одна из фундаментальных сторон процесса функционирования языкового знака играет особую роль в вербальной манифестации ментального мира человека.

Библиографический список

1. Англо-русский и русско-английский синонимический словарь с тематической классификацией / сост. П.П. Литвинов. М., 2002.
2. Англо-русский и русско-английский синонимический словарь / сост. П.П. Литвинов, М., 2007.
3. Англо-русский синонимический словарь / сост. под рук. А.И. Розенмана, Ю.Д. Апресяна. М., 1979.
4. Вафин Б.Д. Конкорданс как полноправный продукт лексикографической деятельности (на материале памятников старорусской деловой письменности) [Электронный ресурс]: доклад на III Международных Бодуэновских чтениях: И.А. Бодуэн де Куртенэ и современные проблемы теоретического и прикладного языкознания (Казань, 23–25 мая 2006 г.): труды и материалы: в 2 т. / Казан. гос. ун-т; под общ. ред. К.Р. Галиуллина, Г.А. Николаева. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2006. Т.1. URL: http://www.kls.ksu.ru/boduen/bodart_3.php?id=3&num=4000000 (дата обращения 18.10.2011).
5. Герд А.С. Автоматизация в лексикографии и словари-конкордансы // Филологические науки. 1981. № 1.
6. Карпова О.М. Большой Оксфордский словарь английского языка: истоки, развитие и современное состояние // Английская лексикография: формирование, развитие, современное состояние: юбил. сб. науч. тр. Иваново, 2006.
7. Конкорданс по произведениям У. Шекспира [Электронный ресурс]. URL: <http://www.opensourceshakespeare.com/> (дата обращения 15.10.2011).
8. Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику. М., 2007.
9. Пименова М.В. Душа и дух: особенности концептуализации. Кемерово: Графика, 2004. 386 с.
10. Фрумкина Р.М. Концептуальный анализ с точки зрения лингвиста и психолога // Научно-техническая информация. 1992. Сер. 2. № 3.
11. URL: <http://www.dictionary.com> (дата обращения октябрь 2011).
12. URL: <http://www.thesaurus.com> (дата обращения октябрь 2011).
13. A Dictionary of Synonyms and Antonyms by Joseph Devlin. N-Y., 1961.
14. Buck C.D. A Dictionary of Selected Synonyms in the Principal Indo-European Languages / University of Chicago, 1949. Reprinted 1988.

РЕЧЕВАЯ НОРМА: ОПЫТ СИСТЕМНОГО ОСМЫСЛЕНИЯ ПОНЯТИЯ

Речевая норма, отклонение от нормы, постулаты речевого общения, коммуникативные качества речи.

Признание дихотомии языка – речи постепенно привело исследователей к необходимости разграничения норм языка (языковых норм) и норм речи (речевых норм). Однако если понимание языковой нормы «более или менее единообразно» [Кожина, 1993, с. 92], то этого нельзя сказать по отношению к норме речевой, которая трактуется по-разному. Так, например, одни исследователи определяют речевую норму как «совокупность наиболее устойчивых традиционных реализаций языковой системы, отобранных и закрепленных в процессе общественной коммуникации» [Гойхман, Надеина, 2001, с. 33], тем самым не отграничивая ее от языковой нормы; другие – отождествляют речевую норму с нормой функциональных стилей: «...Речевые нормы устанавливают закономерности употребления языковых средств в том или ином функциональном стиле и его разновидностях. Это – функционально-стилевые нормы <...>» [Плещенко и др., 2001, с. 89]. Таким образом, понятие речевой нормы нельзя считать изученным с точки зрения системного описания, которое предполагает как минимум определение разновидности системы, к которой принадлежит изучаемый объект, и фиксацию компонентов ее структуры. Решению этих задач и посвящена данная статья.

Речевую норму определяем как общепринятое представление культурных носителей языка о закономерностях его функционирования, отраженное в узусе и сформулированное в виде прагматических правил – речеповеденческих и текстовых. Тем самым мы придерживаемся интегрального подхода к определению этого понятия, учитывая и речеповеденческий, и текстовый аспекты исследования функционирования языка. Полагаем, что это оправданно, так как существует взаимосвязь между постулатами речевого общения и коммуникативными качествами хорошей речи.

Некоторые исследователи правила речевого общения и / или правила построения текста включают в понятие коммуникативной, или коммуникативно-прагматической, нормы, например: «В самом общем виде понятие коммуникативной нормы можно представить как принятые в обществе правила речевого общения, определяющие типы речевого поведения коммуникантов в разных ситуациях» [Захарова, 2001, с. 177]; коммуникативно-прагматические нормы (нормы речевых высказываний / текстов) – это «...правила отбора языковых средств и построения речевых высказываний (текстов) в различных типовых ситуациях общения с разной коммуникативной интенцией в определенном обществе в данный исторический период его развития» [Анисимова, 1988, с. 65]. В качестве одного из компонентов коммуникативной нормы называют этикетные нормы (правила речевого этикета) и – шире – этические. Однако, поскольку прагматические постулаты речевого общения в значительной части имеют этический характер, существует противоположная точка зрения: не этические нормы входят в коммуникативные и подчиняются им, а «...коммуникативные нормы “подчиняются” этическим: если эти нормы вступают в противоречие, то приоритет должен принадлежать этическим нормам <...>» [Савова, 2004,

с. 165]. В итоге признаются взаимосвязь этических и коммуникативных норм и тот факт, что разделить их можно условно. В качестве составляющих коммуникативной нормы исследователи выделяют также нормы использования невербальных средств [Савова, 2004, с. 175; Анисимова, 1988, с. 65 и др.]. Учитывая это, а также тот факт, что коммуникация может осуществляться с помощью не только языка, но и других знаковых систем (азбуки Морзе, морской семафорной азбуки и т. п.), термин «речевая норма» считаем более предпочтительным. Он имеет отношение к речевой составляющей как коммуникативной, так и этической нормы.

Со второй половины XX века в научных работах прослеживаются идея существования множественности норм и стремление лингвистов осмыслить соотношение языковой нормы с другими нормами: «...Языковые нормы должны оцениваться как одна из форм нормативности обычаев, включаясь тем самым в категорию различных общественных норм» [Семенюк, 1970, с. 564]. Высказывание Н.Н. Семенюк справедливо и по отношению к речевой норме, которая, как и языковая, представляет собой вид социальной нормы, имеющей конвенциональный характер и являющейся, в свою очередь, частью онтологической нормы – нормы в широком смысле как понятия, обозначающего «все виды и формы порядка, имея в виду и естественные нормы природы, и созданные человеком правила и законы» [Арутюнова, 1998, с. 75].

Речевая норма включает в себя целый ряд норм, существование которых помогает увидеть анализ различного рода прагматически мотивированных отклонений от них, так как доказано, что «восприятие мира <...> прежде всего фиксирует аномальные явления. Последние отличаются от любого фона» [Там же, с. 80].

В рамках предложенного выше интегрального понимания речевой нормы выделяем следующие ее разновидности.

1. Нормы, регулирующие содержательную сторону речи: предметно-логическая норма (соответствие содержания речи общепринятой картине мира) и норма информационно-речевая (смысловая полнота и завершенность, отсутствие недосказанности и превышения оптимального количества информации, используемой для передачи сообщения).

На соблюдение в речи предметно-логической нормы направлен «принцип правдоподобия», который соотносится с коммуникативным качеством предметной (фактической) точности (соответствие речи действительности [Головин, 1980, с. 41]). Этот принцип дублирует постулат «категории качества» Г.П. Грайса (не говори того, что считаешь ложным), если последний осмыслить как соответствие высказывания истинному положению дел. Иллюстрацией отклонения от предметно-логической нормы может служить комическая заметка: *В синем-синем небе плавала чайка. У чайки вместо лапок, обычно встречающихся у птиц, торчали две человеческие ноги. Каждая по семнадцать с половиной килограммов* (Литературная газета. 2005. № 4) – совмещение признаков человека и животного, их контаминация.

Наиболее полно информационно-речевая норма нашла воплощение в постулате количества (твое высказывание должно содержать информации не больше и не меньше, чем требуется для выполнения текущих целей диалога [Грайс, 1985, с. 222]), который соотносится с качеством информативности, или информативной насыщенности речи [Голуб, Розенталь, 1997, с. 5]. Отклонение от информационно-речевой нормы, называемое приемом излишней детализации, видим в таком анекдоте:

– *Дайте мне почитать детектив, но чтобы он был по-настоящему захватывающим.*

– *Вот это то, что вам нужно. Здесь только в самом конце узнаешь, что убийца – дворецкий (Всем, всем, всем! 09.09.2005).*

2. Нормы, регулирующие композиционное и логическое построение речи. К ним относим формально-логическую норму как соблюдение законов формальной логики, а также композиционные нормы и нормы построения текста того или иного функционально-смыслового типа, в частности повествовательную норму, или норму наррации.

Формально-логическая норма конкретизируется в одном из постулатов «категории Качества» («не говори того, для чего у тебя нет достаточных оснований») и «постулате релевантности» («не отклоняйся от темь») [Грайс, 1985, с. 222] и соотносится с логичностью как коммуникативным качеством речи. На отклонении от законов формальной логики строятся высказывания: *Каждый вечер мама забирала Игорька домой: ему не нравилось питание, непонятные поначалу правила, и сильно утомляли тещу с тещей* (Телесемь. 2007. № 31) – несоответствие пресуппозиции и асертции как отклонение от закона тождества.

Отклонением от нарративной нормы является сознательный обрыв В. Пелевиным рассказа «Жизнь и приключения сарая номер XII», в котором повествуется о том, как завхоз после пожара и составления акта со страхом шла домой: смотрела, не увязался ли кто следом, пряталась за деревом, видела летящий велосипед из досок. Рассказ заканчивается такими словами: *«Придя в себя, завхоз заметила, что сидит на середине дороги. Она встала, отряхнулась и, совсем позабыв... Впрочем, Бог с ней»*. Отметим также несоответствие самого повествования названию рассказа. Разного рода вставные рассказы, забегания вперед или возвращения назад во время повествования и другие подобные фигуры дискурса являются отклонениями от норм наррации.

3. Нормы, регулирующие словесное оформление речи. Это прежде всего функционально-стилистические нормы, понимаемые вслед за Пермской школой как «наиболее целесообразные каждой сфере общения реализации принципов отбора и сочетания языковых средств, создающих определенную стилистико-речевую организацию» [Трошева, 2003, с. 433].

Отклонение от функционально-стилистической нормы как средство создания комического эффекта проиллюстрируем также анекдотом:

– *Женя, сгоняй за пивом.*

– *Что? Это олигархическое проявление тирании социума! Прекратите меня эксплуатировать! Все, это фиаско!! Я коллапсирую как личность!* (Всем, всем, всем! 04.11.2005) – использование в разговорной речи книжных слов и оборотов речи.

Словесное оформление речи регулируется также структурно-текстовой нормой («общим принципом нерегулярности текстовой структуры» по [Скребнев, 1975, с. 82]). Она представляет собой среднестатистическую норму упорядочения текста, выражающуюся в отсутствии закономерностей в чередовании языковых единиц, их повторяемости, совместной встречаемости единиц одного парадигматического класса. Отклонение от этой нормы иллюстрирует следующий отрывок из романа К. Симонова «Живые и мертвые»:

Бережной – это тоже нелегкие дни. Бережной – это зарево горящего Сталинграда в тот день, когда немцы прорвались к Волге и пришлось погибать фланг и отходить на север. <...>

Бережной – это первый день наступления в сентябре, севернее Сталинграда, когда, получив приказ пробиться к сталинградцам, в первые же часы продвинулись на три километра.

4. Нормы, регулирующие соответствие речи социальной роли, учет состояния адресата, условия и обстановки, в которой происходит общение (ситуационно-речевые нормы). Эти нормы воплощаются в «принципе ситуативности» (каждое высказывание должно быть связано с ситуацией общения) и «принципе целенаправленности» (каждое высказывание должно преследовать какую-то, пусть даже неосознанную, цель) [Долинин, 1985, с. 42–43], которые коррелируют с качеством уместности речи. Отклонение от ситуативной уместности как прием представлено в следующих анекдотах.

Конферансье:

– *Следующего артиста не нужно представлять. Я даже думаю, ему и выступать не нужно...* (Телесемь. 30.07–05.08.2007) – выражение негативного отношения конферансье к артисту является нарушением исполняемой им социальной роли;

– *Ну что делаем, детки?*

– *Дядя, мы в куклы играем.*

– *Ну и кто выигрывает?!* (Телесемь. 13–19.08.2007) – высказывание мужчины расходится с предметно-ситуационным фоном.

Названные выше нормы соотносятся с коммуникативным аспектом культуры речи, с этическим же аспектом соотносится этико-речевая норма, которая воплощается в «принципе Вежливости» Дж. Лича с реализующими его максимами: максимой такта, максимой великодушия, максимой одобрения, максимой скромности, максимой согласия, максимой симпатии – и дополняющими их субмаксимами (см. [Васильева, 2000, с. 6–7]). Отклонения от норм, соотносимых с коммуникативным аспектом культуры речи, может привести к нарушению этико-речевой нормы, например:

Утро. Звонок в дверь. Сонный муж открывает. На пороге – приехавшая с вокзала теща с двумя чемоданами. Немая сцена. Потом муж оборачивается и кричит в комнату:

– *Зин, вставай, помоги с чемоданами. Тут мама уезжает!* (Listok. 17.01.2005) – несоответствие высказывания мужа ситуации влечет нарушение от максимы такта и максимы великодушия.

Признание эстетического аспекта культуры речи приводит к мысли о целесообразности выделения и эстетико-речевой нормы (нормы эстетической выдержанности речи), воплощаемой в «принципе экспрессивности» и соотносимыми с ним коммуникативными качествами хорошей речи: богатством (разнообразием [Головин, 1980, с. 215]) речи, образностью, живостью, эмоциональностью, выразительностью. Отклонением от эстетико-речевой нормы является использование дисфемизмов, например: *Пирог с капустой, пирог с маминым вареньем, салат картофельный, яйца с луком, свекла тертая с майонезом, немного сыра и колбасы – сожрут и так* (Л. Петрушевская).

Таким образом, существует определенная система речевых норм, которая регулирует как процесс создания текста, так и речевое общение в целом. Выделенные разновидности речевых норм имеют общую основу в виде постулатов речевого поведения и коммуникативных качеств хорошей речи, что является доказательством их системности.

Полагаем, что обозначенная система не противоречит принятой многими лингвистами концепции норм Е.Н. Ширяева и Л.К. Граудиной [Культура русской речи, 1998] и дальнейшее изучение этой системы поможет уточнить терминологический аппарат современной теории языка.

Библиографический список

1. Анисимова Е.Е. Коммуникативно-прагматические нормы // Филологические науки. 1988. № 6. С. 64–69.
2. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1999. 896 с.
3. Васильева О.А. Реализация максим вежливости в английском и русском диалогах: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2000. 24 с.
4. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Речевая коммуникация: учебник. М.: ИНФРА-М, 2001. 272 с.
5. Головин Б.Н. Основы культуры речи: учеб. пособие. М.: Высш. школа, 1980. 335 с.
6. Голуб И.Б., Розенталь Д.Э. Книга о хорошей речи. М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1997. 268 с.
7. Грайс Г.П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. М.: Прогресс, 1985. Вып. XVI: Лингвистическая прагматика. С. 217–237.
8. Долинин К.А. Интерпретация текста: учеб. пособие. М.: Просвещение, 1985, 288 с.
9. Захарова Е.П. Коммуникативные категории и нормы // Хорошая речь / О.Б. Сиротинина, Н.И. Кузнецова, Е.В. Дзякович и др.; под ред. М.А. Кормилициной и О.Б. Сиротининой. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2001. С. 163–179.
10. Кожина М.Н. Стилистика русского языка: учебник для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1993. 224 с.
11. Культура русской речи: учебник для вузов / под ред. Л.К. Граудиной и Е.Н. Ширяева. М.: Издат. группа НОРМА-ИНФРА; 1998. 560 с.
12. Плещенко Т.П. и др. Стилистика и культура речи: учеб. пособие / Т.П. Плещенко, Н.В. Федотова, Р.Г. Чечет; под ред. П.П. Шубы. Минск: ТетраСистемс, 2001. 544 с.
13. Савова М.Р. Коммуникативные нормы // Ипполитова Н.А., Князева О.Ю., Савова М.Р. Русский язык и культура речи: учебник / под ред. Н.А. Ипполитовой. М.: ТК Велби; Изд-во Проспект, 2004. С. 165–176.
14. Семенюк Н.Н. Норма как лингвистическое понятие // Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка / отв. ред. Б.А. Серебренников. М.: Наука, 1970. С. 549–565.
15. Скребнев Ю.М. Очерк теории стилистики. Горький, 1975. 175 с.
16. Трошева Т.Б. Стилистическая норма // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожинной. М.: Флинта: Наука, 2003. С. 433–437.

«КВАДРАТ АВТОРИЗАЦИИ» В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПОВЕСТВОВАНИИ

Модус, текст, автор, нарратив.

Мы исходим из положения, что модус как субъективная сторона высказывания может «выходить» из него и распространяться на участки текста или весь текст. Мы имеем довольно обширный корпус текстов, который исследовался, исходя из гипотезы, что Я автора-повествователя в художественном повествовании в одних случаях стремится слиться с Я автора-во-плоти, то есть с личностью автора в момент писания им данного повествования и в ретроспективе его биографии. Мы предлагаем модель разностремляющегося – в одну сторону к полной объективированности, в другую сторону – к полной субъективированности – вектора модуса авторизации в художественном нарративе. Ее можно назвать модель **«квадрат авторизации» в художественном повествовании.**

Обычно градация формальных уровней субъективированности художественного повествования описывается в трех уровнях, например, так [Щукина, 2004]: субъективированное повествование может быть реализовано в трех разновидностях: 1) перволичная форма; 2) СКД (свободный косвенный дискурс, терминология Е.В. Падучевой, иначе скажем – «от персонажа». – *О.К.*); 3) субъективированное повествование от 3-го лица.

Нам близок подход к пониманию сложного и противоречивого явления автора, который выражается такой формулой: «автор – аналог говорящего в художественном тексте» [Падучева, 1996]. Поэтому мы смотрим на формы эксплицированного модуса авторизации в художественном тексте аналогично тому, как смотрим на эти формы и в других типах текстов.

Но, памятуя о том, что автор именно в художественном произведении является величиной более широкого, более абстрактного порядка, нежели автор во всех других типах текстов, о том, что эта величина (например, в широко используемом обозначении «образ автора» В.В. Виноградова) всегда находится *над* реальным автором, никогда не равна ни его личности, ни простой сумме субъектов речи в художественном произведении, всегда – некое *произведение*, – мы осознаем и категорически декларируем невозможность в художественной речи уравнивать реального автора и повествователя.

Однако мы можем, особенно применительно к современной художественной прозе, тяготеющей к балансированию на грани вымысла и действительности, автобиографичности, знакомству автора с описываемыми событиями, характерами и идеологемами, говорить о том, что иногда величина, условно называемая «образ автора», может *стремиться* к величине, условно называемой «реальный автор» (или в чаще используемом нами термине – «автор-во-плоти»).

На наш взгляд, виды формализованного модуса авторизации в художественном нарративе могут показать нам, что таких уровней больше, нежели три традиционно выделяемых, они начинаются даже не с перволичной формы Я, а с имени-фамилии автора, вынесенной на обложку, наверное, именно с этой формы автор-повествователь тяготеет к тому, чтобы слиться с автором-во-плоти, но, как показыва-

ет экспериментальная часть нашего исследования и другие данные, никогда полностью с ним не сливается и только, как говорят математики, именно **стремится** к этому (в данном случае к «единице» субъективации, «нулю» объективации, взятых в двоичной системе).

С другой стороны – ноль-авторизация, когда автор тяготеет к тому, чтобы слиться с абсолютной объективацией, но это тоже то, что в математике называется **стремлением** (в данном случае к «нулю» субъективации, к «единице» объективации). При этом субъективацию понимаем в духе Е.В. Падучевой – как сознание самого повествователя, которое является инстанцией, рассматривающей предмет, активно изображающий и повествующий агент, а объективацию – как описание предмета так, как рассматривал бы его любой, например, любой из читателей. Понятно, что и первое и второе – некие идеальные сущности, которых нельзя достичь и к которым можно только **стремиться**.

Соберем *не все, но некоторые* формы эксплицированного модуса я-авторизации в художественном повествовании и расположим по мере убывания от «один» субъективированности, которая одновременно является «нулем» объективированности. Получатся такие точки.

Точка «имя самого автора», например, «Милан Кундера» в романе Милана Кундеры «Книга смеха и забвения». При этом обязательно отметим, что это даже не автобиографическая повесть, это полноценный роман с немалой долей вымысла, фантазии, это настоящая беллетристика.

Вот тут-то они и задали ей вопрос: милая барышня Р., кто же все-таки пишет в ваш журнал статьи по астрологии? Она покраснела, попыталась говорить об известном физике, чье имя обещала хранить в тайне, но ее оборвали: а знаете ли вы пана Кундери? Она сказала, что знает меня. Но что в этом такого плохого? Ей ответили: в этом нет абсолютно ничего плохого. Но знаете ли вы, что пан Кундера занимается астрологией? Я об этом ничего не знаю, ответила она.

Точка Я, где автор-повествователь обозначает того, кто писал именно этот текст, но на какое-то время, как бы «вышел» из него. Например, Я = Милорад Павич в рассказе «Чай для двоих»: *На этом месте я вдруг прекратил писать, потому что в уме у меня с кристальной ясностью возник вопрос к самому себе: «Зачем ты ее обманываешь? Зачем ты обманываешь Асенету, прекрасно зная, что совершенно неизвестно, произойдет ли что-нибудь в ближайшую среду на террасе вышеупомянутого ресторана, а если и произойдет, то кто знает, что именно?»... Немного подумав, я ответил: «Затем, что каждая большая любовь начинается с трех маленьких обманов...»*

Не стоит думать, что такой тип автора – позднее явление, роман «золотой классики» мировой литературы «Собор Парижской Богоматери», например, содержит еще больший, чем у Милана Кундеры и подобных авторов XX века, объем, пространство авторского узора. Виктор Гюго в роли повествователя, максимально приближенного к себе самому «во плоти», чаще присутствует в своем романе, проводит параллели между современным ему Парижем и Парижем конца XV века, с точки зрения человека века XIX, отгалкиваясь от своего Я, эмоционально рассуждает о нравах Средневековья, начинает роман с личного впечатления о потрясшей его полустершейся надписи в закоулке одной из башен Нотр-Дам де Пари – 'АМАГКН' (рок) – и даже (вспомним о том, что Виктор Гюго был не только собственным писателем, но и теоретиком романтизма в частности и литературы вообще) вскользь рассуждает о ключевых проблемах теории литературы (будет подчер-

кнута. – О.К.): *Теперь позволим себе задать вопрос тем из наших читателей, которые, как ныне принято говорить, наделены способностью обобщать образы и идеи: вполне ли отчетливо они представляют себе зрелище, какое являет собой в эту минуту обширный параллелограмм большой залы Дворца правосудия?*

В данном отрывке очевиден модус трех проекций, то есть субъективных смыслов, исходящих из самого текста, но направленных на разных участников действий с текстом. Здесь – на автора, на читателя, от читателя к читателю. И трех категорий – авторизационный (я vs вы и вы vs вы), актуализационный («я-здесь-сейчас» vs «они-там-тогда») и персуазивный (вполне ли отчетливо они представляют себе зрелище), а главная пропозиция (диктум) – способность индивидуума трансформировать художественный или эмоциональный образ в рациональную форму суждения, при диктуме-примере – «Дворец правосудия».

Кстати сказать, в этом романе встречаем даже актуализацию вариантов текста по отношению друг к другу, что совсем уж редкость даже в области романа, построенного как Я-повествование: *...монастырь бенедиктинцев, в ограду которого за время, протекшее между седьмым и восьмым изданием этой книги, на скорую руку успели втиснуть театр.*

Модель «квадрат авторизации» в художественном повествовании мы сегодня не можем представить в виде развернутого описания с закрытым списком репрезентаций типов автора как повествователя, сильно приближенного к реальному автору или сильно удаленного от него. Однако можем представить в виде условного, демонстрационного графика с некоторыми репрезентациями, в данном случае – точками на этом графике. Структура графика представляет собой две оси. Y – ось объективации, X – ось субъективации. 1 объективации – одновременно 0 субъективации, а 1 субъективации – 0 объективации. Точки на этом графике только демонстрационные, в реальной массе текстов их намного больше, но сам принцип их расположения на осях графика «квадрата модуса я-авторизации в художественном повествовании» задан нашими «демонстрационными точками».

Покажем сам график, а затем расскажем о его точках (рис.).

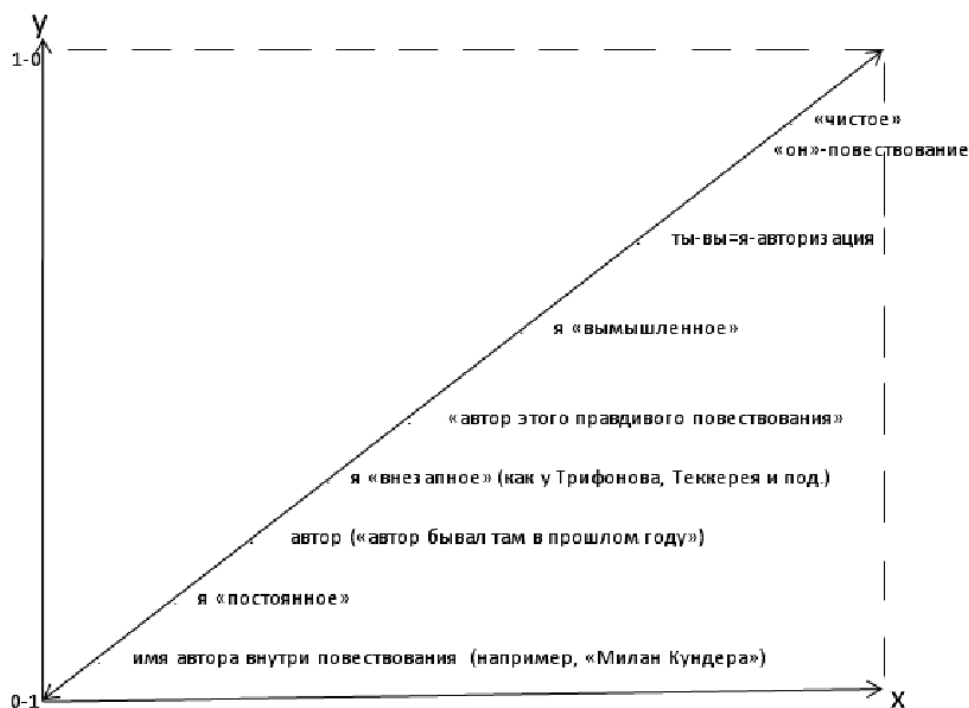


Рис.

Точка «автор» с примером «автор бывал там в прошлом году» (третья снизу) – по нашим наблюдениям, это один из самых распространенных в художественной литературе способов проявления автора, играющего роль повествователя. Здесь автор как бы равен себе реальному, но разница между реальным и условным автором есть, и она определяется традицией, условиями и условностями бытования самой сферы художественной литературы. Для анализа модуса в тексте важно, что реальный автор называет себя автором без иронии. У такого типа автора огромное множество примеров в классической и современной литературе.

Точка я «постоянное» – очень похожа на точку «автор», но формализовано значение условного, хотя приближенного к реальному автору, не через существительное «автор», с довольно безличными характеристиками, а личным местоимением, что накладывает определенные субъективирующие обязательства. Например, так часто обозначается повествователь в прозе Сергея Довлатова, скажем, повесть «Иностранка» начинается притяжательным местоимением с личным значением «наш»: *В нашем районе произошла такая история.* И в последующем автор говорит о себе Я, и часто как о реальном лице, с подлинной черточкой своей биографии: *Я дописывал книгу «Чемодан».* Однако в художественной прозе главное – не фотографировать факты жизни, а создавать образ, откуда достижение цели может идти разными путями, в том числе вымыслом, домыслом, «игрой ролей» персонажей, в примере с «Иностранкой»: Довлатов никак не мог «следовать фактам» во многих описанных эпизодах, скажем, присутствовать при ссорах Маруси Татарович со «своим» Димой или с латиноамериканцем Рафаэлем (если даже они были в действительности), мог только проиграть эти ссоры в своем сознании. Но с определенной целью – создать из многих кусочков повести, и реальных, и домысленных, и придуманных, цельный образ: жизни соотечественников в Америке. И вовсе обязательно, что это романное Я так сильно приближено к Я реальному. Скажем, в романе Лермонтова «Герой нашего времени» Я неназванного офицера в «Бэле» имеет что-то от Я Лермонтова, но скорее это собирательный образ вообще русского офицера на Кавказе, а уж «я» из журнала Печорина – уже другая точка нашего графика – «я» вымышленное.

Точка, названная нами «внезапное» Я. Это когда автор большую часть текста строит как рассказ неназванного лица о третьих лицах, но внезапно, уже после зачина и завязки, прорывается Я рассказчика – как у Юрия Трифонова в «Доме на набережной». Или целый ряд градаций такого я-«внезапного», например, Я в романе Теккерея «Ярмарка тщеславия», где автор тоже внезапно, но более явно, чем в повести Трифонова, несколько раз «врывается» в свой роман, обнаруживая как минимум хорошее знакомство с географией и нравами Лондона середины XIX столетия и тем самым как бы добавляя «второй реальности» романа документально точных черточек реальности «первой». А есть еще более интересные случаи градации такого Я, например, в романе Василия Аксенова, где автор тоже как бы внезапно, только в десятой по счету главе «врывается» в роман с вымышленными персонажами, причем то, что это автор-во-плоти, подчеркивает он сам – деталями своей подлинной биографии (глава «Новое поколение» – коммуналка в Казани и «завальной барак» в Магадане), но очень скоро становится полноправным персонажем вымышленного мира, Так Таковским, не теряя, впрочем, некоторых черт подлинного молодого Аксенова.

Точка, названная нами «автор этого правдивого сочинения» (с легко читаемой иронией): много примеров от Рабле («Гаргантюа и Пантагрюэль») до Булгакова («Мастер и Маргарита», гл. 5: *Поэтому нет ничего удивительного в таком хотя*

бы разговоре, который однажды слышал *автор этих правдивейших строк у чугунной решетки Грибоедова...*). Здесь ирония в аспекте исследования модуса очень важна. Реальные авторы – Рабле, Булгаков и т. д. – одновременно показывают свое субъективное отношение к условиям и условностям художественной сферы речи, в частности к роли и образу автора, то есть к их сложившимся в толще времени стереотипам, но одновременно и сигнализируют, что им важно не просто создать условный мир (уже столько раз создавались эти условные миры «сочинителями правдивых сочинений»), но в этом условном мире выказать нечто свое, оригинальное, подлинно авторское.

Точка Я автора от вымышленного персонажа. Игра в условия и условности «второй реальности» усложняется. Я оказывается почти нереперентным (от Я реального автора почти, это важно – *почти*, ничего не остается). Иногда, как в романе Айрис Мёрдок «Черный принц, или Праздник любви», эта игра усложняется очень сильно и парадоксально: автор-женщина играет роль автора-мужчины, причем являющегося одним из субъектов рассказанной истории. Следовательно, усложняется и текстостроительная роль модуса. Прежде всего усложняются модусные перспективы. В нашем примере: *Я, Айрис Мёрдок, знаю, что есть мир мужчин, в том числе мир творческих мужчин, я знаю, что он, мой герой, от имени которого я говорю «Я», – творческий мужчина, может знать / чувствовать / переживать вот так, поскольку я, хотя и женщина, тоже принадлежу к миру творческих людей, и рассказываю вам об этом вот так, зная, что вы знаете всю условность и сложность такого рассказа и сами знаете, что с таким знанием делать.* Примерно так же, с учетом, что автор-мужчина пишет от имени женщины, можно схематизировать модусные перспективы в романе Питера Хёга «Смилла и её чувство снега». Но чаще, конечно, автор-мужчина играет роль персонажа – вымышленного мужчины – или автор-женщина играет роль персонажа – вымышленной женщины. Но и здесь могут быть усложнения модусных перспектив, вызванных, например, тем, что реальный автор в основной своей общественно-профессиональной деятельности ученый играет роль (взяв для этой роли имя-псевдоним) писательницы, которая хорошо знает, что есть мир кафедры, где есть мир женщины на этой кафедре, *которая может знать / чувствовать / переживать вот так, и поскольку я тоже принадлежу к миру науки и кафедр, и рассказываю вам об этом вот так, зная, что вы знаете, всю условность и сложность такого рассказа.* Е.С. Вентцель – И. Грекова – повесть «Кафедра». (Еще большее усложнение модусных перспектив предположим, если продолжим, этот ряд таким членом: фильм «Кафедра» по повести И. Грековой «Кафедра».)

Точка Я автора от имени животного или неодушевленного предмета. («Холстомер» Л.Н. Толстого). Модусные перспективы еще более усложняются – в ступени повествователя по методу олицетворения.

Точка «ты-вы=я»-авторизации. Это когда автор говорит о своих тонких переживаниях, но в обобщенно-личной форме, добиваясь при этом эффекта максимального читательского доверия именно как автор-во-плоти, когда «автор принимает на себя когнитивную депутацию читателя» [Копытов, 2007, с. 231]. Широко пользуется этим приемом, например, Евгений Гришковец (*Я проснулся утром и сразу подумал, что заболел. Не почувствовал, а именно подумал. Мысль была точно такой же, как когда просыпаешься в первый день каникул, которых ты так ждал...*).

Оканчиваются эти точки полным «ноль-знаком» я-авторизации автора, где все повествование попеременно поручается то анонимному «повествователю-демиургу», всезнающему и вездесущему, то кому-то из персонажей (например, почти все романы Виктора Пелевина: «Чапаев и Пустота», «Поколение П», «Т» и др.), то есть это такая точка «чистого» «он»-повествования.

Закончим наши комментарии нашего графика тем, что где-то между я «вымышленным» и «автором этого правдивого повествования» лежит точка, меняющая направление одного вектора на прямо противоположное другого (скажем, метафорически: «точка перемены тока авторизации в романе»).

Этот график и эта модель «квадрата авторизации» в художественном повествовании важны не сами по себе и не как культурологическая или литературоведческая модель. Они демонстрируют одну из феноменологических особенностей языка художественного нарратива, показывают особую текстостроительную роль модуса в художественном типе текста, где модус, во-первых, располагается в концентрических кругах всегда сложных модусных перспектив, с одной стороны, показывающих субъектную многомерность содержания, вызванную культурной традицией бытования художественной сферы речи, но с другой – центр субъективации – реального автора как «аналога говорящего в романе». Эта возможная многомерность «масок автора», безусловно, учитывается автором художественного произведения, когда он задумывает и пишет свой текст, но, представляется, только благодаря своему читательскому опыту, начитанности и творческой интуиции.

Полагаем, что исполнению множества «ролей автора» в принципе можно учить, то есть это в принципе и возможная дидактическая задача.

Библиографический список

1. Копытов О.Н. Наблюдения над поворотом «ключа персональности» в положение 2-го лица в художественной прозе // В.А. Богородицкий: научное наследие и современное языковедение: тр. и матер. межд. науч. конф. / Казань, 4–7 мая 2007 г. Казань: КГУ, 2007. Т. 1. С. 230–232.
2. Падучева Е.В. Семантические исследования (Семантика времени и вида в русском языке; Семантика нарратива). М.: Языки русской культуры, 1996. 464 с.
3. Шукина К.А. Речевые особенности проявления повествователя, персонажа и автора в современном рассказе (На материале произведений Т. Толстой, Л. Петрушевской, Л. Улицкой): дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2004. 165 с.

ИНДОЕВРОПЕЙСКИЙ КОНЦЕПТ ПАРНОСТИ / БЛИЗНЕЧЕСТВА В ДРЕВНЕРУССКОМ КОНТЕКСТЕ

Число, числовые слова, образ, концепт, параллельные семантические ряды, парность, двойничество.

Значение числа и числовых моделей и в практике естественнонаучных дисциплин, и в современной культуре в целом общеизвестно. Числовые представления в культурах архаичного типа имеют прямое отношение к мифопоэтике, семантической значимости слов счетного ряда и сакрализации социального пространства человека. Одной из основных проблем в описании числовых слов в границах ранней индоевропейской культуры считается их функциональная неравноценность (негомогенность). Это выражается, прежде всего, на лексическом и грамматическом уровнях их исторического развития (например, склонение слов «два», «три», «четыре», но «пять», «шесть» и т. д.). Мифопоэтическая «нагруженность» некоторых слов индоевропейского счетного ряда и их отнесенность к именам верховных богов индоевропейцев (теонимам) непрозрачны в контексте современной культуры. Одной из основных причин этого считается процесс «десемантизации» числа. На рубеже XVI – XVII вв. происходит окончательная утрата символично-художественного (Средние века, Возрождение) мирозерцания и начинается зарождение новой эпохи (Просвещение), в рамках которой происходит также и «десакрализация» числа. Другими словами, числа и числовые слова постепенно стали выражать идею «чистой функции», столь важную и необходимую в физико-математическом естествознании, и в лексическом плане они стали относиться к «terminus technicus».

Реконструкция социально-ценностных ориентиров индоевропейской культуры, выраженных числовыми словами, на первых этапах исследования возможна с применением двух методов: этимологического анализа и метода параллельных семантических рядов. Первый метод вскрывает образное, символическое и понятийное значение слова, второй – эволюцию слова в его исторической динамике. Данный подход позволяет описать, в достижимых для реконструкции границах, тип ментальности и его реликты в индоевропейской ойкумене.

Систему счета раннего индоевропейского языка составляли числовые слова «*duo», «*trei», «*kvetur». Особый статус этих числовых слов в раннем индоевропейском языке объясняется их ролью в описании макро- и микрокосма. «Характерно, что именно эти числа играют исключительную роль в мифопоэтической космологии, а их языковая форма глубочайшим образом связана с реалиями космологической картины мира» [Топоров, 2005, с. 305]. Так, например, грамматическая категория дуалиса индоевропейских языков связана с обозначением парных частей тела человека, что приводит, в свою очередь, к сакрализации парности и к образованию культа божественных близнецов [Дюмезиль, 1986, с. 65]. Соответственно, целью научной работы в данной области являются исследование чисел и числовых слов верхнего индоевропейского счетного ряда и выявление закономерностей эволюции и функционирования параллельных семантических рядов.

Новый подход в реконструкции индоевропейского языка заключается в том, что параллельные семантические ряды (термин вводится нами для обозначения предмета исследования корней раннего индоевропейского языка) применяются для выявления двух способов вербального выражения идей. Соответственно, на их основе можно выявлять типологические сходства социально важных слов и терминов архаичной эпохи.

Индоевропейский концепт «парности / близнечества» тождествен понятию «движение / сила». Формальной стороной этого понятия служат два корня, сведением которых в одну концептосферу удалось обнаружить первоначальное семантическое тождество. Данное тождество подтверждается многообразием языковых форм и универсалиями мировой материальной культуры.

1. Корень I содержит *DY – «движение».

2. Корень II содержит *EI – «сила жизни».

Этому соответствует и семантическая закономерность: корни типа I тяготеют к значению существительных, а корни типа II – к значению глаголов. Рассмотрим данные корнеслова в их семантическом развитии, которые впоследствии дали значение слав. *d (ъ) va- и слав. *eiti- со значением «движение / подвиг».

1. В случае *DY- <слав. *d (ъ) va- важны те примеры, где корень этого слова выступает в самом общем значении. Индоевропейский биконсонантный корень *DY- день, дневной свет, божество отмечается во множестве примеров: *DY-la. dies, ar. ti-v (ясный день); gr. zeus, he. siwanni, av. daeva, apr. deiws, la. dicis (небо, обитель дня, громовержец); air. dian (дикий), ru. div (ъ). В работах В.Н. Топорова, Вяч.Вс. Иванова, Ю.С. Степанова показаны некоторые черты индоевропейской мифопоэтической традиции, отраженные в вышеперечисленных примерах. Все эти наименования – эпитеты верховного бога индоевропейцев, который мыслился как двуединое божество. Индоиранские, древнегерманские и балтославянские мифы представляли его в образе андрогина, что было свойственно ранней стадии антропосоциогенеза. Начало творения мира происходит с разъединения слитых во едино Неба и Земли, т. е. первоначальная двойца приносит себя в жертву и становится принципом макро- и микрокосма, а парные предметы и понятия сакрализуются в границах пространственной и социальной ориентации человека. «Именно такие двуединства, соотнесенные друг с другом члены пары, и послужили самой общей моделью двойности вообще и источником семантической мотивировки языковых обозначений числа 2» [Топоров, 2005, с. 306].

Из всего вышесказанного можно сделать предположение, что индоевропейское *duo восходит к более раннему корню *dheu, означавшему «движение = верховное божество» (греч. theo – бегу, санскр. dhunoti – двигать, трясти, гот. dius и англосакс. deor – дикий зверь «тот, кто бежит»), и в этой связи Dyaus, Dues, Theos, Див понимаются как единое неопределенное божество и как источник всякого частного движения в мире. В своем историческом развитии индоевропейское *duo- включает в себя образную, символическую и понятийную природу концепта. Соответственно, семантический ряд выглядит так: «движение (как абсолютный принцип всего)» – «двуликое божество» – «двуединство неба (место пребывания бога) и земли» – «солнце (видимый образ бога)» – «рождаться (в виде сдвоенного плода)» – «бежать / идти» (напр., солнце бежит / идет по кругу).

2. Индоевропейскому корню *EI- соответствуют глаголы со значением движения в современных славянских, романских, германских и балтийских языках: лит. eiti, др.-инд. ihi, хетт. iya, о.-слав. iti < *uei- (веять, ветер) и т. д. Слав. *eiti- восходит к концепту «движение / сила», т. е. речь идет о «вечно юном, обладающем жизненной

силой, передающейся от одного существа к другому» [Степанов, 1995, с. 3]. Здесь же родственное *gem- со значением «рождаться, приходиться в мир». Например, лат. geminus «близнец», латыш. jumis «сдвоенный плод». Латинское имя бога Януса *Janus связано со словом ianua «двери, ворота», восходящем к и.-е. «идти» (изображение этого бога всегда двулико). Женская ипостась Януса – «божественная Яна» Jana. Янус был покровителем дверных входов и выходов у римлян.

В индоиранской традиции имя двуединого близнеца – вед. Yama, авест. Yima восходит к тому же и.-е. корню *ei-. Индоиранское *уама- выступает одновременно и в качестве термина родства (близнецы), и в качестве теонима. О связи данного индоевропейского термина с близнецным культом и с теми контекстами, в которых выступает древнескандинавский полубожественный герой Ymir, говорить не приходится. Как и индоиранские «близнецы», так и Ymir являются началом творения мира. Имир связан с двумя началами (огонь и лед), задающими парно-дуальные отношения всему творению в целом. Это подтверждается мифом о его невероятной творческой силе (ср. лит. jega «ход», русское Яга).

Соответственно, концепт «движение / сила» как «вечно юное, обладающее жизненной силой, передающейся от одного существа к другому» (Ю.С. Степанов) требует уточнения: «вечно юное двуликое существо (божество), обладающее жизненной силой и передающее эту силу от одной своей ипостаси к другой своей ипостаси». Данная трактовка концепта «движение / сила» вполне согласуется с дуалистическим мировоззрением архаичных эпох, закрепленным ведийской формулой «двандва». Соответственно, семантический ряд выглядит так: «движение (как активное действие)» – «божественный близнец (букв., рожденный)» – «двери, ворота (место пребывания бога)» – «двоица (видимый образ бога)» – «ходить, прибывать».

В последующем развитии этих концептов происходит неизбежное их совпадение в пространстве текста. Праславянские элементы *d (ѣ) va- и *ei-(dvig-) связаны сильной семантической мотивировкой, восходящей к индоевропейским истокам близнецного культа, и выражают, независимо друг от друга, идеи «божественной парности / двоичности». Данные «terminus teonimus» находят «...точную параллель в длительном сохранении и функционировании у славян старой индоевропейской идеологии» [Жолобов, 1997, с. 5]. Одним из важных в структурном отношении является мотив прибытия (рождения) в этот мир божественных близнецов (героев, просветителей), наделенных особой силой и призванных спасти (просветить) этот мир. Христа Бога Господа нашего на помощь зовуще, Его же пречистѣй Плоти и животворящей Крови общевашесе и тако иерѣом Иоанном два предобляя въина пуццена ратовати и низложити вражие опльчение еже на святую Христову Церковь, иже в Руси. Тогда убо, яко львъ на еленя или крагуе на врабия, устремися... потопляя злочестиа велһние, свѣтлаа двоица: великий князь Михаиль и Феодоръ синьглитикъ (ПЛДР в. п. XVI, ВМЧ, 492).

Формула *d(ѣ) va- + *ei-(dvig-) относится к достаточно большому количеству древнерусского материала, чтобы считаться случайной и является результатом развития и совпадения двух концептов на лексическом и грамматическом уровнях: Въ врһм# оно призвавъ иіс оба на дес#те рченика сво» нач#гъ > сълати дъва нъ дъва (ЕО 290 а, Мк. 6, 7); съдравъ бывъ q ваю раку о двоице предивьна (Мин. XII, 116 об.); А мощи святых апостоль Петра и Павла лежат в церквах, разделиль их святыи папа Силивестръ, половина в Петрѣ святѣм и половина в Павлѣ святѣмъ (ПЛДР XIV, с. XV. Заметка о Риме, 494).

Архаичные числовые формы и слова, их выражающие (грамматические Dualis / Paralis и лексические, типа dvandva), в славянской культурно-языковой общности

относятся к тем понятиям мировой культуры, которые определяются как «единицы ментальности», т. е. концепты. Концепты в этом смысле неизменны во времени и пространстве, и поэтому трансформация старой индоевропейской идеологии происходила эволюционным путем. Принятие новых культурных кодов, норм и форм возможно не на основе заимствования (*tabula rasa*), а на переосмыслении основных элементов культуры (констант). Описание исторической динамики древнерусских числовых слов, таким образом, есть не только анализ развития индоевропейской системы счета, но и прямое обращение к судьбам архаичной индоевропейской традиции.

Исследование числовых слов с применением метода параллельных семантических рядов позволяет выявить реликты индоевропейской мифопоэтики на материале древнерусских текстов.

Библиографический список

4. Дюмезиль Ж. Верховные боги индоевропейцев. М.: Наука, 1986. 236 с.
5. Жолобов О.Ф. Древнерусское двойственное число в общеславянском контексте. Казань: КазГУ, 1997. 112 с.
6. Степанов Ю.С. Баба-Яга, Яма, Янус, Ясон и другие. К вопросу о «нестрогом» сравнительно-историческом методе // Вопросы языкознания. 1995. № 5. С. 3–15.
7. Топоров В.Н. Исследования по этимологии и семантике. М.: Языки Славянских Культур, 2005. 815 с.

КРИЗИС РЕЛИГИОЗНОЙ ВЕРЫ КАК ДРАМА ЛИЧНОСТНОГО СОЗНАНИЯ В РОМАНЕ СЕНАНКУРА «ОБЕРМАН»

Вера, разум, христианство, свобода, мораль, время.

«Оберман» (1804) является произведением романтической эпохи и отражает новый взгляд на мир и человека. Сенанкур обнаруживает исчерпанность идейно-философских установок просветительской культуры, наследником которой он отчасти выступает, и трагическую растерянность перед неразрешимыми тайнами человеческого существования. Сенанкур открывает для французской литературы новый тип героя: человека, наделённого беспокойным сознанием, находящегося в постоянном духовном поиске, требовательно взыскующем истины, вопрошающем о последних смыслах бытия. Вопрос веры для Обермана охватывает самые разные проблемы, предполагающие как отношение с Богом, так и отношение с миром.

Христианская вера для Обермана утрачивает значимость как опора личностного бытия, как проявление глубоко интимного переживания. Религия часто рассматривается как явление социального порядка, несущее печать общественной несправедливости, ограниченности расхожей морали. Одно из главных противоречий, по мысли Сенанкура, состоит в несогласованности интереса личного и интереса общественного. С точки зрения социальной пользы религия оправдывает себя, но тем самым компрометирует себя в качестве хорошо применяемой в вопросах общественной этики и морали лжи, служащей для поддержания дисциплины и порядка в рамках государства. Такой религии Оберман в традиции Руссо противопоставляет религию, опирающуюся на природное начало, на изначально данные человеку «принципы справедливости и вселенской любви» [Senancour, 1892, p. 190]¹, а также правды и счастья (заметим, что Оберману присущ религиозный эклектизм: в его рассуждениях заметны колебания от христианства к деизму и пантеизму, а также явные элементы восточной религии и античных философских систем, например, Пифагора и Эпикура). Религия не может играть роли морального закона, не может направлять человеческие поступки, удерживать человека от зла. Отсюда вывод: общественная мораль должна опираться не на религию, а на присущее человеку врождённое «чувство порядка» [Senancour, p. 193]. Церкви же нужно отказаться от претензии на гегемонию в области морали. Утверждение о власти Провидения вкладывается Оберманом в уста власть имущих, которые заинтересованы в сохранении своего влияния. Тем самым церковный аргумент утрачивает сакральный смысл христианского откровения и превращается в проповедь покорности своему уделу и повиновения общественным законам. Христианство часто сводится Сенанкуром именно к морально-этическим проблемам. С церковью Оберман связывает систему утрашений, удерживающих человека от преступлений и пороков. Кроме того, по его мнению, религиозная мораль предъявляет слишком жёсткие требования к человеку, не сообразные с его природой. Общество, религия оставляют человека в растерянности перед загадкой судьбы, природы че-

¹ В дальнейшем ссылки на это издание даются с указанием страницы.

ловека, его возможностей. «Мораль получила бы больше, оставив силу призрачного фанатизма, чтобы с достоинством найти опору в твёрдой очевидности. Если вы хотите правил, которые говорят сердцу, вспомните о тех, которые есть в сердце всякого здравомыслящего человека» [Senancour, p. 143]. Согласно точке зрения героя, морально-этические принципы должны не выводиться из отвлечённого, абстрактного учения (под которым подразумевается христианское знание), но следовать из непосредственного нравственного чувства «здравомыслящего человека» [Senancour, p. 144]. Но может ли сам Оберман претендовать на то, что является этим самым «*homme bien organisé*»?

Оберман видит в христианстве много языческого, того, что сводится к ритуалу, основанному на вымысле. Человек, по его мнению, слаб и решается на добровольный самообман, чтобы «уменьшить горечь своих несчастий». Оберман последовательно освобождается от языка христианской церкви. Герой Сенанкура выступает против авторитета церковного слова, которое компрометирует себя в глазах современного человека апелляцией к чудесам, воспринимающимся как нереальное, фантастическое. Сейчас, по его мнению, пришло время, когда нужно оставить «призрачный фанатизм» и «найти опору... в твёрдой очевидности» [Senancour, p. 143]. Однако проблема в том, что видимость, какие бы формы она ни принимала, будь то план материальный или моральный, всегда остаётся для Обермана призрачной, приобретает ту же «эфемерность», в которой он обвиняет религиозное мировосприятие. «Очевидность», о которой говорит Оберман, никогда не становится «твёрдой очевидностью», напротив, она всегда обманчива, загадочна, пугающе противоречива и подвижна, так как «выводится» из неустойчивого, колеблющегося, «сумрачного» сознания «я».

«Я так далёк от пристрастия против христианства...», «Я жалею об утрате христианства...» [Senancour, p. 195]. Но совершенно очевидно, что герой жалеет об ином христианстве. Каком – видно из размышлений героя над исторической сменой религий. На закате язычества европейский мир нуждался в «культе величественном и достойном человека, который стремится возвеличить свою душу идеей единого Бога» [Senancour, p. 197]. По мнению Обермана, христианство сложилось на излёте язычества из случайного, противоречивого набора грубых церемоний и сомнительных догм. При этом Оберман имеет в виду относительность человеческих знаний, несвязность, хаотичность, произвольность формирующих религиозное учение представлений людей о мире, Боге и самих себе. Христианство сыграло свою историческую роль, сейчас же утратило свою актуальность. Такая убеждённость героя объясняет эстетизацию религии, отношение к ней как к культурному памятнику прошлого: «Я восхищаюсь религией такой, какой она должна быть, я ей восхищаюсь как великим произведением. Я совсем не люблю, когда, выступая против религии, отрицают её красоту или не признают за ней добра...» [Senancour, p. 237]. В тексте Сенанкура встречаются упоминания о святых местах, которые всегда оказываются дискредитированы, так как с ними связываются слухи или легенды авантюрного, профанного характера. Однако в высказываниях Обермана можно усмотреть намёки на предчувствие им новой религии. Сегодня мир находится в той же растерянности, в какой когда-то находился языческий мир, а значит, в ожидании новой веры.

В романе Сенанкура есть и то, что сближает Обермана с традиционным христианским учением. Сходство можно увидеть, например, в апологии страдания. Человек не должен забывать о своей слабой человечности. Страдания полезны, они уводят человека от сухих абстракций: «Это урок жизни: он делает людей добрыми,

углубляет идеи, делает мудрыми сердца...» [Senancour, p. 131]. Страдание завершает формирование человека. Если в ранние годы человек страдал, он в большей степени будет думать об интересах всех – будет человечным. Этический идеал Обермана предполагает деятельную жизнь, сознание своей нужности обществу. Однако «доброта», как её понимает Оберман, лишена обращённости к конкретным людям. Она слишком разумна: идёт от ума, но не от сердца. Это доброта, потенциально направленная героем не на другого, но на самого себя. Он говорит о том, что можно быть добродетельным из-за целесообразности, стараясь найти обоснование для своего существования («ищет порядок», хочет «уменьшить бесполезность своей жизни» [Senancour, p. 133]). Во многом поэтому «доброта» Обермана остаётся абстрактной идеей, которая не может воплотиться в реальности.

Оберман испытывает потребность признать над собой некий закон, порядок, противопоставить прихотливости своих желаний необходимость, раз установленное правило. Романтический герой Сенанкура начинает сомневаться в значимости абсолютной свободы, ищет то, что может задать границы его страстным порывам. «Прежде чем зародятся желания, нужно задать себе установки против них. В движении страсти память об этом правиле не есть навязчивый голос холодного размышления, но закон необходимости, и этот закон не огорчает мудрого человека» [Senancour, p. 306]. Значит, бунтующему против несправедливости мира романтику Сенанкур противопоставляет образ мудреца-стойка, бесстрастного, рассудительного и подчиняющегося некоему предзаданному порядку. Однако важно, что этот порядок задаёт себе сам герой, всё зависит от его произвольного решения, так как объективного порядка, лежащего в основе мира, он, в отличие от древних стойков, не находит. Человек зависит от обстоятельств, а также от заложенных в его природе наклонностей. Однако такая зависимость случайна. Оберман хочет уйти от случайностей и обрести некую устойчивость, закон, отрицающий сами случайности. «Наши чувства должны быть независимы, но эта независимость должна располагаться в границах, которые она не может перейти» [Senancour, p. 306]. Если принять во внимание, что таким абсолютно главенствующим над человеком законом было христианство, то это желание Обермана можно рассматривать как косвенное признание нехватки религиозной веры, потребности в Боге, тоски по Нему как по утраченному закону, ограничивающему человеческое своеволие.

Оберман обрёл свободу сознания, но эта свобода без Бога оборачивается трагедией. «...Я хотел бы быть рабом, моя воля была бы подчинена, а моя мысль была бы свободна» [Senancour, p. 181]. Это даёт возможность сбросить невыносимый груз ответственности за свою жизнь. Оберман достиг независимости, но это «мнимая независимость»: мысль оказывается во власти теней («я не смог бы ясно видеть»), духовная слепота парализует и волю, делает человека заложником случая. «Я хорошо не знаю, чего хочу <...> Цели у меня нет, моя жизнь потеряна, бесплодна...» [Senancour, p. 181] Абсолютная свобода, к которой стремится Оберман, оказывается недостижимой. Если человек думает, что абсолютно свободен, он обманывает самого себя, тешит себя иллюзией. Отсюда на первый взгляд парадоксальное утверждение: «Величайшее зло – быть вынужденным действовать свободно» [Senancour, p. 184]. Что значит: преодолевая одну зависимость, человек попадает в другую. Как убеждается Оберман, чтобы обрести истинную свободу, человек *должен признать над собой власть необходимости*, добровольно принять рабство. У Сенанкура понятие «рабство» часто используется в качестве метафоры. В данном случае имеется в виду зависимость человека от своего природного начала и от воли другого лица. В целом же, имеются в виду следование некоему предпосланному поряд-

ку, обретение духовной свободы в рамках заданности и несмотря на неё. Только согласившись с властью над собой высшего закона, человек обретает свободу сознания. «Он (раб) подчиняется своему господину, но именно этот закон ясен» [Senancour, p. 184]. Оберман же никому и ничему не подчиняется и во многом поэтому вынужден блуждать в потёмках, оставаться в неведении истины. Отсюда его тоска по рабству. Но кто тот господин, которому он должен подчиняться? Со всей очевидностью можно сказать, что это Бог, власть над человеком которого проявляется в Провидении. Подчиняясь воле Бога, человек получает возможность размышлять о своей жизни, опираясь на идейно-смысловую константу, благодаря которой мир перестаёт представлять собой хаос, беспорядочность случайных событий, вторгающихся в жизнь личности, уводящих её от знания и подчиняющих бесцельной суете. Об этом прямо заявляет сам Оберман: «Религия прекращает все эти беспокойства, прекращает множество сомнений, даёт цель, которая, не будучи никогда достигнутой, никогда не раскрывается. Она нас подчиняет, чтобы приводить нас в согласие с самими собой...» [Senancour, p. 185]. Наконец, вера открывает человеку будущее, освобождает его из-под власти времени, приближает к вечности: «она нам обещает блага, надежда на которые всегда остаётся», «устраняет идею небытия», «упраздняет страсти жизни», «избавляет нас от горьких разочарований, от мимолётных благ» [Senancour, p. 185]. Другими словами, религия дарует утешение и духовный покой, а потому делает человека свободным. Религия, словами Обермана, есть ещё мечта, которая возвышает человека над всеми жизненными благами. Оберман же утратил веру, кроме того, его останавливает то, что религиозные догмы нельзя рационально объяснить. Поэтому «небесные надежды» и превращаются для него в «мечту смертных» [Senancour, p. 186]. Кроме того, Оберман мыслит не вечностью, но настоящим: «они (люди) хотели бы обессмертить их существование, но они видят, что всё проходит» [Senancour, p. 186]. «Всё проходит», значит, есть прошлое, но нет будущего, нет вечности.

Утверждение «всё проходит» опровергается утверждением «ничто не может быть уничтожено», но этому «неуничтожению» Оберман пытается дать научное объяснение, применяя, например, закон сохранения энергии (мысль Сенанкура вращается «вокруг идеи вечности» [Seneller, 1971, p. 8]). Оберман хочет обрести веру, но не может, он сомневается, боясь обмануться, так как для него религиозные идеи недоказуемы, неочевидны, подозрительны в их неразумности. Герой, чьи устремления всегда идеальны, чьи мечты носят абстрактный характер и далеки от конкретного воплощения, подходит к религии, напротив, с прагматической, сугубо материалистической позиции. Недостижимость, неосуществимость, которые привлекают Обермана в идеале, вдруг отпугивают его в религии. «...Идея небесного блаженства заключает в себе самой нечто небесное, это совсем не доказывает, что она не может быть мечтой» [Senancour, p. 187]. Подход Обермана к христианским догматам слишком рассудочен, критичен. Он не может проверить их истинность, а потому видит в них сказку, вымысел. «Этот догмат (имеется в виду бессмертие души), без сомнения, красив и утешителен, но то, что я вижу в нём красивого, то, что я в нём нашёл бы утешительного, не может быть доказано, что не даёт мне даже надежды в это поверить» [Senancour, p. 187]. Однако душа Обермана жаждет чуда: «Я очень хотел бы, чтобы душа человека доброго и несчастного возродилась для вечного счастья» [Senancour, p. 187]. Религиозная мысль притягивает и одновременно отталкивает Обермана. Об этом точно говорит Ле Галль, указывая на сочетание в творчестве Сенанкура метафизического и нигилистического начал, о «мистике без Бога» [Le Galle, 1966, p. 350]. Сомнения в истинности религиозного слова

плодят многочисленные размышления о правдивом и ложном. Но зачем же так сурово судить то, что, как подспудно подразумевает сам Оберман, может стать единственным спасением от беспросветно сумеречного существования? Отрицая христианское учение, он берёт на себя роль судии, ставит своё слово выше слова религиозного. Он определяет религию как «красивую мечту», «надежду», подразумевая под этим обман, утешительную иллюзию («счастлив тот, у кого она (надежда на бессмертие души) есть» [Senancour, p. 188]).

Вся свобода Обермана, к которой он стремится и которой он, казалось бы, достигает, оказывается мнимой. Отсюда и мотив рока, судьбы, которая поработает человека: «Я себя спрашиваю, что я делаю, почему я не начинаю жить; какая сила меня сдерживает, когда я свободен; какая слабость меня останавливает, когда я чувствую энергию, подавляемые проявления которой меня пожирают; что я жду, когда я ни на что не надеюсь; что я ищу здесь, когда я здесь ничего не люблю, ничего не желаю; какой рок принуждает меня делать то, что я не хочу?» [Senancour, p. 212] Именно потому, что экзистенциальная свобода без Бога ни к чему не приводит, кроме как к пустоте, у Обермана и появляется ощущение зависимости от некой необъяснимой, но властной силы, которая управляет его судьбой. Трагический фатализм – таков удел всех романтических героев-бунтарей, восстающих против Бога как высшей истины, когда вера перестаёт быть мировоззренческой опорой, когда утрачена убеждённости в целесообразности вселенского порядка. Как бы Оберман не стремился к осмысленному, активному движению, а значит, к жизни, он всегда оказывается в плену у небытия, смерти: «...Порыв замирает, энергия гаснет, – и вот я опять погружён в сон, в котором исчезает моя жизнь» [Senancour, p. 212]. «Не так человек должен жить» [Senancour, p. 205], – не перестаёт осуждать себя Оберман, упрекая в духовной слепоте. Жан Лансон высказывается об этом следующим образом: «Глубоко нерелигиозный, Оберман чувствует с глубокой остротой ужас перед метафизическими проблемами. Мир и жизнь не имеют смысла: и как жить, не зная, зачем живёшь? ...Он (Оберман) хочет знать, чтобы управлять Бытием, чтобы быть собой... Воля зависит от сознания, чтобы хотеть, нужно понимать, нет энергии без знания. Зло Обермана в том, что, не веря больше в религию, ничего не достигая с помощью разума, он истощает себя, мучает себя, тратит свою жизнь в скуке; он совсем не действует, потому что жизнь и цель жизни ему непонятны» [Lanson, 1906, p. 977].

Оберман подозревает о причине своих несчастий, говорит о необходимости веры в «единство всего в вечном порядке» [Senancour, p. 226]. Смерть, уничтожение, безжалостный закон времени, унёсший жизнь бесчисленных поколений, – во многом именно это заставляет Обермана, вопрошая природу, искать звучание «высшего языка», «живую силу» Бога [Senancour, p. 227]. Однако что это за сила, насколько она связана с человеком, Оберман так и не знает. Герой Сенанкура обречён на бесконечные поиски. Он говорит о преимуществах верующего человека, для которого всё имеет смысл, для которого несчастье есть испытание, приближающее его к «бесконечному и полному блаженству» [Senancour, p. 300]. Нужно видеть больше того, что открыто зрению на земле, нужно видеть небеса. Хотя высший смысл скрыт от Обермана, он не перестаёт искать («Я повсюду ищу пути надежды» [Senancour, p. 216]). Схожую мысль о характере отношения Обермана к христианской вере высказывает и Ж. Пурталъ: «Напуганный природой и её небытием, пришедший в ужас от своей собственной мысли, которой не смог избежать, он оказался перед альтернативой: пожелать Бога или разрушить себя самого. Это проблема Паскаля, стоящая перед Оберманом. Но Оберман, не тронутый благодатью, будет

обладать только робкой надеждой. Однако, как у Паскаля, у него есть страсть к неизменному <...> С этой главной потребностью в устойчивости и духовности Сенанкур-вольтерьянец становится парадоксальным» [Pourtales, 1924, p. 86, 89]. Ф. Ван Тьегам считает, что Сенанкур – «открытый противник христианства», однако «глубокое религиозное вдохновение его воодушевляет, а потребность в бесконечности и достоверности его терзает» [Van Tieghem, 1953, p. 317].

Тоска Обермана по Богу обнаруживает и авторскую растерянность в ситуации отсутствия Высшего Судии. Письмо как практика дневниковых записей становится для автора (как и для героя) поиском и обретением новой религиозности, потому что дневник есть не что иное, как замена христианского таинства исповеди и покаяния. Во многом поэтому в «Обермане» Сенанкура, несмотря на атеистическую позицию героя, ощущается подспудное присутствие Высшего Адресата. Само *письмо* у Сенанкура приобретает сакральный смысл, становится той дисциплиной, той аскезой, тем сознательным рабством, о котором говорит Оберман. Письмо необходимо как автору, так и герою для того, чтобы преодолеть комплекс вины и обрести надежду.

Оберман последовательно освобождается от авторитета чужого слова. Религия для Обермана утрачивает значимость как опора личностного бытия. Истинность христианского учения проверяется Оберманом с точки зрения разумности и логичности, заданных просветительской эпохой. Однако утрата христианской веры как непротиворечивого, надличностного закона приводит героя к состоянию трагического отчуждения и утрате жизнеопределяющих смыслов. Оберман осознаёт нехватку веры и не перестаёт искать Бога. В конечном итоге надежда на Его обретение связывается в романе Сенанкура с актом письма, которое предполагает наличие Высшего Адресата и должно стать оправданием жизни.

Библиографический список

1. Lanson G. Histoire de la littérature française. P.: Hachette, 1906. 1182 p.
2. Le Gall B. L'imaginaire chez Senancour. P.: Librairie José Corti, 1966. Т. 1. 623 p.
3. Pourtales G. de. Éthique et esthétique de Senancour // Pourtales G. de. De Hamlet a Swann. P.: Les Éditions G. Grès, 1924. P. 83–134.
4. Senancour de. Obermann. P.: Bibliothèque-Charpentier, 1892. 432 p.
5. Seneller J. Hommage à Senancour. P.: Éditions Nizet, 1971.
6. Van Tieghem Ph. Histoire de la littérature française. P.: Librairie Arthème Fayard, 1953.

СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ СУБЪЕКТА ПОСТУПКА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Агенс, актант, генитив, поступок, предикат, посессив, субъект.

Категория субъекта в русском языке изучена достаточно подробно и в различных аспектах: «субъективность и ее выражение в языке», «соотношение понятий "субъект" и "подлежащее"», «роль субъекта в коммуникативном акте», «субъект как семантический падеж» [Бенвенист, 1974; Филлмор, 1981; Арутюнова, 1998; Ониненко, 2004 и др.]. При этом по поводу трактовки термина «субъект» в лингвистике нет единства. «В научной литературе встречаются термины «логический субъект», «семантический субъект», «семантико-синтаксический субъект», «структурно-смысловой субъект», «источник предикативного признака» и т. д. [Гиро-Вебер, 2005, с. 333]. Данная ситуация сложилась в силу того, что субъект является компонентом грамматической, семантической, коммуникативной и логической структуры предложения.

В прототипическом языковом представлении каждому семантическому актанту лексемы соответствует один синтаксический актант, а каждому синтаксическому – один семантический [Апресян, 2006, с. 15]. Анализ текстов показал, что для *поступка* данная ситуация является скорее идеальной, так как для выражения субъекта часто используются существительные и местоимения в косвенных падежах, а также притяжательные прилагательные и притяжательные местоимения. Целью данной статьи является описание конструкций, показывающих активную / агентивную и неактивную / неагентивную позиции субъекта *поступка*.

Агентивная позиция субъекта. В данной позиции субъект выступает как актант субъектного типа – агенс, активно осуществляющий ситуацию в одиночку, инициатор события, главный из нескольких субъектов (Филлмор, 1981; Падучева, 2004). По определению Е.В. Падучевой, это «участник X, которому соответствует компонент 'X действовал (с целью)'» [Падучева, 2004, с. 55]. Субъект, реализуясь в позиции №₁ (конструкция №₁ V_f N_i), может замещаться словами с разной референтной соотношенностью: нарицательными и собственными существительными, личными местоимениями в дейктической функции, анафорическими местоимениями, синтаксическим нулем.

1. Агенс: имя собственное или нарицательное в именительном падеже. Синтаксическая позиция – подлежащее (Агенс = №₁): *Петербургжец Эрик Мухаметшин совершил безумный с точки зрения нормального человека поступок – прыгнул с крыши одного дома на крышу другого* (www.mr7.ru).

2. Агенс: личное местоимение в именительном падеже. Синтаксическая позиция – подлежащее (Агенс = №₁): *Я осознал, что, высказав недоверие к партийному руководству, я совершил поступок, несовместимый с нормами поведения советского человека, а потому...* (НКРЯ – В. Гроссман. Жизнь и судьба, ч. 3).

3. Агенс не эксплицирован, позиция субъекта не замещена, то есть мы имеем дело с синтаксическим нулем (Агенс = Ø): *Через пять минут безуспешных попыток я решил стучать в двери шахты, но тут же [Ø] понял нелепость этого поступка.*

Неагентивная позиция субъекта. В этой группе синтаксический грамматический субъект не совпадает с семантическим субъектом. «Для русского языка характерно относительно более частое использование косвенного способа выражения субъекта: Нам это хорошо известно (Мы это хорошо знаем); У него нет времени (Он не имеет времени); Между ними вражда (Они враждуют)» [Лазуткина, 1997, с. 456]. Здесь мы рассматриваем в роли экспликаторов семантического субъекта существительные в косвенных падежах со значением признака или принадлежности (*поступок человека*), притяжательные прилагательные (*Петин поступок*) и местоимения со значением посессивности (*свой поступок*). В посессивных конструкциях, по наблюдениям ученых, мы имеем дело со смещением семантического актанта [Шмелев, 2008; Падучева, 2009]. Е.Н. Падучева, рассматривая посессивы в контексте предикатных, т. е. отглагольных, имен, делит их на две группы: 1. Притяжательные местоимения: личные *мой, твой, ваш, наш* и, с оговорками, местоимения 3 лица (*его, ее, их*); возвратное *свой*; вопросительно-относительное *чей*; неопределенные *чей-то, чей-нибудь, чей-либо*; отрицательное *ничей*. 2. Притяжательные прилагательные на *-ов, -ин, -овский* [Падучева, 2009, с. 367]. Несовпадение семантического и синтаксического субъектов *поступка* связано с тем, что в высказываниях, демонстрирующих этот тип, важна точка зрения субъекта-интерпретатора события, так как целью сообщения является оценка поступка или его результата: *Отъезд Жердева в Америку вызвал негативную реакцию со стороны российских хоккейных властей, которые называют поступок хоккеиста то побегом, то дезертирством* (<http://www.rambler.ru/db/news>); *Фривольный поступок Лэди Дэнс* (www.rambler.ru). Между тем на активность субъекта поступка указывает возможность преобразования конструкции с «посессивным» субъектом (напр., N_i № 2 – *поступок человека*) в конструкцию с активным субъектом (напр., № 1 V_f № 4 – *человек совершил поступок*).

Конструкции с генитивным субъектом. Синтаксическая функция – дополнение. В конструкциях с генитивным субъектом лексема *поступок* употребляется в любых падежах (N_i), ср.: *Он назвал «враньем» заявление тех коллег, которые осудили поступок (№ 4) А. Дымовского* (www.echo.msk.ru); *Никто, конечно, не одобрял поступка (№ 2) Иосифа* (НКРЯ – А. Рыбаков. Тяжелый песок); *Что я думала о поступке (№ 6) Нику? Не помню!* (НКРЯ – Л. Лопато. Волшебное зеркало воспоминаний).

Отдельного описания требует генитивный субъект, совершивший поступок, который получил известность и стал образцом для подражания или предметом осуждения, «именной поступок» – *поступок Павлика Морозова (№ 1.№ 2.)*, *поступок Александра Матросова (№ 1.№ 2.)*, *повторил поступок Гастелло (№ 1.№ 2.)* и т. д.

Акциональная составляющая такого поступка не требует экспликации, поскольку общеизвестна. В этом случае для обозначения аналогичного поступка вместо описания его событийной составляющей достаточно ввести собственное имя лица, связанного в общественном сознании с таким поступком, ср., например: *Во время войны многие летчики повторили поступок Гастелло* (сб. «Во имя родины»). В этом высказывании у слова *поступок* прослеживаются две субъектные валентности: 1) субъект, совершивший обозначаемый в тексте поступок (*летчики*); 2) Субъект, совершивший аналогичный поступок в прошлом, то есть *Гастелло*. Но это не создает противоречия, поскольку само слово *поступок* обозначает в данном случае два события: поступок и его повтор.

Еще один способ неагентивного выражения субъекта – использование существительного в косвенном падеже при знаменательном глаголе, управляющем словом *поступок*. Употребление слова *поступок* в таких конструкциях часто блокирует позицию посессора, и единственным выразителем субъекта становится существительное, занимающее при управляющем глаголе позицию объекта или адресата: ***Судью можно преследовать за (чьи?) поступки, несовместимые с авторитетом судейской должности, несовместимые с законом*** (НКРЯ – Т. Морщакова. На пути к правосудию // Отечественные записки).

Конструкции с посессивным субъектом. В данной группе семантический субъект эксплицируется притяжательными прилагательными или местоимениями в адъективной позиции. Рассмотрим по порядку.

Adj N: Семантический субъект эксплицирован притяжательным прилагательным. Синтаксическая функция – определение.

Данная группа как способ обозначения субъекта притяжательными прилагательными сохраняет референцию к мотивировавшему их существительному. «Притяжательное прилагательное на -ов и -ин – это как бы притяжательная форма конкретно-референтного имени» [Падучева, 2009, с. 366]. Например: *Но она расценила **папин поступок** как предательство* (eva.ru/fun-and-fun/articles/168/7dnei-volkova) – Папин поступок = поступок папы = папа совершил поступок (Adj № 2) = (№ 1, № 2.) = (№ 1.VfN4.).

Достаточно продуктивным способом для обозначения субъекта является использование **в адъективной позиции местоимений**. Местоимения в этой позиции выполняют две функции: референтную, осуществляя референцию к лицу, и синтаксическую, показывая принадлежность события (*поступка* в нашем случае) к этому лицу [Падучева, 2009].

Рассмотрим наиболее распространенные обозначения субъекта местоимениями.

Твой / твоим: *Я признаться, Фрол Петрович, был удивлен **твоим поступком**...* (А. Иванов. Тени исчезают в полдень).

Наш: *Мы считаем, что **наш поступок** согласуется с сионизмом* (www.rambler.ru).

Его: *Всю дорогу он опасался: как-то поймут **его поступок** односельчане* (В. Иванов. Тени исчезают в полдень).

Свой / своим: *Массимо Амброзини, который был удален в воскресном матче против Петруджи на выезде, принес свои извинения команде **за свой поступок**: Мне очень жаль, что так случилось <...>* (www.rambler.ru).

Итак, анализ синтаксических конструкций, служащих для обозначения субъекта, показал, что основной характеристикой субъекта является наличие двух способов его экспликации: агентивного, когда семантический субъект совпадает с синтаксическим, и неагентивного – в случае несовпадения субъектов. Если в первом случае мы говорим об активном субъекте – агенсе, то во втором маркером субъекта становятся существительные-генитивы, притяжательные местоимения, притяжательные прилагательные – посессивы.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. Субъект // Языкознание: большой энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. 2-е изд. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. С. 497–498.

2. Апресян Ю.Д. Типы соответствия семантических и синтаксических актантов // Проблемы типологии и общей лингвистики. СПб., 2006. С. 15–27.
3. Бенвенист Э. Общая лингвистика. М.: Прогресс, 1974. 447 с.
4. Гиро-Вебер М. К определению понятия «субъект» в синтаксисе русского языка // Проблемы функциональной грамматики. Полевые структуры. М.: Наука, 2005. С. 333–346.
5. Онипенко Н.К. Субъектная перспектива высказывания // Коммуникативная грамматика русского языка / под. общ. ред. Г.А. Золотовой. М., 2004. С. 229–252.
6. Кацнельсон С. Д. Типология языка и речевое мышление. Л. 1972. 216 с.
7. Лазуткина Е.М. Субъект // Русский язык: энциклопедия / гл. ред. Ю.Н. Караулов. М.: Большая Российская энциклопедия; Дрофа, 1997.
8. Падучева Е.В. Динамические модели в семантике лексики. М.: Языки славянской культуры, 2004. 608 с.
9. Падучева Е.В. Посессивы и имена способа действия // Диалог. 2009. URL: <http://lexicograf.ru/files/56.pdf>
10. Филлмор Ч. Дело о падеже / Ч. Филлмор // Новое в зарубежной лингвистике. Сер.: Лингвистическая семантика. 1981. Вып. X. С. 369–495.
11. Шмелев А.Д. Посессивы в современной русской грамматике // Динамические модели. Слово, предложение, текст. М.: ЯСК, 2008. С. 927–942.

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ АВТОРСКИХ ИНТЕНЦИЙ В СТАРОФРАНЦУЗСКОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ)

Текст, позиционирование персонажного лица, оценочное выражение, гендерный аспект.

Актуальность данной работы основана на интересе современного языкознания к проблемам текстообразования в синхронии и диахронии. Часто для того, чтобы объяснить факты современного языка, приходится обращаться к истории. Так, наряду с общим интересом к персонажному составу текста, языковые средства его представления в тексте во французском языкознании изучены недостаточно [Игнатьева, 2003, с. 32]. Целью данной статьи является исследование языковых средств репрезентации авторских интенций через позиционирование персонажного лица с учетом гендерного фактора в старофранцузском художественном тексте. Под аксиологическим позиционированием подразумевается выделение таких характеристик персонажа, согласно которым он может быть оценен как положительный или отрицательный. Вслед за Т.Г. Игнатьевой, в данном исследовании мы используем термин «персонажное лицо» с целью подчеркнуть лингвистический характер исследования. Категория персонажного лица разделяется на две семантические субкатегории: лицо событийное и лицо коллективное. Событийное лицо – главное действующее лицо, вокруг которого разворачиваются события по фабуле текста. Лицо коллективное обладает дисперсивной семантикой. Оно представлено персонажами второго, третьего и прочих планов [Игнатьева, 2001, с. 146]. Для исследования были выбраны наиболее репрезентативные старофранцузские тексты разных жанров: эпическое произведение «La Chanson de Roland», роман Кретьена де Труа «Le Conte du Graal (Perceval)», новелла «La Châtelaine de Vergy» и тексты «Lais de Marie de France». Научная новизна исследования состоит в том, что впервые делается попытка описания специфики и типологии языковых средств выражения аксиологических интенций автора старофранцузского текста на материале текстов разных жанров. Установлено, что объектами авторских аксиологических интенций, реализуемых через позиционирование персонажей, в исследуемых текстах являются в первую очередь событийные лица – рыцари и дамы, которые занимают центральное место в повествовании. В рамках данной статьи рассматривается позиционирование персонажного лица с учетом гендерного аспекта, поэтому в статье мы вводим термины «мужское персонажное лицо» и «женское персонажное лицо». Гендер – комплексная социально-психологическая категория, соотносимая со всей совокупностью стратификационных, культурных, психологических и социальных различий, которые классифицируются как мужские и женские. Гендер определяется как компонент коллективного и индивидуального сознания, который проявляется в стереотипах и в речевом поведении индивидов, осознающих себя лицами определенного пола, испытывающих давление аксиологических структур языка, отражающих коллективное видение гендера [Бадмаева, 2008, с. 107]. Гендерные исследования раскрывают не только современное представление о культурных категориях «маскулинности» и «фемининности», но также позволяют ос-

мыслить процесс эволюционного развития древнейшей архетипической оппозиции «мужчина – женщина» [Зыкова, 2003, с. 10].

По нашим наблюдениям, особенности позиционирования персонажного лица в диахроническом тексте имеют следующую закономерность: в зависимости от авторских интенций при первичном представлении персонажа автор выделяет либо его качественные черты, создающие внешний образ человека (1), либо сразу же делает акцент на его действиях (2):

1) *Faiz fu d'un mult gentil vassal; en Bretanz l'apelent Lanval (Lais., Lnv., p. 134, v. 3–4). – Это был очень достойный рыцарь, в Бретани его называли Ланваллем.*

2) *Carles li reis, nostre emperere magnes, Set anz tuz pleins ad estét en Espaigne: Tresqu'en la mer cunquist la tere altaigne (Rol., p. 28, v. 1–3). – Король Карл, наш великий император, семь лет провел в Испании: до самого моря он завоевал зéмли.*

Первый вид позиционирования персонажа (1) обозначается как квалитативный. Он строится при доминировании субстантивной группы, распространяемой прилагательными или причастиями со значением свойства, признака ((1) **mult gentil** – *очень благородный, очень доблестный* (Шишм., с. 127)). Другой вид позиционирования персонажа (2), опирающийся на описание его действий, мы определяем как *акциональный* (от фр. *action* – *действие, деятельность*). Основными компонентами описания здесь служат знаменательные глаголы с семантикой действия или состояния ((2) **cunquist** – *завоевал, победил, приобрел* (Шишм., с. 55)). Чисто квалитативное или акциональное позиционирование встречается при первом описании главных действующих лиц. Дальнейшее представление персонажей характеризуется лингвистической многоплановостью с выделением как качественных, так и акциональных деталей. Многократное возвращение к одной из подобных деталей превращает ее в доминантный компонент. Средствами выражения доминантного компонента могут быть слова и словосочетания субстантивного, адъективного и вербального характера. Совокупность доминантных компонентов репрезентации персонажа в тексте придает его определенным чертам характер эстетического знака. Именно набор признаков персонажа, обладающих «знаковыми чертами», создает типологическую модель образа персонажа, т. е. культурологический типаж [Карасик, 2009, с. 179].

Аксиологическое позиционирование реализуется в тексте через оценочные выражения различной структурной организации. Под оценочным выражением в данном контексте мы понимаем авторское высказывание, в котором оценка является главной коммуникативной целью, устанавливая абсолютную или сравнительную ценность какого-либо объекта. Аксиологическая оценка включает общеоценочный тип и частнооценочный тип (Н.Д. Аругюнова, 1999). Общеоценочный тип предполагает обобщенную положительную или отрицательную оценку. Частнооценочный тип, в свою очередь, предполагает этическую, эмоциональную, эстетическую, сенсорную и другие виды оценки (положительной или отрицательной) (А.Ф. Папина, 2003). Общая либо частная оценка может быть эксплицитной или имплицитной. По нашим наблюдениям, в корпусе исследуемых текстов наиболее частотна абсолютная положительная эксплицитная оценка частнооценочного типа. В результате сплошной выборки в корпусе исследуемых текстов было обнаружено 1280 оценочных выражений, относящихся к событийному лицу. Среди них преимущественно фигурирует эксплицитная оценка мужского персонажного лица (рыцаря) (37,8 %). Обычно это положительная эксплицитная оценка частнооценоч-

ного типа (этическая или эстетическая). На втором месте по частотности – имплицитная оценка рыцаря (34,5 %). Чаще всего это положительная имплицитная оценка общеоценочного либо частнооценочного типа (этическая). На третьем месте по частоте употреблений – имплицитная оценка женского персонажного лица (14,8 %). Это, как правило, положительная или отрицательная имплицитная оценка частнооценочного типа (этическая). На последнем месте – эксплицитная оценка женского персонажного лица (12,9 %). Это чаще всего положительная эксплицитная оценка частнооценочного типа (этическая или эстетическая). Данные положения иллюстрируют следующие примеры. (Материал описывается по принципу наибольшей частотности.)

Оценка мужского персонажного событийного лица – абсолютная положительная эксплицитная оценка частнооценочного типа. *Li chevaliers fu biaus et cointes, et par sa valor fu acaintes ...* (Ch.Verg., p. 34, v. 43–44) – *рыцарь был красив и элегантен, и за свою доблесть был принят... (при дворе герцога Бургундского)*. Дается квалитативное позиционирование персонажного лица. Оцениваются отдельные черты физического портрета и морального облика мужского персонажного лица. (В наших примерах – это рыцарь.) Эксплицитная оценка выражена при помощи адъективных конструкций. Употребляются имена прилагательные *biaus et cointes*, несущие значение положительной эстетической оценки и имеющие в тексте формульный характер. В данном оценочном выражении также употребляется имя существительное с притяжательным прилагательным *sa valor*. Автор не случайно использует именно эти слова: спецификой старофранцузского художественного текста является употребление широкозначных имен (существительных и прилагательных). Как показывает словарь старофранцузского языка Греймаса, имя прилагательное *biaus* < *bel* имеет следующие значения: 1. Terme d'affection et de sympathie dans les rapports humains – *выражение приятия и симпатии в человеческих отношениях*; 2. qualité que doit posséder un amant – *качество, которым должен обладать любовник*; 3. qualités de gentillesse, de bonté – *качества, выражающие любезность и физическую красоту* (Greim., p. 61). Имя прилагательное *cointes* < *cointe* по словарю Греймаса имеет значения: 1. prudent, habile, sage – *осторожный, ловкий, разумный*; 2. élégant, gracieux, aimable – *элегантный, изящный, любезный*; 3. vaillant, brave – *доблестный, храбрый* (Greim., p. 113). Выражение *sa valor* переводится – *его доблесть* (Шишм., с. 265). Здесь, кроме собственно грамматического значения, притяжательное прилагательное *sa* имеет некоторое прагматическое значение, привносимое автором. Так как отношения принадлежности входят в личную сферу человека, посессивы, переосмысляясь, могут выражать заинтересованность говорящего в данном объекте, различные положительные и отрицательные экспрессивные оттенки [Гак, 1979, с. 113]. Таким образом, используя посессив, автор выражает свою интенцию показать персонажное лицо с положительной стороны. Рыцарь позиционируется как «приятный, симпатичный, красивый, любезный, элегантный, изящный, разумный, смелый, доблестный муж». Справедливо говорить о таких чертах мужского персонажного лица, как красота, любезность, осторожность, ловкость, элегантность, доблесть, мужество, храбрость, благоразумие.

Оценка мужского персонажного событийного лица – абсолютная положительная имплицитная оценка общеоценочного типа. *Milun fu de Suhtwales nez. Puis le jur qu'il fu adubez ne trova un sul chevalier ki l'abatiste de sun destrier* (Lais., Mil., p. 20, v. 9–12) – *Милун родился в Южном Уэльсе. С того дня, когда он был посвящен в рыцари, не нашлось ни одного рыцаря, который бы вы-*

бил его из седла. Это акциональное позиционирование. В данном примере оценка содержится в авторском речевом сегменте, представляет собой многословную конструкцию, где ни одно слово прямо не называет черты характера или поведение персонажа, но имплицитно позиционирует персонажное лицо, характеризуя его в целом, через действия других лиц. Акциональное позиционирование в данном случае позволяет автору имплицитно выразить свое положительное отношение к персонажу.

Оценка женского персонажного событийного лица – абсолютная положительная эксплицитная оценка частнооценочного типа. *La pucele, sage e curteise e forment bele* (Lais. Yon, p. 182 v. 21–22) – девушка разумная и учтивая, и очень красивая. Надо заметить, что часто автор старофранцузского текста называет женское персонажное лицо, употребляя при этом слова «*dame, dameisele, pucele, meschine, amie, femme, niece, fille, duchoise, reïne, etc.*». В данном примере мы встречаем имя существительное *pucele*, которое восходит к латинскому *puelllicella*, уменьшительное к *puella*. В старофранцузский период слово *pucele* применяется в качестве нейтрального обозначения молодой незамужней девушки благородного происхождения [Игнатьева, 2003, с. 36]. В приведенном примере наблюдается качественное позиционирование женского персонажного лица. Адъективная многословная конструкция представляет собой положительную эксплицитную этическую и эстетическую оценку частнооценочного типа, выраженную именами прилагательными *sage, curteise, bele*, которые определяют конкретные черты характера событийного лица и позиционируют героиню как «умную, учтивую, красивую».

Оценка женского персонажного событийного лица – абсолютная положительная имплицитная оценка общеоценочного типа. *Nuls ne la vit ki ne l'amast e merveille ne la preisast* (Lais., Fr., p. 100, v. 247–248) – кто бы её не увидел – сразу влюблялся, и удивлялся, и хвалил её. В данном примере имеет место акциональное позиционирование персонажа. Речь идет о сказочно прекрасной фее. Фея одним своим внешним видом вызывает восхищение, преклонение, даже любовь. Многословная конструкция имеет в своем составе в качестве качественной оценки глаголы с семантикой положительного отношения к человеку *amast, merveille, preisast* (полюбил, удивился (восхитился), похвалил (Шишм.)). Дама позиционируется как положительный персонаж, вызывающий любовь и восхищение.

В ходе исследования выявлено, что мужские и женские персонажные событийные лица занимают центральное место в старофранцузском художественном тексте. Аксиологические авторские интенции репрезентованы в системе позиционирования персонажного лица. В текстах разных жанров фигурирует преимущественно абсолютная положительная эксплицитная оценка частнооценочного типа мужского персонажного событийного лица, в частности этическая оценка с ведущим значением «доблесть». В текстах разных жанров представлена абсолютная положительная эксплицитная оценка частнооценочного типа женского персонажного событийного лица, в частности эстетическая оценка с ведущим значением «физическая красота». В диахроническом тексте реализуются определенные авторские аксиологические интенции. Автор имеет намерение показать нормативный эталон своего времени – идеального рыцаря (*li proz e li gentilz; noble vassal; li mi-eldre chevaliers e li plus forz e li plus fier*). Идеальный рыцарь должен быть храбр, доблестен, смел, должен быть благородным сеньором (вассалом), сильным и гордым. Автором дается система представлений о том, какой должна быть идеальная женщина (в наших примерах это незамужняя девушка благородного происхожде-

ния) (*la dameisele, ki tant ert pruz e sage e bele*). Идеальная девушка благородного происхождения должна быть красива, разумна, учтива, добра.

Исследование показало, что в изученных текстах используются два вида позиционирования персонажного лица – квалитативный и акциональный. Представление о маскулинности выражено в мужском персонажном событийном лице и включает в себя такие черты, как доблесть, мужество, храбрость, отвага, физическая красота, любезность, осторожность, ловкость, эlegantность, благоразумие, благородство, где ведущее значение – «доблесть». Представление о фемининности выражается через женское персонажное лицо и включает в себя в первую очередь физическую красоту, а также некоторые черты характера: учтивость, разумность, доброту, где ведущее значение – «физическая красота». Основными языковыми средствами репрезентации авторских интенций через позиционирование персонажного лица являются лексико-семантические средства. Это слова и словосочетания субстантивного, адъективного и вербального характера, представляющие собой авторские оценочные выражения.

Список сокращений

La Chanson de Roland, Paris: Librairie Générale Fr., 1990 – Rol.

La Châtelaine de Vergy, Paris: Éditions Gallimard, 1994 – Ch.Verg.

Lais de Marie de France, Paris: Librairie Générale Fr., 1990 – Lais.: Le Frêne – Fr., Lanval – Lnv., Milon – Mil., Yonec – Yon.

Dictionnaire de l'ancien français. A. J. Greimas. Montréal: Larousse/ SEJER, 2004. – Greim.

Бородина М.А, Гордина М.В., Шишмарев В.Ф. Словарь старофранцузского языка. Л.: Изд-во АН СССР, 1955. – Шишм.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1999. 869 с.
2. Бадмаева Е.С. Лингвистическая модель описания концептуальных пространств маскулинность и фемининность // Вестник ИГЛУ. 2008. № 4. Сер.: Филология. Иркутск: ИГЛУ. 194 с.
3. Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка. Морфология: учеб. пособие. М.: Высшая школа, 1979. 303 с.
4. Зыкова И.В. Способы конструирования гендера в английской фразеологии. М.: Едиториал УРСС, 2003.
5. Игнатьева Т.Г. Номинация персонажей в старофранцузском тексте // Вестник НГУ. 2003. Т. 1, вып. 1. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. С. 32–37.
6. Игнатьева Т.Г. Типология старофранцузского текста. Красноярск: Изд-во КГПУ, 2001. 201 с.
7. Карасик В.И. Языковые ключи. М.: Гнозис, 2009. 406 с.
8. Папина А.Ф. Текст: его единицы и глобальные категории: учебник для студентов-журналистов и филологов. М.: Едиториал УРСС, 2002. 368 с.

О «РЕАЛИСТИЧНОСТИ» ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА МАЛОЙ РОДИНЫ В ЛИТЕРАТУРЕ СИБИРИ

Региональная литература, сибирская летопись, реалистический метод.

Образ малой родины, Сибири, является ведущим в литературе края. Особое значение ему придавали, конечно, областники, для которых он был одним из ведущих элементов поэтики местной литературы, сообщающих смысл всем творческим усилиям сибиряков. Без проникновения в его семантику они не мыслили подлинно «сибирского» творчества, хотя надо отметить, что малая родина далеко не всегда вызывала у них положительные эмоции. Началось формирование образа малой родины с первых известий о Сибири в древнерусской литературе. Конечно, о четко сформулированных принципах говорить не приходится, но тенденция достичь ясности в этом вполне очевидна.

Этапным в этом отношении выглядит «Сказание о явлении и чудесах Абалацкой иконы богородицы», созданное в Тобольске во второй половине 30-х гг. XVII в. Сам архиепископ Нектарий способствовал утверждению местного церковного праздника, посвященного иконе. «Сказание» относится к жанру «чудес от иконь» и сегодня известно в семи списках. Это произведение характеризует процесс расширения социальной базы литературы.

Конечно, было бы серьезной неточностью полагать, что сибирские летописцы XVII в. обогнали всю русскую литературу и утвердили реалистическое направление раньше на пару столетий, чем это в действительности случилось в России. Нет, конечно. Да и само реалистическое письмо в его начальных и наивных формах проявилось в Сибири только к середине XIX в. «Запаздывание» литературы Сибири относительно магистральной линии развития центра очевидно и не нуждается в дополнительной аргументации.

Все же мы уверены, что постановка проблемы особенностей местного летописания расширит наши представления о поэтике сибирских летописей, а также поможет определить те важные черты, которые и будут характерны для регионального историко-литературного процесса в дальнейшем. Ведь одна из основных проблем исследования регионализма – это установление существенных связей между изображаемым и характером повествования. Здесь реалистичность письма, безусловно, играет ведущую роль.

Изучение памятников летописного жанра в этом отношении очень важно. Летопись, фиксируя существенные моменты настоящего, является во временной перспективе важным источником представлений о прошлом. Этот жанр обречен на максимальный реализм. Сведения о прошлом должны, прежде всего, удовлетворять претензию правдивости. Хотя, конечно, это не отменяет элементов субъективизма и демонстрации авторских симпатий.

При этом мы считаем уместным напомнить высказывание Д.С. Лихачева о необходимости «конкретных, частных исследований отдельных особенностей художественного творчества» русского Средневековья. Ученый-литературовед справедливо утверждал: «При этом надо исходить не из той небольшой "обоймы" древнерусских произведений, которая вошла в учебники и традиционно всеми рассматрива-

ется, а как можно шире охватить материал, все разнообразие жанров литературы Древней Руси» [Лихачев, 1999, с. 298]. Литература Сибири XVII в. представляет в данном отношении особый интерес. Именно художественные особенности сибирских летописей оказались наиболее соответствующими логике существования этого жанра в русской средневековой литературе. В центре уже обозначился кризис летописания. Оно замещалось произведениями, выполняющими сходные функции, но применительно к переходному времени, которое переживала русская литература.

Цитируемые ниже тексты приводятся по изданию сибирских летописей, составленному и отредактированному крупным исследователем древнего периода развития литературы Сибири Е.И. Дергачевой-Скоп.

Уже в Румянцевском летописце, легшем в основу целого ряда летописных известий о сибирских событиях XVI – XVII вв., мы находим очевидное стремление к конкретизации и реалистичности материала. Оно выражается не только в подробном описании «расселения» народов Сибири, значимых этнографических подробностях. Первые же сведения о «царе» Кучуме и приходе Ермака изложены живо, ярко, с явным намерением избавиться от этикетных описаний. Автор стремится «показать» сами события, прибегая при этом к помощи своеобразных «драматических» приемов, смело используя прямую речь: «На усть же той реки (Тавды. – *Б.Ч.*) поймаша тотарина царева двора, именем Таузан. Татарин же той вся сказа про царя Кучюма. И начаша при нем стреляти изо оружия, и отпустиша его к царю Кучюму, да скажет про их пришествие. Той же тотарин, пришед, сказа царю русских вой пришествие, и се сказа, яко: "Егда они стреляют из луков своих, ино ис конца дым и огонь исходит и голкнет громко, а пробивают наши куяки и бахтерцы навыллет". Царь же Кучюм велми печален бысть, слышав их мужество и храбрость, и вскоре посла во всю свою державу по мурзы и прочее воинство» [Летописи сибирские, 1991, с. 12].

Огнестрельное оружие, которым обладали «Ермак со товарищи», действительно, сыграло решающую роль в сибирской кампании. Поэтому автор летописца, упомянув о «пищалих и пушках полковых» завоевателей Сибири, продолжает развивать эту тему уже устами мурзы оппонента Ермака – Кучума. Но цель повествования – все же показать военный паритет противников, где на стороне «сибирского царя» был численный перевес («единому казаку братися з десятию или з дватцатию поганых») и умение воевать в сибирских условиях. Дальнейшие действия Кучума только подтверждают такое предположение: «И повеле Кучюм сыну своему Маметкулу со множеством войска идти на казаков бранию. Сам же повеле крепити осаду и засеку учини подле реку Иртишь под Чювашевым: засыпати камением и многими крепостми утверди, яко достойне осаде крепце быти» [Там же].

Так, в сущности, несколькими простыми деталями автором летописи обрисована суть военной стороны противостояния. Описание рекогносцировки противников перед «сибирским взятием» вполне конкретно, хотя провиденциальные умозаключения о «Божьей помощи» русским воинам появляются в тексте летописи уже в первом же рассказе о столкновении казаков с «неверными». Столь же трафаретными формулами пронизаны «стенания» униженного Кучума после поражения: «Царь же Кучюм, виде своего царства лишение и, рече суцим с ним: "Побежим немедля, видим бо и сами, яко силнии наши изнемогоша и храбрии побииени быша. О люте! О горе мне! Увы мне! Что сотворю или камо бежу! Покры срамота лицо мое!"» [Летописи сибирские, 1991, с. 14].

В Погодинском летописце этот эпизод «сибирского взятия» приобретает еще более пространные и значимые черты. В главе под названием «О побеге царя Кучума», который соответствует рассказу в Румянцевском летописце, с целью подчеркнуть провиденциальный характер события говорится об отсутствии Кучуму «помощи» и «удачи» со стороны «богопротивных истуканов» (т. е. местных богов. – Б.Ч.). В свою очередь, «царь же Кучюм виде руским людем поможение всесилного Бога, сотворившего Небо и Землю». Он, будучи «скорбен зело», раздражается более «продуманной» речью, состоящей из четырех фрагментов. Первый почти дословно соответствует реплике из Румянцевского летописца: «Побежим не медлюще, сами видим всему лишение; были силнии, а ини изнемогша».

Но автору Погодинского летописца этого, по всей видимости, уже кажется недостаточным. Далее Кучум сам делает «выводы» из своего поражения: «“Что сотворю и где скрытись? Покры срамота лицо мое”. И еще рече к своим: “Хто мя победи, из царства отогна? Ведаем, от простых бо людей Ермак, и не со многими прииде, и только зло сотвори: вся моя изби и меня посрами”. И потом глаголя: “Яз победи во граде Сибири князей Едигера и Бекбулата и многое богатство приобретох, тако же ни от кого послан, а ныне обратились мои дела противу мне“» [Летописи сибирские, 1991, с. 74].

Кучум ищет суть военной неудачи, прежде всего, не в боевом превосходстве русских пришельцев («не со многими прииде»), а в собственных делах и поступках. Здесь мы видим стремление автора летописного сообщения робко «вскрыть» психологическую подоплеку события, которая является в данном случае «вспомогательной» для провиденциальной его трактовки. Но, видимо, представляется автору важной для определения «подлинных» причин поражения. Все же наиболее общим местом характеристик Кучума остается его «гордость». Эта морально-христианская оценка в летописях распространяется и на воинство «сибирского царя», что также находится в согласии с провиденциальными подходами.

Как отмечает Лихачев, реалистические элементы очень часто встречаются в рассказах о чудесах, видениях и т. д. Это понятно, потому что важной задачей автора было убеждение читателя в достоверности описываемых событий. В тексте Румянцевской летописи, например, рассказывается о «явлении небесном», которое связывается со смертью Ивана IV: «Тоя же зимы явися знамение меж Благовещения Иоанна Великаго, явися крест на небеси да звезда с хвостиком, ближние же люди возвестиша о том знамении государю, государь же изыде на Красное крыльцо, и посмотрив на знамение, и рече предстоящим: "Сие знамение к смерти моей есть". И после того мало время спустя то же зимы в недуг впаде тяжек» [Летописи сибирские, 1991, с. 18]. «Явление» сближает два мира – земной и «небесный», свидетельствуя об их неразрывной связи, а следовательно, усиливает провиденциальную трактовку событий.

В Погодинской летописи достаточно много внимания уделяется «детализации» описаний, уточнению их временно-пространственных характеристик: «*Того же лета, во время Великаго поста, прииде Карача со многими воинскими людьми и облегоша град Сибирь и станы поставиша, сам же Карача ста в некоем месте, зовом Саукъсан, от града яко три поприща по реке Иртышу, и многую гражданом тесноту деяше. Тогда же стояше до пролития воды, до месяца июня*» (курсив автора статьи. – Б.Ч.) [Летописи сибирские, 1991, с. 84].

Подобных фрагментов в сибирских летописях немало, так как эти «уточнения» играли в летописном повествовании роль своеобразного индикатора «правдивости» и «реальности» сообщаемых автором сведений. Авторы, таким образом, показыва-

ют, что описываемые события известны им досконально, в деталях. Добавим, что прием к тому же отражает своеобразную «легкость» пространственного мышления, свойственного космографическим сочинениям.

В описаниях Сибири в хронографической повести «О победе на бесерменского царя Кучума...» автор вначале идет по пути простого перечисления населяющих страну «разноязыких» народов и указаний на особенности сибирского быта. Но это ему представляется недостаточным. Он стремится обозначить экзотические для читателя детали и подробности, наполняя тем самым повествование элементами «сказочной» реальности. Для большей «правдивости» автор эмоционально ссылается на собственные впечатления, оперируя при этом «точными» цифрами: «Обретает же ся в том царстве в реках зверь, его же наричают мамант, а по их татарскому языку "кытр". Зело велик! Сего зверя не видают, кости же его обретают на брезех речных. Главу же видех младаго того зверя весом десять пуд, подобие же главы зверя рыло, яко у свиньи: верх уст его две трубы долги и широки, исподнею губу имеет ниско под трубами, близко к горлу; зубов же имеет у себе 8, един же зуб тое малые главы 12 фунтов весом; имеет же тот зверь на главе два рога (?), подобны воловым рогом. Видех же и с болшаго зверя рог – толщиною у корени поларшина, а верхней конец в три вершка толщиною, а длина – две сажени, а сказывают, что и болши, а весом тот рог – полтора пуда. А живет тот великий зверь в земле и в воде (?)» [Летописи сибирские, 1991, с. 44,46].

В подобном же духе выдержаны дальнейшие описания сибирских «змея», «птиць». Конечно, говорить о «реализме» подобных фрагментов можно лишь в широком смысле этого слова. Это скорее дань своеобразной «нарядности» текста, как ее понимали в XVII в., яркое свидетельство особой информированности автора. В данном случае нельзя не согласиться с мнением Лихачева, что «реалистические элементы появляются под воздействием определенного художественного задания» [Лихачев, 1999, с. 270]. Личные наблюдения такого плана должны были придать авторитетность и уникальность сведениям о загадочном «царстве» на востоке Русского государства.

Одним из важных признаков реалистической манеры письма является также индивидуализация прямой речи. Надо сказать, что для сибирского летописания с сюжетной точки зрения было важно периодическое «предоставление слова» его главным героям-антагонистам, как Кучуму, так и, конечно, Ермаку. В этих фрагментах, как уже говорилось, авторы летописных текстов пытаются мотивировать те или иные поступки героев.

Достаточно обширно, например, излагается обращение Ермака к сотоварищам в Строгановской летописи. Монолог характерен «вставками» явно фольклорного происхождения, о чем свидетельствуют ритмические повторы и внутренняя рифма: «Не ратная труба протрубила – говорил атаман Ермак Тимофеевич: "О есте, братцы, атаманы и казаки – донские, яицкие, волские и терские! Думайте думу, братцы, с цела ума, чтобы нам не продуматца: на Волге нам жить – ворами слыть, а на Дону нам жить – казаками слыть, а на Яик идти – переход велик, а се – добычи нет. Да нам же негораздо шуточка напустилась, что розбили мы лотку коломенку и громили казну государеву; из тово мушкета немецково вылетала пулка свинцовая, из тово кафтана камчатова выносила бумагу хлопчатую, убила посла государева. А шел тот посол под Астрахань с ево государевою великою денежною и пороховою до Шевкал. И мы толко ныне не поидем таким честным людям на помогание, и они на нас станут писать к Москве непослушание государю царю и великому князю Ивану Васильевичю всеа России, и государь на нас роскручинится, ве-

лит нас переимать, и по городам розослать, и по темницам розсажать, а меня, Ермака, велит государь царь повесить, потому что большому человеку большая и честь бывает"» [Летописи сибирские, 1991, с. 120].

Монолог Ермака приведен здесь не полностью, хотя даже этот отрывок дает возможность понять, что автор стремится средствами прямой речи охарактеризовать героя, который с некоторой самоиронией выделяет себя, «большого человека», из казачьего окружения. Речевыми особенностями, таким образом, достигается тот эффект, который в повествовании возможен при использовании точной детали. В финале отрывка Ермак как бы «конкретизирует» свою роль, лишая последнюю ореола «корпоративности» и намечая индивидуальную судьбу.

Здесь мы встречаемся с тенденцией к художественному «показу», а не сухому сообщению фактов, весьма характерной для развития сибирского летописания в XVII в. Общий церемониальный и этикетный тон речи Ермака, своеобразный казачий ораторский «чин», перебивается «человеческой» интонацией самоиронии. Так достигается «реалистичность» монолога. Нельзя не отметить близость такого рода «реалистичности» и демократизации литературного процесса в XVII в. Хотя надо отметить, что Ермак преимущественно изображается как «идеальный» герой, отражающий свойственные своей среде нормы поведения.

Летописи, как правило, лишены критического содержания. В какой-то степени этот недостаток восполняет так называемый Кунгурский летописец – образец демократического направления в рамках «сибирской школы» XVII в. Здесь образ Ермака еще не «канонизирован», сохраняет живой «казачий» колорит. Уместно в этой связи говорить и об элементах реалистичности в произведении.

Исследователи отмечают явное влияние казачьего фольклора. Важно, что события, предшествующие походу, совершенно не согласуются в тексте со «строгановской» версией о призвании казаков с Волги. Согласно Кунгурскому летописцу, Ермак «взывает (у Максима Строганова. – Б.Ч.) с пристрастием» снаряжение и продовольствие, «не вовсе в честь или взаимы, но убити хотеша и жита его разграбить, дом его и при нем живущих разорити в конец»: «И приступи к Максиму гызом. Максим же увещеваше их Богом и государем, что числом им запасов дати и о том прося у них кабалы: "Егда возвратитесь, на ком те припасы по цене взятии, и кто отдаст точно и с лихвою". Из них же войска паче всех Иван Колцев съ есаулы крикнуша: "О мужик, не знаешь ли, ты и тепере мертв, возмем тя и ростреляем по клоку! Дай нам на росписку по именован на струги полартелно, 5000 по именован на всякого человека по 3 фунта пороху и свинцу и ружья, три полковые пушки, по 3 пуда муки ржаной, по пуду сухарей, по два пуда круп и толокна, по пуду соли и двум полоти, колико масла пудов, и знамена полковые с ыконами, всякому сту по знамени"» [Летописи сибирские, 1991, с. 252].

Эта картинка спора казаков со Строгановым внутренне конфликтна, интонации переданы так, словно слышишь самих участников похода Ермака. Об этом же свидетельствуют и другие подробности изложения по версии Кунгурского летописца. Исследователи в этом случае в один голос говорят об одном источнике – так называемых «устных летописях», которые появились задолго до начала сибирского официального летописания и широко бытовали среди первых «насельников» Сибири.

Другая «устная летопись» повлияла на «Описание Сибири» Никифора Венюкова, который побывал в Тобольске по дороге в Китай и обратно уже в конце XVII в. Здесь мы найдем «монологи» Ермака и Кучума, другие важные и уникальные подробности «сибирского взятия». Например, рассказ «о двух пушках Кучума»: «А в Тобольске граде у царя Кучюма были две пушки железные литые в четыре аршина

длиною, а ядро 20 фунтов. И как с козаками бой был, и в то время велел царь ис тех пушек стрелять на Козаков, и пушки стрельбако «устные летописи» были, конечно, переработаны и Венюковыми не дали, и царь разгневался: повеле те ипушки с высокия горы вниз в реку Иртиш ввергнути» [Летописи сибирские, 1991, с. 236].

Повторим, что говорить о «реализме» летописного жанра в русской литературе Сибири в современном и ко многому обязывающем смысле этого слова не представляется возможным. Речь может идти о реалистических тенденциях, «реалистичности» отдельных фрагментов и описаний. Тем более что в летописании фиксируются разные способы изображения действительности, подтверждающие «ансамблевый характер» повествования. Важно подчеркнуть, что в древней литературе средства изображения обычно приближены к теме изображаемого. Это значит, что возникшее по официальной инициативе сибирское летописание несло в себе нечто большее, чем простую задачу ответить потребностям любопытствующего читателя. Вполне возможно определить ее, вслед за Лихачевым, как историко-юридическую, т. е. закрепляющую важный этап освоения Сибири, политику Русского государства на восточной «украине».

Библиографический список

1. Дергачева-Скоп Е.И. Из истории литературы Урала и Сибири XVII века. Свердловск, 1965. 152 с.
2. Летописи сибирские. Прошлое Будущему / сост. Е.И. Дергачёва-Скоп. Новосибирск: Новосибирское книжное издательство, 1991. 273 с.
3. Лихачев Д.С. Историческая поэтика русской литературы. Смех как мировоззрение и другие работы. СПб.: Алетейя, 1999. 508 с.

ИСТОРИЯ

В.В. Бибикова

ГУБЕРНСКОЕ СОВЕЩАНИЕ ПО ЕДИНОЙ ТРУДОВОЙ ШКОЛЕ

Положение о единой трудовой школе, Джон Дьюи, прагматизм.

После установления Советской власти в Енисейской губернии в январе 1920 года губернским отделом народного образования были проведены мероприятия по переходу образовательных учреждений на работу по реализации принципов единой трудовой школы: сформированы уездные комиссии по преобразованию школ; проведены курсы райинструкторов, учителей ручного труда, работников внешкольных учреждений; создана научно-методическая секция, разрабатывающая программы школ; открыта образцово-показательная школа-коммуна. В течение лета 1920 года необходимо было подготовить учителей к преподаванию в новых условиях. Для этого были проведены уездные курсы переподготовки кадров.

С целью определения главных направлений по практической реорганизации школы в июне 1920 года в Красноярске было проведено губернское педагогическое совещание. Губернское совещание продолжалось несколько дней. Рабочий день обычно открывался докладом, затем завязывалась дискуссия. После ознакомления с «Декларацией» А.В. Луначарского «Основные принципы единой трудовой школы» был обсуждён доклад Н.П. Березовского «История развития идеи трудового воспитания». Тезисы доклада позволяют сделать вывод о том, что устоявшейся концепции трудовой школы не было. Позитивным в определении сути тезисов можно считать признание эволюционного пути развития идеи трудовой школы.

1. Трудовая школа как особый тип школы является, с одной стороны, результатом исторического развития педагогических идей, а с другой – результатом социально-экономической эволюции жизни современных культурных народов.

2. Трудовая школа пока ещё только строится, она не столько данное, сколько искомое, не столько – факт действительности, сколько идеал будущего.

3. Термин «трудовая школа», обозначающий группу фактов и явлений, стремлений и желаний, ещё не совсем определившуюся, не имеет одного, строго определённого значения.

4. В настоящее время можно уловить и констатировать значение термина «трудовая школа» (КБУ ГАКК. Ф. 93. Оп. 1. Д. 15. Л. 1).

Н.П. Березовский охарактеризовал проектируемые модели школ: «Одни называют "трудовой" такую школу, в которой отведено большое место ручному труду как общеобразовательному предмету (американские общеобразовательные школы

ручного труда). Другие называют "трудовой" такую школу, в которой ручной труд занимает центральное место среди учебных предметов, в которой и другие предметы, по возможности, ставятся в связь с ручным трудом и преподаются посредством трудовых (лабораторных) методов и в которой главной задачей ставится воспитание характера и подготовка полезного для общества, государства члена, и в которой, ввиду этого, школьная жизнь организована по типу трудовой общины (Д. Дьюи, Зейдель и отчасти Г. Кершенштейнер). Третьи, расширяя понятие трудовой школы, называют таковою почти всякую так называемую "новую школу", построенную на началах активности творческой самостоятельности, школу, в которой введены лабораторные методы обучения и организована общая (социальная) учёба учащихся (введены коллективный труд и школьное самоуправление), в которой поэтому учащиеся не только учатся, но и живут более или менее полной жизнью; такую школу Лай называет школой действия, другие педагоги – школой жизни» (Там же). Были выделены общие требования, необходимые для любой из предложенных моделей: «Трудовую школу характеризуют её задачи, её учебные предметы, её методы и строй её жизни. Задача трудовой школы – воспитание воли, характера, воспитание хорошего общественника и гражданина. В числе обязательных учебных предметов в трудовой школе вводится ручной труд, поставленный в связь с другими учебными предметами. По возможности, все учебные предметы изучаются трудовыми лабораторными методами. Сама школа по своему строю должна приближаться к строю трудовой общины» (Там же). Тезисы Н.П. Березовского несколько расходились с официальной точкой зрения. А.В. Луначарский понятие «трудовая школа» толковал шире: «Первое понимание трудового принципа заключается в том, что ребёнок должен воспринимать предметы обучения через труд, т. е. через живые активные процессы... Мы не только должны заботиться, чтобы учебные предметы воспринимались через труд, но надо научить детей самому труду. Но нужно придумать для детей как раз такой труд, результаты которого были бы воспитательны» [Луначарский, 1976, с. 55, 57]. Анатолий Васильевич подчёркивал: «Мы принимаем труд как предмет изучения, т. е. как изучение техники во всём объёме. Мы принимаем труд и как воспитательное средство, ибо знаем, что только путём коллективного труда мы можем воспитывать целый ряд свойств характера, необходимых для того, чтобы личность была прочной и ценной. Мы понимаем труд и как участие подростков и детей в общем трудовом процессе, которым занято население. Мы сохраним за этим трудом такой характер, чтобы бережно создать из маленького человека большого работника социалистического общества» [Там же, с. 29]. Учёт всех перечисленных оснований в понимании трудовой школы давал бы идеальный тип проектируемого учебного заведения. Однако отсутствие совокупности условий для реализации этого проекта не было препятствием для возможности начать работу хотя бы в одном направлении, тем более что устоявшейся модели трудовой школы не было не только в России, но и на Западе. Принципиальным было то, что из режима дискуссий требовалось переходить к практике. Участники губернского совещания – преподаватели института народного образования, учительских семинарий, гимназий – с момента февральской революции были делегатами учительских съездов разных уровней, на которых обсуждались проблемы и пути реформирования школы. Н.П. Березовский признал особенность переживаемого периода: «Идея трудовой школы вступила в новый фазис своего развития со времени издания "Положения об единой трудовой школе" Советской России» (КБУ ГАКК. Ф. 93. Оп. 1. Д. 15. Л. 1).

Н.В. Борсук, заведующий подотделом единой трудовой школы губернского отдела народного образования, понимая, что новую школу построить невозможно в одночасье и отвергая примитивное восприятие труда как физического, предлагал объединять школу с жизнью, а жизнь воспринималась им не с сохой, а с новейшими научными открытиями. Фактически, он ближе других подошёл к идее политехнизма. В своём выступлении он предостерегал коллег от упрощённого понимания идеи трудовой школы: «В постановке вопроса о трудовой школе нужно ударение делать не на физическом труде, а на объединении школы с жизнью. Идя за наукою, мы приближаемся к жизни. Школа должна идти параллельно с наукой, с новыми её открытиями. Когда мы говорим об идеях трудового воспитания, то всегда физическому труду отводим центральное место. Между тем, тот же Г. Кершенштейнер склонен расширять понятие и согласен назвать трудовую всякую школу, построенную на началах активности и самостоятельности. Мы не должны останавливаться на академическом рассмотрении идеи трудовой школы или вводить идеи сразу в жизнь. Может быть, нам придётся расширить понятие о трудовой школе» (Там же. Л. 2). Н.В. Борсук, ссылаясь на Г. Кершенштейнера, кстати, автора самого термина «трудовая школа», очевидно, знал, что на первом этапе перехода к трудовой школе немецкий педагог считал необходимым применение иллюстративного метода преподавания. Выражая опасения по поводу готовности педагогических кадров к переходу на принципы трудовой школы, Н.В. Борсук видел тем не менее резерв в опоре на опыт по введению отдельных элементов новой школы в российскую педагогическую практику, непрекращающуюся теоретическую работу русских педагогов в дореволюционный период: «Мы постоянно считались с выводами науки, дополняли и вносили новый научный дух – это и есть то лучшее в старой закваске, что нужно удержать» (Там же).

Участники совещания определили стратегические направления в реализации идеи политехнизма в трудовой школе: «Мы, рассматривая трудовые процессы с точки зрения общей дидактики, должны различать труд как особый предмет в школе в целях политехнического образования и труд как метод обучения всем школьным предметам» (Там же. Л. 35). Как видим, в своих оценках роли и значения труда в новой школе они были солидарны с точкой зрения А.В. Луначарского. Преподаватели отказались от утилитарного понимания труда как физического: «Политехническое образование наряду со знаниями, навыками и общим развитием в области умственного труда, что давала старая, хорошо поставленная школа, имеет своей задачей дать то же самое и в области физического труда» (Там же). Не отрицая устоявшихся дидактических подходов в преподавании, педагоги предлагали их дальнейшее развитие. В частности, Н.П. Березовский развернул ход рассуждений в русло прагматической теории Д. Дьюи: «Чтобы сделать предмет интересным, желательным для познания, нужно начинать не с близкого, повседневного, а надо начинать с отдалённого (Дьюи), от необычного к обычному, от целого – к частям, от сложного – к простому» (Там же. Л. 21). Таким образом, был предложен дьюистский вариант разрешения «затруднений», проблем как условия развития личности. Как известно, Д. Дьюи выделял следующие этапы разрешения проблемной ситуации: 1) чувство затруднения; 2) его определение и определение его границ; 3) представление о возможном решении; 4) развитие путём рассуждения об отношениях представления; 5) дальнейшие наблюдения, приводящие к признанию или отклонению, т. е. заключение уверенности или неуверенности [Дьюи, 1999, с. 63]. Но эти рекомендации лежали лишь в плоскости технологии обучения. Что же касалось целей введения политехнизма в школьное обучение, то А.В. Лу-

начарский в работе «Классовая школа» в 1920 году уточнял их суть: «Мы не преследуем цели... сделать ремесленника или хорошего рабочего. Мы должны заботиться о том, чтобы в 16 лет мальчик вышел с известным представлением о том, что такое промышленность вообще, чтобы ясно представлял строение фабрики, завода, паровую машину, систему приводов, важнейшие станки разного рода, распределение завода на цехи и мастерские, чтобы знал, как функционирует склад, экспедиция, как получается сырьё, что такое фабричная контора...» [Луначарский, 1976, с. 58].

На совещании обсуждалась модель трудовой школы, предложенная В.В. Протопоповым, инструктором подотдела единой трудовой школы губоно. Он построил свой доклад на основе сравнительной характеристики прежней и будущей школ: «Цель всякой школы – дать знания и навыки для создания цельной педагогической личности, как существа социального. Старая школа выбирала главным образом знания, пригодные для умственного и нравственного развития, но весьма часто не применяемые в жизни. Новая школа считает нужным дать своим питомцам знания и навыки, которые найдут применение в действительной жизни. Принципом старой школы было изучение духовной сущности человека, лучше всего проявляющейся в языке или изучении природы. Новая школа ставит своей задачей изучение действительной жизни, объединяющей и духовную сущность человека, и природу. В старой школе господствовали "обучение" и "изучение", предполагающие изучающего субъекта и изучаемый объект. Основной метод новой школы – переживание, когда субъект и объект сливаются в единой действительной жизни. Старая школа для своих целей делала подбор нужных для неё знаний, новая школа должна для своих целей делать подбор нужных переживаний. Эти переживания должны быть взяты из подлинной жизни. Все переживания должны соответствовать школьному возрасту» (КБУ ГАКК. Ф. 93. Оп. 1. Д. 15. Л. 3). В.В. Протопопов охарактеризовал новый тип взаимоотношений между учителем и учеником: субъект-субъектный. Его рассуждения о будущей школе, как видим, были в русле работ прагматистов. Современный исследователь Ю.К. Мельвиль пишет: «Если европейская философская традиция, идущая ещё от древних греков, видела в человеке, прежде всего, созерцающее и размышляющее существо, удивлённое окружающим его миром и стремящееся в меру своих возможностей понять и объяснить его, то прагматистами человек рассматривается как существо деятельное по преимуществу. Его активность, как практическая, так и теоретическая, вызывается в первую очередь непосредственными жизненными нуждами и потребностями и направлена на их удовлетворение» [Мельвиль, 1986, с. 104]. В России было немало последователей Д. Дьюи, идеи которого были весьма популярны. Например, С. Т. Шацкий считал, что старая школа препятствует этому своей педагогической организацией: «Мы довольствуемся готовым, пережёванным материалом. Мы привыкаем пользоваться результатами, и не понимаем наслаждения от процесса» [Шацкий, 1980, с. 15].

Что касалось создания практической модели трудовой школы, В.В. Протопопов предлагал в основу школьной жизни положить «переживания жизни, основанные на сельскохозяйственном труде, ибо этот труд охватывает в элементарной форме почти все отрасли человеческого знания, тогда как в городской жизни труд суживается до пределов профессии. Трудовая школа должна иметь для своих целей паसेку, столярную мастерскую, кухню и т. д.». Все трудовые процессы, по его мнению, должны были сливаться, и «к ним должны прислаиваться знания и навыки, соответствующие наукам прежней школы. Знания и навыки, приобретённые после

школьной обработки трудовых переживаний, образуют циклы, расположенные в следующем порядке:

1. Приёмы труда.
2. Материалы и среда (Природоведение и география).
3. Орудия труда (Физика, механика, история).
4. Счёт и мера (Математика).
5. Родной язык, ибо все школьные переживания должны быть выражены словом.
6. Синтез – школьная энциклопедия» (КБУ ГАКК. Ф. 93. Оп. 1. Д. 15. Л. 3).

Как видим, привычные школьные предметы должны были играть подчинённую функцию. В предложенной модели школы традиционная предметная система упраздняялась и просматривались смутные силуэты комплексной системы организации образовательного процесса.

В.В. Протопопов предлагал следующую схему реализации своего проекта: «Вслед за анализом трудовых процессов должен идти синтез. Расположение школьного материала по годам и группам может быть сделано в самых общих чертах, ибо мы не обладаем ещё опытом в этом отношении. Первые 2 года могли бы быть употреблены на накапливание знаний, а последние 2 года – на их систематизацию. Общие принципы школы определяют и её быт. Распорядок школьного дня устанавливается самою жизнью. Социальные и нравственные навыки прививаются учащимся сами собой в порядке трудовых переживаний» (Там же). Такая конструкция школы радикально меняла не только системные подходы к отбору содержательной части учебного материала, но и к самой форме организации школьной жизни. Эти предложения вызвали у учителей и осторожное одобрение, и откровенное их отрицание, и предложение самому автору воплотить замысел в жизнь. В выраженных опасениях отчётливо просматривались возможные риски при воплощении идей прагматизма в школьную практику, сутью которых было «весьма своеобразное понимание познания, результатом которого оказывается не знание явлений и законов окружающего мира, а только способность различать то, что помогает, и то, что не помогает достижению практических целей». «Сознание оказывается не отражательной, но лишь «избирательной активностью» [Мельвиль, 1986, с. 107].

Не только учителя, но и коллегия губоно признала доклад В.В. Протопопова «чисто теоретическим построением». Признавая, что предлагаемая школа – «школа преимущественно практического воспитания и развития» и не отрицая «ценности» проекта, коллегия всё же признала, что такая школа, свободная «от даваемых известных программ, расписаний и учебных предметов», «почти всецело заполненная производительными трудовыми процессами, может и не дать широкого умственного развития, кругозора и тех знаний, какие требуются современным состоянием науки и культурного общества, а также и известными нам программами трудовой школы». «Ввиду отсутствия опыта коллегия не считает возможным рекомендовать означенный проект как образец для устройства трудовой школы, но признаёт желательным устроить по означенному проекту в виде опыта по нескольку школ в каждом уезде, чтобы реально убедиться в даваемых такой школой результатах» (КБУ ГАКК. Ф. 93. Оп. 1. Д. 15. Л. 10).

Осторожность коллегии при подготовке резолюции объяснялась совокупностью проблем, которые виделась невооружённым глазом: слабая материальная база, отсутствие кадров, неготовность населения воспринимать столь радикальные изменения в образовании.

На совещании был заслушан доклад Талайко, который посетил три школы в Стокгольме, причём он подчеркнул, что это были новые для Швеции школы. При каждой школе были интернат, библиотека, физический кабинет, сад, огород, мастерские: слесарная, кузнечная, переплётная, токарная, корзиночная. В классах обучалось не более 25 учеников, причём в классных комнатах обучение проводилось только в зимнее время и в хмурую погоду. Всё остальное время – работа в саду, огороде, мастерских, участие в экскурсиях. Но при этом сохранялось предметное обучение. Предметные программы разрабатывались самими учителями и утверждались школьным коллективом. В школах культивировался спорт, существовала бойскаутская организация. Содержание школ осуществлялось за счёт средств города и родителей (Там же. Л. 14–15). Таким образом, красноярские педагоги смогли, что называется, из первых уст услышать об организации самых современных западных школ.

Всё, что касалось практической реализации новых подходов, вызывало оживлённое обсуждение. К примеру, преподаватель землемерного училища Д.Н. Воронов полагал, что «трудовой процесс должен быть не слишком продолжительным, и знания при этом сообщаются только вытекающие из данного процесса». Преподаватель ИНО Р.А. Френкель же считал, что трудовой процесс должен продолжаться «в течение большого промежутка времени» и к нему должна «привлекаться масса разнообразных знаний». Так сколько времени должен занимать трудовой процесс? Большинство разделяло точку зрения о том, что «чем меньше времени занимает процесс, тем лучше. В этом случае в течение определённого времени можно будет проработать больше трудовых процессов, а следовательно, и получить больше знаний. А кроме того, внимание детей ещё не настолько дисциплинировано, чтобы напрягаться в течение долгого промежутка времени» (Там же, Л. 19). Таким образом, участники совещания не выступали против организации трудовых процессов, их беспокоили рациональное использование учебного времени и возможность усвоения учащимися большего объёма учебного материала. Рассматривались на совещании и варианты реализации на практике трудовых процессов, в частности при посадке картофеля и постановке самовара. Отмечалось, что трудовые процессы легче всего брать из домашнего хозяйства, так как «у детей 10-летнего возраста имеются уже наблюдения и даже собственный опыт» (КБУ ГАКК Ф. 93. Оп. 1. Д. 341. Л. 5). В книге Д. Дьюи «Школа и общество» приводится масса примеров организации подобных трудовых процессов, например строительство плавильни [Хрестоматия..., 1981]. Нужно иметь в виду, что Д. Дьюи видел школу, во-первых, как систему социализации ребёнка, подготовки его к общественной и профессиональной жизни, во-вторых, как средство обеспечения индустриального развития общества. Поэтому и понимание процесса обучения у него было другим, в отличие от устоявшейся знаниевой парадигмы. Объём знаний ограничивался опытом, который ребёнок приобретал в процессе постановки опытов, деятельности, т. е. непосредственного наблюдения и восприятия. Б.М. Бим-Бад пишет: «Учение, по Дьюи, есть хотя и главный, но как бы "побочный продукт" деятельности ребёнка, имеющей социальные цели и применяющей материал типичных социальных ситуаций» [Бим-Бад]. Пример с самоваром у Воронова и с плавильней у Дьюи – «типичные социальные ситуации». Б.М. Бим-Бад продолжает: «При этом школа как "обучающая среда" сама становится формой социальной жизни, обществом в миниатюре. Снабжение учащихся "батареями" приёмов приобретения знаний считалось лучшим средством подготовки поколений к трудовой жизни» [Там же].

Сомнения, которые высказывали участники совещания, вполне объяснимы. Их истоки следует видеть в происходивших с середины XIX века дискуссиях о приоритетах реального и классического образования. Речь, по большому счёту, шла не о количестве времени, а об объёме знаний. А их, по мнению совещающихся, должно было быть «больше». Устоявшаяся знаниевая парадигма, доминировавшая в российской школе, могла войти в противоречие с пониманием объёма содержания образования для массовой школы, предлагаемым столь привлекательным и востребованным в тот период Д. Дьюи. В конечном счёте так и произошло впоследствии. «Знание о природе вещей и способе их изготовления» – вот конкретное содержание образования, согласно Д. Дьюи. Б.М. Бим-Бад тонко подмечает: «Это знание присваивается в ходе деятельности учащихся, выполняемой не ради этих знаний, а ради самой деятельности (принцип самоцельности учебного процесса). Стало быть, и содержание образования усваивается как побочный продукт в ходе активного исследования "проблемной обучающей среды", организованной как последовательность педагогических ситуаций» [Там же].

На совещании неоднократно обращались к опыту западных «новых школ», делались ссылки на работу Пабста «Практическое воспитание», исследования Джона Дьюи, Марии Монтессори. Проявили красноярские педагоги осведомлённость о «московской школе Шацких», «детском доме Вукотич» (КБУ ГАКК Ф. 93. Оп. 1. Д. 341. Л. 7). В связи с этим возникали вопросы: с одной стороны, не элементарным ли копированием формы и сущности западных учреждений образования будет советская трудовая школа и, с другой – «можно ли отнести намечаемую Положением школу к разряду тех "новых" школ, которые вводятся в жизнь во многих странах передовыми педагогами» (Там же. Л. 16). На совещании был перечислен «целый ряд признаков, по которым нашу строящуюся школу можно отнести к тому или иному из новых типов школ» (КБУ ГАКК Ф. 93. Оп. 1. Д. 15. Л. 16). При этом была чётко определена разница между советской трудовой школой и западной «новой школой»: «Советская школа имеет свои особенности. Она не только жизненная лаборатория познания и выработки политехнических навыков, не только школьная республика, воспитывающая свободных и стойких граждан, но она вместе с тем школа-коммуна с планомерно и социально организованным трудом, которая тесно и органически связана по своим трудовым процессам с окружающей жизнью.

Школа должна воспитать социалистов-граждан» (КБУ ГАКК Ф. 93. Оп. 1. Д. 341. Л. 3). Участники совещания большинством голосов поддержали тезис о том, что особенностью советской трудовой школы является то, что она «должна воспитывать граждан социалистической республики» (КБУ ГАКК Ф. 93. Оп. 1. Д. 15. Л. 16).

Привлекательным в западных экспериментальных учреждениях было преодоление разрыва школы с жизнью и потребностями общества. Ребёнок провозглашался центром, вокруг которого должна была организовываться вся школьная жизнь. Однако педагоги видели риски в том, что реально трудовые процессы в такой модели школ призваны были решать в большей степени социальные проблемы, чем личностные. Девиз Г. Кершенштейнера: больше трудовых умений и навыков и меньше знаний – готовил детей трудящихся к производству. Д. Дьюи также считал, что дети простого народа не должны были покидать своей социальной ниши, трудиться на производстве в условиях свободного предпринимательства и при этом быть законопослушными и патриотично воспитанными гражданами страны. Эти идеологи «новых школ» считали, что следует заботиться не столько о знаниях, их системности, сколько об общем развитии детей, привитии им умения самосто-

ятельно добывать знания, наблюдать, анализировать, обобщать, делать выводы. Сочетание умственного труда с ручным определялось ими как средство развития сообразительности, глазомера, координации.

Передовые педагоги – разработчики идеи трудовой школы в Советской России – считали общими условиями эффективного функционирования трудовой школы связь умственного, физического, трудового, нравственного, эстетического воспитания между собой и с возрастными и индивидуальными возможностями детей; непрерывное изучение изменений в процессе воспитания учащихся, эволюционный характер работы школы, создание условий коллективной работы, атмосферы сотрудничества и содружества, государственно-общественный характер её организации и руководства. Цель воспитания – всестороннее развитие личности, что отражало гуманистический идеал педагогической деятельности.

Официальные формулировки принимаемых решений не должны скрыть от нас остроты споров и противоречий, которые сопровождали всё совещание. И тем не менее компромиссность видна в принятых решениях. Были признаны целесообразность сохранения предметной системы преподавания, необходимость использования наряду с новыми приёмами лабораторной системы преподавания в «ограниченном виде и книжно-словесного метода обучения при прохождении истории, эволюции культуры» (Там же). Осторожность при принятии решений видна в уклончивости формулировок: «Производительный труд не исключительно полагается в основу школьного строительства, не является единственным методом и источником приобретения учащимися необходимых знаний и навыков»; «трудовые процессы сами по себе могут быть признаны методом приобретения познаний в очень ограниченном смысле, производство требует наличия известного запаса знаний и главная ценность их с учебной стороны в том, что они наталкивают на жизненную необходимость приобретения знаний; дают возможность применять их, содействуя тем углублению и укреплению их» (Там же. Л. 16–17).

В завершение совещания педагоги попытались ответить на вопрос: «В какой период времени должна быть построена трудовая школа»? Участникам совещания было ясно, что «при теперешнем трагическом положении школ» быстрых результатов добиться невозможно. Сельские учителя выражали опасения, что «при существующей разрухе крестьяне не будут отдавать детей в школу, когда увидят, что школа не имеет ни учебных материалов, ни пособий. А, кроме того, если круто провести реформу школы в деревне, не обсудив её с крестьянами, то нельзя поручиться за то, что там не произойдут эксцессы». Инструктора губоно предложили учителям, «во избежание эксцессов», «проводить реформу школы постепенно, не отпугивая от неё крестьян» (Там же. Л. 45). На совещании решили выйти «на контакт с населением, проявить осмотрительность и осторожность в деле проведения в жизнь новой школы» (Там же). Н.П. Березовский отметил, что «в короткий срок трудовая школа построена быть не может, и такого задания никто не давал, и никто этого не требует. Он сослался на А.В. Луначарского: «Даже при вполне нормальных условиях сразу провести реальную реформу нельзя» (Там же. Л. 44).

Итак, школа должна была быть бесплатной, смешанной, светской, единой, общедоступной, обязательной, трудовой. По словам Н.П. Березовского, даже реализация первых четырёх условий – «грандиозная реформа, если принять во внимание, что только в Америке и лишь в немногих государствах Западной Европы они проведены» (Там же). Что же касалось основного предмета обсуждения на совещании – «трудовой школы», то отмечалось, что создание школьных коллективов, организация самообслуживания – более осуществимые задачи, чем материальное ос-

нащение школ. Н.П. Березовский привёл слова А.В. Луначарского, «из которых собрание убедилось, что Наркомпрос советует сохранить старые культурные приобретения, что без них культура двинулась бы намного шагов назад, что новые начинания и новые идеи должно проводить в жизнь постепенно, а не сразу, и что лица, желающие в самый краткий срок создать новую школу, подобны тем, кто, желая поскорее вырастить цветок, стал бы тянуть его кверху из земли» (Там же. Л. 45).

Судя по характеру обсуждения, активных противников реформирования школы не было, разговор был сосредоточен на принципах реализации реформы и уяснении отдельных пунктов Положения. Объяснение этому следует искать прежде всего в том, что для педагогов Енисейской губернии содержание обсуждаемых документов не было новым. Многие положения, изложенные в документе, обсуждались в 1917–1918 годах на учительских съездах, в тот же период высказывалось довольно много критики. Реализация реформы была задержана Гражданской войной. Многие положения реформы были за два года их воплощения в жизнь в Центральной России переосмыслены, ход Гражданской войны и интервенции не прерывал мощной теоретической и практической работы в Центре. Совещание имело большое значение как в теоретическом, так и в практическом плане. Несмотря на то что на многие вопросы не было найдено ответов, работники образования, управленцы Енисейской губернии смогли наметить первые шаги в деле реализации Положения о единой трудовой школе, выработать единые подходы к организации школьного дела.

Библиографический список

1. Бим-Бад Б.М. Педагогика Джона Дьюи. URL: <http://bim-bad.ru/working/rabochaya-parka-biblioteki/istoriya-pedagogiki-kak-nauka>
2. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления (Как мы мыслим). М., 1999.
3. Луначарский А.В. О воспитании и образовании. М., 1976.
4. Мельвилль Ю.К. Прагматическая философия человека // Мельвилль Ю.К. Буржуазная философская антропология XX века. М., 1986.
5. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. М., 1981.
6. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения. М., 1980. Т. 2.

ШАЛАБОЛИНСКАЯ ПИСАНИЦА: ОПЫТ ТРАСОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ¹

Шалаболинская писаница, наскальное искусство Среднего Енисея, петроглифы, трасология.

Летом 2009 г. было проведено трасологическое исследование некоторых петроглифов Шалаболинской писаницы, расположенной на правом берегу правого притока Енисея р. Туба в Курагинском районе Красноярского края [Вяткина, 1949; Пяткин, Мартынов, 1985]. В 2000-е гг., благодаря полевым исследованиям сотрудников КГПУ, на этом памятнике выявлено немало древних изображений [Дроздов, Заика, Березовский, 2002; Дроздов, Заика, Марченко и др., 2003; Заика, Дроздов, Березовский и др., 2004; Заика, Дроздов, Макулов, 2005; Заика, Дроздов, Березовский, 2006]. Наиболее интересные результаты были получены в результате расчистки скальных выходов нижнего яруса: многие плоскости с петроглифами были полностью или частично закрыты напластованиями скальных обломков и накопленным грунтом.

Целью исследований, предпринятых в рамках проекта, выполнявшегося в Институте археологии РАН при поддержке Программы Президиума РАН, было определение материала орудий, которыми выполнены петроглифы. Рассмотрена выборка петроглифов нижнего яруса, в которой удалось идентифицировать как нанесенные каменными орудиями, так и выбитые металлическими инструментами изображения (рис. 1, 2) [Гиря и др., 2011; Дэвлет, Гиря, 2011].

Методика, примененная при полевом и лабораторном анализе петроглифов Шалаболинской писаницы, ранее отработывалась на материалах наскальных изображений Чукотки². Избранный для изучения фрагмент выбитого изображения с прилегающей природной скальной поверхностью покрывался апробированным в реставрации смываемым защитным слоем, препятствующим повреждению камня [Кочанович, Дэвлет, 2006, с. 47–50]. С этого участка снимался силиконовый оттиск (матрица), защитный слой смывался водой. С силиконового негативного оттиска затем выполнялась гипсовая отливка, точно воспроизводящая позитивный рельеф камня с фрагментом изображения (рис. 3). Использование снятых в поле со скальных поверхностей со следами пикетажа силиконовых оттисков позволило в дальнейшем в лабораторных условиях исследовать особенности техники нанесения изображений на макро- и микроуровне. Подобные копии следов пикетажа полноценно сохраняют информацию об орудиях, которыми были нанесены петроглифы.

¹ Работа подготовлена в рамках Программы Президиума РАН «Традиции и инновации в истории и культуре».

² Ставилась задача применить сложившиеся в российской трасологии методики и подходы [Семенов 1957; Семенов, Щелинский. 1971, с. 19–30] к исследованию петроглифов и с этих позиций определить признаки, отличающие пикетаж металлическими и каменными орудиями. Исследование было инициировано вопросами, возникшими при изучении петроглифов Пегтымеля (Чукотка), поскольку вызвала сомнения возможность нанесения многих из них орудиями из камня [Диков, 1971; Дэвлет, 2010; Devlet, 2008, с. 120–123; Devlet, 2012, с. 124–141]. С местонахождением наскального искусства заполярной Чукотки в настоящее время связан наибольший массив собранной нами информации по технологии пикетажа [Гиря, Дэвлет, с. 2010].



*Рис. 1. Шалаболинская писаница. Фигура лося, выбитая каменным долотовидным орудием типа *pièce esquille*, использованным в виде посредника, и посетительская надпись, выполненная металлическим инструментом. Здесь и далее овалами очерчены места снятия силиконовых оттисков для дальнейшего лабораторного изучения*

Для характеристики микрорельефа использовался метод теневого сечения: микрорельеф обрисовывался при помощи линейной тени, которую отбрасывает нить, расположенная горизонтально поверхности отливки, освещенная с одной стороны под углом в 45° . Линейная тень точно очерчивает поверхность со следами обработки (рис. 5.4). Меняя положение нити, можно получить информацию о любом (поперечном, продольном и т. д.) сечении рельефа поверхности, размеры следов измеряются с помощью программного обеспечения Altami Studio. При необходимости можно получить данные о высоте изучаемого микрорельефа в абсолютных величинах, но на данном этапе мы не задавались этой целью.



*Рис. 2. Шалаболинская писаница. Изображения тагарского времени.
Фигуры вооруженных персонажей, выполненные пикетажем
металлическим орудием с заостренным рабочим концом округлого сечения,
примененного в качестве посредника*

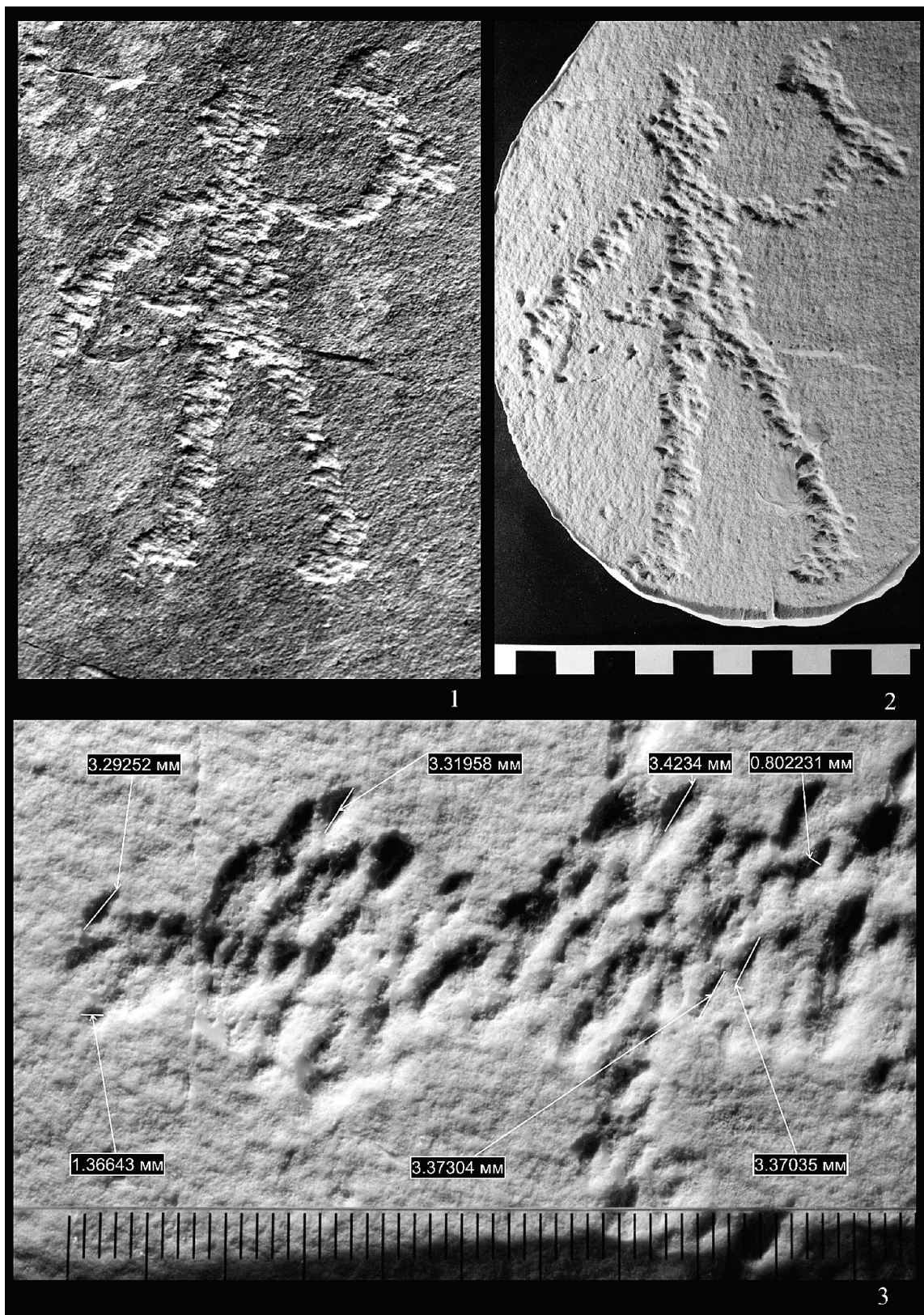


Рис. 3. Шалаболинская писаница: 1 – изображение тагарского времени, выбитое металлическим орудием с заостренным рабочим концом линзовидного сечения, использованным в качестве посредника; 2 – гипсовая отливка, полученная с силиконового слепка; 3 – копия следов пикетажа на гипсовой отливке с указанием размеров отдельных выбоин

При описании техники выполнения изображений использовалась градация по глубине выбивки от исходной поверхности (поверхностный / мелкий, средний, глубокий пикетаж), по форме отдельных лунок различие делалось между округлым, линейным, фигурным видами пикетажа.

Для описания плотности нанесения пикетажа использовался не численный подсчет отдельных лунок (следов ударов), а их соотношение (сплошной, плотный и разреженный пикетаж). Таким образом, пикетаж характеризуется как:

- сплошной (следы отдельных ударов перекрывают друг друга);
- плотный (расстояние между отдельными следами ударов примерно сопоставимо с диаметром одной лунки);
- разреженный (расстояние между отдельными лунками превышает диаметр следа от одного удара).



Рис. 4. Экспериментальное моделирование выполнения пикетажа с помощью каменного ударника и каменного посредника, Шалаболино

Сплошной пикетаж, в котором следы ударов перекрывают друг друга, мало информативен для трасологического анализа, и особое внимание следует обращать на одиночные, выходящие за контур лунки. В этом случае наибольшего внимания заслуживают эскизы и незавершенные изображения. Глубокие и средние по глубине лунки передают очертания формы орудия пикетажа сравнительно точно, в то время как поверхностный пикетаж в этом аспекте менее информативен. Даже если орудие пикетажа достаточно глубоко проникает в камень, оставшийся след чаще всего не представляет собой точный негатив его рабочей части. Степень сохранности также во многом определяет возможности трасологического анализа, и выветренные изображения зачастую непригодны для достоверного исследования материала орудий, которым они были нанесены.

Большая часть экспериментов по пикетажу была ранее осуществлена на алевролитах и песчаниках Чукотки, слагающих скалы Кайкуульского обрыва, протянувшегося вдоль р. Пегтымель [Гиря, Дэвлет, 2010]. Были применены орудия из кварца (отбойники и посредники), шлифованного камня (шлифованные каменные тесла в роговых рукоятях – как посредники), бронзы (посредники), железа (посредники). Исследовалась специфика следов от ударов, нанесенных под углом в 90 и 45°, результаты зафиксированы по той же методике, что и следы выбивки на исторических петроглифах. Большая часть экспериментов была посвящена моделированию выбивки с использованием орудий из кварца, выходы которого представлены вблизи петроглифов, и железа. Орудия из камня, бронзы и железа показали различную эффективность для выполнения пикетажа. Инструменты из оловянистой (7 %) бронзы были признаны наименее производительными: их рабочие участки сминались очень быстро, после 10–20 ударов. Орудия из мягкого железа после нанесения 20–30 ударов также оказались малопригодны. Продолжительно и эффективно работали лишь кварцевые и железные орудия, а также каменные шлифованные тесла.

Использование кварцевых орудий для выбивки петроглифов неизбежно связано с постоянным и достаточно интенсивным выкрашиванием рабочих концов: ударная часть весьма динамично изменяется, и остаются разноразмерные следы угловатой в плане формы. Выполнение среднего и глубокого пикетажа со стабильной формой лунок кварцевыми орудиями практически невозможно. Применение инструментов из железа на некристаллических породах позволяет производить более 500 лунок, стабильных по очертаниям в плане и профиле. Если в ходе использования орудие специально не подправлялось, все угловатые в сечении рабочие концы заостренных металлических орудий различной формы (треугольных, квадратных и т. д.) по мере развития износа оставляют округлые в плане следы. Были осуществлены эксперименты по пикетажу песчаников, на которых выбиты петроглифы Шалаболино, но пока еще не в полной мере (рис. 4).

Основные критерии различия следов выполнения пикетажа кварцевыми и железными орудиями можно сформулировать таким образом: регулярный по форме и размерам, часто подокруглый в очертаниях отдельных лунок, глубокий при относительно узком входном отверстии пикетаж возникает при использовании орудий из железа. Нерегулярный по форме и размерам, угловатый в очертаниях отдельных выбоин, с широкими входными отверстиями пикетаж – результат использования кварцевых орудий. Основной диагностирующий признак, отличающий следы ударов, оставленные каменным орудием-посредником, от следов работы орудием из железа, – быстрое изменение рабочей части каменного инструмента, следы от которого динамично трансформируются от подокруглых или подквадратных к вытянутому линейным.

Указанные различия были прослежены при исследовании нижнего яруса петроглифов Шалаболино. Примером изображений, выполненных каменным орудием, в рассмотренной выборке Шалаболинских петроглифов могут служить несколько зооморфных фигур, изображение лодки и одно незавершенное, вероятно, антропоморфное (?) (рис. 1, 5–10).

Одна из наиболее известных групп петроглифов нижнего яруса Шалаболино включает в числе прочих зооморфных изображений реалистично выполненную фигуру лося (рис. 1) [Пяткин, Мартынов, 1985, рис. 4]. Здесь же имеются посетительские надписи, одна из которых относится к 1936 г. Изображение лося – результат работы каменным инструментом (рис. 5.1). Силиконовые отпечатки были

сняты с трех участков выбитой фигуры, на всех прослежена сходная динамика трансформации формы рабочего края каменного орудия по мере его использования. Так, следы пикетажа, которым выполнена голова животного, различны по форме. На морде – это подквадратные и подокруглые в плане следы ударов, а на участке рогов они имеют вытянутую, полулунную и неправильно-линейную форму. Выбоины линейной и вытянутой полулунной форм весьма различны по длине (от 2,5 до 10 мм) и ширине (от 2 до 4,5 мм). В профиле рельеф пикетажа пологий, без резких перепадов между пиками и депрессиями (рис. 5.4). Сходная динамика изменения формы следов орудий прослеживается на исследованных фрагментах ног лося: подокруглые (на участке, близком к брюху) следы пикетажа сменяются вытянутыми линейными по мере удаления от тела, превращаясь в выраженно-линейные там, где должны располагаться копыта изображенного животного. Подобное изменение формы следов пикетажа – характерная черта работы каменным орудием-посредником из твердой изотропной породы камня. Подготовленный пикообразный конец по мере использования быстро выкрашивался, инструмент превращался в долотовидное орудие. В экспериментах по моделированию пикетажа кварцевыми отбойниками и посредниками на пегтымельском материале отмечены аналогичные изменения формы рабочего края инструмента и такая же динамика трансформации очертаний отдельных следов ударов. Подправлял ли древний художник одно орудие несколько раз или по мере износа рабочего края заменял – определить невозможно.

Было проанализировано одно из расположенных неподалеку изображений лодок с людьми, обозначенными вертикальными штрихами. С фрагмента был снят тестовый оттиск, изучение которого показало, что этот петроглиф нанесен каменным посредником с пикообразным притупленным рабочим концом (рис. 6). Несмотря на то что на данном изображении преобладает сплошной перпендикулярной поверхности пикетаж и большинство выбоин перекрывают друг друга, на некоторых участках удалось проследить очертания отдельных лунок: в плане это разнофигурные многоугольники. Они относительно неглубокие при значительной ширине, достигающей 5 мм по наибольшему измерению.

Для наскального искусства Среднего Енисея характерны парциальные изображения быков (рис. 7). Рассмотренная фигура изображена обращенной головой вправо, по контуру выбиты голова, грудь, спина и часть крупа. На морде имеются следы пикетажа и пришлифовки. Возможно, таким образом была намечена частичная проработка головы силуэтом. Силиконовые оттиски были сняты с двух участков данного изображения: с головы и крупа (рис. 7.1). Для выполнения контура был применен каменный посредник с долотовидным рабочим концом. Следы ударов преимущественно прямые, крупные, достигают 11 мм в длину и 4 мм в ширину, преобладает серповидная форма отдельных выбоин (рис. 7.2). Отмечена небольшая пришлифовка от контура морды до глаз. Другим орудием выполнен пикетаж вне линии контура. Эти следы представляют собой группу выбоин неправильно-прямоугольных очертаний размерами 4–6 мм.

Каменным посредником нанесено еще одно контурное изображение быка с частичным заполнением силуэтной выбивкой (рис. 8). Следы пикетажа относительно неглубокие полулунные и разнофигурные (многоугольные в плане). Мелкие – около 4 мм в диаметре, крупные полулунной формы – до 4,5 мм шириной и до 11 в длину.

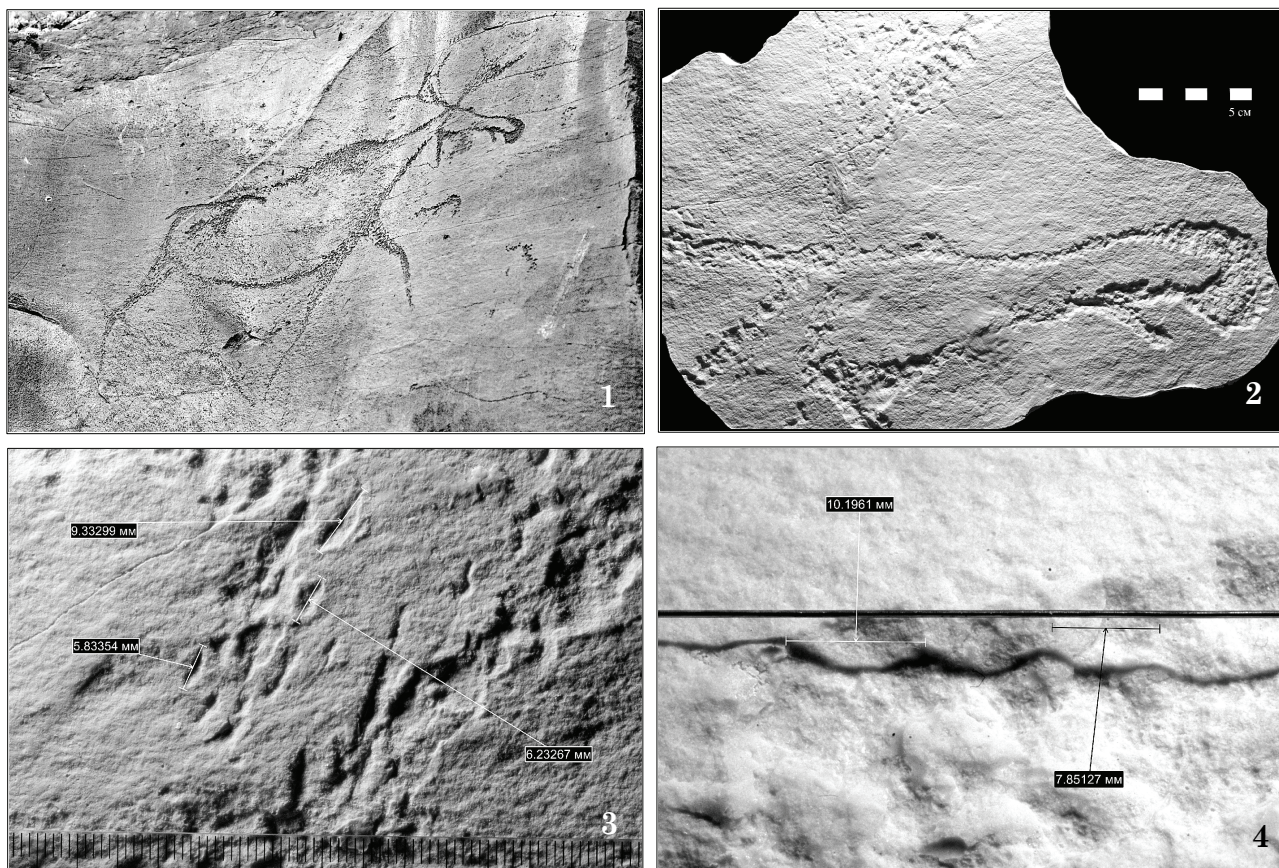


Рис. 5. Шалаболинская писаница:

- 1 – изображение лося, выполненное с помощью каменного посредника;*
- 2 – гипсовая отливка следов пикетажа, сделанная по силиконовому слепку;*
- 3 – копия следов пикетажа на гипсовой отливке с указанием размеров отдельных выбоин;*
- 4 – теневое сечение поверхности пикетажа*

Разрезанный пикетаж, выполненный долотовидным каменным орудием (типа *pièce esquille*), был обнаружен на незаконченном (антропоморфном?) изображении (рис. 9). Следы ударов фигурные, имеют полулунную форму, расположены изолированно. Особенно четко прослеживается изменение очертаний лунок, возникающее по мере выкрашивания каменного лезвия орудия от удара к удару (рис. 10).

Многие наскальные изображения Шалаболино были выполнены с применением металлических инструментов (рис. 2, 3, 11–17). Примером могут служить петроглифы тагарского времени VII–III вв. до н. э., в рассмотренной выборке это фигуры вооруженных мужских персонажей, а также изображение лошади (рис. 2, 3, 11.1, 12) [Заика, Дроздов, Березовский, 2006, рис. 1].

Среди сюжетов шалаболинских петроглифов встречаются антропоморфные фигуры, представленные в фас, ноги в профиль, которые в раскинутых в стороны руках держат предметы вооружения. На головах воинов изображался отросток – то ли элемент прически, то ли, что более вероятно, остроконечный головной убор. Головной убор антропоморфных фигур тагарской эпохи был определен как главная «диагностирующая» деталь [Советова, 2005, с. 80]. Замечательные открытия В.И. Молодина и Н.В. Полосьмак на Алтае позволяют составить представление о головных уборах и париках алтайской элиты. Теперь есть основания сопоставлять изображения окончаний некоторых тагарских колпаков с ак-алахинскими навершиями [Полосьмак, Баркова, с. 2005].

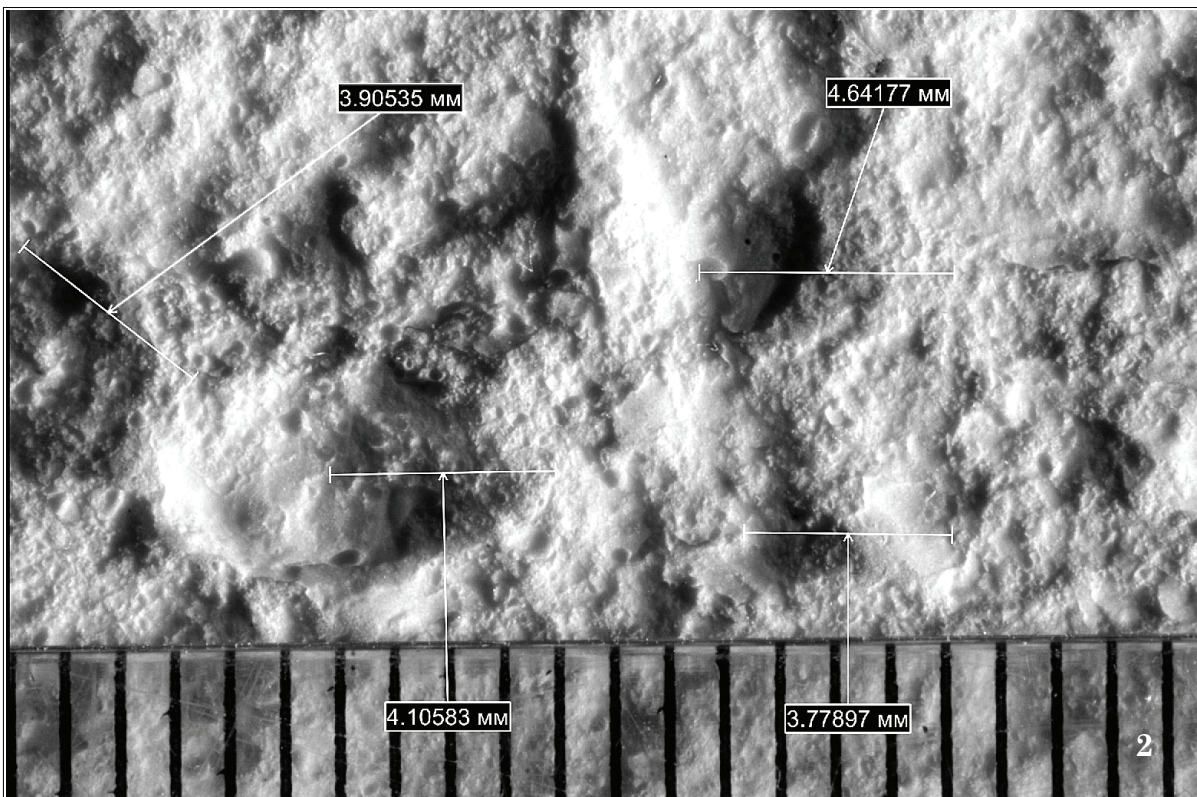


Рис. 6. Шалаболинская писаница: 1 – гипсовая отливка фрагмента изображения лодки с гребцами, выполненного с помощью каменного посредника; 2 – копия следов пикетажа каменным орудием с указанием размеров отдельных выбоин

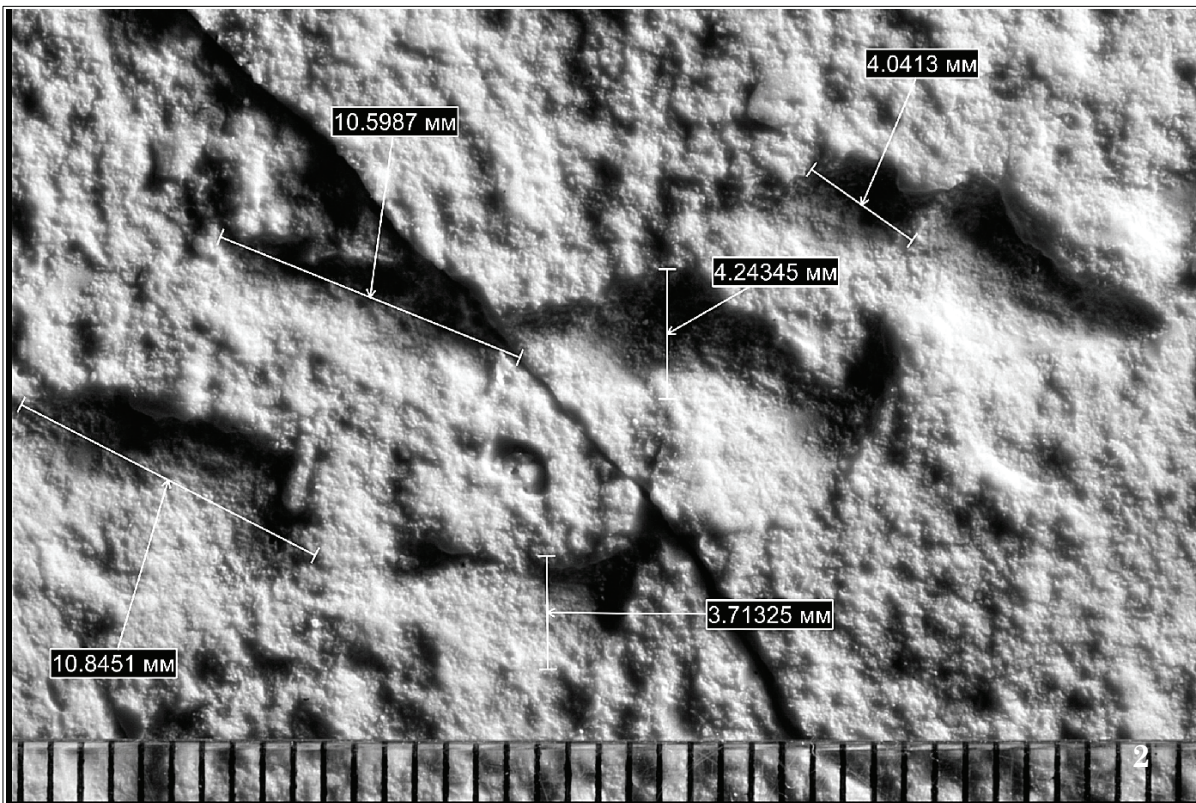
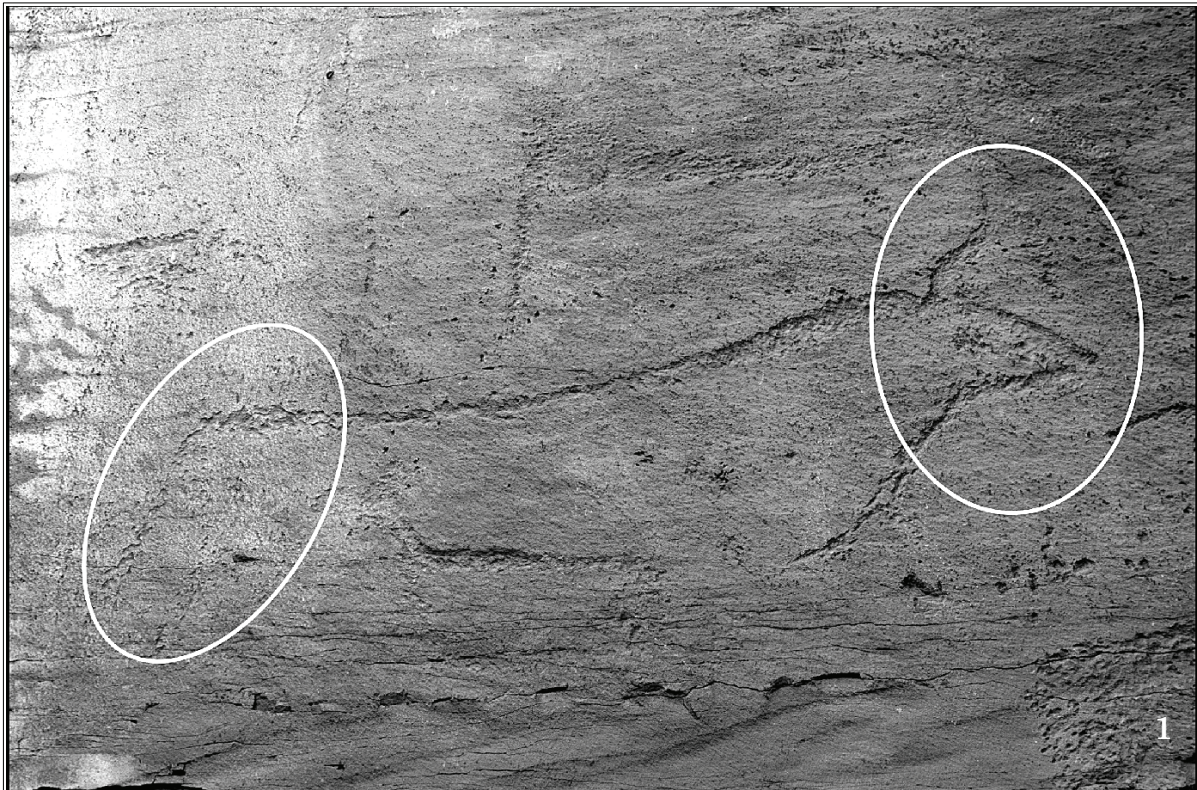


Рис. 7. Шалаболинская писаница: 1 – частичное изображение быка, выбитое каменным посредником; 2 – копия следов пикетажа каменным орудием с указанием размеров отдельных выбоин

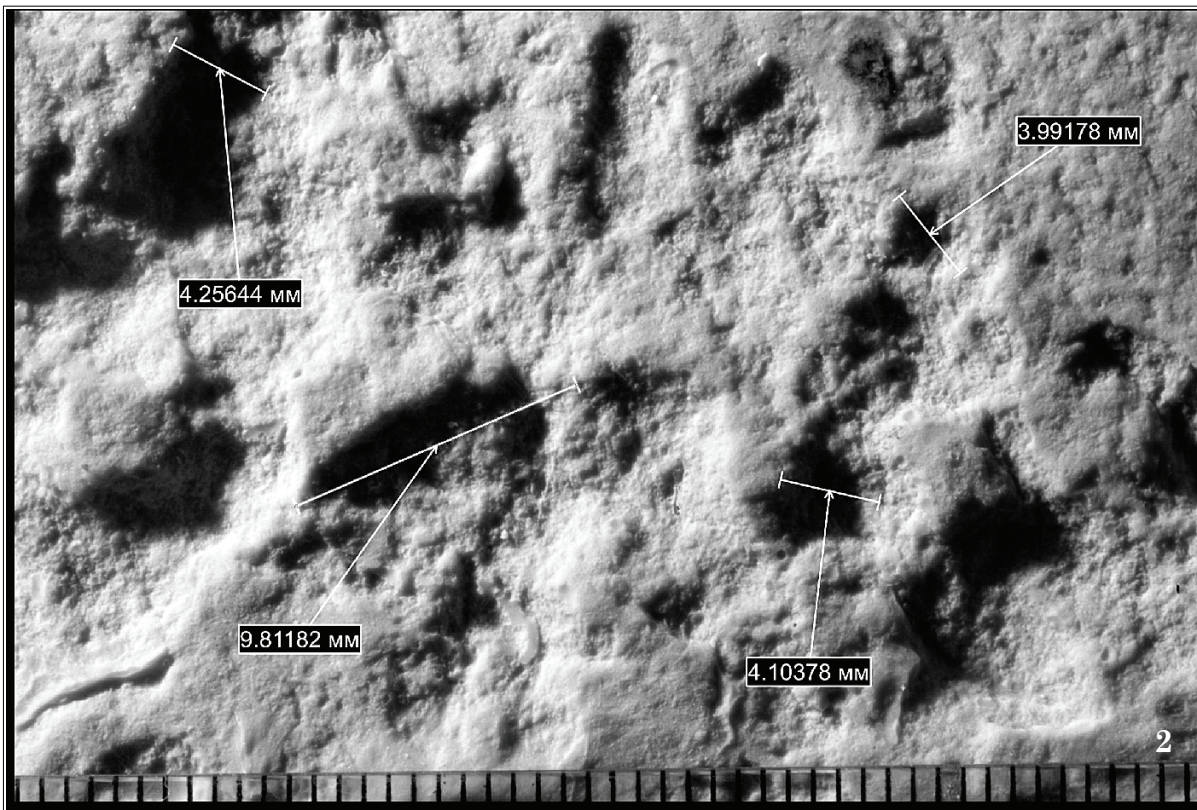


Рис. 8. Шалаболинская писаница: 1 – изображение быка, выбитое каменным посредником; 2 – копия следов пикетажа каменным орудием с указанием размеров отдельных выбоин



Рис. 9. Шалаболинская писаница, участок с анализируемым незавершенным антропоморфным (?) изображением

На Шалаболино было проанализировано также изображение двух вооруженных мужских персонажей, нанесенное прямыми и скошенными ударами острым металлическим орудием (рис. 11.1, 12). Следы пикетажа округлой формы единообразны по размеру: от 1 до 1,5 мм в диаметре. Они относительно глубокие: ширина входного отверстия близка по размеру к глубине проникновения орудия. Подобные следы свидетельствуют об использовании довольно тонких металлических орудий с острым округлым в сечении рабочим концом.

Расположенная ниже фигура лошади (рис. 11.1) нанесена очень мелким и стабильно округлым по очертаниям в плане пикетажем с единообразно пологим, вогнутым (U-образным) дном. Диаметр следов – от 1 до 1,5 мм. Это изображение также могло быть выбито с помощью орудия типа шила.

Одиночный антропоморфный вооруженный персонаж выполнен прямыми и скошенными ударами острым металлическим посредником (рис. 2, 3). Судя по следам пикетажа, орудие имело острый уплощенный рабочий конец с линзовидным сечением. Среди следов ударов присутствуют и округлые, и миндалевидные в плане выбоины. Размер миндалевидных: длина до – 3,4 мм, ширина – до 1,2, диаметр округлых – до 1,4. Возможно, использовались два инструмента с различным сечением рабочих концов: один с линзовидным, а другой с округлым [Дэвлет, Гиря, 2011, рис. XII]. Нельзя исключить и иную возможность: после того как орудие с уплощенным рабочим элементом затупилось, оно было переточено в острие с круглым сечением.

Примером пикетажа, выполненного более крупным инструментом из металла, может служить силуэтное изображение рыбы (рис. 13). Выбивка сплошная, следы ударов однообразно округлые, до 3 мм в диаметре. По пропорциям узкие, умеренно глубокие, преобладают прямые, но имеются и нанесенные под углом. В данном случае можно предполагать использование металлического посредника с затупленным округлым рабочим концом.

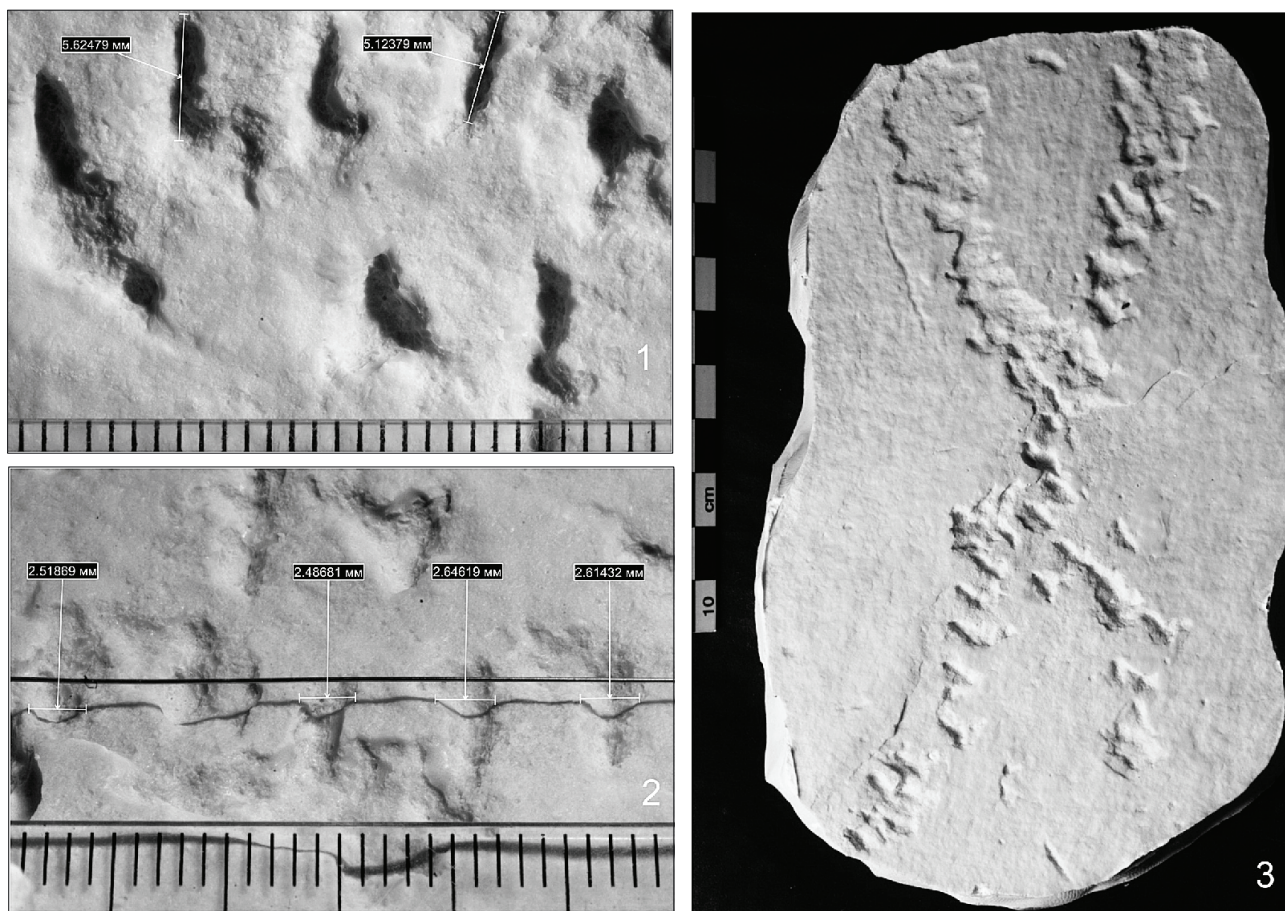
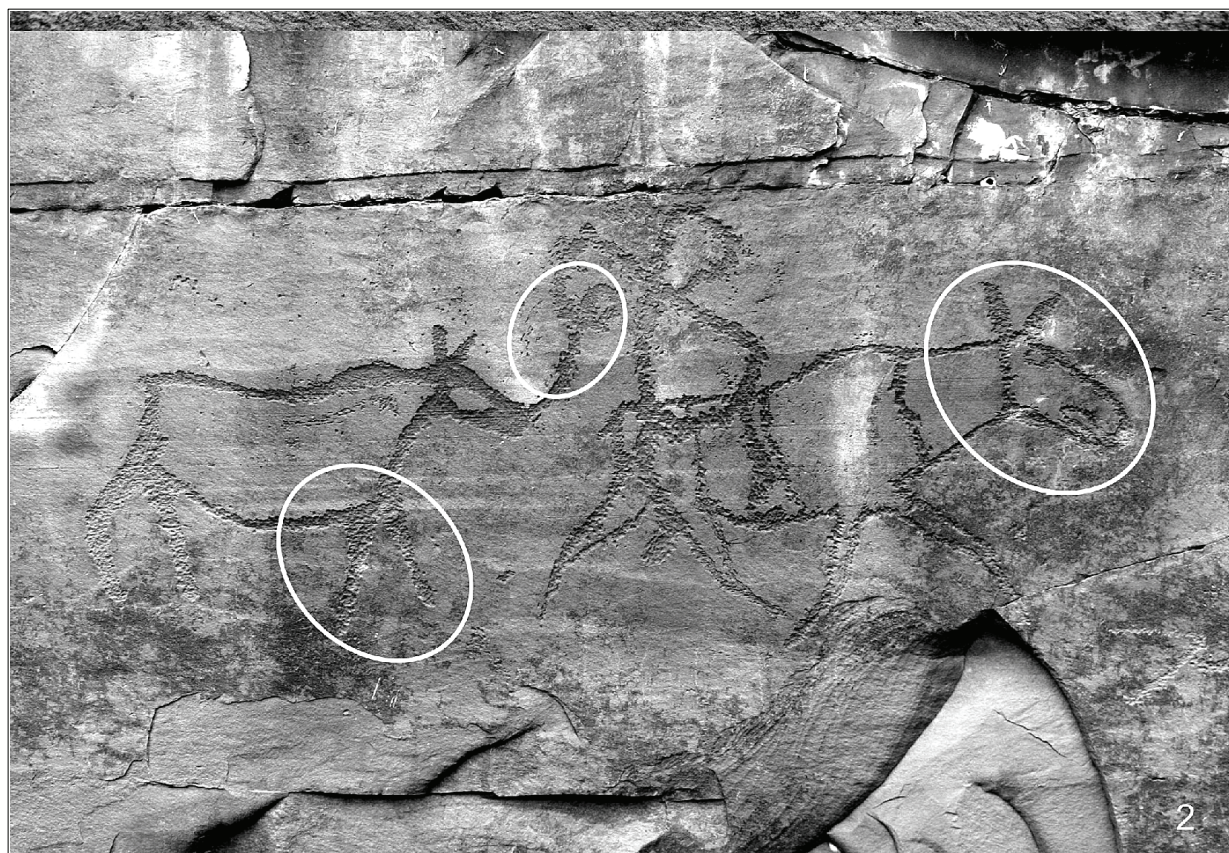


Рис. 10. Шалаболинская писаница, фрагмент антропоморфного (?) изображения: 1 – копия следов пикетажа каменным орудием с указанием размеров отдельных выбоин; 2 – теневое сечение отдельных выбоин на гипсовой отливке следов пикетажа; 3 – гипсовая отливка фрагмента геометрического антропоморфного (?) изображения, сделанная с силиконового слепка

Изображение оленя с развернутой головой, заполненной силуэтной выбивкой, и телом, рассеченным вертикальными линиями, выполнено металлическим инструментом с округлым притупленным рабочим концом (рис. 14). Пикетаж сплошной, на отдельных участках плотный, следы ударов однообразно округлые с полой U-образной донной частью. Средний диаметр входных отверстий отдельных выбоин – 1,6 мм.

Еще одна исследованная группа включает изображения двух копытных и выбитого между ними знака (?), который смыкается с мордой размещенного слева животного и перекрывает круп изображенного справа (рис. 11.2, 15) [Зайка, Дроздов, Макулов, 2005, рис. 2]. Все составляющие группу элементы – результат работы металлическим посредником с острым округлым рабочим концом. Трасологически анализировался пикетаж, которым выполнен каждый из элементов группы. Голова расположенного справа животного и ноги расположенного слева выполнены прямыми ударами, следы пикетажа преимущественно подокруглых очертаний. К морде размещенного слева животного примыкает полоса, составляющая часть другого петроглифа – криволинейного знака (?). На этом участке форма отдельных лунок имеет вытянутые каплеобразные очертания и свидетельствует о том, что они выполнены преимущественно скошенными ударами. Прослежены и некоторые различия в размерах следов ударов на трех рассматриваемых участках:



*Рис. 11. Шалаболинская писаница, изображения выбитые
металлическим инструментом*

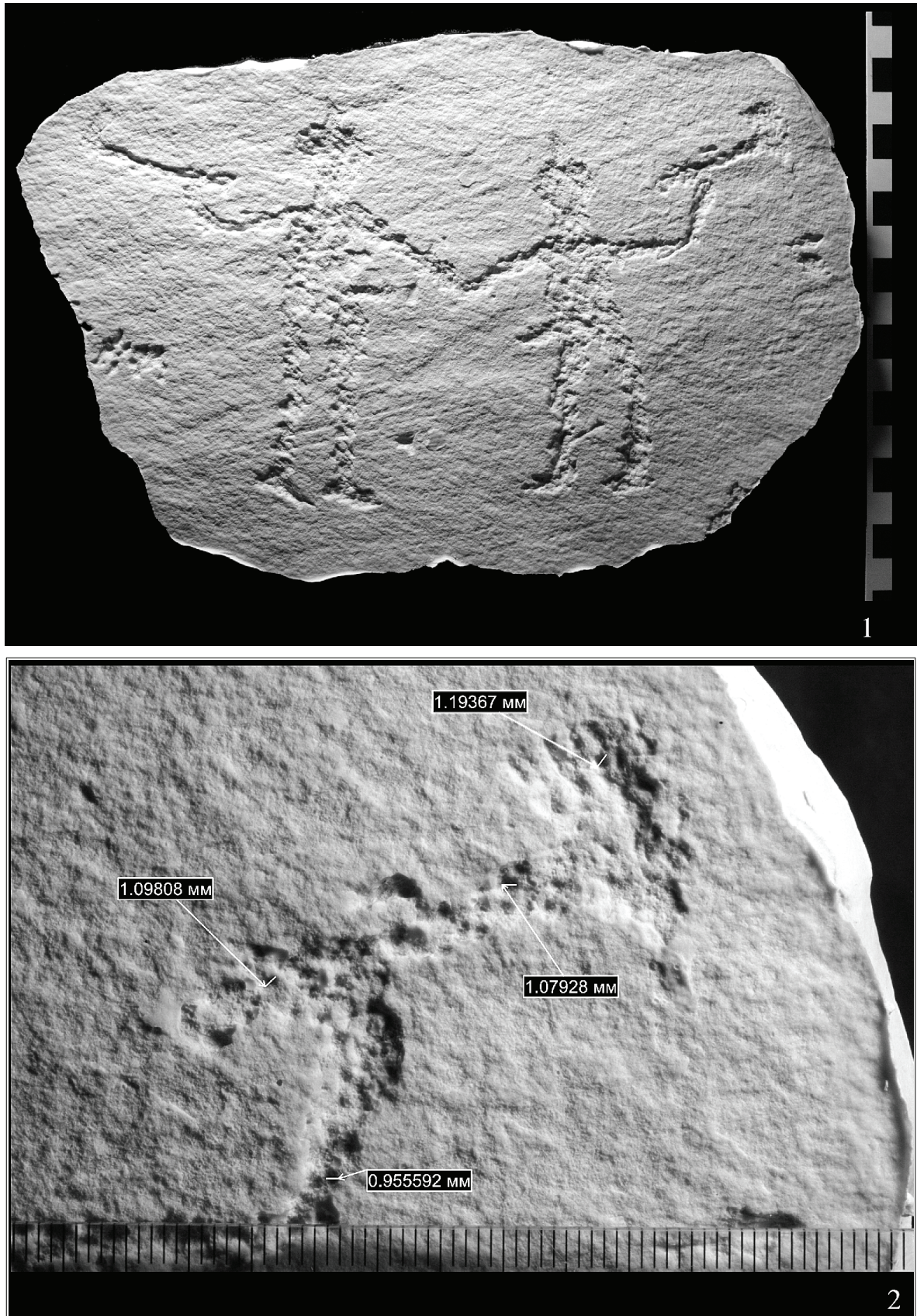


Рис. 12. Шалаболинская писаница: 1 – гипсовая отливка изображений скифского времени, сделанная с силиконового слепка; 2 – копия следов пикетажа металлическим посредником с указанием размеров отдельных выбоин

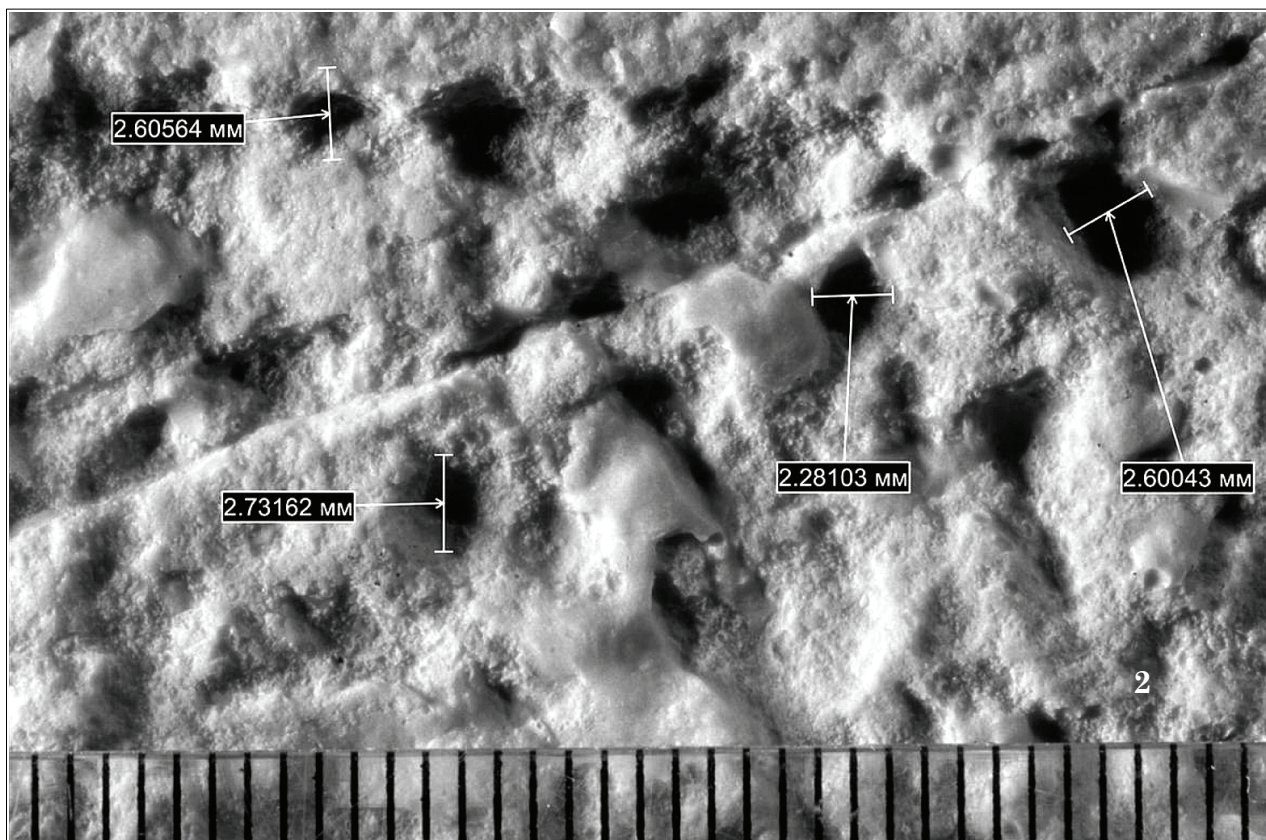


Рис. 13. Шалаболинская писаница: 1 – изображение рыбы, выбитое металлическим посредником; 2 – копия следов пикетажа на гипсовой отливке с указанием размеров отдельных выбоин

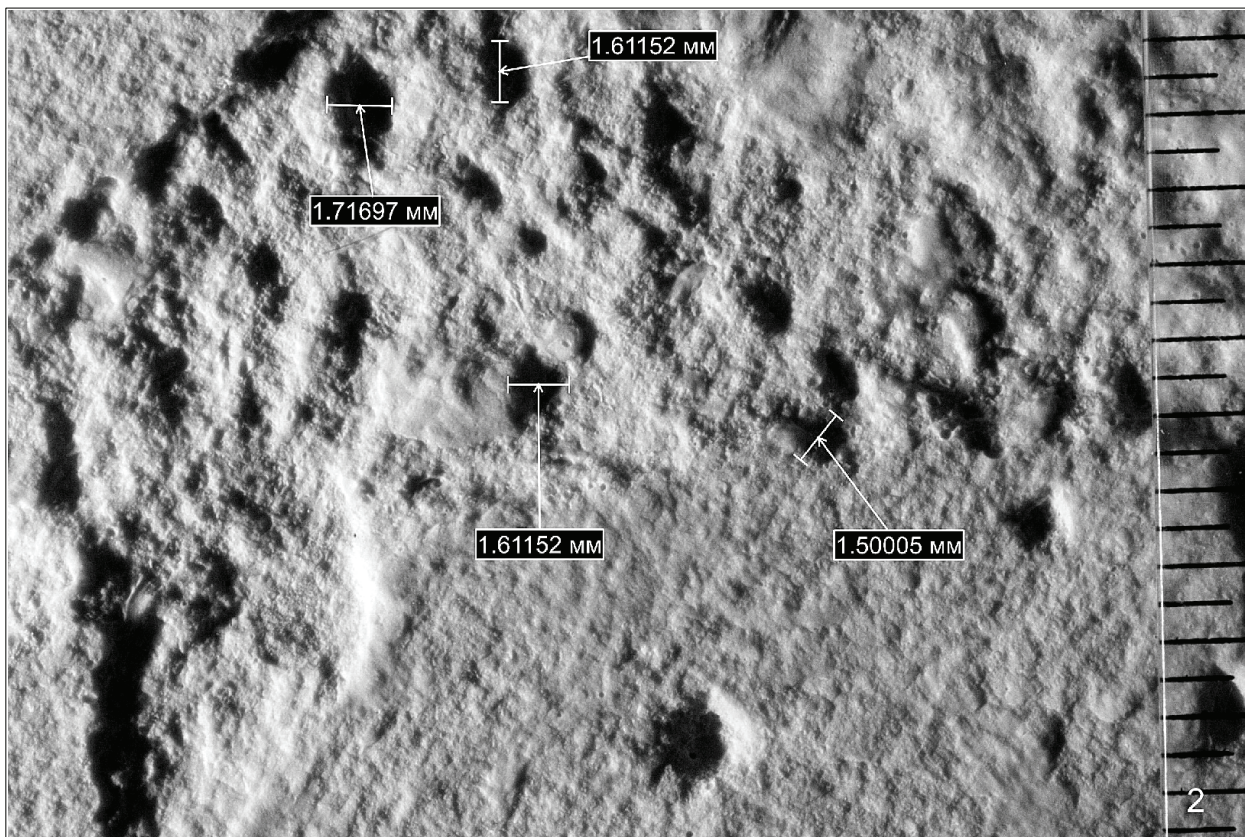
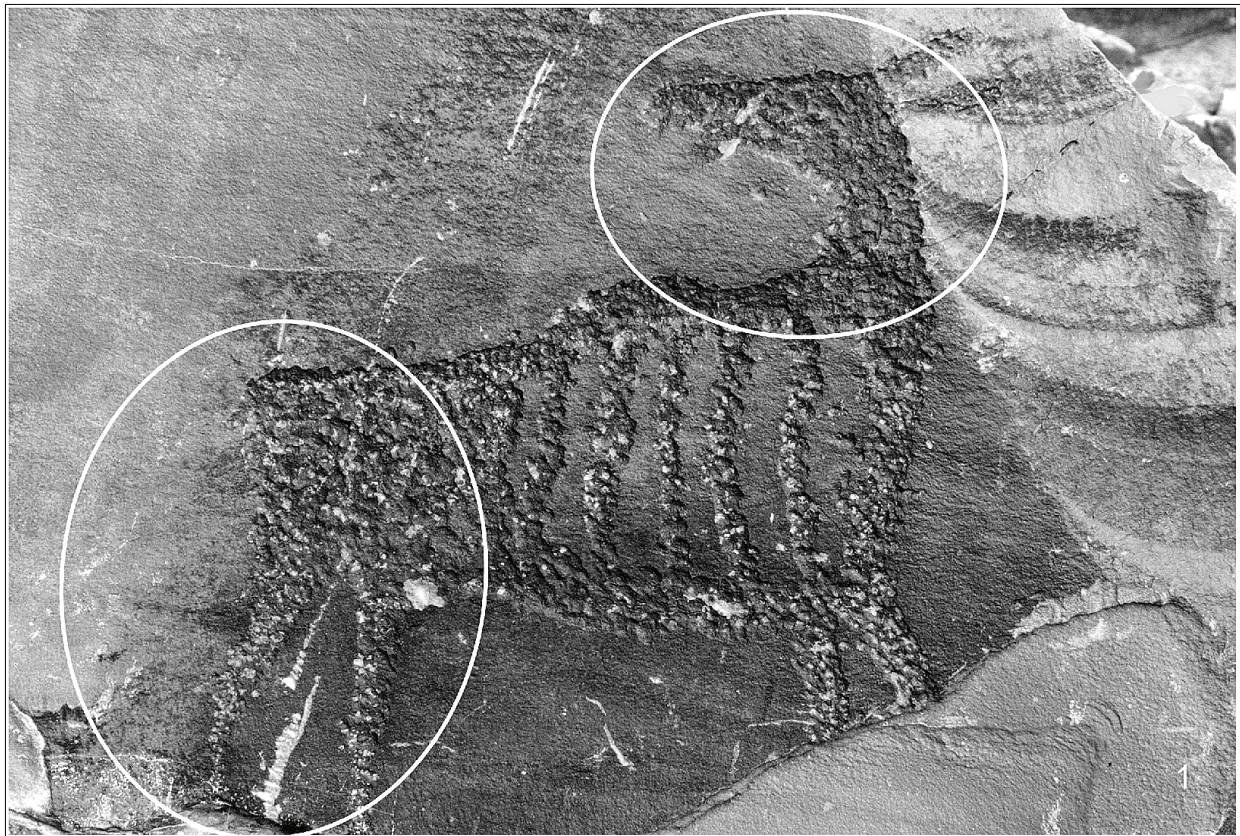


Рис. 14. Шалаболинская писаница: 1 – изображение оленухи, выполненное металлическим инструментом; 2 – копия следов пикетажа на гипсовой отливке с указанием размеров отдельных выбоин

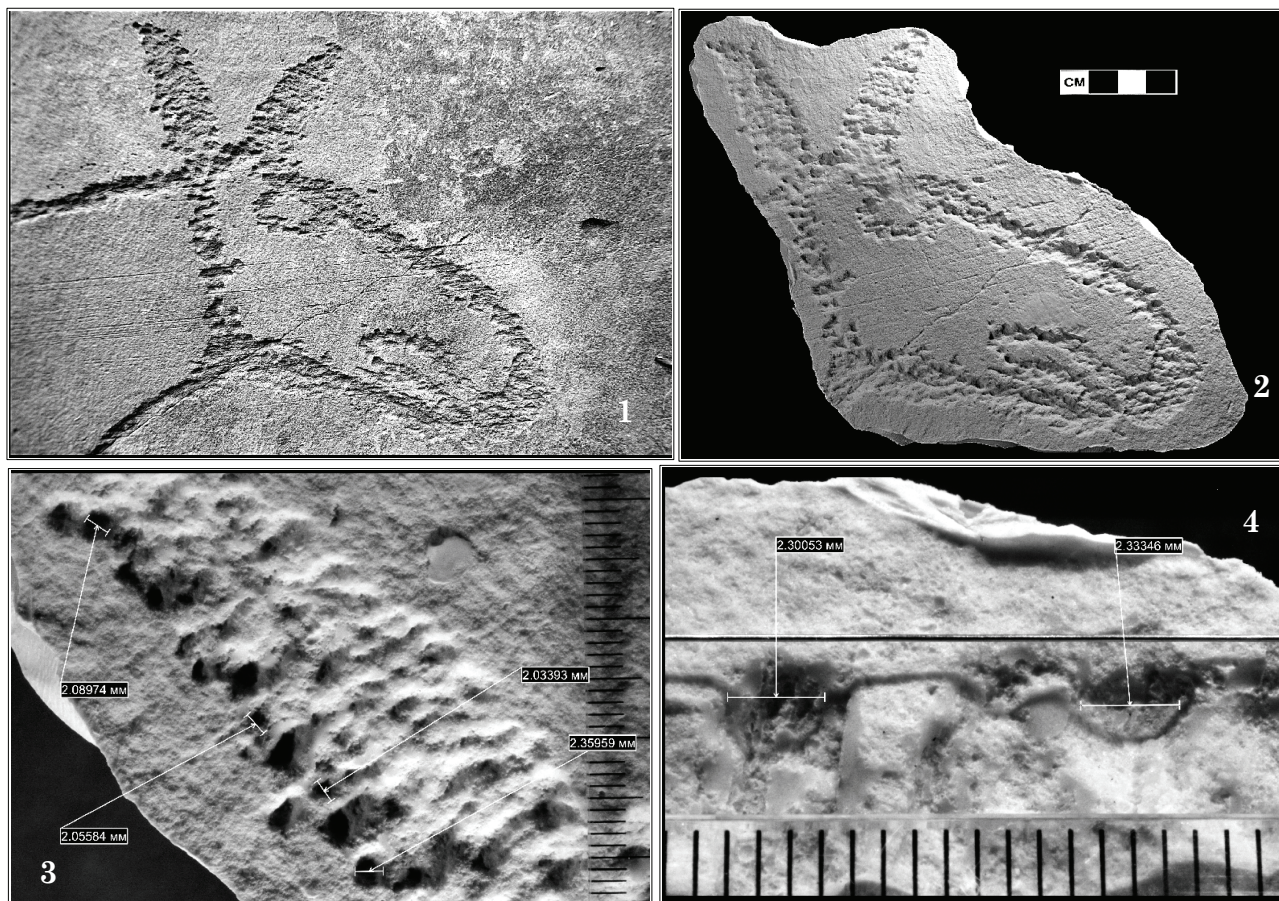


Рис. 15. Шалаболинская писаница: 1 – фрагмент изображения лося, выполненного пикетажем металлическим инструментом; 2 – гипсовая отливка с силиконового слепка; 3 – копия следов пикетажа на гипсовой отливке с указанием размеров отдельных выбоин; 4 – теневое сечение следов пикетажа на гипсовой отливке с указанием ширины выбоин

преобладание лунок диаметрами от 2 до 2,3 мм – для головы правого зооморфа, от 1,85 до 2 мм – для ног животного слева, от 2,5 до 3 мм – для пикетажа, которым нанесен знак. Указанные отличия могут быть результатом применения различных орудий. Для получения достоверного решения необходимо скопировать и исследовать в лабораторных условиях все указанные изображения целиком либо хотя бы их более широкие участки.

Интересен трасологически локальный участок, расположенный в правом верхнем углу скального выхода, обозначенного в публикациях как плоскость 10б, участок 4 [Заика, Дроздов, Березовский, 2006, рис. 3.2; Заика, Дроздов, 2008, рис. 13]. Исследовался палимпсест, состоящий из трех фигур: парциальной зооморфной, обращенной вправо, выполненной сочетанием контурной выбивки с частичным силуэтным заполнением области головы и шеи животного. С ее передней ногой смыкается фрагмент частично утраченного зооморфного изображения. Левее парциально выполненную зооморфную фигуру перекрывает выбитое силуэтом изображение быка, обращенного головой влево (рис. 16.1).

Расположенное сверху парциальное контурное изображение с частичным силуэтным заполнением области морды и шеи тестировалось на двух участках. Следы

пикетажа диаметром от 1,2 до 1,4 мм (на морде животного) и до 2 мм (на крупе) оставлены орудием с очень узким и острым шилообразным концом.

Фрагмент утраченного зооморфного (?) изображения (справа внизу) сделан нестандартным для петроглифов Шалаболинской писаницы орудием, возможно, кончиком ножа или аналогичного металлического орудия. Отдельные выбоины в плане имеют либо подтреугольные (происходящие от скошенных ударов), либо вытянутые линейные (происходящие от фронтальных ударов) очертания. Линейные выбоины достаточно узкие и относительно глубокие.

Расположенное слева полнофигурное изображение быка, обращенного влево, выбито тупым металлическим орудием. Выбоины на участке нижнего петроглифа крупнее, размерами от 2 до 3,5 мм, с более пологим U-образным дном.

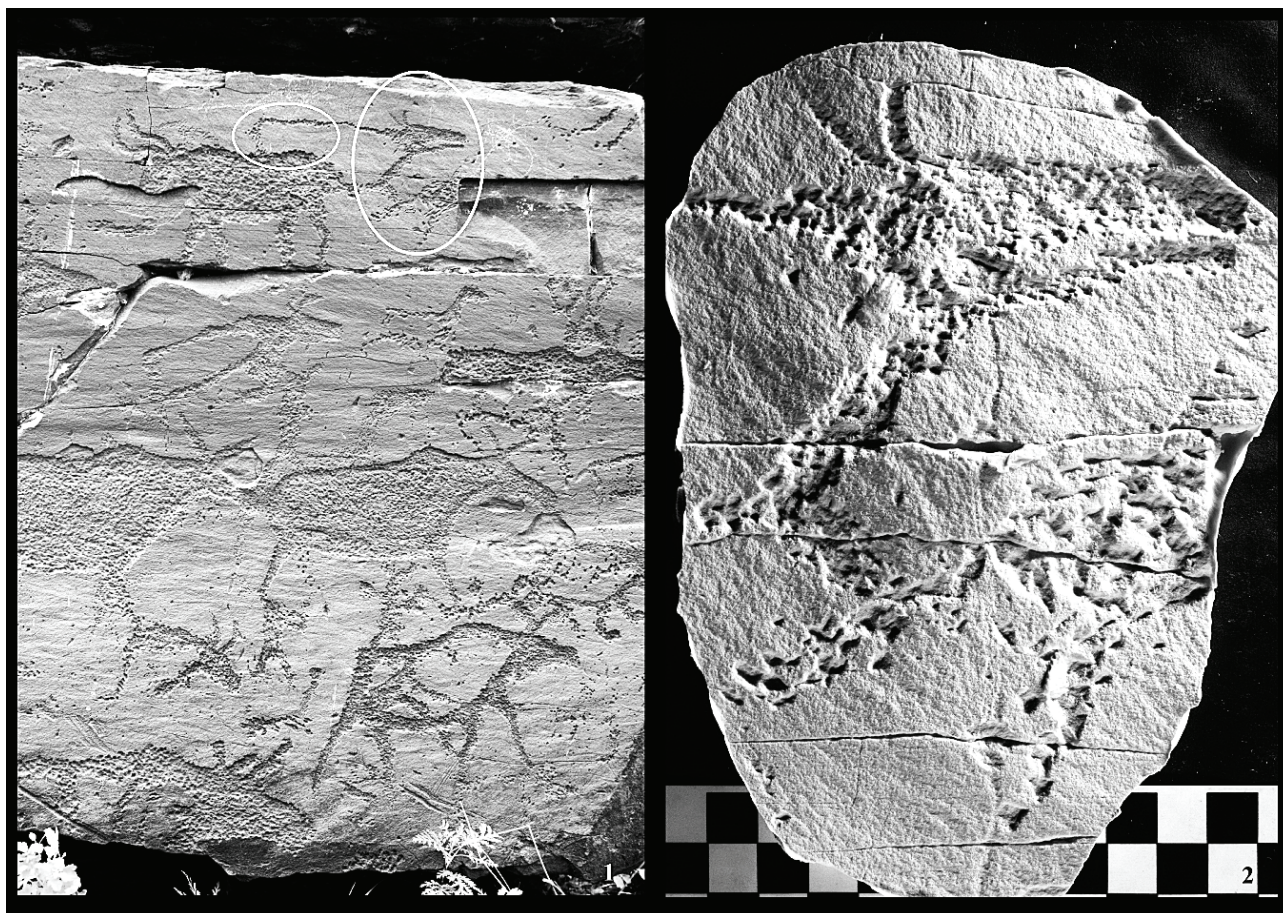


Рис. 16. Шалаболинская писаница: 1 – палимпсест из трех зооморфных фигур, выбитых металлическим инструментом; 2 – гипсовая отливка фрагмента изображения копытного, сделанная с силиконового слепка

Неподалеку от охарактеризованных ранее как выполненные каменным орудием изображений лося и лодки в небольшой нише выбиты две зооморфные фигуры. Спину и брюхо размещенного слева животного пересекают следы заточки инструмента (рис. 17, 18.1). Размещенное справа контурное изображение выполнено прямыми и скошенными ударами металлическим посредником с округлым рабочим концом. Пикетаж сплошной и плотный, следы округлые, размером до 4,5 мм, по пропорциям узкие и глубокие. Следы заточки тонкого округлого в сечении инструмента различимы на фигуре слева. Это прямые, с плавными изгибами на отдельных участках, варьирующие по длине линии, узкие (от 1 до 1,5 мм), с одинаковым

U-образным профилем (рис. 18.1). Неподалеку от указанной группы следов обнаружены V-образные в сечении следы заточки инструмента с угловатым (скорее всего, треугольным) профилем сечения.

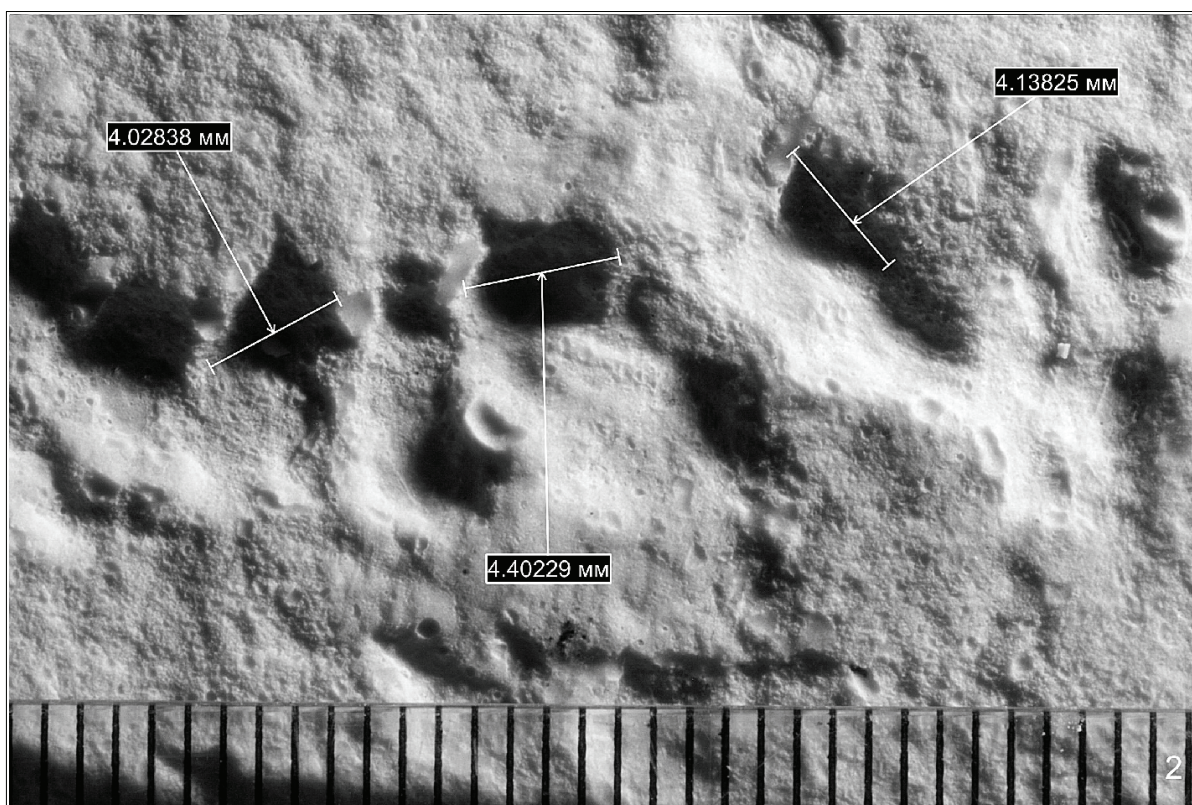
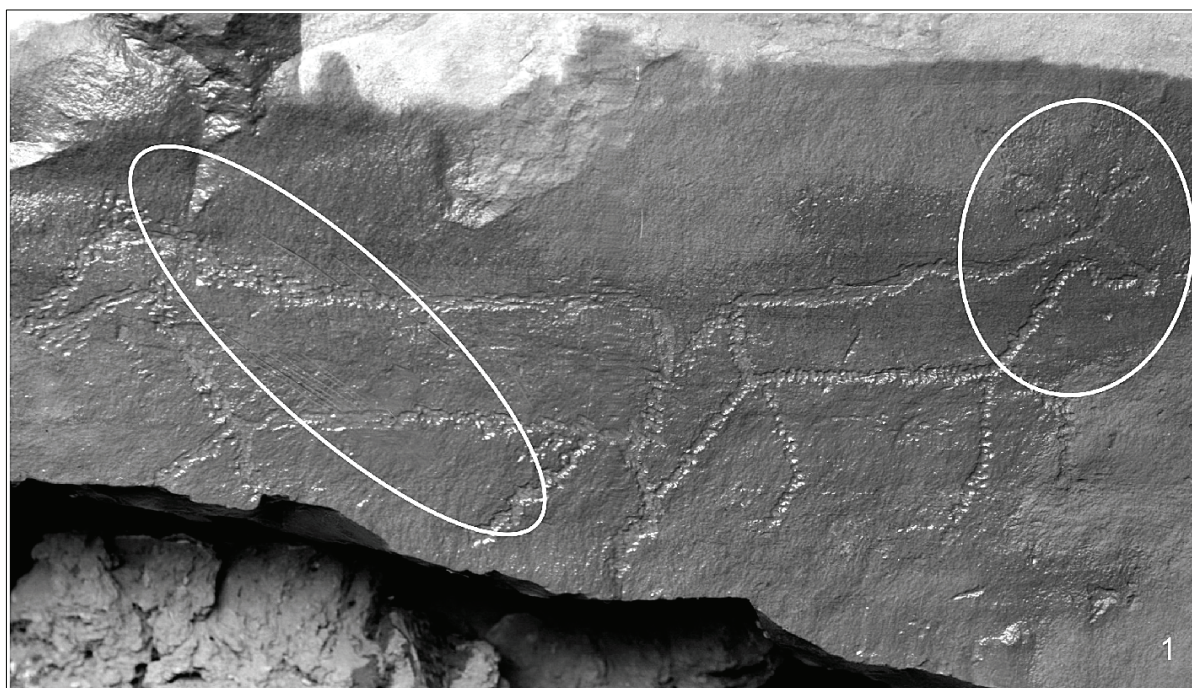


Рис. 17. Шалаболинская писаница: 1 – зооморфные изображения, выбитые металлическими орудиями, перекрытые следами заточки металлических острий; 2 – копия следов пикетажа на гипсовой отливке с указанием размеров отдельных выбоин

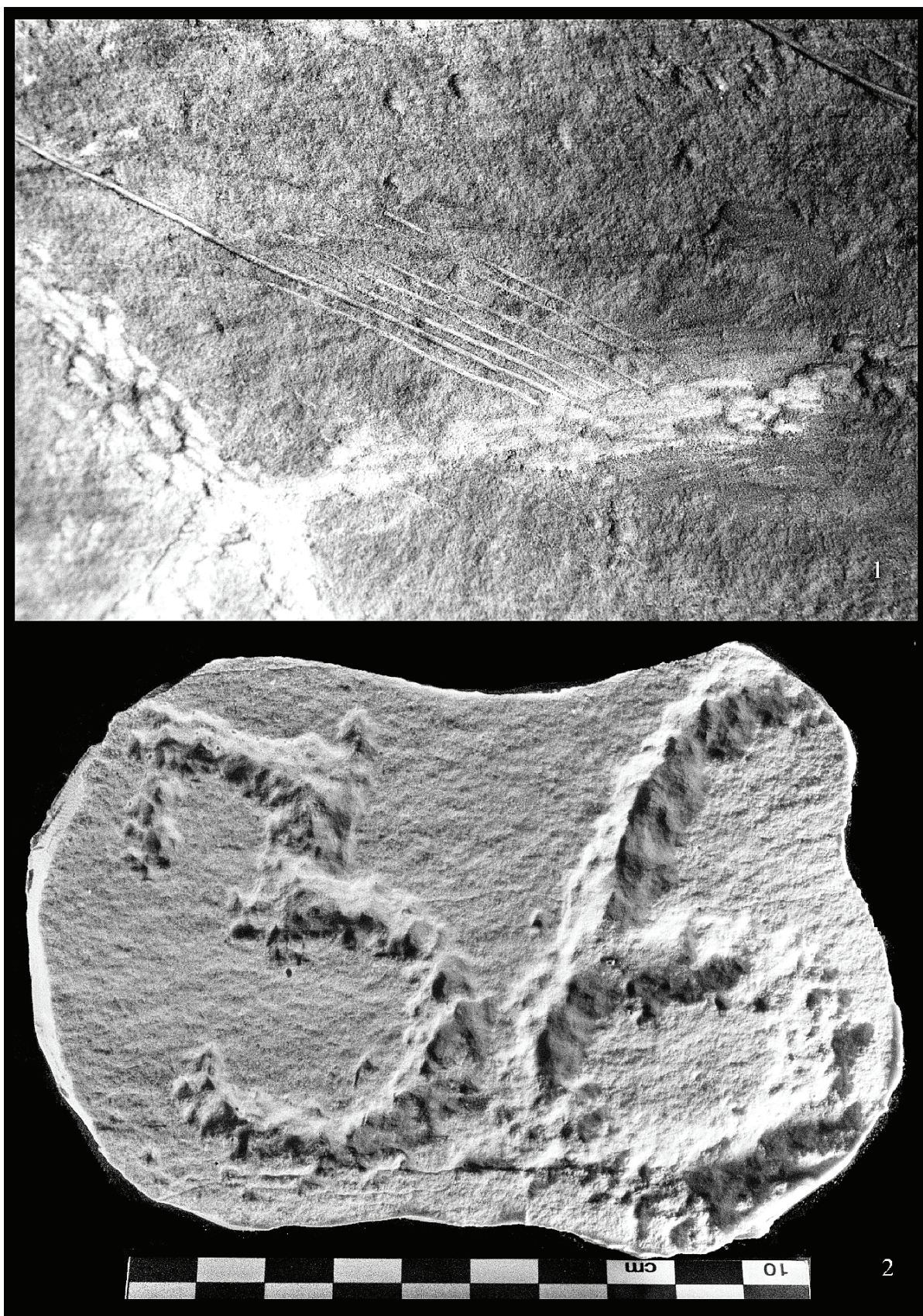


Рис. 18. Шалаболинская писаница: 1 – следы заточки металлических острий и фрагмент пикетажа металлическим орудием; 2 – гипсовая отливка участка посетительской надписи, выбитой металлическим орудием

В целом, размеры следов пикетажа, которые для петроглифов Шалаболино интерпретированы как сделанные с помощью каменных орудий, варьируют от 2,6 до 11 мм по наибольшему измерению. Размеры следов, оставленных металлическим инструментом, – от 1 до 4,5 мм. Пикетаж металлом отличается высокая степень стандартизации форм и размеров следов ударов, относящихся к одному изображению. Они весьма единообразны по размеру (2–2,5 мм в диаметре) и по форме: округлые в плане с плавно вогнутым, U-образным дном. Исключение составляют редкие примеры очень мелкого пикетажа. Следует отметить, что сходные формы и размеры (около 2,3 мм) имеют следы ударов на посетительской надписи, послужившие сравнительным материалом (рис. 1, 18.2).

В ходе полевых и лабораторных экспериментально-трассологических исследований петроглифов Шалаболино получены существенные данные, которые показали перспективность разрабатываемой методики анализа для изучения последовательности заполнения плоскостей петроглифами. Такое направление исследований позволит в дальнейшем приблизиться к пониманию, орудием из какого материала выбиты изображения, сколько различных инструментов было применено для их нанесения. Для этого предстоит провести еще немало экспериментов и пополнить полевые и лабораторные наблюдения новыми материалами. Необходимо уделить особое внимание сбору морфометрических наблюдений, анализ которых может позволить в будущем выделять изображения, выполненные одним и тем же орудием или орудиями с аналогичными рабочими участками. Для этого необходимы и дополнительные серии экспериментов. Для корректного описания техники выполнения шалаболинских петроглифов и орудий, которыми они наносились, нам представляется важным получить данные о характере следов, которые могли быть оставлены на песчанике в результате работы бронзовыми орудиями.

Библиографический список

1. Вяткина К.В. Шалаболинские (тесинские) наскальные изображения // Сборник Музея антропологии и этнографии. М.; Л., 1949. Т. XII. С. 417–484.
2. Гиря Е.Ю., Дэвлет Е.Г. Некоторые результаты разработки методики изучения техники выполнения петроглифов пикетажем // Уральский исторический вестник. 2010. № 1 (26). С. 107–118.
3. Гиря Е.Ю., Дроздов Н.И., Дэвлет Е.Г., Макулов В.И. О работах по трассологическому изучению петроглифов Шалаболино // Наскальное искусство в современном обществе. К 290-летию научного открытия Томской писаницы: материалы межд. науч. конф. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2011. (Труды Сибирской Ассоциации исследователей первобытного искусства. Вып. VIII). Т. 2. С. 201–207.
4. Диков Н.Н. Наскальные изображения древней Чукотки. Петроглифы Пегтымеля. М., 1971. 130 с.
5. Дроздов Н.И., Заика А.Л., Березовский А.П. Исследования Шалаболинской писаницы (по результатам работ 2001–2002 гг.) // Проблемы археологии, этнографии, антропологии Сибири и сопредельных территорий. Новосибирск, 2002. Т. VIII. С. 309–312.
6. Дроздов Н.И., Заика А.Л., Марченко Л.А., Макулов В.И., Березовский А.П., Журавков С. П., Емельянов И.Н., Бабина М.С., Чуракова Е.В. Результаты исследования Шалаболинской писаницы (итоги работ 2002–2003 гг.) // Проблемы археологии, этнографии, антропологии Сибири и сопредельных территорий. Новосибирск, 2003. Т. IX. Ч. 1. С. 342–345.
7. Дэвлет Е.Г., Гиря Е.Ю. «Изобразительный пласт» в наскальном искусстве и исследование техники выполнения петроглифов Северной Евразии // Древнее искусство в зерка-

- ле археологии. К 70-летию Д.Г. Савинова. Кемерово, 2011. (Труды Сибирской Ассоциации исследователей первобытного искусства. Вып. VII). С. 186–201.
8. Дәвлет Е.Г. Новое в исследовании наскального искусства Северной Евразии // III Северный археологический конгресс: доклады: 8–13 ноября 2010. Ханты-Мансийск. Екатеринбург; Ханты-Мансийск, 2010. С. 180–208.
 9. Дәвлет Е.Г. Проект по исследованию наскальных изображений // Институт археологии. Новые полевые проекты / под. ред. чл.-кор. РАН Н.А. Макарова. М.: ИА РАН, 2010 а. С. 40–43.
 10. Заика А.Л., Дроздов Н.И., Макулов В.И. Исследование Шалаболинских петроглифов (итоги работ 2004 г.) // Археология Южной Сибири: идеи, методы, открытия: сб. док. межд. науч. конф., посвященной 100-летию со дня рождения чл.-кор. РАН С. В. Киселева (Минусинск, 20–26 июня 2005 г.). Красноярск, 2005. С. 152–155.
 11. Заика А.Л., Дроздов Н.И. Новые петроглифы Шалаболинской писаницы // Труды II (XVIII) Всероссийского археологического съезда в Суздале. М., 2008. Т. III. С. 28–30.
 12. Заика А.Л., Дроздов Н.И., Березовский А.П. Результаты исследований Шалаболинской писаницы в 2005–2006 годах // Проблемы археологии, этнографии, антропологии Сибири и сопредельных территорий. Новосибирск, 2006. Т. XII, ч. 1. С. 331–260.
 13. Заика А.Л., Дроздов Н.И., Березовский А.П., Ключников Т.А., Журавков С. П. Шалаболинские петроглифы (итоги исследований 2004 г.) // Проблемы археологии, этнографии, антропологии Сибири и сопредельных территорий. Новосибирск, 2004. Т. X, ч. 1. С. 259–260.
 14. Кочанович А.В., Дәвлет Е.Г. Об изготовлении резервных и выставочных копий петроглифов Кайкуульского обрыва // Пегтымельская тетрадь. М., 2006.
 15. Полосьмак Н.В., Баркова Л.Л. Костюм и текстиль пазырыкцев Алтая (IV – III вв. до н. э.). Новосибирск, 2005. 232 с.
 16. Пяткин Б.Н., Мартынов А.И. Шалаболинские петроглифы. Красноярск, 1985. 188 с.
 17. Семенов С. А. Первобытная техника. (Опыт изучения древнейших орудий и изделий по следам работы). МИА 54. М.; Л., 1957. 240 с.
 18. Семенов С. А., Щелинский В.Е. Микрометрическое изучение следов работы на палеолитических орудиях // СА. 1971. № 1.
 19. Советова О.С. Петроглифы тагарской эпохи на Енисее (сюжеты и образы). Новосибирск, 2005. 140 с.
 20. Devlet E. Rock Art Studies in Northern Eurasia // Rock Art Studies. News of the World 4. Oxbow, 2012. P. 124–148.
 21. Devlet E. Rock Art Studies in Northern Russia and the Far East // Rock Art Studies. News of the World 3. Oxbow, 2008. P. 120–137.

ИСТОРИЧЕСКАЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ПЕРЕСЕЛЕНЦЕВ КАК КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОЭКОСИСТЕМЫ «РУССКОЙ СИБИРИ»

Социоэкосистема, «Русская Сибирь», факторы адаптации как «вызовы» и «ответы», микроаномалии, исторические традиции и новации, психологическая адаптация, традиционное сознание, ментальность, субэтнос русских старожилов.

Процесс расширения Русского государства и освоения Сибири сопровождался как конфликтами, так и взаимной адаптацией факторов культуры и среды, отразившейся в историческом самосознании, культуре, укладе жизни, в становлении технологии хозяйствования, социальных связей, культурных традиций нового социума. Результатом системной адаптации является формирование «Русской Сибири» как целостной социоэкосистемы. Данная социоэкосистема включает в себя русское старожильческое население с новой ментальностью, адаптированные технологии хозяйствования, традиции, уклад жизни, преобразованную природно-экологическую среду («кормящий» ландшафт, «месторазвитие»).

Экосистемы представляют собой природные единицы, в которые входит комплекс живых организмов и физических факторов, образующих среду «местообитания». Введенный А. Тенсли (1935) термин «экосистема» реализуется в понятийном аппарате естественнонаучных дисциплин. Со второй половины XX в. в социологии, социоэкологии, социальной географии вводится понятие «социоэкосистема». **Социоэкосистема** (система «человек – общество – природа») – основное понятие социальной экологии, в котором обозначается взаимодействие общества и природы («месторазвития») как единого целостного комплекса. Социоэкосистемы относятся к разряду динамических систем, так как их подсистемы и компоненты, непрерывно взаимодействуя и изменяясь, находятся в состоянии динамического равновесия.

Однако в традиционном научном сибиреведении, как и в целом в исторических дисциплинах, социоэкосистема не только отсутствует как понятие, но и как системный продукт взаимной адаптации факторов среды и культуры в процессе формирования «Русской Сибири». Поэтому целью данной публикации является введение в научный оборот соответствующих понятий в контексте общего анализа итогов психологической адаптации и складывания новой ментальности русских сибиряков-старожилов как базовых компонентов социоэкосистемы «Русской Сибири».

Актуальность и необходимость нововведения нами была уже представлена прежде в вводных публикациях по постановке проблемы. Мы рассмотрели проявления процессов системной адаптации в сочетании экономической, социальной и психологической адаптации русских на территории Приенисейского края [Андюсев, 2004 а, с. 225; Андюсев, 2002, с. 82–87].

Процесс преобразования новой окружающей среды в «свою» среду, т. е. процесс **о-свое-ния**, подразумевает способность традиционной культуры этноса для самосохранения приводить себя по принципу обратной связи в соответствие со средой. Поэтому целостный социум сибирских старожилов как продукт длительной адаптации рассматривается нами в виде множественных взаимодействующих подсистем.

темных компонентов в их локальных проявлениях регионов Сибири. На специфику региональных моделей единой «Русско-Сибирской» социоэкосистемы накладывали отпечаток как локальные варианты сочетаний культурных традиций областей выхода переселенцев, так и конкретные сочетания природных зон, речной сети, рельефа местности, характера почв, наличие очагов заболеваний. Авторы работы «Русские старожилы Сибири» доказали, что «свойственные сибирским популяциям по преимуществу коренастое сложение, средняя длина тела и, может быть, сравнительно большая ширина лица сложились в отдаленном прошлом как приспособление к большой затрате физических сил, которая требовалась для освоения новых земель в условиях сибирского климата» [Русские старожилы..., 1973, с 165–166, 174]. Естественно, экстремальные условия способствовали и формированию уникальных черт «сибирского характера».

Результаты формирования образа новой Родины в сознании русских сибиряков отразил в первой половине XIX в. генерал-губернатор Западной Сибири князь П.Д. Горчаков: «Бесспорно, что сибиряки гордятся своей родиной, к коей привязаны более внутренних обывателей (то есть жителей Европейской России. – *Авт.*), что они с излишеством ценят ее изобилия и удобства» [Цит. по: Очерки..., 1908, с 608]. Русские «засельщики» за полтора века адаптировались к экстремальным природно-климатическим факторам. Местные автохтонные факторы «инакой» культуры переводились в разряд «о-свое-нных» (элементы одежды, пищи, жилищ, обычаев и верований аборигенов) при одновременном культурном «русифицировании» коренных этносов и по линии формирования общей шкалы нравственно-этических ценностей.

Осмысливая воздействие внешних факторов на человеческие общности, А. Тойнби сформулировал концепцию «Вызова» и «Ответа» [Тойнби, 1991, с. 106–141]. Согласно этой концепции, существуют несколько видов «Вызова» (комплекса вызовов): природно-ландшафтной среды, этнокультурного и конфессионально-ментального окружения и т. п. Если «Вызов» принят и противоречие находит реальное разрешение, то социум выбирает путь интеграции с факторами среды, единства и устойчивости. Уход и уклонение от «Вызова» загоняет противоречие в глухой угол, открывая путь к диссимилиации, неустойчивости, распаду. В условиях освоения Сибири «Вызовы» проявлялись в экстремальных климатических и природных факторах Сибири, враждебном на первом этапе иноэтническом окружении, неадекватности традиционной материальной и духовной культуры новым факторам среды. Разнородные консорции русских переселенцев, имеющие различные целевые установки, мотивации и устремления, нашли общую цель не в покорении края, а в гибкой адаптации, в поиске адекватных «ответов» на «вызовы» среды. Именно это позволило достаточно эффективно, с наименьшими временными и человеческими затратами создать здесь свою «Русскую Сибирь» не в виде замкнутого анклава русских, а адаптированного социума, ставшего компонентом новой природно-социальной системы (социоэкосистемы).

Процесс адаптации на протяжении нескольких поколений представлял собой процесс наращивания новаций в виде микроаномалий в традициях, поведении, элементах культуры, уклада жизни и, конечно, в индивидуальном и коллективном сознании русских сибиряков. Количественные накопления микроаномалий в том или ином компоненте (хозяйстве, социальном укладе, традициях культуры, общественном сознании) сопровождалась переходами суммы количественных накоплений новаций в новое качество.

Мы установили, что процесс накопления количественных изменений был неравномерен и первой завершается хозяйственно-бытовая адаптация. Для Сибири

в целом это связано с прекращением поставки хлеба с 1685 г. из Европейской России, формированием пяти земледельческих районов и локально адаптированных технологий земледелия. Адаптация социальной структуры и самоорганизации русско-сибирского социума в их локальных вариантах завершается в конце XVII – первой половине XVIII вв. Именно в данный период зафиксированы в источниках сведения о специфике общины, норм обычного права, праздников, традиций досуга, обычаев и бытовой культуры как итогов социокультурной адаптации русских Сибири [Андюсев, 2004 а, с. 63–88; Андюсев, 2006, с. 12–13, 49, 195–239].

Под воздействием факторов окружающей среды эволюционировало и традиционное сознание русского населения «новозанятого края». Согласно нашим предыдущим изысканиям, понятие «традиционное сознание» относится к одному из наименее разработанных и практически не зафиксированных в энциклопедических изданиях. Исследователи заменяют его терминами «общественное сознание», «мировоззрение», «духовный мир». Лишь историк и этнопсихолог С. В. Лурье впервые использовала данное понятие в качестве идентичного понятию ментальность [Лурье, 1997, с. 228].

Нами была впервые введена в научный оборот дефиниция ключевого понятия, адекватная задачам исследования процессов формирования социоэкосистемы «Русской Сибири». Традиционное сознание – это совокупность осознаваемых и неосознаваемых представлений и архетипов, исторически сложившихся под влиянием системных природных и социокультурных факторов, проявляющихся в стереотипах поведения и влияющих на образ жизни и культуру социума [Андюсев, 2004 а, с. 43].

К области традиционных социализирующих системных компонентов сознания этносоциальной группы правомерно отнести ценностно-мировоззренческую, архетипно-этническую сферу. Процесс изменения традиционного сознания сопровождался микроаномальными изменениями исторических, природно-экологических, архетипно-культурных и социокультурных аспектов комплекса представлений, ценностей и установок поведения русских переселенцев, сформировавшихся в традиционное время.

Ядром традиционного сознания и ментальности в целом является субъективная картина мира. Все представления и образы, все «знаниевые» элементы мира и символы этнической культуры сгруппированы иерархично в системе ценностей этнической группы. При этом ценностно-иерархичная система представлений и образов субъективной картины мира мотивирует специфическое отношение и адекватные установки поведения по отношению к тем или иным объектам внешнего мира. Именно иерархия ценностей определяет специфику норм морали, нравственные категории, нормы обычного права, сформировавшиеся в эпоху становления русского этноса. Важно то, что в картине мира традиционного сознания, согласно выводам ученого К. Леви-Стросса, ценностная «структура состоит из ряда бинарных оппозиций». Именно это позволяет представителям социума создать адекватную структуру ценностей по отношению к факторам среды, ко всем объектам окружающего мира, идентифицировать себя по отношению к иным культурным общностям [Цит. по: Кукушкин, Столяренко, 2000, с. 144].

Процесс психологической адаптации как поэтапной череды наращивания количественных микроаномалий в элементах традиционного сознания был наиболее трудным и длительным в истории освоения сибирского края. По мнению Л.Н. Гумилева, между «Вызовом» как внешним раздражителем сознания и появлением исторически наблюдаемой смены психологических стереотипов членов этнической

общности проходит не менее 150 лет. Таким образом, применительно к русской Сибири завершение психологической адаптации нескольких поколений «засельщиков» можно отнести к середине XVIII в. Процесс формирования адаптированного традиционного сознания русского старожильческого населения Приенисейского края, согласно результатам наших исследований, завершается в 1760–1780-е гг. Наши выводы доказательно коррелируют теоретические положения Л.Н. Гумилева [Андюсев, 2004 а, с. 218–248; Андюсев, 2004 б, с. 65–71].

Историческая этнология свидетельствует, что мировосприятие и оценки-суждения у представителей традиционного общества формировались не на основе словесно-понятийного «освоения» мира, а стереотипных действий в границах подсознательных образов и чувств. В традиционных сообществах значение ситуаций осмысливалось в самом контексте регламентированных действий, поэтому не вставал вопрос «почему?», не ставилась цель объяснения мира, а констатировались реалии мира [Садохин, Грушевицкая, 2000, с. 215]. С позиций данных постулатов процесс складывания новой социоэкосистемы шел на основе рационализации, упорядочения, изучения и осмысления «вызовов» среды в целях нахождения адекватных и прагматичных «ответов». Нами выявлено, что сознание русских сибиряков имело четкое разграничение по двум уровням картины мира: глубокие иррациональные корни архетипов и верований и рациональные установки существенно рационализировались, чтобы адекватно «познать» реалии окружающей среды.

«Познанность» окружающей среды обуславливалась утверждением рациональной модели мира с выстраиванием взаимоотношений с ним на основе стереотипных алгоритмов поведения. В данном контексте сущность бинарной оппозиции «Вызова» и «Ответа» полностью соответствует компонентам бинарной оппозиции в традиционном противостоянии «зла» и «добра». Отсюда базовой основой адаптации становятся упорядочение, классификация и систематизация информации о круге объектов мира в целях «адекватного» взаимодействия с ними, доскональное изучение содержательных элементов мира в целях «перевода» в категорию «добра».

Любознательность и пытливость, быстрая психологическая реакция, а затем проигрывание мифологического сюжета на основе ритуала формировали стереотипные, универсальные способы действий в ответ на «вызовы» среды. По словам историка А.П. Шапова, цели познания в сознании сибиряка мотивировали практическое любопытство, «смелую пытливую любознательность» в стремлении узнать все о непонятном объекте или явлении [Шапов, 1937, с. 149]. Одновременно процесс познания и оформления «месторазвития» как «о-свое-нного» требовал понятийного оформления значительного количества совершенно новых объектов и явлений среды, что означало их подчинение. При этом важно было не ошибиться в адекватности слов и выражений. Об этих особенностях нового мышления сибирских крестьян-старожилых писал енисейский губернатор А.П. Степанов: «...у великорусских крестьян неправильное понятие о большом количестве предметов, которые им встречались, составляет до того чудовищную смесь в уме их, что они даже затрудняются передать идеи своими словами». По сравнению с ними «сибиряк, все что видел, постиг с точностью. Ясно, чисто и без запинок может передать другому, что знает. Он свеж умом...» [Степанов, 1835, с. 112]. Сознание русских крестьян-старожилых скрупулезно подмечало мельчайшие детали окружающего мира и точно облекало их в словесную форму (ГАКК. Ф. 546. Оп. 1. Д. 411. Л. 135).

Рациональность и педантичность мышления проявлялись особенно рельефно в ходе судебных разбирательств, как, например, в 1889 г. в конфликтной ситуации в с. Рыбном Богучанской волости. Лошади А.Ф. потравили хлеб В.П.; хозяин потре-

бовал компенсации: из расчета «на 3/4 десятинах пашни в умолоте 12 пудов, по оценке 7 рублей 20 копеек». При этом ответчик А.Ф. в волостном суде признал справедливыми расчеты, сделанные В.П. (ГАКК. Ф. 793. Оп. 1. Д. 2. Л. 20). Во втором случае истец, крестьянин д. Кежемской Пинчугской волости Е.К.Р., пожаловался в суд, что «11 собак 7-ми крестьян этой же деревни задавили 3-х его овец». Волостной суд, оценив общий ущерб в 6 рублей, решил «взыскать с ответчиков по 54 1/2 копейки с каждой собаки: соответственно 1,09 рублей, 1,09 рублей, 1,09 рублей, 54,5 копеек, 54,5 копеек, 1,09 рублей, 54,5 копеек» (Там же. Л. 36).

Таким образом, цели выживания и адекватного сосуществования в среде экстремальных факторов влияли на формирование углубленного внимания, развитие устойчивой памяти, умение рационально выделять опасность из окружающего мира, быстрой реакции. Быстрота распознавания сущности «незнаемого» позволяла адекватно применить стандартный тип (прецедент) взаимодействия, своеобразный алгоритм поведения. Но на грани реализации представлений и оценочных образов картины мира и установок активных действий взаимодействуют автоматизмы и сознательные решения [Ксенофонов, 1991, С. 32].

Оперативное воздействие стиля мышления позволяло выстраивать стереотипы поведения в согласовании иррационального и рационального. Это отражается в повсеместных в Сибири и на Урале рассказах-«быличках» с обязательной ссылкой на конкретного автора информации, время и место действия события, свидетельства Н.Д. Фонвизиной о сибиряках, что «они просто на слово другому человеку верят с трудом»; им надо «доподлинно в этом удостовериться» [Фонвизина, 1885, С. 249–280].

Стиль мышления мотивировал сибиряков на плановую организацию среды в пространстве и во времени в создании резервных запасов зерна, кормов, дров, просчитывание вероятных результатов хозяйственного года, «умолота» хлеба, возможности реализации излишков и пр. Исследователь быта и культуры старожилов Приангарья Л.М. Сабурова особо подчеркивает качества расчетливости сибиряка, продуманного планирования деятельности на расчетную перспективу [История Сибири, 1967, с. 210; Сабурова, 1967, с. 170]. Данные выводы об эволюции стиля мышления сибиряков явно противоречат замечанию историка В.О. Ключевского о наличии в характере великорусского крестьянина важнейших черт: жить на «авось», «задним умом» [Ключевский, 1987, с. 315–316] и свидетельствуют об изменениях стиля мышления в процессе формирования социоэкологического равновесия природы и культуры русских сибиряков.

Стиль мышления у сибиряков был не только обостренно рационален, но одновременно менее эмоционален в выражении чувств. Современники отмечали «печать угрюмости» и сосредоточенности «на лице сибирского крестьянина». Публицист С. Турбин во второй половине XIX в. подметил влияние мышления на установки прагматичного, менее эмоционального поведения старожилов. «Если великоросский крестьянин шумит, ругается, сердце сорвет... протестуя, то сибиряк несравненно последовательнее. Сибиряк – разве что плюнет. Зная очень хорошо, что плетью обуха не перешибешь, он и не пытается. Делает это со стоицизмом...» [Турбин, с. 163].

«Мировоззрение и поведение сибирских старожилов строилось на основе иного, чем в нашем сознании, структурирования пространства и времени в картине мира с формированием линейного необратимого времени» [Миненко, 1991, с. 29–30]. Мы обратили внимание и на уникальное полярно ориентированное восприятие времени ангарскими старожилами, и отражение прошлого и настоящего в датах календаря. «В прошлом, 7204 году июля 10-го... сего сентября [1]766 года 25 дня», т. е. события прошедшего времени тесно увязаны с календарем «от сотворения

Мира», а события текущего, 1766 г., датировались от «Рождества Христова» [Наказы..., 1977, с. 212].

Вместе с тем установки обрядов и ритуалов, сопровождавших жизненный путь человека, наоборот, в условиях сибирской социоэкосистемы потребовали более строгого следования традиционным обычаям. В сознании русских старожилов факторам «Вызова», «хаоса и неупорядоченности» противостояли традиции «архаичной мифологии». Вследствие этого во всех регионах мы отмечаем своеобразный «ренессанс» языческих верований.

Процесс непрерывной адаптации к инновационным для русских сибиряков факторам-вызовам внешней среды происходил на всем протяжении сибирской истории. В XVII–XVIII вв. преобладали экстремальные природно-географические, климатические, этнокультурные (инокультурные) «Вызовы». В конце XIX – начале XX вв. ведущими становятся «Вызовы» индустриальной модернизации. Процесс коллективной адаптации русско-сибирского социума был как локальным, так и общерегиональным, системным. Взаимодействие шло в процессе формирования единой инфраструктуры путей сообщения, транспорта, земле- и природопользования, экологической культуры и экологически комфортной природосообразной среды проживания.

В условиях существования крестьянского социума Сибири принятие внешних «вызовов» среды находило реальное разрешение противоречий в индивидуальных, локально-коллективных и общесибирских «ответах». Взаимодействие количественных микроаномалий на уровне всего русского сибирского социума на этапе завершения психологической адаптации привело к качественному «ответу» в формировании нового самосознания (идентичности) сибиряков-старожилов. Продолжительность формирования идентичности была крайне неравномерной во времени. В старожильческом социуме крестьянская молодежь идентифицировала принадлежность к своему сообществу с раннего детства, вольные переселенцы после 20–30 лет проживания в общине, а ссыльнопоселенцы более чем через 50 лет, или во втором-третьем поколениях [Андюсев, 2004 а, с. 244–248].

Социум проживает в природно-экологической «нише» комфортно и экономически благополучно только в том случае, если все элементы взаимной адаптации адекватно соответствуют друг другу. Феномен Русской Сибири как целостной социоэкосистемы является итогом преобразования сибирского края в комфортную экологическую «нишу», в новое «месторазвитие». В понятии «социоэкосистема» в системной неразрывности нами обобщены результат количественных микроаномалий в экономической, социальной, психологической сферах, результат преобразования природной среды в «окультуренную» экологическую «нишу» субэтнуса, результат оформления социоприродного самосознания «Моя Родина Сибирь», результат системной адаптации в виде новой таксономической ментальности, «сибирского характера» как важнейшей ценности Русской Сибири.

Библиографический список

1. Андюсев Б.Е. «Русская Сибирь» второй половины XVIII – последней четверти XIX вв. как социоэкосистема // Сибирская деревня: история, современное состояние, перспективы развития. 28–29 марта 2002 г.: материалы VII Всерос. (с межд. участием) науч.-практ. конф. Омск: ОмГАУ, 2002.
2. Андюсев Б.Е. Сибирское краеведение: хозяйство, быт, традиции, культура старожилов Енисейской губернии XIX – начала XX вв.: учеб. пособие для учащихся и студентов. 3-е изд., исп. Красноярск: РИО КГПУ, 2006.

3. Андюсев Б.Е. Традиционное сознание крестьян-старожилов Приенисейского края 60-х гг. XVIII – 90-х гг. XIX вв.: опыт реконструкции: монография. Красноярск: РИО КГПУ, 2004 а.
4. Андюсев Б.Е. Формирование нового самосознания как результат завершения психологической адаптации человека в Сибири // Сохранение и взаимодействие культур как фактор устойчивого развития Приенисейского края: материалы науч. – практич. конф. Красноярск: КИЦ, 2004 б.
5. История Сибири. Л.: Наука, 1968. Т. 2.
6. Ключевский В.О. Сочинения: в 9 т. Т. 1: Курс русской истории. М., 1987. Ч. 1. С. 315–316.
7. Ксенофонтов В.И. Духовность как экзистенциальная проблема // Философские науки. 1991. № 12.
8. Кукушкин В.С., Столяренко Л.Д. Этнопедагогика и этнопсихология. Ростов-на-Дону: Феникс, 2000.
9. Лурье С. В. Историческая этнология: учеб. пособие для вузов. М.: Аспект-Пресс, 1997.
10. Миненко Н.А. Культура русских крестьян Зауралья. XVIII – первая половина XIX в. М.: Наука, 1991.
11. «Наказы крестьян Чадобского присуда Енисейской провинции в Уложенную комиссию». Л. 81–82 // Источниковедение и археография Сибири. Новосибирск, 1977.
12. Очерки общественного движения в Сибири // Вестник знаний. 1908. № 5.
13. Русские старожилы Сибири. М., 1973.
14. Сабурова Л.М. Культура и быт русского населения Приангарья. Л., 1967.
15. Садохин А.П., Грушевицкая Т.Г. Этнология. М., 2000.
16. Степанов А.П. Енисейская губерния. Спб., 1835. Ч. 2.
17. Тойнби А. Дж. Постижение истории. М., 1991.
18. Турбин С. и Старожил Страна изгнанья...
19. Фонвизина Н.Д. Письма 1839–1859 гг. // Литературный сборник... Спб., 1885.
20. Щапов А.П. Собрание сочинений. Дополнительный том. Иркутск 1937.

ПОСЕЛЕНЧЕСКАЯ СТРУКТУРА КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ В КОНЦЕ 50 – КОНЦЕ 80-х гг. XX в.

Население, населенный пункт, город, поселок городского типа, поселенческая структура, урбанизация, миграция.

Становление новой российской государственности в начале 90-х гг. XX в. сопровождалось многочисленными административно-территориальными преобразованиями, в том числе и в Красноярском крае. Так, в 1991 г. Хакасская автономная область вышла из состава края и образовала самостоятельный субъект Российской Федерации – Республику Хакасия. В 1992 г. от Красноярского края отделились Таймырский (Долгано-Ненецкий) и Эвенкийский автономные округа. Однако в результате общего территориального референдума с 1 января 2007 г. регион был восстановлен в пределах границ трех ранее существовавших субъектов, а именно: Красноярского края и Таймырского и Эвенкийского муниципальных районов в его составе. Административно-территориальные преобразования происходили в регионе и раньше. Особенно активно они осуществлялись в 60-е гг. XX в. В те годы на карте края появились четыре новых города и 25 поселков городского типа (ПГТ)¹. Вместе с тем в 1959–1969 гг. было ликвидировано 1802 «неперспективных» мелких поселения в связи с переселением или выездом жителей из них [Славина, 2007, с. 35, 42].

Изменение системы расселения Красноярского края обуславливалось интенсивным освоением Ангаро-Енисейского региона, начало которому было положено еще в 30-е гг. XX в.². После Всесоюзной конференции по развитию производительных сил Восточной Сибири (состоялась в августе 1958 г. в Иркутске) был взят курс на ускорение промышленного освоения Восточно-Сибирского региона. Запланированные экономические мероприятия имели в целом экстенсивный характер и были рассчитаны на привлечение в городские поселения дополнительных рабочих рук из других частей страны и из местных деревень. Такая стратегия развития господствовала в регионе вплоть до конца советского периода.

¹ Согласно Российскому законодательству (1957 г.), населенный пункт может быть преобразован в ПГТ, если численность его населения составляет от 3 до 12 тыс. человек, при этом не менее 85 % населения должны составлять рабочие, служащие и члены их семей.

² 15–25 апреля 1932 г. в Москве состоялась I Всесоюзная конференция по размещению производительных сил СССР во втором пятилетии. В ходе ее работы группа ведущих инженеров (академик И.Г. Александров, профессор В.М. Малышев, профессор Н.Н. Колосовский) представила концепцию освоения северных районов путем создания территориально-производственных комплексов. Разработанная ими концепция претерпела изменения только в масштабах, в технологии производств (а это вопрос времени), в основе же своей она осталась верной и в перспективе. Основой промышленного развития региона должна была стать энергетика – ГЭС и ГРЭС. Их энергию предполагалось использовать на месте – за счет создания энергоемких производств: алюминиевых заводов, лесоперерабатывающих комплексов, электрохимических комбинатов.

В 1971–1980 гг. в Красноярском крае выполнялась первая экспериментальная «десятилетка»¹. В эти годы в регионе появились сразу четыре территориально-производственных комплекса (ТПК) и одиннадцать промышленных узлов и районов. В связи с интенсивным развитием промышленности наблюдался отток сельского населения на крупные стройки, особенно в 1971–1975 гг., когда началось формирование Саянского ТПК. В те годы миграционный отток на селе в 3,4 раза превосходил естественный прирост, а на юге края, где строился ТПК, – в 1,5–5, а иногда и в 5–10 раз [Славина, 2007, с. 20]. Продолжала сужаться сеть сельских поселений: за период с 1970 по 1979 гг. исчезло 889 «неперспективных» деревень [Тагильцев, 1990, с. 2]. Появились новые города и поселки городского типа. Если в 1959 г. в крае насчитывалось 59 городских поселений, в 1970 г. – 80, то в 1979 г. их стало 86, в том числе 22 города и 64 ПГТ [Итоги Всесоюзной переписи населения 1979 г. по Красноярскому краю, 1980, с. 3].

В следующем десятилетии развитие промышленности продолжилось: в 1981–1990 гг. красноярцы выполняли вторую «десятилетку»². Красноярье и раньше называли огромной строительной площадкой, но теперь даже знающих специалистов регион поражал своим масштабом. Именно в эти годы планировалось завершить строительство Саяно-Шушенской ГЭС, построить два мощных разреза на КАТЭКе, пустить в эксплуатацию Красноярский завод тяжелых экскаваторов.

Несмотря на бурное развитие промышленности, в 80-е гг. XX в. количество населенных пунктов относительно стабилизировалось. За период с 1979 по 1989 гг. было ликвидировано 97 «неперспективных» деревень [Тагильцев, 1990, с. 2], вновь возникло 10 сельских населенных пунктов. Поселок Новорудинский (Северо-Енисейский район) был преобразован в сельский населенный пункт, пять сел, наоборот, получили статус ПГТ, одна деревня включена в черту города Абакана, три населенных пункта были объединены с другими [Сельские населенные пункты Красноярского края, 1990, с. 4].

Наметились и другие позитивные тенденции. В частности, в три раза по сравнению с предыдущим десятилетием сократилась миграция в город [Тагильцев, 1990]. В 1987 г. в Красноярском крае впервые за многие годы был отмечен прирост сельского населения – на 3 тыс. человек [Социальный портрет края, 1988, с. 1]. Всего же во второй половине 80-х гг. XX в. сельчан стало больше на 36 тыс. человек (без Хакасской автономной области)³. Однако по отношению ко всему населению процент сельского населения неуклонно снижался: города росли быстрее.

¹ Программа комплексного развития производительных сил Красноярского края на 1971–1980 гг. Начало ей было положено Постановлением ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 1 февраля 1971 г. № 65 «О мерах по дальнейшему комплексному развитию в 1971–1980 годах производительных сил Красноярского края». Этим документом предусматривалось строительство мощных электростанций, закольцованных в единую систему, и создание на этой основе новых энергоемких производств, дальнейшее развитие лесной и деревообрабатывающей промышленности, сельского хозяйства, строительство жилья, учреждений народного образования, здравоохранения, культуры и коммунально-бытового обслуживания.

² 4 декабря 1980 г. ЦК КПСС и Совет Министров СССР приняли постановление «О мерах по дальнейшему комплексному развитию в 1981–1990 годах производительных сил Красноярского края». Во второй «красноярской десятилетке» ставилась задача дальнейшего наращивания объемов промышленного производства в регионе (на 60–65%) и повышение уровня жизни людей. В частности, предусматривался рост производства угля и электроэнергии, химволокна и целлюлозы, электротехнических изделий и другой продукции.

³ Рассчитано по: Народное хозяйство Красноярского края: юбилейный стат. сб. Красноярск, 1985. С. 4, 5; Итоги Всесоюзной переписи населения 1989 г. по Красноярскому краю: стат. сб. Красноярск, 1990. С. 7, 13–15.

Снижение удельного веса сельских жителей в населении являлось закономерным этапом развития послевоенного мира, но в СССР этот процесс был ускорен промышленной политикой Коммунистической партии. Концентрация и специализация сельскохозяйственного производства, преобразование колхозов в совхозы потребовали укрупнения сельских поселений и ликвидации «неперспективных» – мелких. Имелась и политическая сторона проблемы: взамен старого села, сложившегося в условиях единоличного крестьянского хозяйства, построить новое, социалистическое село.

В соответствии с новым курсом, политически оформленным в принятой на XXII съезде в 1961 г. Программе КПСС, проводилось организованное переселение жителей мелких деревень в крупные села. Для обустройства на новом месте предусматривались льготы и кредиты.

Попытка ликвидации «неперспективных» деревень привела к неожиданным для властей результатам: снявшись с места, многие люди переезжали в город или пригород, минуя объявленные «перспективными» центральные поселки своих хозяйств, лишённые преимуществ настоящего города.

Миграцию в города также предопределили грубые перекосы в планировании капитального строительства. В 60-е гг. XX в. не в меру усердные администраторы от власти поторопились стереть грани между городом и селом, преобразовывая села в соответствии с городскими эталонами. Традиционная деревня с характерной усадебной застройкой уступала место новой деревне. Ее отличительными чертами являлись регулярная планировка, строительство многоквартирных и многоэтажных домов, четкое деление территории на жилую, производственную и общественную зоны. Крестьянский двор преобразовывался в лучшем случае в приусадебное, а часто в «приквартирное» хозяйство. При этом преследовалась благая цель – освободить сельских тружеников от тягот подсобного хозяйства и предоставить им возможность досуга: заниматься спортом, ходить в кино, отдыхать. За дальними полями и лугами предполагалось ухаживать вахтовым методом: «сел на автобус, приехал на поле, отработал смену и – домой, в благоустроенную квартиру, к теплу и телевизору», как заметил собкор «Красноярского рабочего» [Решетень, 1986, с. 2].

В 70-х гг. XX в. Красноярский край превратился в территорию «очень высокой демографической урбанизации», если оценивать ее по шкале, предложенной польским ученым Э. Россетом с поправками советского демографа С. А. Польского. Согласно ей, к очень низкому уровню урбанизированности относятся территории, где городское население составляет менее 20 %, к низкому – 20–32, среднему – 33–49, высокому – 50–65, очень высокому – 66 % и выше [Польский, 1983, с. 146]. По переписи 1979 г., доля городского населения в Красноярском крае (без Хакасской автономной области) составила 69,6 %.

Впрочем, форсированные темпы урбанизации были характерны не только для Красноярского края, но и для всей страны в целом. С 1961 г. СССР находится в списке наиболее урбанизированных стран мира. За 50 лет (с 1930 по 1980 гг.) в СССР из деревни в город перекочевали 120 млн. человек! А за всю историю освоения Америки (начиная с 1492 г.) всего лишь 70 млн. человек. То есть за пять веков в Америке перекочевало в два раза меньше людей, чем у нас за пять десятилетий! Это великое переселение народа в западной научной литературе получило название «русская патологическая урбанизация» [Доржу, Северьянов, 2008, с. 115].

Чрезмерная миграция сельчан в города, а также многочисленные преобразования сельских населенных пунктов в разряд городских способствовали возникновению так называемой «ложной урбанизации»; при ложной урбанизации рост доли

горожан не сопровождается качественными переменами в городской жизни и не формируется настоящая городская среда [Пивоваров, 1999, с. 40–41, 176–177]. Поэтому многие населенные пункты, относимые статистикой к категории городских поселений, могли считаться таковыми лишь условно: их величина и функциональный тип не способствовали развитию в них подлинных городских стандартов жизни. В народе все города восточнее Урала стали образно характеризовать «завод и спальный комплекс к нему».

Основной чертой современной мировой урбанизации считается не рост городского населения вообще, а концентрация его в крупных и сверхкрупных городах. Исходя из этого параметра, специфика городского расселения в Красноярском крае имела больше черт слабоурбанизированной территории. К ним относились низкая плотность населения, очаговый характер заселения, неразвитость сети подлинно городских населенных пунктов, преобладание среди них ПГТ.

Оценка Красноярского края как недостаточно урбанизированного региона подтверждается, если воспользоваться более точным измерителем урбанизации – показателем уровня урбанистического развития (УУР)¹. Он базируется на данных о расселении горожан в разных по величине городских поселениях и рассчитывается по формуле:

$$УУР = 0,25x_1 + 0,5x_2 + 0,75x_3 + x_4 ,$$

где x_1 – доля населения, проживающего в городах с людностью до 100 тыс. чел., x_2 – то же в городах людностью 100–250 тыс. чел., x_3 – 250–500 тыс. чел., x_4 – более 500 тыс. чел. [Пивоваров, 1994, с. 102]. Расчеты по этой формуле свидетельствуют, что Красноярский край был не таким урбанизированным, как показывал удельный вес его городского населения (табл. 1).

Таблица 1

**Уровень урбанистического развития Красноярского края
в 60–80-х гг. XX в.***

Год	УУР, %	Доля городского населения, %	В т.ч. в городах людностью тыс. человек				Превышение в пунктах
			до 100	100–250	250–500	более 500	
1959	22,8	48,4	24,2	5,6	18,6	-	25,6
1970	37,4	62,0	25,9	10,4	-	25,7	22,6
1979	43,8	69,6	22,9	17,2	-	29,5	25,8
1989	47,2	72,9	26,1	7,7	9,1	30,0	25,7

*Без Хакасской авт. области. Составлено по: Итоги Всесоюзной переписи населения 1989 г. по Красноярскому краю: ст. сб. / Госкомстат РСФСР, Красноярское краевое управление статистики. Красноярск, 1990. С. 7–12, 16, 24, 26, 27.

Анализ опорной сети поселений, сложившейся к началу 90-х гг. XX в., позволяет отметить ряд негативных явлений. Прежде всего, бросается в глаза чрезмерная концентрация в краевом центре крупных промышленных предприятий – свыше

¹ Показатель уровня урбанистического развития рассчитан Ю.Л. Пивоваровым и его коллегами по материалам переписи 1989 г. с учетом урбанистической структуры. При расчетах они исходили из того, что полноценной городской средой в СССР обладали (с определенной долей условности) города свыше 500 тыс. жителей. Поэтому для городов меньших размеров вводились поправочные коэффициенты, определенные эмпирическим путем О.В. Терещенко в 1988 г. для изучения динамики урбанизации Западной Сибири.

30. В 80-х гг. XX в. в Красноярске действовали: алюминиевый завод, целлюлозно-бумажный комбинат, завод химволокна, биохимический завод, шинный завод, завод резиновых технических изделий, завод синтетического каучука и другие предприятия [Красноярский край, 1984, с. 152–203]. Выбросы этих предприятий вредили здоровью красноярцев. В частности, с 1971 по 1988 гг. онкологическая заболеваемость в городе увеличилась в 2,5 раза (ГАКК. Ф.П-26. Оп. 16. Д. 337. Л. 109).

В малых городах, таких как Заозерный, Иланский, Енисейск, Ужур, Уяр, напротив, не было крупных промышленных предприятий. Этот фактор предопределил слабое развитие малых городов как в экономическом отношении, так и в развитии социальной и инженерной инфраструктуры. Ведь социально-культурное строительство велось преимущественно в промышленных районах.

Основу городского расселения составляли поселки городского типа. На начало 90-х гг. XX в. поселками являлись 65,2 % городских населенных пунктов края, а в целом по РСФСР их удельный вес составлял 67,2 % [Славина, 2007, с. 24]. Неоправданно большое количество ПГТ обуславливалось богатством природных ресурсов. Как правило, они возникали недалеко от предприятий горнодобывающей и лесной промышленности и по условиям жизни мало отличались от деревень, так как возможности повышения уровня благоустройства и культурно-бытового обслуживания в них были ограничены.

Сельская поселенческая сеть края характеризовалась крайней мелкоселенностью (табл. 2).

Таблица 2

**Структура сельских населенных пунктов Красноярского края
по числу жителей в 1989 г.***

Число жителей	Число населенных пунктов	В % к итогу	Численность населения в них, человек	В % к итогу
всего	1708	100	822613	100
01.05.12	29	1,7	93	0,0
06.10.12	28	1,7	221	0,0
01.11.25	55	3,2	930	0,1
26–50	94	5,5	3613	0,4
51–100	159	9,3	12258	1,5
101–200	412	24,1	61652	7,5
201–500	476	27,9	152353	18,5
501–1000	230	13,5	164273	20,0
1001–2000	137	8,0	189734	23,1
2001–3000	24	1,4	56832	6,9
3001–5000	17	1,0	70053	8,5
Свыше 5000	14	0,8	110601	13,5

*Без Хакасской авт. области. Составлено по: Численность и размещение населения Красноярского края (по данным Всероссийской переписи населения 2002 г.): ст. сб. / Госкомстат России, Краевой комитет государственной статистики; отв. за вып. Л.П. Васильева, М.А. Федоров. Красноярск, 2004. С. 31.

Несмотря на то что число мелких пунктов сократилось, их удельный вес был все еще велик. Населенные пункты с числом жителей до 100 человек составляли

21,4 % от общего числа всех пунктов. Из общего числа населенных пунктов 1253, или 73,4 %, составляли пункты с числом жителей до 500 человек. В них проживало 231 120 человек, или 28 %, сельского населения края. 26,6 % населенных пунктов являлись средними и крупными с населением 500 человек и более. В 455 таких пунктов проживало 591 493 человека, или 72 % всего сельского населения. Из них 31 являлись крупными пунктами с численностью 3000 и более жителей; там проживало 180 654 человека (22 %).

По нормативным документам, утвержденным в 60-х гг. XX в., полный набор учреждений соцкультбыта могли иметь только поселения с числом жителей более 1000 человек. Даже для открытия магазина требовалось наличие более 300 жителей. Поэтому мелкие села не благоустраивались, в них не развивалось производство, не было школ и детских садов.

Неудовлетворенность условиями жизни в деревне являлась одной из причин миграции в город. Об этом свидетельствует тот факт, что за период 1979–1988 гг. в 26 из 56 административных районов края уменьшилась численность населения (ГАКК. Ф. П-26. Оп. 16. Д. 337. Л. 10).

В некоторых административных районах сложилось такое положение, когда развивался лишь один город или поселок – районный центр, сосредоточивавший большую и наиболее качественную часть производительных сил. Остальная территория превращалась как бы в экономический придаток. Это вело к увеличению различий в условиях жизни центра и периферии, порождало стремление переехать в районный центр как единственное комплексно развитое поселение района.

Таким образом, можно заключить, что развитие производительных сил в Красноярском крае в 60–80-х гг. XX в. не сопровождалось созданием высокоорганизованной жизненной среды. Основная масса промышленных предприятий сконцентрировалась в краевом центре, что способствовало не только социальному и культурному развитию Красноярска, но и загрязнению окружающей среды города и его окрестностей. Малые города, наоборот, не развивались из-за отсутствия там крупных промышленных предприятий. В структуре городского расселения преобладали поселки городского типа, где были очень ограничены возможности повышения уровня благоустройства и культурно-бытового обслуживания.

Сельская поселенческая сеть края характеризовалась разбросанностью и мало-населенностью. В 1989 г. почти три четверти сельских населенных пунктов составляли пункты с числом жителей до 500 человек. В них проживало 28 % сельского населения края. В крупных населенных пунктах с численностью 3000 и более жителей размещалось только 22 % всех сельчан.

Условия жизни на селе зачастую были неудовлетворительными. Полный набор учреждений соцкультбыта имелся только в каждом десятом сельском населенном пункте. Половина сельских жителей была в той или иной степени обделена социальными услугами ввиду отсутствия магазина, фельдшерско-акушерского пункта, аптеки, школы или другого учреждения. Ситуация осложнялась нехваткой автодорог, связывающих городские и сельские поселения.

Вышеперечисленные обстоятельства провоцировали миграцию из села в город. За период 1959–1988 гг. доля городского населения в Красноярском крае (без Хакасской авт. области) выросла на 66,4 %, составив на начало 1989 г. 72,9 %. Однако в подлинно городских условиях проживала едва ли половина населения края.

Список сокращений

ГАКК – Государственный архив Красноярского края.

Библиографический список

1. Доржу З.Ю., Северьянов М.Д. Теория и методология истории: учеб. пособие / Тывинский государственный университет. Кызыл, 2008. 159 с.
2. Итоги Всесоюзной переписи населения 1979 г. по Красноярскому краю: стат. сб. / ЦСУ РСФСР, Статистическое управление Красноярского края; отв. за вып. Н.С. Бородина. Красноярск, 1980. 217 с.
3. Итоги Всесоюзной переписи населения 1989 г. по Красноярскому краю: стат. сб. / Госкомстат РСФСР, Красноярское краевое управление статистики. Красноярск, 1990. 250 с.
4. Красноярский взлет, 1971–1990. Красноярск, 2004. 527 с.
5. Красноярский край: справочник / сост. О.А. Хонина, Р.Л. Иванова. Красноярск: Краснояр.кн. изд-во, 1984. 360 с.
6. Народное хозяйство Красноярского края: юбилейный стат. сб. / ЦСУ РСФСР, Стат. управление Красноярского края; отв. за вып. Н.Т. Аврамчикова. Красноярск: Краснояр. кн. изд-во, 1985. 190 с.
7. Пивоваров Ю.Л. Основы геоурбанистики: Урбанизация и городские системы: учеб. пособие для студ. вузов. М.: ВЛАДОС, 1999. 232 с.
8. Пивоваров Ю.Л. Современная урбанизация: курс лекций / РАН, Ин-т географии; РОУ, географический факультет. М.: Изд-во Рос. открытого ун-та, 1994. 130 с.
9. Польский С. А. Урбанизация и условия жизни народонаселения СССР // Народонаселение СССР и мира: Развитие, проблемы, исследования: сб. ст. М.: Финансы и статистика, 1983. С. 145–162.
10. Решетень В. Деревня моя... «неперспективная» // Красноярский рабочий. 1986. 17 апр. С. 2.
11. Сельские населенные пункты Красноярского края (по данным Всесоюзной переписи населения 1989 г.) / Госкомстат РСФСР, Красноярское краевое управление статистики; отв. за вып. Л.П. Васильева. Красноярск, 1990. 134 с.
12. Славина Л.Н. Сельское население Восточной Сибири (1960–1980-е гг.): монография. Красноярск, 2007. 472 с.
13. Социальный портрет края: население // Красноярский рабочий. 1988. 1 окт.
14. Тагильцев А. Кто мы? Сколько нас? // Красноярский рабочий. 1990. 11 апр.
15. Численность и размещение населения Красноярского края (по данным Всероссийской переписи населения 2002 г.): стат. сб. / Госкомстат России, Крайкомстат; отв. за вып. Л.П. Васильева, М.А. Федоров. Красноярск, 2004. 39 с.

ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОЛИТИКА ЗАНЯТОСТИ ИНВАЛИДОВ И ЕЕ РЕАЛИЗАЦИЯ В СИБИРИ В 20-х гг. XX в.

Занятость, инвалидность, инвалидные артели, инвалиды, капитализация пенсии, социальная политика, трудоустройство, утилизация труда.

Трудоустройство инвалидов – острая социальная проблема, решение которой всегда являлось одной из значительных задач государственной социальной политики. С одной стороны, это вызвано стремлением облегчить жизнедеятельность людей, ставших инвалидами и нуждающихся в специальной помощи и защите. С другой – очевидна необходимость решения весьма сложного вопроса оптимизации государственных затрат на нужды инвалидов, которой можно достичь через повышение экономической самостоятельности инвалидов, т. е. обеспечить эффективную занятость тех из них, кому доступна трудовая деятельность. Параллельно с решением этой проблемы государство пытается создать работоспособную и действенную систему профессионально-трудовой реабилитации инвалидов с целью помочь инвалиду реализовать себя и оказаться полезным для других.

Первые попытки вернуть инвалидов в социум путем вовлечения в трудовую деятельность в России относятся к периоду Первой мировой войны, когда военное министерство предпринимало усилия по резервированию рабочих мест для демобилизованных нижних чинов [Ковалев, 2011, с. 281–283]. Однако целенаправленного включения инвалидов войны в активную трудовую деятельность из-за последовавших вскоре социальных катаклизмов не получилось, и поэтому профессиональной реабилитацией инвалидов в рамках социальной политики пришлось заниматься уже советскому государству. При этом сложившиеся в 1920-е гг. подходы к занятости лиц с пониженной работоспособностью во многом стали базовыми для советской модели трудоустройства инвалидов и частично отражены в современной практике.

В отечественной исторической науке проблема занятости инвалидов в первое десятилетие после Гражданской войны практически не изучена. Однако можно выделить исследования Э. Гениша, который рассматривает некоторые аспекты социальной реабилитации инвалидов войны и труда в системе кооперативных предприятий в 20–30-е гг. XX в. Он справедливо отмечает, что «вопросы этой проблематики выступают, как правило, в виде сопутствующих сюжетов или показа отдельных сторон деятельности органов власти или социальных органов, их местных подразделений» и что «до настоящего времени до сих не появилось специальных исследований о деятельности органов социальной защиты по организации профессиональной реабилитации инвалидов в 20–30-х гг. XX столетия» [Гениш, 2005].

Исходя из актуальности и степени изученности проблемы, в представленном исследовании автор предпринимает попытку на материалах сибирских архивов, большинство из которых впервые вводятся в научный оборот, проанализировать основные направления политики занятости инвалидов в 20-х гг. XX в.

Говоря о реабилитации инвалидов посредством трудоустройства, необходимо ответить на ряд вопросов, актуальных в любой исторический период: каковы основа-

ния для приема инвалида на работу, его реальная трудоспособность (т. е. *могут ли инвалиды трудиться*); считают ли инвалиды собственный труд средством материального обеспечения своей жизни (*хотят ли инвалиды трудиться*); являются ли предлагаемые обществом и государством возможности достаточными для того, чтобы инвалид не был иждивенцем (*какой должна быть эффективная система трудоустройства инвалидов*)?

Ответ на первый вопрос кажется очевидным: безусловно, инвалиды могут трудиться, если создать доступные им по состоянию здоровья возможности трудовой деятельности без ущерба для здоровья. Но в то же время для большинства инвалидов характерна иждивенческая, пассивная позиция (зачем утруждать себя работой, если вполне комфортно можно жить на пособия и пенсию). В связи с этим государство должно создавать такие условия занятости, чтобы стимулировать инвалидов к трудовой деятельности. Социальная политика государства, направленная на обеспечение занятости инвалидов, включает в себя: резервирование рабочих мест для инвалидов; создание специальных рабочих мест для трудоустройства; обеспечение особых условий труда; правовую защищенность и достойное материальное обеспечение работающих инвалидов.

Обеспечение занятости инвалидов в 20-х гг. XX в. подчинялось идеологическому принципу «утилизации труда» – употребления с пользой оставшейся трудоспособности инвалидов: «ни один инвалид, имеющий данные к тому, чтобы использовать его, как полезного члена государства, не должен оставаться без работы». Организацией занятости инвалидов занимались созданные в 1920 г. при каждом местном собесе «подотделы восстановления и утилизации неполного труда» (ГАКК. Ф.Р-270. Оп. 1. Д. 2. Л. 30).

При этом руководство Наркомата социального обеспечения в резолюции «Организация трудовой помощи инвалидам в Сибири» заверяло, что «к этому побуждают и государственные соображения, и чисто гуманные». Причины государственного порядка были ясны и понятны: «...Сибирь нуждается в рабочей силе...» Под гуманизмом же («тоже имеющим государственное значение») имелась в виду «интимная жизнь инвалидов», которая расшифровывалась более причудливо: «Инвалид, не приставленный к работе... становится паразитом общества... Особое положение инвалида-паразита не может вызывать к нему доброжелательного отношения окружающих, а у него самого развивается... недовольство к обществу, не оценившему его заслуги перед государством после того, как он потерял вследствие своей ревностной службы работоспособность» (ГАКК. Ф.Р-270. Оп. 1. Д. 2. Л. 30).

Подобное наклеивание на инвалида ярлыка «лишнего» для советской власти человека лучше всего демонстрирует организационные принципы занятости нетрудоспособных в советской России. Даже инвалиду старости в обществе не было места, если он не трудится. Настраивая инвалидов против общества, само государство, «оценившее» заслуги инвалида, выдавало ему такое мизерное пособие, что тому ничего не оставалось, кроме как «возвращать утраченную работоспособность». Возможность свободного выбора труда для инвалида в таком случае просто отсутствовала.

Согласно Постановлению Совнаркома «О социальном обеспечении инвалидов» от 8 декабря 1921 г. [О социальном обеспечении инвалидов..., 1921] трудоспособными были названы инвалиды III–VI групп. К ним были причислены лица, вынужденные отказаться от своей обычной профессии, не способные к регулярной, профессиональной работе, могущие добывать средства к существованию случайными или легкими работами, вынужденные отказаться от своей обычной про-

фессии и перейти к профессии более низкой квалификации, а также трудоспособные, могущие продолжать прежнюю профессиональную деятельность, но с пониженной производительностью. Инвалидов III группы направляли в специальные инвалидные мастерские и «трудовые колонии социального обеспечения», инвалидам IV–VI групп декрет СНК предписывал подыскивать достойную работу либо наряду с инвалидами III группы включать в деятельность инвалидов производственных, производственно-потребительских и кооперативных объединений.

Что касается инвалидов I и II групп, то здесь показательна следующая история. Заведующий отделом утилизации неполного труда из Новониколаевского собеса просил отдел труда дать разъяснение, как поступать с инвалидами, которые проживают в учреждениях собеса на полном пансионе и одновременно являются трудоустроенными. Причиной обращения чиновника стало заявление инвалида Смирнова, который настаивал, что инвалиды даже после возвращения к трудовой деятельности «должны пользоваться привилегией» – проживать в инвалидном доме. Смирнов аргументировал свое мнение тем, что он инвалид и утратил трудоспособность на 80 % (что подтвердила экспертиза), но продолжал служить счетоводом. Как инвалида I группы его поместили в инвалидный дом, но когда выяснилось, что он самостоятельно зарабатывает, попросили покинуть учреждение.

Отдел труда вынес однозначное решение: «...инвалиды, которые находятся на службе и получают оклады, лишаются помещения и иждивения за счет собеса», а Смирнова отправили на переосвидетельствование, справедливо полагая, что он должен быть отнесен к VI группе, а не к I, поскольку является трудоспособным инвалидом. Произошла интересная ситуация: общее заболевание, которое привело к ухудшению здоровья Смирнова, вовсе не принималось в расчет, а органы собеса сами не знали, учитывается ли при определении нетрудоспособности инвалида профессия, которой он занимался (ГАНУ. Ф.Р-1236. Оп. 1. Д. 6. Л. 45). В результате Новониколаевский собес вынес постановление, которое в любом случае ограничивало возможность обитателей инвалидного дома работать: «...заведующему домом... следить, чтобы работы инвалидами производились только по поручению отдела социального обеспечения с предупреждением, что в случае нарушения... замеченные лица будут удалены из дома инвалидов» (ГАНУ. Ф.Р-1236. Оп. 1. Д. 7. Л. 21). Теперь инвалид был поставлен в еще более жесткие рамки: либо пенсия, либо инвалидный дом, либо самообеспечение.

Инвалидов, частично утративших работоспособность, регистрировали в местных отделах социального обеспечения и затем также делили на группы имеющих возможность продолжать работу в знакомой для себя области и нуждающихся в переобучении. Первых приравнивали к здоровым, «если проблемы их не связаны с физическим трудом (художники, артисты, врачи и т. д.)», а инвалидов физического труда отправляли в специальные трудовые инвалидные коллективы.

Резолюция Наркомсобеса «Организация трудовой помощи...» оговаривала, что «фабрично-заводская промышленность... где невозможно обойтись без... здоровых рабочих, должна быть исключена...». Тем самым советское государство ставило инвалидов, им же принуждаемых к труду, в ситуацию социальной исключенности, не допуская к отрасли, где бы они могли получить существенный приработок к своему скудному пособию (ГАКК. Ф.Р-270. Оп. 1. Д. 2. Л. 30). Профессиональная реабилитация инвалидов была ограничена производством «предметов широкого потребления», для чего создавались особые учебно-вспомогательные мастерские «кустарной направленности». Эта обязанность возлагалась на центральные управления в каждой губернии, которые, в свою очередь, приглашали специалистов-

мастеров, открывали учебные курсы для инвалидов и устраивали их по окончании курсов в производственную (швейную, столярную, бельевую, ткацкую) мастерскую. Аналогом производственных мастерских выступали трудовые артели.

При устройстве инвалидов не обошлось без идеологической обработки. Вовлекая инвалидов в кооперацию, органы собеса «напоминали» ее «принципиально важную» роль: «инвалид постоянно находится под непрерывным гнетом сознания, что труд здоровых продуктивнее их... [при работе] совместно с товарищами по несчастью... отсутствие этого гнета увеличит производительность» (ГАКК. Ф.Р-270. Оп. 1. Д. 2. Л. 30). Для координации политики занятости инвалидов было создано Всероссийское производственно-потребительское объединение инвалидов с отделениями в каждом губернском городе, которые занимались пропагандой инвалидного кооперативного движения и проводили различные акции в его поддержку. Например, летом 1924 г. в Сибири проводилась «Неделя протеста против войн», в которую были втянуты инвалиды войны. Лозунги, под которыми проходила эта кампания, лучше всего отражают смысл этой политики: «Мы, инвалиды войны... вновь строим наши... ряды для новой жизни: через Кооперацию – к труду»; «Инвалиды-кооператоры, вовлекайте в Кооперацию своих товарищей»; «Кооперация инвалидов осуществляет союз города с деревней: кооперированный инвалид производит... дешевый... и качественный продукт» (ГААК. Ф.Р-18. Оп. 3. Д. 119. Л. 9–9 об.). Как видно, речь шла о создании целого трудового фронта, который ни больше ни меньше должен был «отстоять советскую власть через Кооперацию инвалидов». Следует обратить внимание, что сама кооперация всегда упоминается с большой буквы – настолько важной стала утилизация труда инвалидов для советской власти.

Инвалид, желавший вступить в трудовую артель, должен был отказаться от пенсионного обеспечения. Государство крайне рационально подходило к проблеме социального обеспечения – или пенсия, или возможность заработать. Так называемая «капитализация пенсии» была направлена на то, чтобы инвалид получил определенную сумму и внес ее в качестве обязательного пая для вступления в артель. Чтобы у инвалида не возникло желания пойти на попятную, он должен был представить в местную страховую кассу заявление о капитализации с приложением пенсионной книжки и справки кооперативного объединения о том, что инвалид в случае внесения за него пая будет в него принят. Заявление инвалида вместе со всеми материалами рассматривалось комитетом страховой кассы, после положительного решения которой пенсия инвалида автоматически перенаправлялась в артель (ГАТО. Ф.Р-198. Оп. 1. Д. 10. Л. 91–91 об.). Реальных денег инвалид все равно не видел, и с одной стороны, у него не было соблазна потратить пенсию до вступления в артель, а с другой – иного выхода, кроме как заново трудоустроиться, у него не оставалось.

Нередко у инвалида не хватало пенсии и собственных сбережений для того, чтобы самостоятельно вступить в артель. Тогда на помощь приходили органы собеса. К примеру, Томская городская комиссия по назначению социального обеспечения рассматривала дело инвалида войны III группы А.И. Мужикова, который намеревался устроиться в артель и просил о внесении за него 60 рублей, поскольку его пенсии даже в капитализированном виде не хватало. Просьба Мужикова была удовлетворена, и из средств, выделенных горсоветом на пенсионирование инвалидов войны, за Мужикова была внесена нужная сумма (ГАТО. Ф.Р-446. Оп. 1. Д. 2. Л. 29). Также органы социального обеспечения старались всячески поощрять добровольное вступление инвалидов в кооперацию. Скажем, 49-летний инвалид «старой армии» А.В. Санников обратился в Томский собес о признании за ним пра-

ва на вступление в артель, где он уже работал. Приобретение статуса «кооперированного инвалида» давало ему возможность сохранить за собой рабочее место в случае сокращения кадров. Однако просьба Санникова осложнялась тем, что у него были трудоспособные жена и сын, за ним числились дом, лошадь и мелкая скотина, он платил сельхозналог и потому не имел права на пенсию как обеспеченный. Тем не менее его желание вступить в артель удовлетворили и даже внесли за него пай (ГАТО. Ф.Р-446. Оп. 1. Д. 2 Л. 30).

Для многих инвалидов артель была серьезным подспорьем в жизни. Например, 56-летний Я. Цугель из Иркутска после Гражданской войны как инвалид торговал по бесплатному патенту (до середины 20-х гг. у инвалидов была такая возможность). В 1925 г. Цугель был вынужден прекратить свободную торговую деятельность, но нашел возможность (даже не обращаясь за пенсией) сохранить привычный образ жизни, устроившись в торговую артель (ГАИО. Ф.Р-558. Оп. 1. Д. 95. Л. 54).

С самого начала организации занятости инвалидов органы социального обеспечения сталкивались с другими многочисленными проблемами. Заведующие отделами утилизации труда отмечали, что «инвалиды крайне неохотно соглашались на трудовую жизнь», не все инвалиды были готовы войти в кооперацию, снова стать работоспособными. Для многих из них была характерна иждивенческая позиция, как у томича Осипа Ивашкина: «...ввиду расшатанного здоровья, поломанной руки, сильного ревматизма ног при 55 годах... не в состоянии где-либо служить, тем более работать физической работой... Прошу освободить от трудовой повинности... и назначить на комиссию инвалидов» (ГАТО. Ф.Р-252. Оп. 1. Д. 111. Л. 5).

Самой серьезной проблемой было то, что «на выявленные должности в учреждениях и предприятиях администрация инвалидов на работу не принимает» и что в артелях трудовые места, закрепленные за инвалидами, занимали здоровые, работоспособные граждане. Томским инспектором по трудоустройству инвалидов было выявлено, что в предприятиях инвалидной кооперации «работает до 64 % инвалидов, остальные здоровые». (ГАТО. Ф.Р-446. Оп. 1. Д. 11. Л. 128). Здоровому обществу инвалиды были не нужны – это были конкуренты на рынке труда, от которых старались избавиться и отправить обратно получать пенсию. Вот показательный пример. В г. Мариинске существовала инвалидная «хлебопекарня», которая фактически обеспечивала всех рабочих и служащих Мариинска хлебом. Однако члены артели нередко жаловались в окружной собес, что артель, «не имея никаких запасов муки... иногда вынуждена работать с перебоями, т. к. местные [власти] муки не отпускают, приобретать же ее на рынке не всегда есть возможность». Если к тому же прибавить то обстоятельство, что единственным конкурентом артели были частники, которые, пытаясь вытеснить инвалидов с хлебного рынка, регулярно повышали цены на муку, то станет понятно, почему не имевшая достаточного капитала артель испытывала затруднения и несла серьезные убытки. Ситуацию удалось благополучно разрешить только благодаря вмешательству заведующего Томским окрсобесом Волкова. Чиновник понимал всю сложность обстановки и особенно ее политический подтекст: ситуация, когда «все население и госслужащие предоставлены в руки частников», была недопустимой. Волков обратился к партийным и государственным органам округа с ходатайством «выдавать Мариинской инвалидной артели... ежемесячно... по 75 пудов муки для пекарни» (ГАТО. Ф.Р-198. Оп. 1. Д. 10. Л. 116–166 об.).

Таким образом, к концу 20-х гг. политика занятости инвалидов приобрела определенные очертания. Из основных ее направлений были в достаточной степени реализованы только некоторые: для трудоустройства инвалидов создавались специальные рабочие места в производственных кооперативах и артелях и были обеспечены особые, падающие условия труда для инвалидов. Ни резервирования рабочих мест для инвалидов, ни мер социальной защиты работающих инвалидов не появилось. Слабой следует назвать и правовую защищенность инвалидов, вернувшихся к трудовой деятельности – чаще всего они подвергались дискриминации со стороны здоровых работников даже в инвалидных артелях.

Отвечая на вопросы, поставленные в начале статьи, следует отметить, что реальная трудоспособность инвалидов была достаточно высокой, об этом говорят обращения за оказанием трудовой помощи тех из инвалидов, кто мог обойтись и без нее. Конечно, в условиях незначительных размеров пенсий и пособий они рассматривали собственный труд в качестве основного источника собственного обеспечения. Однако назвать складывающуюся в 20-е гг. систему трудоустройства инвалидов эффективной назвать нельзя. Во-первых, отсутствовала достаточная материальная база для обеспечения желающих трудиться инвалидов рабочими местами. Во-вторых, трудоустройство инвалидов не смогло выйти за рамки создания специализированных предприятий и оказалось замкнутым только на предприятия кооперации. В-третьих, помимо органов социального обеспечения, представители других государственных и общественных структур никакого участия в политике занятости инвалидов не принимали. Дальнейшее ее развитие было возможно только в условиях начавшейся индустриализации.

Список сокращений

ГААК – Государственный архив Алтайского края.

ГАИО – Государственный архив Иркутской области.

ГАКК – Государственный архив Красноярского края.

ГАНО – Государственный архив Новосибирской области.

ГАТО – Государственный архив Томской области.

Библиографический список

1. Гениш Э. Социальная реабилитация инвалидов войны и труда в системе кооперативных предприятий в 20–30-е годы XX века: На материалах областей Верхне-Волжского региона: автореф. дис.... канд. ист. наук / Костром. гос. ун-т им. Н.А. Некрасова. Кострома, 2005. 26 с.
2. Ковалев А.С. Профессиональная реабилитация инвалидов в Сибири в первой четверти XX в. // Социальная реабилитация: социокультурные и психолого-педагогические ресурсы и практики: материалы III Всерос. науч.-практ. конф. с межд. участием / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, Красноярск, 2011.
3. О социальном обеспечении инвалидов: Декрет Совета Народных Комиссаров от 8 декабря 1921 г. // Собр. Узаконений. 1921. № 76. Ст. 672.

ФОРМИРОВАНИЕ ВЕТЕРИНАРНОЙ СЛУЖБЫ ДАЛЬНОГО ВОСТОКА РОССИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX в.

Дальний Восток, история, ветеринария, эпизоотии.

История создания ветеринарной службы на Дальнем Востоке России практически не освещена в историографии. В трудах И.Н. Никитина и Т.И. Минеевой, посвящённых истории ветеринарии, без рассмотрения отдельных регионов раскрывается процесс становления и развития ветеринарной службы в России. В работах таких авторов, как Л.В. Александровская, А.А. Мошенский, И.Л. Золотухин, освещающих историю здравоохранения региона, имеются лишь отдельные сведения, касающиеся истории ветеринарии. В данной статье мы попытаемся восполнить имеющийся пробел и преимущественно на основе архивных материалов обобщить информацию по формированию ветеринарной службы на Дальнем Востоке Российской империи во второй половине XIX в.

В то время в России ветеринария не была самостоятельна в организационном отношении, в стране не было ни единой ветеринарной службы, ни единого руководящего органа. В период с 1858 по 1868 гг. при Министерстве Внутренних Дел существовали «Временный комитет для распоряжений и высшего наблюдения за мерами искусственного прививания чумы рогатому скоту и изыскания вообще средств к истреблению и отвращению скотских падежей» [Никитин, Калугин, 1988, с. 68] и «Особый комитет для улучшения ветеринарной части и принятия мер по прекращению скотских падежей в империи», которые мало улучшили положение ветеринарного дела в России.

Непрекращающиеся опустошительные эпизоотии, необходимость борьбы с повальными болезнями скота выделяли становление ветеринарного дела в России в задачу общегосударственного значения. Вице-директор Медицинского департамента Е.В. Пеликан внёс в Особый комитет «Проект постановления по ветеринарной части». В 1868 г. в соответствии с этим проектом при Министерстве Внутренних Дел был учреждён Ветеринарный комитет, а в составе Медицинского департамента – Ветеринарное отделение [Минеева, 2005, с. 155–156]. В 1889 г. Ветеринарное отделение было обособлено от Медицинского департамента и подчинено председателю Ветеринарного комитета. Эти два учреждения были объединены в Ветеринарное управление, но законодательно этот акт был закреплён только в 1901 г. [Никитин, 2006, с. 82].

На рубеже 50–60-х гг. XIX в., после окончательного вхождения и закрепления за Россией Амурско-Приморского края в общих чертах завершилось территориальное формирование Дальневосточного региона [Галлямова, 2000, с. 13]. Сахалин в период 1855–1875 гг. по условиям Симодского договора находился в совместном владении России и Японии [Высоков, 2008, с. 354]. По условиям Санкт-Петербургского договора 1875 г. был передан России [Там же, с. 358].

Первоначально правительство в связи с необходимостью как можно быстрее закрепить за Россией присоединённую пустынную территорию начало переселять военнообязанных забайкальских казаков и штрафных солдат линейных баталь-

онов Европейской России. Переселение носило принудительный характер. После отмены крепостного права русский Дальний Восток был открыт для всех желающих там поселиться [Кольцова, 1956, с. 127–128]. Общая численность всего населения Приамурья и Приморья в середине XIX в. до начала русской колонизации составляла всего около 17,7 тыс. чел. [Кабузан, 1976, с. 41]. Количество жителей увеличивалось под влиянием различных факторов: естественного прироста, переселения, ссылки [История Дальнего Востока..., 1990, с. 224]. Большое влияние на рост народонаселения региона оказало крестьянское переселение. В период с 1860 по 1900 гг. на Дальний Восток прибыло примерно 110,73 тыс. крестьян-переселенцев [Галлямова, 2000, с. 14]. Всеобщей переписью населения в 1897 г. в Приморской области было зарегистрировано 223,3 тыс. жителей, в Амурской – 120,3 тыс. [История Дальнего Востока..., 1990, с. 224], на Сахалине – 31 482 чел. (Неопуб. источ.: ГА РФ. Ф. 122. Оп. 5. Д. 2806. Л. 3). Таким образом, сельское население составляло примерно одну треть от общего числа жителей Дальнего Востока в конце XIX в.

Формирование системы здравоохранения региона началось сразу после включения этих земель в состав государства. В 1856 г. был утверждён штат врачебной помощи Приморской области (Неопуб. источ.: РГИА ДВ. Ф. 702. Оп. 3. Д. 250. Л. 44), а в 1858 г. Положение об управлении Амурской областью (Там же. Л. 45). Ни в одном из вышеперечисленных документов не было ни одной штатной единицы ветеринарной службы. С каждым годом становилось всё очевидней, что такие люди в регионе необходимы, так как увеличивалось именно число переселенцев-крестьян, которые приступили к сельскохозяйственному освоению данных территорий. В связи с этим начинается массовый завоз скота на Дальний Восток (к концу 60-х гг. XIX в. в крае уже было 8294 лошади и 14 542 головы рогатого скота [История Дальнего Востока..., 1990, с. 246]), резко возрастают роль скотоводства в жизни региона и опасность заражения скота заразными болезнями. Массовый падеж скота в районах заселения ставил под вопрос успех всего предприятия. Следовательно, без создания соответствующей службы была практически невозможна успешная колонизация края. Однако в системе управления регионами Дальнего Востока на протяжении конца 50 – начала 70-х гг. XIX в. встречается только одна штатная единица должности ветеринарного врача. 2 января 1859 г. был утверждён дополнительный штат Приморской области, согласно которому на её территории полагался один ветеринарный врач IX класса по должности и мундиру с содержанием 900 руб. в год (Неопуб. источ.: РГИА ДВ. Ф. 702. Оп. 3. Д. 1. Л. 83). Очевидно, что один врач был не в состоянии решать проблемы в сфере ветеринарии всего региона.

В период, когда военным губернатором Приморской области был Иван Васильевич Фуругельм (1865–1871), сложилось мнение, что эпидемии попадали в область через скот, доставляемый по Амуру. На вопрос «Могли ли через скот передаваться болезни человеку?» никто тогда ответить уверенно не мог. Но бесспорным оставалось то, что скот погибал сотнями голов. Близость восточных стран, где эпидемии стали почти нормой, представляла серьёзную угрозу для населения. Губернатор взывал к центру, прося срочно решить вопрос об оказании санитарной помощи населению Приморской области. Он считал, что в каждом округе, особенно граничащем с Китаем и Кореей, необходим не только окружной, но и ветеринарный врач, при этом для первого достаточно иметь одного лекарского ученика, а ветеринарному врачу – двух, поскольку его задачи ещё более обширны. Центр не торопился принимать решения. В письме императору Александру II И.В. Фуругельм упоминал, что неоднократно обращался с подобными вопросами к бывшему генерал-гу-

бернатору М.С. Корсакову, который, в свою очередь, безуспешно пытался оказать области содействие [Александровская, 2007, с. 131–132].

11 ноября 1874 г. были утверждены штаты учреждений Министерства внутренних дел в Восточной Сибири, по которым, ветеринарные врачи полагались в губерниях Иркутской и Енисейской и Якутской области по одному, а в Забайкальской области – три (для округов Нерчинского, Аквиинского и Троицкосавского). Они должны были состоять в VIII классе по должности, VIII классе по шитью на мундир с содержанием 750 руб. в год, за исключением якутского ветеринарного врача, содержание которому устанавливалось в размере 900 руб. в год (Неопуб. источ.: РГИА ДВ. Ф. 702. Оп. 3. Д. 1. Л. 82).

По тем же штатам полагались ветеринарные ученики в губерниях Иркутской и Енисейской и в Якутской области. Содержание им в губерниях присваивалось в размере 180 руб., а в области – 240 руб. в год. По Высочайше утверждённому 24 февраля 1874 г. Положению к жалованию и столовым ветеринарного врача Приморской области было добавлено 50 %, и ему в общей сложности полагалось 1200 руб. плюс 100 руб. на содержание при разъездах, итого получалось 1300 руб. в год. Ветеринарных учеников в Приморской области не полагалось, а лекарские ученики получали: старшие по 250 руб., младшие по 200 руб. в год (Там же. Л. 83).

Ветеринарные врачи военно-медицинского управления в Приморской области имели содержание в размере 727 руб. в год, а также квартирные по положению и одного человека в качестве казённой прислуги. При определении на службу в эту область все военно-медицинские чины, в том числе и ветеринарные врачи, получали единовременно на подъём семейный двухгодовой оклад в размере 666 руб. Они также производились в следующий чин, если чин этот не более как одним классом выше того, в котором должность положена, и получали двойные прогоны до места назначения. При увольнении со службы по беспорочной выслуге пяти лет в области получали те же пособия, какие им были выданы при определении их на службу в этот край. За каждые пять лет службы по военно-медицинскому ведомству ветврачам полагалось прибавочное жалование в размере одной четверти внутреннего оклада, наравне со всеми военно-медицинскими чинами империи. За десять лет беспорочной службы в одной области им назначалась пенсия в размере половины внутреннего оклада с выслуженными пятилетиями сверх получаемого на службе жалования. За двадцать лет службы ветврачи имели право на полную, так называемую Амурскую пенсию. Сверх того, пенсия из Государственного Казначейства для военно-медицинских чинов рассчитывалась по сокращённому сроку, принимаемая пять лет службы в Сибири за шесть, причём за 17 лет службы выдавалась половинная пенсия, а за 25 лет – полная. Должностей ветеринарных помощников по военно-медицинскому ведомству в области на тот момент не было (Там же. Л. 74).

Однако несмотря на эти изменения, отсутствие развитой ветеринарной части в регионе оставалось проблемой и на протяжении 70–начала 80-х гг. XIX в. Причины появления эпизоотий в большей части были одни и те же. Климатические условия, особенно на Ханкайском участке, с тучным чернозёмом, с подпочвенным грунтом по большей части глинистым, трудно пропускающим влажностью, при большом избытке низменных болотистых мест с громадным наслоением органических продуктов весьма благоприятствовали развитию эпизоотической сибирской язвы (Там же. Л. 40). Первый раз сибирская язва у лошадей появилась в Приморской области в 1876 г. по р. Уссури. Затем повторялась в 1879, 1880, 1881 гг. (Там же. Л. 52).

Нерешённой проблемой в этой сфере в начале 1880-х гг. оставалось отсутствие должностей ветеринарных врачей в Южно-Уссурийском округе, а также во Влади-

востоке и на Сахалине. Администрация региона не оставляла эту проблему без внимания. Так, в 1883 г. военный губернатор Приморской области по областному управлению обращался к генерал-губернатору Восточной Сибири, сообщая, что в виду соседства Южно-Уссурийского края с Кореей и Маньчжурией, из которых заносились почти ежегодно эпизоотии, от коих население округа несло громадные убытки и подрыв в своём хозяйстве. Здесь же он указывал на необходимость принятия энергичных мер к предупреждению занесения заразы и учреждения особой должности ветеринарного врача Южно-Уссурийского края с двумя при нём ветеринарными учениками (Там же. Л. 16).

Вопрос решился положительно в 1884 г.: были учреждены должности ветеринарного врача и двух ветеринарных учеников в Южно-Уссурийском крае и ветеринарного врача в г. Владивостоке с присвоением ветеринарным врачам IX класса по должности и IX разряда по шитью мундира и с производством им содержания по 1300 руб. в год каждому, а ветеринарным ученикам по 250 руб. в год с предоставлением всем означенным лицам прав на пенсию по правилам о медицинской службе (Там же. Л. 116).

После данного распоряжения на Дальнем Востоке не имели должностей ветеринаров только штаты управления островом Сахалин. Там исполнение обязанностей уездных ветеринаров по-прежнему входило в круг деятельности медицинских чинов. На неудобство этого администрация острова обращала внимание в 1886 г., возбуждая вопрос об учреждении должности ветеринарного врача (Неопуб. источ.: ГА РФ. Ф. 122. Оп. 5. Д. 1191. Л. 39). Для принятия решения Министерство Внутренних Дел сделало запрос о численности скота на острове и о его размещении. В поступившем ответе сообщалось, что «скот, находящийся в Александровском и Тымовском округах, распределён между отдельными селениями на пространстве не более 40–50 вёрст в окружности. Корсаковский округ значительно от них отдалён, и здесь требовалось бы постоянное присутствие отдельного ветеринара». Кроме того, приводились сведения о количестве скота. Всего на острове было: 691 лошадь, 1600 коров, 762 быка, 169 свиней и коз и овец вместе – 101 (Неопуб. источ.: ГА РФ. Ф. 122. Оп. 5. Д. 1305. Л. 5). Несмотря на все приводимые аргументы в 1888 г. это ходатайство было отклонено ввиду недостаточного количества скота на острове (Неопуб. источ.: ГА РФ. Ф. 122. Оп. 5. Д. 1194. Л. 39).

В 1889 г. начальник острова генерал-майор В. Кононович вновь возобновлял отклонённое ранее ходатайство. Начальник острова отмечал значительное увеличение поголовья скота по сравнению с 1887 г., на основании данных которого был сделан отказ на предыдущее ходатайство. В 1889 г. на острове находилось 4947 голов домашних животных, из которых 1053 лошади и 3912 голов рогатого скота (Там же. Л. 52).

В 1891 г. генерал-майор В.О. Кононович представил генерал-губернатору Приморского края подробнейшую докладную записку с предложениями по переустройству управления Сахалином. Его предложения были приняты и 30 мая 1894 г. Сахалин получил статус военного губернаторства. Несколько увеличилось и штаты управления островом, в том числе и медицинской части, в которой появились должности ветеринарного врача и двух ветеринарных фельдшеров [Мошенский, Золотухин, 1995, с. 42].

В рассматриваемый период скотоводство на Дальнем Востоке играло подчиненную роль. В степных и лесостепных волостях оно обслуживало земледелие, а в горных и лесных местностях – лесные промыслы, извоз и другие неземледельческие занятия. С 60-х до конца 90-х гг. XIX в. поголовье лошадей в крае увеличилось с

8294 до 100 644 голов, или в 12,1 раза, а поголовье рогатого скота – с 14 542 до 128 898 голов, или в 8,8 раза.

При переложной системе земледелия и тяжелых сельскохозяйственных орудиях почти единственной тягловой силой на полевых работах служили быки. Они же в большинстве случаев использовались и как транспортные животные. Так, из 5483 голов рабочего скота, находившегося в 1888 г. в распоряжении 1581 крестьянского хозяйства Приморской области, быки составляли 58,7 %.

На Дальнем Востоке животноводство развивалось экстенсивно, что ставило успехи этой отрасли в зависимость от природных условий. Отсюда значительные падежи скота, которые наблюдались в крае во второй половине XIX в. Особенно много скота погибло от сибирской язвы и чумы, в том числе в Амурской области с 1862 по 1889 гг. пало 12 050 лошадей и крупного рогатого скота, в Приморской области с 1876 по 1897 гг. – 5356 голов [История Дальнего Востока..., 1990, с. 246].

Постоянные обращения медицинского инспектора и военного губернатора Приморской области по вопросам здравоохранения возымели действие, и в 1897 г. были утверждены новые медицинские штаты для Приамурского края, в частности для Приморской области. В последней при окружном врачебном управлении учреждались должности восьми ветеринарных врачей и столько же фельдшеров. В Амурской области при военном губернаторе предусматривалась должность ветеринара, при окружном врачебном управлении – два ветеринарных врача и три ветеринарных фельдшера (Неопуб. источ.: РГИА РФ. Ф. 702. Оп. 3. Д. 1. Л. 252). На областного ветеринара Амурской области возлагались общий по области надзор по ветеринарной части, производство дел, к этой части относящихся, и доклад по ним губернатору, а также разъезды по области для руководства мероприятиями против эпизоотий. Действующие постановления о ветеринарной части в Приморской области оставались в силе (Неопуб. источ.: РГИА ДВ. Ф. 705. Оп. 1. Д. 11. Л. 3). На Сахалине по этим новым штатам 1897 г. при центральном управлении военного губернатора острова по-прежнему числились один ветеринарный врач и два ветеринарных фельдшера [Мошенский, Золотухин, 1995, с. 42–43].

Однако появление штатных единиц ветеринаров в системе управления края не решало в одночасье всех стоящих в этой сфере проблем. Причинами этого были обширность подведомственных ветеринарам территорий и то, что ветеринаров и фельдшеров на практике было меньше, чем полагалось по штатам. Так, по данным Сахалинского календаря за 1895 г., все три вакансии оставались свободными (Неопуб. источ.: ГИАСО Ф. 1038. Оп. 1. Д. 106. Л. 38–40).

В отношении оплаты, получаемой за свою службу, лучше всего к концу XIX в. ситуация обстояла с ветеринарами Сахалина. Они причислялись к VII классу с содержанием 2000 рублей в год, в Приморской же и Забайкальской областях ветеринары состояли в IX классе с содержанием 1200 рублей в год (Неопуб. источ.: ГА РФ. Ф. 122. Оп. 5. Д. 1191. Л. 89). На все канцелярские расходы по ветеринарной части региона выделялось 800 руб. в год (Неопуб. источ.: РГИА ДВ. Ф. 702. Оп. 3. Д. 51. Л. 252).

Во второй половине XIX в. произошло юридическое вхождение дальневосточных земель в состав России, что вызвало формирование системы управления региона, в том числе и в здравоохранении. Первые медицинские штаты не предусматривали ни должностей ветеринаров, ни их учеников. Однако уже в 1859 г. появилась штатная единица должности ветеринарного врача Приморской области. Администрация края была озабочена отсутствием ветеринарной службы и предпринимала усилия к её возникновению. Немалый вклад в этот процесс внесли военные губер-

наторы Приморской области И.В. Фуругельм, И.Г. Баранов, П.Ф. Унтербергер, начальник острова Сахалин генерал-майор В.О. Кононович и др. К концу века в Приморской области уже было по восемь штатных единиц ветеринарных врачей и фельдшеров, в Амурской области по три штатные единицы каждой должности. Увеличение штатов налицо, но нельзя забывать, что, как и в случае с другим медицинским персоналом региона, многие штатные единицы долгое время оставались вакантными, ветеринары России не спешили отправиться нести службу на Дальний Восток. Таким образом, мероприятия правительства в отношении ветеринарной службы на Дальнем Востоке России имели половинчатый характер и лишь частично решали проблему развития скотоводства в регионе. Однако же и они были шагом вперед по сравнению с полным отсутствием ветеринарной медицины на момент присоединения данного региона к территории Российской империи.

Библиографический список

1. Александровская Л.В. Иван Васильевич Фуругельм: двадцать лет на Восточном океане: документально-историческое повествование. Владивосток: Изд-во ПКППКРО, 2007. 344 с.
2. Галлямова Л.И. Дальневосточные рубежи России во второй половине XIX – начале XX вв. Владивосток: Дальнаука, 2000. 222 с.
3. История Дальнего Востока СССР в эпоху феодализма и капитализма (XVII в. – февраль 1917 г.). / отв. ред. А.И. Крушанов. М.: Наука, 1990. 471 с.
4. История Сахалина и Курильских островов с древнейших времён до начала XXI столетия / отв. ред. М.С. Высокова. Южно-Сахалинск: Сахалинское кн. изд-во, 2008. 712 с.
5. Кабузан В.М. Как заселялся Дальний Восток (вторая половина XVII – начала XX вв.). Хабаровск: Кн. изд-во, 1976. 200 с.
6. Кольцова Н.К. Переселение крестьян в Уссурийский край накануне первой русской революции // Из истории революционного движения на Дальнем Востоке в годы первой русской революции. Владивосток: Приморское кн. изд-во, 1956. С. 127–147.
7. Минеева Т.И. История ветеринарии. СПб.: Лань, 2005. 384 с.
8. Мошенский А.А., Золотухин И.Л. Очерки истории здравоохранения Сахалинской области. Владивосток: Дальнаука, 1995. 204 с.
9. Никитин И.Н., Калугин В.И. История ветеринарии. М.: Агропромиздат, 1988. 191 с.
10. Никитин И.Н. История ветеринарии. М.: Колос С, 2006. 256 с.

АГЕНТУРНО-ОПЕРАТИВНАЯ И СЛЕДСТВЕННАЯ РАБОТА В ЛАГЕРЯХ НКВД-МВД СССР: ИСТОЧНИКОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Иностранные военнопленные, интернированные, исторический источник, агентурная, оперативная и следственная работа, НКВД, МВД СССР.

Источниковедческое направление – одно из наиболее сложных и не разработанных в истории военнопленных и интернированных Западной Сибири. Характеристика определенных групп и видов источников была дана в статьях А.С. Смыкалина [Смыкалин, 1997, с. 147], Г.С. Галицкого [Галицкий 1990, с. 115], В.П. Мотревича [Мотревич, 2000, с. 48], С. И. Кузнецова [Кузнецов, 1994, с. 117–118], И.В. Безбородовой [Безбородова 1997, с. 72–82]. В кандидатской диссертации Е.М. Цунаева изучила делопроизводственную документацию учреждений военного плена, выделила различные ее виды [Цунаева, 2010, с. 327]. Без внимания автора остался сравнительный анализ центральных и региональных архивов, при наличии которого можно говорить о более объективном освещении исторических событий. В статье мы остановимся на характеристике документов, позволяющих исследовать один из наименее изученных аспектов, – источников по агентурно-оперативной, следственной работе в западносибирских лагерях НКВД-МВД.

В настоящее время документы, касающиеся пребывания иностранных военнопленных в Западной Сибири, сосредоточены в фондах государственных центральных, региональных и ведомственных архивов. При репрезентативном отборе, классификации и анализе источников с учетом их информативности, уникальности и типичности необходимо сравнивать общегосударственные и региональные аспекты, что позволяет выявлять региональную специфику фактов, процессов и явлений, отложившихся в документах по истории военного плена. По типу источники могут быть подразделены на следующие основные группы: а) международные документы; б) официальная делопроизводственная документация государственных и ведомственных органов власти; в) учетно-статистические материалы; г) оперативная, следственная документация; д) политико-пропагандистские документы. Нужно отметить, что делопроизводство (особенно в годы войны), отложившееся в региональных архивах, часто велось небрежно, в связи с чем документы плохо читаются, что затрудняет работу по их анализу. К тому же в настоящее время не все документы ввиду их засекреченности доступны для исследователей.

Агентурная, оперативная и следственная работа в лагерях регулировалась государственными директивами, указами, инструкциями; система наказаний – Уголовным кодексом 1926 г. Розыскная деятельность Отдела контрразведки СМЕРШ Западносибирского военного округа и ее результативность в проверочно-фильтрационных лагерях были изучены нами, исходя из анализа комплекса различных документов: ориентировок, фильтрационно-проверочных дел, ведомственной переписки по учету военнопленных, протоколов допросов, донесений агентов и осведомителей. Ценный и уникальный корпус документов, судя по характеру содержащейся в них информации, лишь частично рассекреченный в настоящее время, представлен: а) делами оперативного учета (дела-формуляры, термин отменен в

1954 г.) и групповой оперативной разработки; б) розыскными делами на скрывавшихся от преследования органов Советской власти государственных преступников; в) делами оперативного наблюдения на отбывших наказание государственных преступников; г) делами оперативной, специальной проверки (фильтрации) подозреваемых в проведении враждебной к СССР деятельности лиц.

Характеристики агентурных кадров, степень продуктивности работы осведомительской сети позволили определить оперативно-отчетные документы (справки о движении агентурных разработок, характеристики и послужные списки военнопленных агентов). В этой связи особую ценность представляют докладные записки оперативных отделений УНКВД-УМВД, которые имели типовую универсальную структуру и включали разделы: о движении, характеристике осведомительской сети по военнопленным, личному составу и местному населению; о проводимых оперативных и следственных мероприятиях. На основании исследования материалов оперативного учета и проверок можно изучать деятельность подпольных преступных групп, крупных диверсионно-террористических организаций, обезвреженных в лагерях чекистами в 1945–1949 гг. Количество, виды преступлений, назначенные судебные меры в отношении лиц, совершивших преступления, определяют оперативные донесения на вольнонаемный состав, справки о преступной деятельности руководства лагерей, материалы ревизий оперативных отделов, служебные записки, протоколы совещаний, инструкции, приказы по личному составу, что свидетельствует о крупномасштабных материальных и финансовых потерях, финансовых убытках и хищениях (самом распространенном виде государственных преступлений), позволяют установить число лиц, привлеченных к суду.

Доклады о политико-моральном состоянии контингента лагерей, докладные записки по итогам выборов в антифашистские комитеты, письма и отзывы военнопленных зафиксировали реакции на идеологическую работу. При сравнении сведений из этого комплекса документов с агентурными сводками прослеживаются механизмы обратной связи, неэффективность советской пропаганды, негативная оценка ее воздействия на убеждения военнопленных и интернированных. Например, в докладной записке о подготовке антифашистского актива военнопленных в школах и на курсах при Политотделах лагерей, адресованной начальнику ГУПВИ МВД СССР генерал-лейтенанту И.А. Петрову от 29.12.1949 г., в духе времени политико-воспитательная работа в лагерях оценивалась позитивно (РГВА. Ф. 1 п. Оп. 10 и. Д. 1. Л. 148–157). Однако на основании анализа оперативных материалов, можно увидеть совсем иную картину – от негативной оценки периодических массовых изданий до открытых форм протеста и саботирования почти всех пропагандистских мероприятий. В этой связи интересно сравнение одновременных уникальных документов, относящихся к периоду активного сопротивления антифашистской деятельности в лагере № 128 (Алтайский край): обращение пленных по поводу создания японского антифашистского клуба «Северный союз», являющееся своего рода литературным произведением с обилием метафор, направленное к нравственным ценностям японцев (РГВА. Ф. 7п. Оп. 1. Д. 22. Л. 8–11 об.), анонимное обращение военнопленных того же лагеря к администрации, содержащее резкую и отрицательную оценку проводившихся политико-воспитательных мероприятий, идущее вразрез с официальной пропагандой (ИЦ ГУВД АК. Ф. 17. Оп. 1. Д. 3. Л. 211).

Определенную долю скептицизма в достоверности содержащейся в них информации вызывает ряд вынесенных спецорганами обвинительных заключений и приговоров по итогам рассмотрения оперативных и следственных дел по следу-

ющим причинам: 1) поступления в местные органы многочисленных разнарядок и ориентировок, требующих незамедлительного принятия мер по выявлению, разоблачению как можно большего числа «враждебного элемента»; 2) низкой продуктивности агентуры из-за ее «засоренности» антисоветски настроенными пленными при кадровом дефиците; 3) наличия большого количества дел-формуляров при достаточно коротких сроках их рассмотрения и отсутствия опыта у части оперативных работников. Таким образом, на примере изучения источников, освещающих проблемы агентурно-оперативной и следственной работы лагерей НКВД-МВД СССР, все исследуемые события, явления и процессы, основанные на архивных источниках, необходимо рассматривать в контексте конкретной исторической эпохи, в их взаимосвязи и взаимообусловленности. К историческим фактам следует подходить критически. Только такой подход позволит с возможной степенью объективности исследовать различные аспекты пребывания иностранных военнопленных и интернированных в Западной Сибири.

Список сокращений

ГУПВИ МВД СССР – Главное управление по делам военнопленных и интернированных Министерства внутренних дел Союза Советских Социалистических Республик.

ИЦ ГУВД АК – Информационный центр Главного управления внутренних дел Алтайского края.

НКВД – Народный комиссариат внутренних дел.

МВД – Министерство внутренних дел.

РГВА – Российский государственный военный архив.

УНКВД-УМВД – Управление НКВД (МВД).

Библиографический список

1. Безбородова И.В. Дела персонального учёта иностранных военнопленных как источник по истории деятельности управления по делам военнопленных и интернированных НКВД-МВД СССР // Вестник архивиста. 1997. № 1.
2. Галицкий В.П. Архивы о лагерях японских военнопленных в СССР // Проблемы Дальнего Востока. 1990. № 6.
3. Кузнецов С. И. Японские военнопленные в Сибири (1945–1956) (Источниковедческий аспект) // Байкальская историческая школа: проблемы региональной истории: тезисы науч. конф. Иркутск, 1994.
4. Мотревич В.П. Иностранные военнопленные Второй мировой войны на Среднем Урале (состояние источниковой базы) // Урал на пороге третьего тысячелетия: материалы межд. науч. конф. Екатеринбург, 2000.
5. Смыкалин А.С. Создание агентурной сети среди военнопленных немцев в СССР // Вопросы истории. 1997. № 4.
6. Цунаева Е.М. Делопроизводственная документация учреждений военного плена НКВД-МВД СССР и органов управления ими как исторический источник: дис. ... канд. ист. наук. Волгоград, 2010. 327 с.

НАУКИ О ЗЕМЛЕ

С.А. Ананьев, Ю.А. Задисенский, Т.А. Ананьева, М.П. Кропанина

ЮВЕЛИРНЫЕ И КОЛЛЕКЦИОННЫЕ КАМНИ РОССЫПИ руч. ТАЛОВКА (КРАСНОЯРСКИЙ КРАЙ)

Красноярский край, россыпи, ювелирное сырье, коллекционные камни.

Красноярский край богат природными ресурсами, и в первую очередь минеральными. Среди огромного разнообразия полезных ископаемых достойное место занимают драгоценные камни. Однако этим видом минерального сырья край похвастаться не может. Если все драгоценные камни рассматривать в системе классификации – ювелирные, ювелирно-поделочные и поделочные, то первая группа практически отсутствует. Это удивительно тем, что территории, располагающиеся восточнее Красноярского края, такие как Якутия, Прибайкалье, Забайкалье, богаты месторождениями камнесамоцветного сырья и имеют давнюю историю их освоения. Данный факт, по нашему мнению, свидетельствует только о недостаточной изученности огромной по площади и сложной по геологическому строению территории края. Причина здесь не столько в труднодоступности, а сколько в отсутствии длительных целенаправленных поисковых работ на камнесамоцветное сырье в Красноярском крае. В советское время единственная крупная экспедиция «Шпат» ПО «Союзкварцсамоцветы» решала достаточно узкую задачу – поиски и добычу исландского шпата. Другие организации и в то время, и сейчас поисковые работы на камнесамоцветное сырье производили эпизодически либо попутно, что и обусловило современное состояние дел. Обращает на себя внимание слабое изучение не только удаленных территорий, но и промышленных и прилегающих к ним, например, таких как юг Красноярского края.

О том, что имеются неоткрытые коренные месторождения ювелирных камней на нашей территории, свидетельствует золотоносная россыпь руч. Таловка. Данная россыпь является источником ювелирных разновидностей кварца, топаза и коллекционного сырья. До настоящего времени коренные источники этого сырья были неизвестны. Этот участок является единственным известным местом в Красноярском крае, где найдены кристаллы топаза, пригодные для ювелирных целей, и уникальные по размерам и качеству коллекционные псевдоморфозы лимонита по пириту.

Целью наших поисков на данном участке и последующих исследований являлось выявление коренных источников камнесамоцветного сырья либо установление возможной их генетической природы. Для достижения поставленной цели проводились полевые исследования, включающие в себя поиск ювелирных и кол-

лекционных камней, изучение геологического строения района (рис. 1). Анализ полученных результатов позволяет оценить перспективы россыпи руч. Таловка и россыпеобразующих источников на ювелирное и коллекционное сырье.

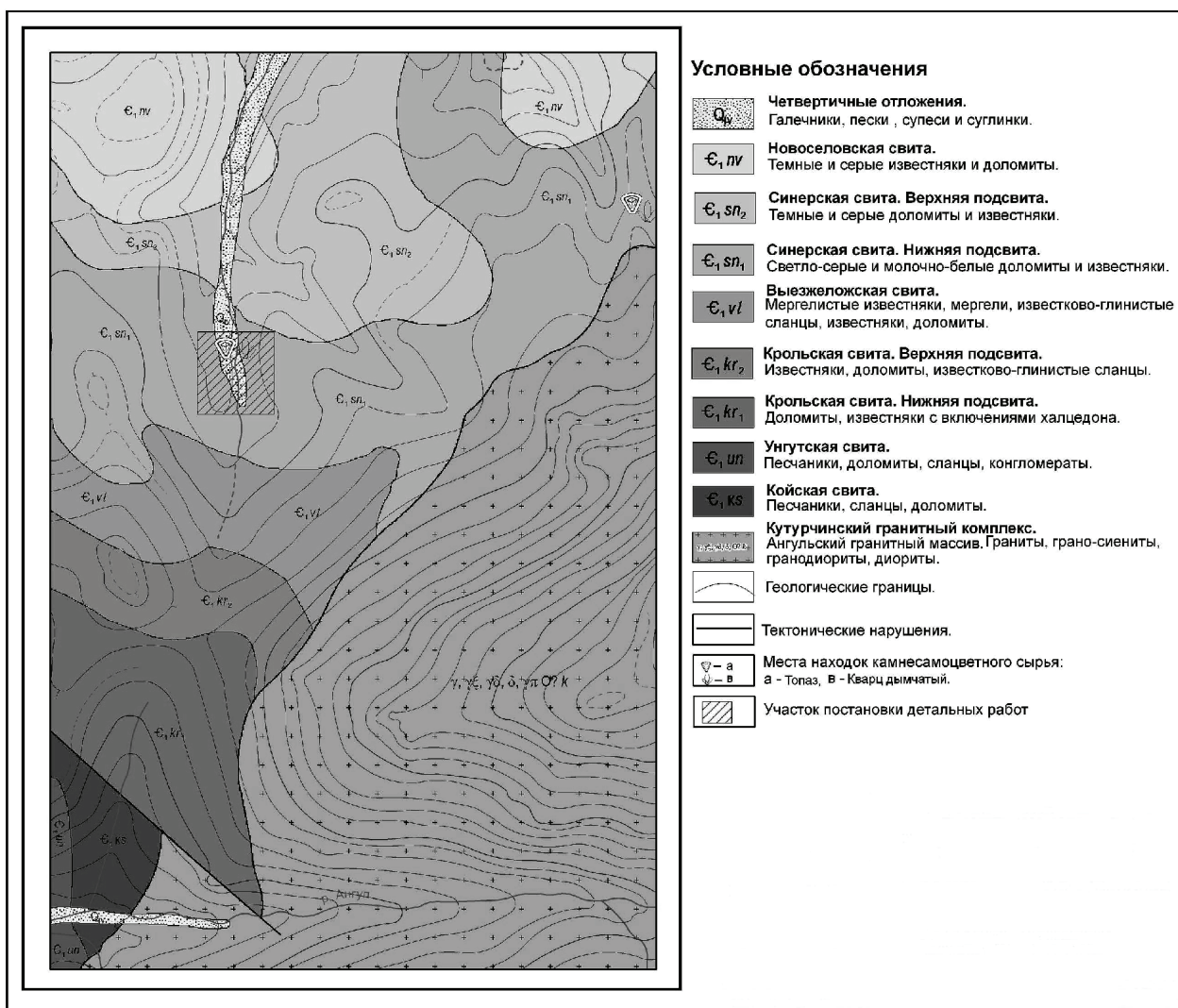


Рис. 1. Геологическое строение участка россыпи руч. Таловка [Задисенский и др., 2008]

Россыпь расположена в Восточном Саяне на левом притоке р. Мина (приток р. Мана), в 60 км юго-западнее пос. Партизанское. Добыча золота в ней производилась до 60-х годов прошлого столетия и возобновлялась позже. Аллювиальная россыпь руч. Таловка долинная, протяженность ее 13,5 км. Профиль долины, асимметричный с крутым левым бортом, меняется от V-образного до корытообразного. По местоположению в долине руч. Таловка выделяются Таловская россыпь (в 3 км от устья) и Верхне-Таловская (в 2 км от первой). Мощность долинных отложений от 4 до 30 м. Плотиком являются карбонатные и терригенные породы нижнекембрийского возраста ($\epsilon_1 sn_1$ – синерская свита, нижняя подсвита). Россыпь представляет собой плохо окатанную гальку, сцементированную рыхлыми песчанистыми наносами. В составе гальки преобладают обломки гранитов Ангульского интрузивного массива и кварц. Размеры гальки колеблются в широких пределах. Россыпь отрабатывалась гидравлическим способом, что сопровождалось формированием от-

валов мощностью до 3 м. При отработке в россыпи было установлено присутствие кварца, пригодного в качестве пьезосырья.

Геолого-поисковые работы на камнесамоцветное сырье в данном районе были проведены в 50–60-х годах Саянской и Хабайдакской партиями под руководством И.Я. Кальницкого, Д.А. Золоторева, Ф.М. Чернова. По результатам этих работ была оконтурена западная граница Верхне-Таловской россыпи. Восточная граница контура не вскрыта вследствие сильной заболоченности и наличия крупноглыбового курумника. С целью оценки содержания кварцевого пьезосырья россыпь и отвалы опойсковывались канавами и шурфами. Из 14 канав извлечено около 50 кг кристаллосырья, из которых кондиционными были признаны 4 кг. Пьезосырье представлено обломками кристаллов раухтопаза, мориона, горного хрусталя и аметиста. Обломки в различной степени окатаны. Преобладают достаточно слабо окатанные морионовая и раухтопазовая гальки. Часто кристаллы полностью сохраняют свою форму. Снаружи они иногда обрастают бесцветным либо аметистовидным кварцем. Как правило, кристаллы имеют светлые карбонатные рубашки. Размеры кристаллов кварца по длинной оси варьируют от 2–3 до 30 см. Имеются упоминания об образованиях до 60 см при размерах в поперечнике от 2–3 до 10–12 см. В большинстве случаев кристаллы и их обломки трещиноваты, зональны в окраске и содержат включения, что снижает их качество и уменьшает выход кондиционного сырья.

Кроме Верхне-Таловской россыпи, находки кристаллов раухтопаза и мориона известны на соседнем участке Федоровского лога. Есть информация об обнаружении таковых в бассейне р. Ангул.

Кроме кварца, пригодного для ювелирных целей, в одном из отвалов были встречены обломки кристаллов прозрачного топаза. Первая находка кристалла топаза датируется 1960 годом. Один из старателей прииска Верхняя Талка принес найденный им когда-то в карьере водяно-прозрачный кристалл, который был определен минералогами как топаз. Но местонахождение его старатель сообщить не смог. Размеры кристалла также неизвестны. В настоящее время нам известно о находке на Верхне-Таловской россыпи около десяти кристаллов топазов изометричной и короткостолбчатой формы размером от 2 до 6 см [Задисенский и др., 2008]. Цвет их различен – от бесцветных водяно-прозрачных до голубоватых и голубовато-зеленых («аквамариновых»). Кристаллы идиоморфны, но обращает внимание на себя различие их в степени окатанности. Данный факт свидетельствует об их разном генезисе. Одни – бесцветные – сохранили свои габитусные формы, другие – «аквамариновые» – в значительной степени окатаны. Кристаллы топазов по своим качествам вполне пригодны для ювелирных целей (рис. 2, 3). На фотографиях видно, что один кристалл весом 62 г частично прозрачен, голубовато-зеленого цвета, сильно окатан (рис. 2), другой бесцветный изометричный спайный выколотов весом 7,14 г не имеет следов водного переноса (рис. 3).

Поиски коренных источников пьезооптического и ювелирного сырья в данном районе пока не дали результатов. В качестве их местонахождения рассматривается приконтактовая зона Ангульской интрузии, которая имеет площадь около 160 км². Граниты массива однообразны по составу: кварц – 31 %, к.п.ш. – 37 %, плагиоклазы – 30 %, биотит – 2 % и акцессории – турмалин, апатит, циркон. Встречены жильные тела кварца, аплитов и пегматитов. В эндо- и экзоконтактах проявились процессы грейзенизации.



*Рис. 2. Окатанный кристалл топаза (4х3,8х2 см).
Из коллекции Музея геологии Центральной Сибири*



*Рис. 3. Бесцветный топаз, сколотый по спайности (2,6х2,6х0,4 см).
Из коллекции Музея геологии Центральной Сибири*

Важнейшая проблема данного проявления – поиск коренных источников ювелирного сырья. Обнаружение их может существенно изменить перспективы участка. Судя по присутствию слабоокатанных кристаллов кварца, топаза коренные источники имеют незначительную удаленность. Из литературы известно [Киевленко, 2001], что в аллювиальных россыпях (на примере Бразилии) топаз сохраняется только при сравнительно небольшом переносе. Исходя из минерального состава россыпи и геологической обстановки, можно говорить о двух возможных генетических типах источников ювелирного сырья – пегматитовом и грейзеновом. Сочетание крупных кристаллов мориона, раухтопаза с аметистом, горным хрусталем и топазом позволяет предположить существование в эндоконтактных зонах Ангульского массива камерных (миароловых) внутригранитных пегматитов. Можно говорить о сходстве с минеральными ассоциациями пегматитов Коростенского плутона (Украина),

но этому противоречит отсутствие берилла. Кварцевое сырье Верхне-Таловской россыпи имеет сходство с таковым на Нижнеканском проявлении (Красноярский край), однако топаз на последнем неизвестен. По данным Е.Я. Киевленко, коренные объекты могут быть подобны камерным пегматитам США. Например, известно месторождение топаза в районе г. Конвей в шт. Нью-Гемпшир. Здесь расположены мелкие пегматитовые тела изометричной формы, каждое из которых представляет минерализованную полость, окруженную тонкой оболочкой кварц-микроклинового пегматита графической и пегматитовой структур. Размер миароловых полостей 0,3–0,9 м в поперечнике. На их стенки нарастают друзовые комплексы кристаллов микроклина, дымчатого кварца и топаза в ассоциации с клевеландитом. Кристаллы ювелирного топаза достигают 7 см в поперечнике. Внутриполостное пространство занято глинистым минералом и обломками кристаллов.

Сходные пегматиты расположены на севере шт. Нью-Гэмпшир (район Гринз Лэджес), где их насчитывается несколько тысяч. В разрезе их строение следующее (от периферии к центру): 1) грубозернистый существенно микроклиновый гранит с биотитом; 2) графический кварц-микроклиновый пегматит; 3) кварц-полевошпатовый пегматит пегматоидной структуры; 4) миароловая полость с кристаллами дымчатого кварца, микроклина, альбита, аметиста, топаза и других минералов. При разрушении таких пегматитов образуются элювиально-делювиальные россыпи дымчатого кварца и ювелирного топаза с размером кристаллов последнего 2,5–6 см и более в поперечнике.

Другим необычным коллекционным материалом, который встречается в россыпи руч. Таловка являются псевдоморфозы лимонита по пириту. Они изобилуют в россыпи, идеальны по форме (кубический габитус со следами штриховки на гранях) и достаточно крупны по размерам. Рядовые образцы имеют размеры 3–5 см, некоторые достигают 10–15 см по ребру куба (рис. 4).

Без особых трудозатрат в пределах россыпи можно добыть сотни килограммов псевдоморфоз лимонита по пириту. Данный материал интересен как для учебных, так и для любых других коллекций.

Вопрос о коренном источнике таких образований решен нашими исследованиями. В коренном залегании в русле руч. Таловка выше россыпи выявлены жилы апокарбонатных грейзенов мощностью 5–25 см. Они залегают в известняках и содержат мусковит, друзовидный молочно-белый и прозрачный кварц (горный хрусталь), темно-фиолетовый флюорит и идиоморфные кристаллы пирита, почти полностью замещенные лимонитом.

Обнаружение остатков незамещенного пирита в центре псевдоморфоз (рис. 5) позволяет сделать предположение, что жилы апокарбонатных грейзенов ниже зоны выветривания содержат крупные идиоморфные неизмененные кристаллы пирита, которые по своим декоративным качествам и размерам могли бы, наверное, сравниться со знаменитым коллекционным материалом – пиритами Березовского месторождения (Урал).

Наличие апокарбонатных грейзенов непосредственно в плотике россыпи позволяет сделать предположение, что они же являются источником неокатанных бесцветных кристаллов топаза (рис. 3). По данным А.И. Гинзбурга с соавторами [Гинзбург и др., 1977], известны апокарбонатные грейзеновые залежи, содержащие, помимо мусковита, топаз и разнообразную бериллиевую минерализацию. Правда, отсутствие последней на Верхне-Таловском проявлении ставит под вопрос данный генетический источник.



Рис. 4. Псевдоморфозы лимонита по пириту (размер центральной псевдоморфозы 12,3x11x9,5 см). Из коллекции геологического музея ИГДГиГ СФУ



Рис. 5. Неполная псевдоморфоза лимонита по пириту (в центре). Из коллекции музея геологии КГПУ им. В.П. Астафьева

Перспективность данной площади на камнесамоцветное сырье подтверждается также обнаружением в экзоконтактной зоне Ангульского массива в свалах облом-

ков карбонатного оникса. Это является прямым поисковым признаком наличия карстовых образований в толщах, сложенных кальцитовыми и доломитовыми известняками.

Таким образом, поиск источников ювелирных и коллекционных камней наиболее перспективен в приконтактной зоне Ангульского массива. Генетическими источниками сырья могут рассматриваться камерные (миароловые) пегматиты и апокарбонатные грейзены. Первый генетический тип пород может являться источником горного хрусталя, аметиста, мориона, раухтопаза и топаза, второй является источником уникального коллекционного материала – псевдоморфоз лимонита по пириту – и, возможно, топаза.

Нами очень высоко оцениваются перспективы добычи в данной россыпи коллекционных псевдоморфоз лимонита по пириту. В случае вскрытия жил апокарбонатных грейзенов ниже зоны окисления возможно обнаружение уникальных по размерам и качеству коллекционных кристаллов пирита. В целом район перспективен на обнаружение промышленно значимых коренных источников разнообразного ювелирного и коллекционного сырья, а также новых элювиальных и элювиально-делювиальных россыпей.

Библиографический список

1. Гинзбург А.И., Заболотная Н.П., Куприянова И.И. и др. / Гинзбург А.И., Заболотная Н.П., Куприянова И.И., Новикова М.И., Шацкая В.Т., Шпанов Е.П. Закономерности формирования гидротермальных месторождений бериллия. М.: Недра, 1977. 230 с.
2. Задисенский Ю.А., Миронюк Г.В. и др. Отчет по теме: «Ревизионно-оценочные работы на выделение участков недр, содержащих коллекционный геологический материал (Красноярский край)». Красноярск, 2008. 221 с.
3. Киевленко Е.Я. Геология самоцветов. М: Ассоциация Эконост, 2001. 582 с.

ПРОДОВОЛЬСТВЕННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ РОССИИ: ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ

Продовольственная безопасность, Римская декларация, сфера потребления, сфера производства, сфера организации, геоинформационные системы, агропромышленный комплекс.

Проблема продовольственной безопасности населения стала предметом пристального внимания со стороны мирового сообщества с 70-х гг XX в. К тому времени возникло глобальное противоречие, когда абсолютное перепроизводство продовольствия в развитых странах сопровождалось массовым голодом и недоеданием населения в ряде стран третьего мира. В 1996 г. на Всемирной встрече на высшем уровне по проблемам продовольствия была принята Римская декларация по всемирной продовольственной безопасности. Тогда же продовольственная безопасность была определена как «состояние экономики, при котором населению страны в целом и каждому гражданину в отдельности гарантируется обеспечение доступа к продуктам питания, питьевой воде и другим пищевым продуктам в качестве, ассортименте и объемах, необходимых и достаточных для физического и социального развития личности, обеспечения здоровья и воспроизводства населения страны».

Для оценки состояния продовольственной безопасности страны используется определенная система международных показателей. К ним прежде всего относятся:

1) в сфере потребления:

- уровень экономической и физической доступности основных пищевых продуктов всем группам населения;
- уровень потребления основных видов продовольствия в расчете на душу населения, в том числе за счет отечественного производства;
- доля населения, для которого потребление основных пищевых продуктов ниже рациональных норм;
- удельный вес импортных и отечественных пищевых продуктов, выявленных как не соответствующие требованиям технических регламентов и иным положениям законодательства;
- суточная калорийность питания человека, количество белков, жиров, углеводов, витаминов, макро- и микроэлементов, потребляемых человеком в сутки;

2) в сфере производства и национальной конкурентоспособности:

- объемы производства сельскохозяйственной и рыбной продукции, сырья и продовольствия в расчете на душу населения;
- удельный вес продовольственной продукции отечественного производства в общем объеме товарных ресурсов внутреннего рынка соответствующих продуктов;
- продуктивность используемых в сельском хозяйстве земельных и других природных ресурсов;
- состояние плодородия земель сельскохозяйственного назначения;
- уровень государственной поддержки производителей сельскохозяйственной продукции, сырья и продовольствия.

3) в сфере организации и управления:

- объемы государственных резервов основных видов сельскохозяйственной и рыбной продукции, сырья и продовольствия в соответствии с установленными действующими нормативными актами;
- текущий уровень запасов сельскохозяйственной и рыбной продукции, сырья и продовольствия;
- доля импорта к внутреннему потреблению продуктов питания, сырья и продовольствия;
- соотношение цен на сельскохозяйственную продукцию и поставляемые отрасли средства производства и услуги.

Как и в большинстве стран мира, продовольственная безопасность в России остается важным направлением государственной политики, законотворческой деятельности, научных исследований. Это связано с системным кризисом и спадом во всех отраслях народного хозяйства в связи с реформами последних десятилетий XX в. Особенно тяжелый кризис реформы вызвали в сельском хозяйстве. Главной причиной послужила реорганизация колхозов и совхозов, не ориентированная на сохранение накопленного производственного потенциала. Сельхозпроизводитель был брошен государством и разорен по причине диспаритета цен за услуги естественных монополий, промышленных предприятий и реализаторов сельхозпродукции. Недостатки необходимой сельскохозяйственной техники, количества и качества необходимых минеральных удобрений, сокращение мелиоративных работ вызвало нарушение технологии возделывания сельскохозяйственных культур. В результате более 32 % посевных площадей было выведено из оборота, снизились урожайность и производство зерна. Уже к 2000 г. производство зерна, являющегося основой питания людей и важным условием развития животноводства, составило 434 кг на душу населения в год, что ниже порога продовольственной безопасности страны (500 кг на человека в год). Абсолютными показателями развития животноводства являются поголовье и продуктивность скота и птицы. Эти показатели на 2000 г. оказались ниже, чем после коллективизации и во время Великой Отечественной войны. В сельскохозяйственных организациях упало количество тракторов и зерноуборочных комбайнов. Более 80 % техники выработало амортизационный срок. В Государственном докладе «О состоянии здоровья населения Российской Федерации в 1999 году» отмечается: «Структура питания населения характеризуется продолжающимся снижением потребления биологически ценных продуктов питания». В результате население испытывает белково-калорийную недостаточность, что приводит к снижению массы тела и низким ростовым показателям у детей.

Парадокс заключается в том, что страна, вполне самодостаточная по всем основным видам ресурсов – земельным, водным, энергетическим, сырьевым и трудовым, пока не может в полной мере обеспечить свое население полноценным продовольствием за счет собственного производства, восполняя его крупномасштабным импортом, даже тех его видов, которые могли бы производиться в достаточном количестве не только для внутреннего потребления, но и для поставки на мировой рынок.

Во многих странах мира в течение последних сорока лет происходила перманентная агротехнологическая революция – «зеленая», трансгенная, техническая, информационная. В России в это время господствует экстенсивное земледелие, эксплуатирующее плодородие земель, постепенно заводящее отрасль в тупик. Если средняя урожайность зерновых в развитых сельскохозяйственных странах сос-

тавляет 70–80 центнеров с гектара и выше, у нас в последние десятилетия она около 19 ц/ га. Мировая агрономическая наука сейчас трудится над развитием точных, или высоких, технологий, когда в сельскохозяйственном производстве используются геоинформационные системы (ГИС), GPS, спутниковая связь. Современные технологии имеют определенное ресурсное наполнение: количество удобрений, средств защиты растений от болезней и вредителей, уровень сельхозтехники, определенные сорта семенного фонда. При этом цель научных исследований – не столько повышение урожайности, сколько качество продукции, улучшение экологической ситуации [Мир на распутье..., 2011, с. 21].

В российском сельском хозяйстве лишь небольшая часть хозяйств (в основном в южных регионах) использует интенсивные, ресурсосберегающие технологии. Количество используемых минеральных удобрений у нас в стране в четыре-пять раз меньше, чем необходимо для интенсивного земледелия, семенной фонд – с простейшей генетикой, различные химические средства защиты растений, которые напрямую влияют на урожайность и качество продукции, используют меньше половины российских земледельцев. Сельскохозяйственная техника только у 10 % сельхозпроизводителей соответствует требованиям современного уровня, её изношенность составляет около 70 %, необходимо обновление практически всего парка. В результате земледелие в стране не только низкоэффективно, но и дает низкокачественную продукцию (например, наша экспортная пшеница занимает самую дешевую нишу на мировом рынке не в последнюю очередь потому, что мы так и не смогли избавиться от сорняка амброзии и вредителей).

Небывалая засуха 2010 г. особенно обнажила проблему технологической отсталости отрасли. В результате погибла почти треть урожая, а растениеводство страны отброшено на несколько лет назад. Сыграло негативную роль и малое количество минеральных удобрений, которые способны поддерживать посевы в сложной климатической ситуации.

Снижение производства сельскохозяйственной продукции в стране привело к росту импорта, особенно мяса, мясопродуктов и животного масла (более половины собственного производства). При этом в результате выборочных инспекционных проверок было забраковано до 70 % импортного мяса (этот показатель от отечественного производителя составил 7–9 %) и более 55 % импортного масла. Отрасль заходит в тупик экстенсивный путь развития: почвенные ресурсы истощаются, эффективность производства и качество продукции не растут.

Неумелое регулирование рынка, природные катаклизмы, низкая ценовая конъюнктура показывают, что без выхода отрасли на новый технологический уровень невозможно обеспечить продовольственную безопасность страны, включиться в мировой рынок продовольственной продукции. В 2006 г. развитие сельского хозяйства объявлено национальным проектом, государственные субсидии достигли 100 млрд. рублей в год, но реальное технологическое состояние земледелия – основы всего сельского хозяйства – находится в перманентном кризисе.

Остается значительной зависимостью отечественного сельхозпроизводства от импорта техники: по тракторам – на 80 %, по комбайнам – на 50 %. Это грозит возможной технологической блокадой, опасность которой возрастает из-за отставания России в научно-технической сфере. Продовольственная уязвимость России возрастает также вследствие критической зависимости от импорта продуктов питания, негативного влияния мировых финансовых и валютных рынков на финансовый рынок России, возможной потери рынков сбыта в дальнем и ближнем зарубежье.

Среди причин, вызывающих снижение экономического потенциала страны и наносящих ущерб её продовольственной безопасности, О.А. Масленникова называет следующие:

- экономическая и финансовая зависимость России от высокоразвитых стран, обеспечивающая им достаточно свободный выход на отечественный рынок;
- освоение высокоразвитыми странами продовольственного рынка России и вытеснение из его сферы значительной доли отечественной продукции;
- невысокий уровень использования международных норм оценки качества продукции, завозимой в Россию;
- недостаточная степень государственной поддержки отечественных сельхозпроизводителей;
- низкий научно-технический уровень отдельных видов отечественного производства;
- инфляционные процессы в экономике;
- часто меняющаяся нормативно-правовая база, регламентирующая экономическую деятельность предприятий;
- отсутствие действенного механизма ценообразования;
- диспаритет цен на сырье, средства производства, готовую продукцию и услуги в различных сферах деятельности;
- моральное и физическое старение действующего оборудования на предприятиях пищевой и перерабатывающей промышленности, незначительный удельный вес принципиально новых разработок и ноу-хау;
- отсутствие точного учета и контроля за использованием ресурсов производства хозяйствующими субъектами различных сфер, отсутствие достоверной отчетности об их деятельности;
- слабая информационная база, не позволяющая правильно оценивать резервы и возможности различных структур экономики и др. [Масленникова, 2009, с. 44].

Назревшая необходимость решения проблемы продовольственной безопасности России в современных условиях требует комплексного исследования и многоаспектного, системного анализа состояния вопроса. Важное значение при этом приобретает использование государственного и рыночного регулирования в условиях формирования новых экономических отношений. Мировой опыт свидетельствует, что от выбора форм, методов, способов государственного вмешательства в тот или иной период развития экономики зависят эффективность её функционирования, решение социальных проблем. В США, где ещё в 1985 г. был принят закон «О продовольственной безопасности», прямые бюджетные расходы на нужды сельского хозяйства (60 млрд. долларов в год) стали важнейшим элементом государственного регулирования и прочным фундаментом продовольственной безопасности. В Германии в «Законе о сельском хозяйстве» подчеркивается, что «государство рассматривает задачу снабжения населения продовольствием как стратегическую и использует весь комплекс мер экономического стимулирования и поддержки». В переходной экономике Китая важной реальной силой, регулирующей процессы рыночных преобразований, является государство, использующее экономические, нормативно-правовые и административные рычаги, в том числе для решения продовольственной проблемы.

Решение проблемы продовольственной безопасности – это не просто удовлетворение потребностей населения огромной страны, но главное – эффективная организация всего агропромышленного комплекса от подготовки процесса производ-

ства продовольствия до его реализации. Таким образом, обеспечение продовольственной безопасности зависит прежде всего от базового потенциала сельскохозяйственного производства, от рациональной аграрной политики, включающей в себя инвестирование агросферы, оказание помощи товаропроизводителям в создании необходимых социально-экономических условий. Исходя из отечественной практики и опыта передовых стран мира, учитывая реально сложившуюся ситуацию в российской экономике, можно выделить следующие ключевые факторы, способствующие укреплению продовольственной безопасности страны:

- создание стабильной нормативно-правовой базы, позволяющей нормализовать функционирование экономической системы;
- разработка эффективного механизма ценообразования и создание взаимосвязанной системы цен на производственное сырье, средства производства и товары, потребляемые в сельском хозяйстве;
- ограничение ввоза в страну импортных товаров, аналоги которых производятся или могут производиться отечественными предприятиями;
- повышение урожайности сельскохозяйственных культур путем использования мирового опыта обработки земли и поддержания ее состояния на хорошем уровне;
- усиление интеграционных процессов между сельскохозяйственными товаропроизводителями и перерабатывающими предприятиями, создание крупных комбинированных и специализированных предприятий с преобладающей долей государственного капитала;
- использование местных видов малоизвестных ресурсов;
- систематическое повышение качества продукции и его соответствие мировому уровню.

На сегодня наше экстенсивное земледелие так истощило почвы, что вырастить качественную продукцию с конкурентным уровнем урожайности и себестоимости практически невозможно. Определяющим фактором в интенсификации земледелия в современных условиях является применение минеральных удобрений в достаточном количестве. Проблема заключается в недоступности минеральных удобрений для российских крестьян в оптимальных объемах. Наша промышленность производит 14–16 миллионов тонн удобрений в действующем веществе, но весь этот объем, за исключением 2 миллионов тонн, уходит за рубеж, оставляя нам все экологические издержки по их производству. И это ещё один парадокс.

Важным моментом повышения эффективности земледелия является возрождение службы землеустройства, которая могла бы провести инвентаризацию земель, их агроэкологическую и почвенно-ландшафтную оценку, а в дальнейшем заниматься постоянным мониторингом их состояния и использования. Именно специалисты такой службы смогут разработать наиболее оптимальные проекты использования конкретных земель, исходя из их агроприродного потенциала.

Таким образом, из вышесказанного можно сделать следующие выводы.

1. Решение проблем продовольственной безопасности России в современных условиях требует комплексного изучения и многоаспектного, системного анализа состояния вопроса. Важное значение при этом приобретает использование государственного и рыночного регулирования в условиях формирования новых экономических отношений.
2. Обеспечение продовольственной безопасности зависит прежде всего от базового потенциала сельскохозяйственного производства, от рациональной аграрной политики, включающей в себя инвестирования агросферы, оказание помощи

товаропроизводителям в создании необходимых социально-экономических условий.

3. Обеспечение продовольственной безопасности на региональном уровне требует оценки социально-экономической эффективности работы всего агропроизводственного комплекса как регионов, так и страны в целом. Необходимым условием оптимизации сельскохозяйственного производства и решения проблем продовольственной безопасности является территориальное разделение труда в АПК страны.

Библиографический список

1. Масленникова О.А. Экономические аспекты обеспечения продовольственной безопасности России // Аграрное и земельное право. 2009. № 1.
2. Мир на распутье: индустриальное и альтернативное сельское хозяйство. Специальный доклад «Продовольственная безопасность» // Эксперт. 2011. № 16.
3. Продовольственная безопасность КНР и роль государственного регулирования. М., 2002.
4. Римская декларация о всемирной продовольственной безопасности и Плане действий Всемирной встречи на высшем уровне по проблемам продовольствия // Food and Agriculture Organisation of the United Nations, Report of the world Food Summit. 1996 (WFS 96/REP). 13–17 November. Part one, appendix.

ИСТОРИКО-ГЕОГРАФИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ АГРОЛАНДШАФТОВ КРАСНОЯРСКОГО ПРИЧУЛЫМЬЯ И ОСВОЕНИЕ ИХ ЧЕЛОВЕКОМ

Красноярское Причудлымье, этапы природопользования, агроландшафт.

Оценить результаты векового развития любой территории, а также разработать критерии экономически и экологически сбалансированной деятельности современного человека возможно только в сопоставлении с историей природопользования.

Красноярское Причудлымье на протяжении многих десятилетий, начиная с XVII в., – освоенная в сельскохозяйственном отношении часть Центральной Сибири. В формировании агроландшафтов региона и эволюции природоохранных мероприятий автором выделяется пять этапов.

Первый этап (дореформенный) – освоение Причудлымья русскими (XVII – середина XIX вв.). Масштабное сельскохозяйственное освоение Причудлымья начинается со времени присоединения Сибири к России и прихода сюда русских. При этом временем коренного перелома в истории освоения Сибири является рубеж XVI – XVII вв. В Причудлымье не оказалось земледельческих очагов, способных снабжать хлебом осваиваемые территории. Русскому земледельцу с его знанием сохи и бороны пришлось, используя свои трудовые навыки, трехпольный севооборот, применяя удобрения, закладывая новые районы земледелия. И он совершил подлинный переворот в использовании земельных богатств Сибири [Шунков, 1956, с. 225]. Заселение русскими первоначально таежных, а затем более южных лесостепных и степных территорий осуществлялось по водным путям – единственным в этот период транспортным коммуникациям.

Во второй половине XVII в. по мере образования русских поселений начинается освоение земель по долине р. Чулым и его притоков и образуется ряд земледельческих микрорайонов: Ачинский, Новоселовский и Боготольский. С развитием земледелия и формированием сел начинает развиваться приусадебное земледелие.

На данном этапе начинается «опромышленивание» таежных районов. В поселениях, расположенных по долинам рек, развивается обработка древесины: строятся деревянные дощаники, струги и другие средства передвижения по воде и суше. Население занимается производством дегтя, смолокурением, заготовкой дров и строевого леса, возникает кузнечное дело.

Главная роль в экономике Причудлымья в это время принадлежит земледелию. В связи с дороговизной ввозимого из-за Урала хлеба возникала необходимость обеспечения территории собственным продовольствием. Пашней стремились обзавестись все слои населения, но опыта ведения пашенного земледелия было недостаточно. Переводимые в Сибирь крестьяне и определенные на пашню ссыльные получали от государства деньги на «подъем», а также «подмогу», ссуду и налоговые льготы.

Пахотным земледелием в Причудлымье занимались от южной тайги (57° с. ш.) до островных степей (55° с. ш.), тогда там довольно устойчиво вызревал ячмень. Приуроченность первых пашен к северу Причудлымья была также связана с осо-

бенностями расселения населения по долинам рек. Свои агротехнические методы пришлые крестьяне применяли гибко, учитывая местные почвенно-климатические условия. Под пашню выбирали места – «елани» – в лесах и приречных долинах. Основные посевы располагались на юго-восточных пологих склонах, которые ниже по склону были ограничены ранними и поздними заморозками. В связи с обилием свободных земель естественное плодородие не восстанавливали. Навоз на поля не вывозили, а сваливали в окрестностях поселений.

Таким образом, первый этап отличался быстрым ростом площадей агроландшафтов. Тем не менее до первой половины XIX в. земледелие здесь имело меньшее значение, чем скотоводство. Особенно благотворное влияние на культуру земледелия оказали декабристы. Они выращивали не только пшеницу и ячмень, но и первыми ввели посевы гречихи, разводили высокопородистых меринсовых овец и делились семенами и опытом ведения хозяйства с местным населением [Материалы..., 1893, с. 153].

Второй этап – реформенный (с середины XIX в. до Октябрьской революции 1917 г.). Реформы XIX в. дали заметный толчок распространению капитализма по всей России. Однако модернизация экономики и формирование новой социально-классовой структуры в Причумылье шли с заметным отставанием от европейской части страны. Положение Сибири как колонии в экономическом смысле, консервация докапиталистических форм производства сочетались с отсутствием помещичьего землевладения, многоземельем и преобладанием крестьянского хозяйства. Но, несмотря на признаки колониального положения, развитие региона в пореформенную эпоху все же шло поступательно.

Экономическое развитие Причумылья в этот период было ускорено двумя факторами: постройкой Транссибирской железной дороги (1896–1898) и аграрной политикой П.А. Столыпина после революции 1905 г. Наблюдался рост численности населения за счет его притока с европейской части страны, что привело к вырубке лесов и к увеличению посевных площадей более чем на 50 % за 1897–1917 гг. (при увеличении их в среднем по России за этот же период всего на 7 %). Этот период характеризуется возросшей антропогенной нагрузкой на ландшафты степных, лесостепных и подтаежных районов.

Наличие обширного фонда свободных земель способствовало преобладанию в структуре сельскохозяйственного производства земледелия. Производство 25 % сельскохозяйственной продукции Енисейской губернии приходилось на долю Ачинской и Боготольской волостей. В структуре посевов преобладали зерновые культуры (рожь, пшеница, овес, ячмень). Их соотношение определялось климатическими условиями. На севере Причумылья в основном сеяли озимую рожь, на юге – яровую рожь и пшеницу.

Цикл земледельческих работ также зависел от климатических условий и продолжался с апреля (мая) по сентябрь (октябрь). Чтобы обеспечить своевременное выполнение всего цикла работ (вспашка яровых, боронование, сев яровых, поднятие паров, уборка озими и яри, осенняя вспашка и сенокос), крестьянин должен работать в чрезвычайно напряженном ритме. При этом какая-то часть времени терялась из-за непогоды, что ограничивало сроки работ и заставляло предельно ужесточать их интенсивность. Чтобы успеть в отведенный «суровой» природой срок, крестьянину иногда приходилось пренебрегать более тщательной обработкой пашни.

Господствующей системой в земледелии оставалась залежно-паровая, при которой вся возделываемая земля делилась на две части: одна под обработкой (пашня

и пары), другая в резерве (залежь). По мере истощения или засорения пашни она поступала под залежь, а к обработке привлекались «отдохнувшие» земли.

Возможности экстенсивной системы были не безграничны, сокращение свободных земель заставляло крестьян переходить к методам более рационального использования земли. В это время появился первый опыт внесения удобрений, что привело к повышению урожайности. Но даже в тех случаях, когда удобрение повышало урожайность в 2–3 раза, его дальнейшее применение было нерентабельным, поскольку выгоднее было поднять десятину новой пашни, чем удобрять такую же площадь старой. Новые освоенные земли были продуктивны в течение двадцати лет, не требуя дополнительных затрат, а удобренная пашня – в течение всего двух лет. В 80–90-е гг. XIX в. начинает распространяться машинная техника: жнейки, молотилки, сеялки. Однако широкому применению техники мешала дороговизна. Но несмотря на это, крестьяне охотно шли на приобретение техники, так как она значительно сокращала затраты рабочего времени и расходы на наем рабочей силы. К концу XIX в. по обеспеченности техникой Причулымье обгоняло другие районы Енисейской губернии.

Государственной агрономической службы в Причулымье до конца XIX в. не было, и прогресс в земледелии осуществлялся благодаря таланту и труду сибирского пахаря, создавшего народную агрономию. Усилиями самих крестьян апробировались новые сельскохозяйственные культуры, велись селекционные работы по адаптации новых семян, привозимых переселенцами. Эти опыты были весьма успешны, о чем свидетельствовали награды, полученные крестьянами на выставках, где были представлены образцы выведенных ими сортов ржи и пшеницы.

Прогресс в земледелии сдерживался архаичной системой землевладения, сложившейся еще в XVIII в. Верховная собственность на землю принадлежала государству, а крестьяне выступали в качестве держателей при условии выплаты оброка и выполнения повинностей. Доля частного землевладения в Причулымье не превышала 1 % от всех земель, находившихся в земледельческом обороте Енисейской губернии. Основная часть пахотных земель была в наделном землевладении [Безруких, Елин, 2009, с. 53].

На большей части Причулымья была распространена захватно-заимочная форма землевладения, при которой крестьянин занимал надел соответственно своим хозяйственным возможностям и мог довольно свободно распоряжаться им: продавать, сдавать в аренду, передавать по наследству. Однако при этом право юридического лица принадлежало общине, поэтому в Причулымье, как и Сибири в целом, не сложилось фермерское хозяйство. Чулымец мог распоряжаться своим наделом только с разрешения общины. Община заботилась об эффективности землепользования, используя рычаги экономического и административного давления, побуждая крестьян к рациональному ведению хозяйства.

В это время продолжается усиление нагрузки на ранее используемые ландшафты. Сельское хозяйство Причулымья в конце XIX в. оставалось экстенсивным, сложившиеся в начале XX столетия экономические условия не способствовали его дальнейшему развитию. К началу XX в. была освоена незначительная часть региона, если учесть, что вся посевная площадь Причулымья в 1913 г. равнялась 166 тыс. га. Ее продуктивность продолжала снижаться. Урожаи в среднем составляли около 7 ц / га озимых и 11 ц / га яровых [Красноярье..., 2005, с. 112].

Второй этап так же, как и первый, отличался быстрым ростом площадей агроландшафтов. Результатом широкомасштабного сельскохозяйственного освоения территории стало появление ряда негативных последствий изменения природной

среды. Несмотря на наметившуюся к концу этапа интенсификацию сельского хозяйства, в целом его можно определить как экстенсивный период использования агроландшафтов.

Третий этап – советский – с 1917 до 60-х гг. XX в. В начале этого этапа происходят интенсивное освоение территории и изменения в экономическом развитии региона. Росли сельские кооперативы, объединившие около половины крестьян. Кооперативы вели крупные торговые операции внутри губернии. За первые годы Гражданской войны поток переселенцев, ехавших в Сибирь, не прекратился. Число крестьянских хозяйств к 1920 г. выросло до 29 тыс. В 20-е гг. XX в. государство стало выстраивать отношения с крестьянством на основе рынка (НЭП). С 1924 г. отмечается подъем сельского хозяйства, посевные площади увеличились на 35 %, значительно возросла урожайность.

Изменение политики государства по отношению к крестьянству в последующие годы (раскулачивание, коллективизация, разграбление хлебных запасов урожаев предыдущих лет) негативно отразилось на развитии сельского хозяйства Причудымья. Особенно тяжело сказались на сельском хозяйстве годы Великой Отечественной войны. С потерей плодородных территорий Европейской части России основное производство сельхозпродукции переместилось в Сибирь. Но в этот период в Причудымье наблюдаются сокращение площадей под пашнями и снижение урожайности из-за сокращения рабочей силы и слабой механизации производства в сельском хозяйстве.

В послевоенные годы началась механизация сельского хозяйства. В 50-е гг. были механизированы пахота, сев и уборка зерновых культур. Наметилась тенденция к увеличению посевных площадей и повышению урожайности. В начале и в конце этого этапа отмечается рост посевных площадей и урожайности в связи с изменением отношений государства к крестьянству и механизацией сельского хозяйства в послевоенный период. Механизация сельского хозяйства привела к росту агроландшафтов и увеличению на них антропогенной нагрузки.

Четвертый этап – новый – охватывает период с 60 до 90-х гг. XX в. В начале этого этапа отмечается перелом в развитии сельского хозяйства, стали интенсивно осваиваться целинные и залежные земли. К 70-м гг. XX в. все пригодные к распашке земли были вовлечены в земледельческое использование. Наиболее распашанными оказались лесостепи Боготольского, Ачинского, Ужурского, Назаровского, Балахтинского и Новоселовского районов, имеющих благоприятное сочетание почвенных и климатических условий.

В целом этот этап характеризуется интенсификацией сельского хозяйства. В два и более раза отмечается рост валового производства растениеводческой и животноводческой продукции. Впервые ставятся проблемы комплексного использования, охраны и воспроизводства земельных и водных ресурсов. Наряду с освоением разрабатываются программы мелиоративных, почвозащитных и противоэрозионных мероприятий. Для территорий административных районов разрабатываются зональные системы ведения сельского хозяйства с учетом природных и социально-экономических условий хозяйствования.

Длительное и интенсивное освоение приводит к нарастанию экологической напряженности региона. Экологические проблемы связаны с активизацией таких негативных природных процессов, как водная эрозия и дефляция, вторичное засоление почв и др. Комплексная механизация и химизация сельского хозяйства, рост орошаемых площадей приводят к возрастанию нагрузок на ландшафты.

Пятый этап – современный – начинается с 90-х гг. XX столетия и продолжается до наших дней. Это время перехода экономики страны к рыночным отношениям, в том числе и в аграрной сфере, развития новых форм собственности, производственных отношений.

Непродуманные реформы в сельском хозяйстве привели к сокращению площади обрабатываемых земель, снижению объемов производства, переориентации аграрного сектора, исходя из соотношения спроса и предложения на отечественном рынке на продукцию сельского хозяйства. В аграрном секторе обостряются экологические проблемы в связи с отсутствием государственного финансирования почвозащитных мероприятий и нарастанием антропогенного воздействия. Площадь сельхозугодий в Причудлымье с 1997 по 2006 гг. сократилась на 10 % (130 тыс. га), в том числе пашни на 6 % (71 тыс. га) [Государственный..., 2008, с. 186]. В этих условиях необходимо было проводить залужение выводимых из пахотного оборота земель и использовать их в качестве пастбищ и сенокосов, чего не произошло. В настоящее время продолжают активизироваться процессы биологического загрязнения: появилось много сорных растений, вредителей и источников болезней.

Таким образом, на этом этапе, характеризуемом общим экономическим кризисом в стране и в отрасли в частности, наблюдается тенденция к сокращению сельскохозяйственных угодий при увеличении площади залежных земель и продолжается деградация агроландшафтов. Учет исторического опыта позволит определить возможности решения многих проблем землепользования, способствовать обеспечению устойчивого развития региона.

Библиографический список

1. Безруких В.А., Елин О.Ю. Историко-географические аспекты развития аграрного сектора Приенисейской Сибири // РГУ. СПб., 2009. Т. 141, вып. 4. С. 52–57.
2. Государственный доклад «О состоянии и охране окружающей среды в Красноярском крае за 2007 год». Красноярск: Госцентр «Природа», 2008. 256 с.
3. Красноярье: пять веков истории: учеб. пособие по краеведению. Красноярск: Платина, 2005. 240 с.
4. Материалы по исследованию землепользования и хозяйственного быта сельского населения Иркутской и Енисейской губерний. Иркутск, 1893. Т. 4, вып. 4. 325 с.
5. Шунков В.И. Очерки по истории земледелия Сибири (XVII век). М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1956. 432 с.

ОСОБЕННОСТИ МИКРОЭЛЕМЕНТНОГО СОСТАВА ПОЧВ РАЙОНА НИКОЛАЕВСКОЙ СОПКИ

Почва, ландшафт, химические элементы, кларк, содержание, загрязнение, атмосферные осадки, техногенез.

Почвоматеринские породы в рассматриваемом районе – это комплекс пород, сложенный преимущественно базальтами, андезибазальтами, туфами основного состава нижнеимирской свиты ордовикского возраста ($O?im_1$) и трахитами, дацитами, риодацитами и др. верхнеимирского возраста ($O?im_2$), которые, в свою очередь, прорываются субвулканическим телом сиенит-порфиров и трахит-порфиров ($\zeta\pi O?im$) [Геологическая..., 1990]. Субвулканическое тело в современном рельефе является наиболее высокой частью левобережья реки Енисей с абсолютной отметкой 505 м, возвышающейся над береговыми террасами с абсолютными отметками около 250 м, и называется Николаевской сопкой, которая привлекает внимание гостей и жителей города Красноярска как зона отдыха.

С точки зрения изучения геохимии ландшафта Николаевскую сопку можно рассматривать как элементарный ландшафт, в пределах которого сохраняются постоянными геохимические соотношения между всеми его компонентами: коренные породы, рельеф, продукты выветривания, грунтовые и поверхностные воды, почвы, растения, климат, т. е. складывается определенный тип миграции химических элементов и сохраняются постоянными закономерности концентрации и рассеяния элементов. Каждый элементарный ландшафт можно характеризовать определенными уровнями содержания химических элементов и определенным типом геохимического вертикального профиля. По условиям миграции все элементарные ландшафты делят на три главных типа: *автономные (элювиальные)* ландшафты повышенных элементов рельефа, *супераквальные (транзитные)* подчиненные ландшафты местных понижений с близким уровнем грунтовых вод и *субаквальные подчиненные ландшафты* местных водоемов.

Основным источником химических элементов почвы и растений является материнская порода [Стримжа, 2009, с. 32]. Почва – один из самых информативных блоков ландшафтно-геохимической системы, ее центральное ядро, в котором встречаются и взаимодействуют потоки вещества и энергии, связывающие все компоненты ландшафта в единое целое. Кроме того, в почвы автономного ландшафта извне вещества поступают лишь из атмосферы (осадки, пыль), боковой приток с поверхностными и грунтовыми водами отсутствует, где грунтовые воды залегают глубоко, не влияют на почвы и растительность. Кора выветривания в автономном ландшафте имеет остаточный характер; в процессе образования она обедняется всеми легко подвижными элементами; почвы в большей или меньшей мере промыты, идет преимущественно вынос вещества с нисходящими токами влаги. Выносу противостоят испарение и активный биологический захват элементов растениями и удержание их в биологическом круговороте. Миграция веществ идет в условиях окислительной среды [Глазовская, 1988, с. 17]. Почвы Николаевской сопки первичные, не нарушенные хозяйственной деятельностью. В данном случае их можно рассматривать как депонирующую среду.

Опираясь на состав почвообразующих пород (содержание CaO ниже 7 вес %) и влажный климат, когда количество (537 мм) атмосферных осадков превышает испарение (358 мм), геохимическая обстановка почвенных вод характеризуется как кислородная с кислыми и слабокислыми условиями, в которых ведущим элементом выступает H^+ [Мирошников и др., 2003, с. 77]. Слабокислые и кислые условия подтверждаются хвойной растительностью: деревья беднее золой, в хвое больше SiO_2 меньше Ca, Mg, Na, K. Клеточный сок хвои содержит свободные органические кислоты, его pH 4,5–6,5, pH таежных трав нередко кислый (кислица), т. е. в живых растениях создается геохимическая особенность таежного ландшафта – кислая среда. В этих условиях катионогенные элементы Cu, Zn, Cd, Mn, Ni, Co и др. образуют растворимые соединения и выносятся, а анионогенные элементы (Cr^{6+} , Mo^{6+} , V^{5+} и т. д.) задерживаются, так как они лучше мигрируют в щелочных водах [Перельман, Касимов, 1999, с. 140].

Силами студентов Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева специальности «Геоэкология» в рамках летней учебной практики (2011) проведены рекогносцировочные эколого-геохимические исследования почв этого района [Эколого-геохимические..., 2003, с. 37]. Пробы почв (20 штук), взяты по профилю, пересекающему Николаевскую сопку с запада на восток. В геоморфологическом плане в пределах самой сопки по абсолютным отметкам ландшафты подразделены на автономные (350–505 м) и транзитные (245–350 м). Средние содержания химических элементов и их кларки концентрации (КК) приведены в таблице.

По результатам, приведенным в таблице, можно сказать, что средние содержания большинства химических элементов в почвах Николаевской сопки в несколько раз больше их кларка в земной коре и в почвах континентов. Более того, можно отметить, чем выше по рельефу (350–505 м), тем большее содержание Ag, В Cd, Co, Cr, Mn, Ni, V, W, и только несколько элементов смываются ниже по склону: Cu, Mo, Zn, до отметки 245 м; для Pb и P никаких тенденций не наметилось. Подобную ситуацию, т. е. повышенное содержание химических элементов в почвах автономного ландшафта, можно объяснить только их поступлением с атмосферными выпадениями и последующим их закреплением. Поскольку почвы – депонирующая среда, то в них, можно сказать, накопилось такое количество элементов, которое выброшено за весь период индустриализации города.

Формула геохимического загрязнения почв Николаевской сопки имеет вид:



Особенностью микроэлементного состава почв Николаевской сопки оказалось высокое содержание Cd, Ni, Zn и др., которые теоретически в кислородных кислых условиях должны выноситься. Это можно объяснить следующим образом. К настоящему моменту в г. Красноярске достаточно много сжигается ископаемого топлива, при этом выделяется большое количество CO_2 в воздушное пространство. За счет CO_2 и атмосферных осадков в почве закрепляется $CdCO_3$ или $CdHCO_3^+$. При наличии Cd и Zn Cd может накапливаться в количествах, преобладающих над Zn, что характерно при наличии CO_2 для окислительных условий [Иванов, 1997, с. 474]. Закреплению Cd^{2+} способствует его большой ионный радиус – 0,099 нм, у Zn^{2+} и Ni^{2+} соответственно 0,083 и 0,074 нм [Стримжа, 2009, с. 77]. При изучении зависимости миграции элемента от радиуса иона было установлено, что при свободной миграции с увеличением радиуса при диффузии дальность миграции уменьшается [Алексеев, 2000, с. 268].

Средние содержания (Сср) химических элементов в почвах района Николаевской сопки и их кларки концентраций (КК)

Элемент	Кларк в земной коре $n \cdot 10^{-3}, \%$ [Алексеевко, 2000]	Кларк в почвах континентов $n \cdot 10^{-3}, \%$ [Ярошевский, 1990]	Среднее содержание по профилю		Среднее содержание в ландшафте				Источник элемента	
			Сср, $n \cdot 10^{-3}, \%$ (n=20)	КК	автономном		транзитном		почвома-терин-ские по-роды	атмос-ферные выпаде-ния (тех-ногенез)
					Сср, $n \cdot 10^{-3}, \%$ (n=10)	КК	Сср, $n \cdot 10^{-3}, \%$ (n=10)	КК		
Ag	0,007	0,01	0,015	1,5	0,017	1,7	0,13	1,3		+
B	1,2	3,1	4,24	1,4	4,05	1,3	4,44	1,4		+
Cd	0,0013	0,016	0,15	9,4	0,17	10,3	0,14	8,8		+
Co	1,8	0,9	1,47	1,6	1,55	1,7	1,38	1,5	+	+
Cr	8,3	6,0	8,9	1,5	9,42	1,6	8,38	1,4	+	+
Cu	4,7	2,3	2,87	1,2	2,75	1,2	2,99	1,3	+	
Mn	100	50	80,45	1,6	86	1,7	74,9	1,5	+	+
Mo	0,11	0,2	0,22	1,1	0,21	1,1	0,24	1,2		+
Ni	5,8	2,0	6,52	3,3	6,9	3,4	6,13	3,1	+	+
P	93	80	106	1,3	107	1,3	105	1,3	+	+
Pb	1,6	2,0	2,8	1,4	2,8	1,4	2,7	1,4		+
Sn	0,25	0,11	0,28	2,5	0,27	2,4	0,28	2,5	+	+
V	9	9	11,3	1,3	11,8	1,3	10,8	1,2		+
W	0,13	0,1	0,16	1,6	0,17	1,7	0,15	1,5	+	+
Zn	8,3	6,0	16,7	2,8	16,6	2,8	17,8	3	+	+

Примечание. Атомно-эмиссионный анализ проб выполнен в аналитической лаборатории ЦГИ «Прогноз», исполнитель Н.Б. Кусиньш.

Основными источниками поступления Cd в атмосферу г. Красноярска можно рассматривать: производство алюминия [Алексеевко, 2000, с. 460]; сжигание углей Канско-Ачинского бассейна на трех ТЭЦ, в составе которых присутствует Cd и другие химические элементы [Озерский, 2008, с. 113]; предприятия машиностроительного, приборостроительного, металлургического и др. подобного профиля.

Исследования автономного ландшафта в районе г. Красноярска показало, что загрязнение почв Николаевской сопки происходит воздушным путем. Основным выводом здесь является то, что воздух, которым дышат жители города, загрязнен. Насколько он загрязнен, насколько в нем высока концентрация опасных загрязнителей, которые представляют опасность для здоровья человека, необходимо выяснять дальнейшими научно-прикладными эколого-геохимическими исследованиями.

На Международной конференции, состоявшейся в Вене (Австрия) в апреле 2009 г. от имени Европейского Геофизического Союза, проведен обзор статей, посвященных потенциально опасным элементам в почвах: Pb, Ag, Zn, As, Cg, Hg, Fe, Ni, B и др., представленных в специальном выпуске [Pedogeochemical...]. Вывод этого обзора заключается в том, что антропогенные промышленные злоупотребления могут изменять нормальный уровень потенциально токсичных элементов в почве, что приводит к ее загрязнению, экологическим проблемам и проблемам со здоровьем. Необходимо создавать карты самых разных масштабов, отображающие почвенно-геохимические условия, полезные для регулирования землепользования и экологической политики.

Библиографический список

1. Алексеенко В.А. Экологическая геохимия: учебник. М.: Логос, 2000. 627 с.
2. Геологическая карта г. Красноярска и его окрестностей, создана на топографической основе масштаба 1:200000 ГУГК СССР 1990 г. с использованием геологических материалов ОАО «Красноярскгеолсъемка / отв. исп. Ю.А. Задисенский.
3. Глазовская М.А. Геохимия природных и техногенных ландшафтов СССР. М.: Высшая школа, 1988. 327 с.
4. Иванов В.В. Экологическая геохимия элементов: справочник: в 6 кн. / ред. Э.К. Буренков. М.: Экология, 1997. Кн. 5. 574 с.
5. Мирошников А.Е., Стримжа Т.П., Кочнева Н.А. и др. Оценка территориального экологического равновесия Центральной Сибири. Красноярск, 2003. 191 с.
6. Озерский А.Ю. Основы геохимии окружающей среды: учеб. пособие. Красноярск: ИПК СФУ, 2008. 316 с.
7. Перельман А.И., Касимов Н.С. Геохимия ландшафта: учебник. М.: МГУ, 1999. 610 с.
8. Стримжа Т.П. Геохимия окружающей среды: учебное пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2009. 142 с.
9. Эколого-геохимические исследования: учеб. пособие / В.А. Алексеенко и др., 2003. 170 с.
10. Pedogeochemical mapping of potentially toxic elements // Journal of Geochemical Exploration 109 (2011) vii – viii [Электронный ресурс]: journal homepage. URL: www.elsevier.com/locate/jgeoexp

МОНИТОРИНГ РАССЕЛЕНИЯ НАСЕЛЕНИЯ И ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА РЕГИОНА (НА ПРИМЕРЕ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ)

Регион, производство и расселение, мониторинг, показатели развития человеческого потенциала.

Повышение качества экономического роста и борьба с бедностью связаны с социально-экономическим развитием конкретных регионов нашей страны. Восточная часть Российской Федерации ранее являлась районом нового освоения, а в настоящее время представляется в основном как проблемный регион ресурсного типа, освоение которого способствует решению важных государственных задач по обеспечению России и других стран топливно-энергетическими, минерально-сырьевыми и другими ресурсами. Вместе с тем сырьевая специализация восточных районов нашей страны не способна обеспечить необходимое качество экономического роста и социального благополучия населения. Подъемы и спады в развитии этих регионов тесно связаны с принимаемыми и реализуемыми решениями по использованию топливно-энергетической и минерально-сырьевой базы и во многом определяются конъюнктурой цен, в первую очередь мировых, на данные ресурсы.

Основным принципом методологии социально-экономического исследования в современной ситуации с невероятным усложнением общественного развития, нарастанием противоречивых процессов и явлений, а также роли субъективного фактора выдвигается проблемный принцип. Он заключается в определении основных проблем, приоритетности и комплексности их решения, соответствующего инструментария исследования и управленческого построения.

Ощущается острая необходимость в системных решениях возникающих проблем, в том числе научных, в преодолении противоречий общественного развития. В условиях слабого, а во многом отсутствующего научного и кадрового обеспечения сопровождения рыночных отношений в России одними из наиболее обострившихся проблем стали некомплексное развитие территории и использование ресурсов многоцелевого назначения, в том числе населения и его активной части. Актуализировались задачи комплексного воспроизводства экономики, социальной сферы и среды обитания.

Цель исследования – обоснование научных подходов к оценке человеческого потенциала региона. В соответствии с этой целью рассмотрены основные проблемные аспекты анализа и разработки перспективы развития воспроизводственного комплекса региона на примере Красноярского края (включая повышение человеческого потенциала и совершенствование отраслевой структуры экономики; улучшение территориальной структуры производства и расселения).

Объектами исследования выступают комплексобразование в воспроизводственной структуре региона Российской Федерации, особенности взаимоувязанного размещения и развития производства и расселения.

Все более важной проблемой, решение которой выдвигается определяющей в развитии воспроизводственного комплекса региона, становится повышение чело-

веческого потенциала. Научная новизна исследования заключается в решении задач расширенного воспроизводства населения, увеличения активного населения (трудовых ресурсов) и улучшения его качества [Шадрин, 2011]. Развитие человеческого потенциала определяется улучшением показателей экономической эффективности, повышением уровня жизни, развитием образования, здравоохранения, культуры, улучшением жилищных условий и среды обитания, совершенствованием расселения в регионе.

Человеческий потенциал в основном определяется формированием среднего класса, который предопределяет не только поступательность общественного прогресса, но и его устойчивость. Пока доля среднего класса в населении незначительна, и это является одним из основных препятствий выхода из системного кризиса и обеспечения устойчивого развития российского общества.

Человеческий капитал становится основным и преимущественным компонентом национального богатства. Возникли новые виды собственности и ренты – интеллектуальные, которые определяют процесс общественного воспроизводства в XXI веке. Формируется самый главный рынок – интеллектуальной собственности.

Воспроизводственные процессы в регионе во многом определяются характером расселения. При этом особенно важен анализ распределения поселений по категориям людности. Структура расселения является основной для оценки комплексности и определения перспектив развития и размещения отраслей социальной сферы.

Для анализа территориальной воспроизводственной структуры регионов целесообразно также выделять групповые системы производства и расселения, в том числе промышленные узлы. Социально-экономическая иерархия населенных пунктов и соответствующих территориальных социально-экономических систем определяется отделением города и деревни – промышленности от сельского хозяйства, делением промышленности на добывающую и обрабатывающую. Малые городские поселения развиваются на базе добывающей промышленности, первичных стадиях переработки соответствующего сырья, а также продукции сельского хозяйства. В средних городских поселениях сосредоточиваются дальнейшие стадии переработки, в крупных городах – конечные стадии, стала быстро расти сервисная экономика. Появилась промежуточная форма поселений – «полугорода-полусела» (поселки городского типа). Селитебные, производственные и другие планировочные зоны и районы являются составными частями городских и сельских поселений.

В крупнейших городах-мегаполисах, переросших в агломерации, в условиях постиндустриального – информационного – общества концентрируются государственное и корпоративное управление, наука, высшее образование, культура и искусство, высокие технологии, венчурное производство, информационная, кредитно-финансовая, биржевая, консалтинговая, риэлтерская и рекламная деятельность. Городские поселения возглавляют территориальные социально-экономические системы разного ранга, они во многом и определяют их специализацию в общественно-территориальном разделении труда.

Нередко города и населенные пункты относят к низовым звеньям экономического районирования и территориальной организации производительных сил. Но это, по нашему мнению, не так. Поселения представляют из себя особый класс территориальных образований – локально-концентрированную форму развития и размещения производительных сил, в отличие от других – районных. Населенные

пункты являются центрами районных систем и во многом организуют экономическую и социальную жизнь в зонах своего влияния (тяготения). Определяющую роль в развитии страны и ее отдельных районов играют крупнейшие города – «локомотивы» реформ и развития рыночных отношений.

Федеральный закон «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» не предусматривает разграничение прав ведения и полномочий между городскими округами, представленными городами с различным экономическим и человеческим потенциалом [Закон РФ..., 2003]. Однако при наделении правами и полномочиями поселений необходимо учитывать их роль в социально-экономическом развитии территорий. Малые, средние и крупные города не могут иметь равные права и полномочия, в том числе расходные, бюджетные. Более того, роль и значение мегаполисов в экономике России намного существенней, чем основной массы субъектов РФ. По данным В.Н. Лексина, в большинстве административных центров субъектов РФ формируется подавляющая часть региональных бюджетов [Лексин, 2006].

Особенностью осваиваемых районов России, в частности Красноярского края, является развитие межрайонных воспроизводственных комплексов. Их организующими центрами являются групповые системы поселений – промышленные узлы, в которых сосредоточено более половины населения и производится большая часть промышленной продукции края. Причем треть населения и половина промышленного производства концентрируются в Красноярске и его пригородах, что способствует формированию новой Красноярской городской агломерации «Красноярск-2020». На территории края формируется 48 межрайонных воспроизводственных комплексов муниципальных районов – местных комплексов производства и расселения, как правило, сельскохозяйственного назначения. Многие из них имеют специализацию на добывающей промышленности.

С учетом быстрого освоения природных богатств и территории Красноярского края в советский период в регионе сложился повышенный по сравнению с общероссийским уровень урбанизации. Особенность структуры городских поселений Красноярского края, в отличие от общероссийской, – отсутствие крупных городов с населением от 250 до 500 тыс. человек и значительно меньшая доля малых городских поселений с числом жителей от 20 до 50 тыс. человек.

Изменение численности населения края связано с демообразующими процессами – естественным и механическим движением населения. В советский период более высокая заработная плата и возможность получения жилья привлекали заинтересованных людей в северные и восточные районы страны. Процессы планового заселения отдаленных и северных районов страны по организованному набору трудящихся привели там к избыточному населению. Если в предшествующий период основным источником роста населения в регионе были приезжие, то в последние годы начался отток населения из Красноярского края. Кроме того, в крае наблюдаются снижение рождаемости и увеличение смертности, а также уменьшение продолжительности жизни.

Развитие Красноярского края определяет экономически активная часть населения, прежде всего в трудоспособном возрасте. Трудовые ресурсы являются лимитирующими для развития и освоения края. Вместе с тем при общей избыточной численности занятых в материальном производстве и социальной сфере предприятия испытывают нужду в квалифицированных кадрах. Из других районов страны це-

лесообразно привлекать лишь высококвалифицированных специалистов на конкретные рабочие места.

Приоритетные направления в улучшении занятости населения включают восстановление мониторинга и разработку прогноза рынка труда в целях сбалансированности спроса и предложения рабочей силы, прогнозирования профессионально-квалифицированной структуры и численности занятых в отраслях и сферах деятельности на среднесрочную и долгосрочную перспективу, создание системы координации подготовки, переподготовки и повышения квалификации работников, исходя из потребностей рынка труда и интересов личности, решение проблемы обустройства и адаптации привлекаемых в край переселенцев (в том числе иностранцев), разработку программы миграционной политики и занятости местного населения.

Демографический прогноз необходим для определения перспектив развития экономики и его структуры, а также для формирования отраслей социальной сферы и ее различных объектов, в том числе жилищного строительства.

Передовые страны с социально ориентированной экономикой сегодня вышли на показатель 80 % ВВП, идущего на воспроизводство человека – на строительство жилья, обеспечение населения услугами образования, здравоохранения, сферы быта и т. п.

Повышение человеческого потенциала региона тесно связано с ростом доходов населения, потребительского рынка, улучшением жилищных условий, развитием образования, здравоохранения, культуры, в том числе физической, и также с социальной защитой граждан.

В последние годы Красноярский край значительно отставал в темпах роста доходов и заработной платы от общероссийского показателя и в целом по Сибирскому федеральному округу.

Жилищные условия предопределяют воспроизводство населения. Достигнутый уровень комфортности жилища в регионе прежде всего характеризует индикатор обеспеченности жилищным фондом на одного жителя.

Ухудшение здоровья и физического воспроизводства населения во многом зависит от развития территориального комплекса медицинских учреждений и качества оказания медицинской помощи. Уровень заболеваемости населения в крае не намного выше, чем в целом по России.

Улучшение образования становится главным в повышении человеческого потенциала и основным направлением инвестиций. В связи с начавшимся подъемом промышленного производства и ориентацией на высокотехнологические производства актуализируется профессиональное обучение, особенно подготовка квалифицированных рабочих. В крае относительно высоко развита сеть начальных и средних профессиональных учебных заведений. Улучшение подготовки специалистов с высшим образованием будет обеспечено наличием разнопрофильных вузов. Подготовка педагогических работников и специалистов психологического профиля осуществляется в Красноярском государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева.

Уровень культуры социума региона определяется комплексным формированием соответствующих учреждений, сочетанием духовного и физического развития человека.

Развитие потребительского рынка характеризуют расходы населения на покупку товаров и оплату услуг. В Красноярском крае ниже общероссийского уровня расходы на покупку товаров и оплату услуг, но выше уровня по Сибирскому федеральному округу.

Подводя итоги полученных научных результатов по определению главных проблемных аспектов развития территориальных социумов, следует отметить, что основным механизмом повышения человеческого потенциала и гармонизации общества выдвигается создание государственной системы нормативов и социальных стандартов [Ильин, 2006]. Они должны отражать мировые и отечественные достижения регулирования оплаты труда, решения жилищных проблем, организации здравоохранения, образования, социальной защиты, развития культуры и других аспектов сопровождения людей благами и услугами.

Библиографический список

1. Закон РФ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» (от 6 октября 2003 г. № 131-ФЗ).
2. Ильин И.А. Социальное строительство на территории России. М.: Наука, 2006. 234 с.
3. Лексин В.Н. «Региональные столицы» в экономике и социальной жизни России // Вопросы экономики. 2006. № 7.
4. Шадрин А.И. Комплексное развитие региона / науч. ред. И.А. Ильин; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2011. 268 с.

БИОЛОГИЯ

Л.Н. Афанаскина

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КЛЕТОЧНЫХ СУБПОПУЛЯЦИЙ МОЗЖЕЧКА СЕРОЙ ЖАБЫ (*BUFO BUFO*) И ОСТРОМОРДОЙ ЛЯГУШКИ (*RANA ARVALIS*) В УСЛОВИЯХ АНТРОПОГЕННОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

Земноводные, антропогенные биотопы, мозжечок, клеточные популяции.

Амфибии, обитающие на границе двух сред – водной и наземной, являются связующим звеном в трофических цепях пресноводных водоемов и экосистем суши. Состояние их организма в полной мере отражает состояние окружающей среды и делает их очень удобными в качестве биоиндикаторов, используемых для оценки изменений среды (в том числе и под влиянием антропогенного фактора). Обычно их местообитание связано с определенным водоемом, что облегчает интерпретацию полученных данных: состояние их организма отражает состояние локального местообитания [Пескова, Жукова, 2007, с. 22]. Особо важно, что на урбанизированных территориях, где человек оказывает сильное давление на природу, степень этого влияния на живые организмы может быть выявлена и на уровне морфофизиологических исследований. Так, изменения химического состава водной среды оказывают стрессирующее действие на организмы, жизнедеятельность которых непосредственно связана с водоемами, что приводит к изменению их морфофизиологических параметров [Седалищев, 2005, с. 209].

Антропогенное влияние пригородных зон сказывается на жизнедеятельности животных, обитающих на этих территориях, и требует всестороннего анализа адаптивных возможностей приспособления земноводных к новым трансформированным условиям.

Изучение проблемы переадаптации нервной системы, являющейся одной из ведущих интегративных систем, на клеточном уровне с учетом поддержания стабильности белкового фонда, активного накопления и локализации в гиалоплазме рибонуклеопротеидных комплексов (РНП), поддержания процессов внутриклеточной регенерации при контакте с экстремально меняющимися условиями среды обитания первых наземных позвоночных, является актуальным.

Объектом изучения были бесхвостые земноводные – остромордая лягушка (*Rana arvalis*) и серая жаба (*Bufo Bufo*). Зоной совместного обитания земноводных в Причудлымской лесостепи являются долины р. Чулыма и его притоков. Здесь изученные

бесхвостые слабо дифференцируются по биотопам, где населяют старицы и пойменные луга, которые сильно нарушены неумеренным выпасом: достаточно засорены, кочковаты, закустарены, содержат много розеточного разнотравья. Распространение особей по территории носит мозаичный характер и связано в основном с их образом жизни (водный, полуводный, наземный) [Городилова, 2010, с. 87].

Цель исследования: изучение вариабельности морфологических показателей на популяционно-клеточном уровне мозжечка бесхвостых земноводных с позиций оценки толерантности и резистентности первичноназемных позвоночных, обитателей некоторых антропогенных биотопов Красноярского края.

Животные (7 особей серой жабы массой $48,6 \pm 0,9$ г, 12 особей остромордой лягушки массой $15,2 \pm 0,3$ г) отловлены на биотопах в периоды максимальной активности земноводных на нерестилищах (период размножения) [Измерение и мониторинг ..., 2003, с. 127]. Идентификация вида батрахофауны осуществлялась по морфологическим признакам при помощи определителей [Кузьмин, 1999, с. 153]. Земноводные помещались в специальные контейнеры для транспортировки и доставлялись в лабораторию для проведения забора материала.

Забор материала у исследуемых животных осуществлялся с соблюдением правил, утвержденных Международной федерацией по защите животных (Приложение к приказу МЗ СССР № 755 от 12.08.77; Приказ № 1179 МЗ СССР от 11.10.1983 и № 267 МЗ РФ от 19.06.2003).

Забор материала производился под воздушно-эфирным наркозом путем декапитации головы или отсечения верхней челюсти с головным мозгом.

Головной мозг после извлечения из черепной коробки целиком быстро и аккуратно помещали в фиксатор (жидкость Карнуа), затем заливали в парафин с последующим изготовлением серийных срезов на санном микротоме «Slide 2002». На срезах толщиной 5–6 мкм проводили качественные реакции на рибонуклеопротеидные комплексы, окрашивали тионином по Нисслю. Данные реакции отражают метаболическую активность нейронов. На гистологических препаратах с помощью микроскопа Zeiss Axioskop со встроенной видеокамерой и прилагаемым программным обеспечением (Axio Vision LE Rel. 4.3) количественными методами исследованы субпопуляции нейронов и глиоцитов слоев мозжечка амфибий.

Объектом исследования служил мозжечок, обеспечивающий регуляцию и координацию движений этих животных на суше. Исследованы нейронные популяции молекулярного слоя, представленные звездчатыми клетками (ЗК), ганглионарного слоя, представленные клетками Пуркинье (КП), выносящими информацию за пределы головного мозга; зернистого слоя, представленные клетками-зернами (КЗ). Глиальные компоненты, имеющиеся в каждом слое (свободная и сателлитная макроглия), выполняют важнейшую для нервных клеток вспомогательную функцию и обеспечивают связь нервных элементов с кровеносными сосудами [Verkhatsky, Butt, 2007, с. 201]. Для дифференцировки структур использованы атласы мозга земноводных [Kemali, Breitenberg, 1969, с. 27].

Изучены линейные характеристики клеток нейронных популяций (площадь сечения тела – St, цитоплазмы – Sc, ядра – Sj); оценены производные линейных характеристик (ядерно-цитоплазматическое отношение – ЯЦО) изучаемых слоев мозжечка у особей данного биотопа.

На уровне субпопуляций проанализированы плотность распределения нейронов и глиоцитов на единицу фиксированной площади (1 мм^2); глио-нейрональные индексы (отражают число клеток макроглии: сателлитной и свободной, приходящиеся на один нейронит). В клеточных популяциях подсчитывали число нейронов

с разной степенью хромофилии их цитоплазмы: нормохромные, гипохромные и гиперхромные, функционирующих в пределах биологической нормы, без явлений деструктивных нарушений. Уделялось внимание появлению нейронов, находящихся на границе нормального функционирования, и клеткам с явлениями декомпенсации.

Полученные результаты обработаны с использованием программы «Micromed Statistica».

На гистологических препаратах в мозжечке изученных видов земноводных выделяются три слоя: молекулярный с редко встречающимися крупными звездчатыми клетками; ганглионарный, представлен грушевидными нейронами, аморфно расположенными на границе молекулярного и зернистого слоев. Нейроны этого слоя не имеют четкой локализации и часто внедряются в соседние слои. Зернистый слой наиболее мощно выражен и представлен крупными клетками-зернами.

В молекулярном слое мозжечка ЗК имеют наибольшую площадь профильного поля тела $8,0 \pm 0,25$ мкм² серые жабы, а наименьшие показатели $7,3 \pm 0,18$ мкм² – остромордые лягушки. Ядерно-цитоплазматические отношения у особей разных видов находятся на одном уровне и составляют значение 1,1 (табл.).

В ганглионарном слое эфферентные нейроны – клетки Пуркине – самые крупные, чаще овальной формы, ядра таких клеток светлые, ядрышко не всегда четко дифференцируется и имеет разную локализацию (либо в центре, либо смещено на периферию клетки). В клеточной популяции нейронов ганглионарного слоя показатели площади тела клетки варьировали от $26,9 \pm 0,6$ мкм² у жаб до $27,6 \pm 0,8$ мкм² у лягушек. Показатели площади цитоплазмы и ядра у особей обоих видов достоверно не различаются и составили $15,8 \pm 0,3$ мкм² у жаб, $15,7 \pm 0,6$ мкм² – у лягушек, площади ядер соответственно у остромордых лягушек – $11,9 \pm 0,5$ мкм², у серой жабы – $11,1 \pm 0,5$ мкм². Ядерно-цитоплазматическое отношение в клеточных популяциях ганглионарного слоя мозжечка составило от $0,7 \pm 0,04$ у жаб, до $0,8 \pm 0,03$ у лягушек, т. е. цитоплазма во всех клетках Пуркине превышает площадь ядра в 1,4 раза у жаб и 1,3 у лягушек (табл.).

Зернистый слой у изученного вида земноводных выделяется наличием в клеточных популяциях крупных КЗ. Показатели площади профильного поля тела у амфибий значительно варьируют: $6,9 \pm 0,1$ мкм² у жаб и достоверно выше $10,0 \pm 0,2$ мкм² у лягушек. Ядерно-цитоплазматические отношения достоверно отличаются: $1,1 \pm 0,03$ у серой жабы и $1,8 \pm 0,04$ у особей остромордой лягушки.

Плотность распределения нейронов в исследуемых слоях земноводных на фиксированную единицу площади существенно отличается. Показатели плотности ЗК в молекулярном слое жаб в 4,4 раза выше, чем у лягушек. Плотность КП ганглионарного слоя в мозжечке соответственно в 2,3 раза выше у жаб, а в зернистом – в 1,3 раза. В клеточных популяциях молекулярного слоя свободные ($1684,5 \pm 67,6$) и сателлитные глиоциты ($2024,0 \pm 101,4$) преобладали у жаб, а у остромордой лягушки эти показатели значительно меньше – $196,3 \pm 8,6$ и $233,0 \pm 10,2$ соответственно (табл.). Следовательно, интенсивность пролиферативных процессов глиоцитов активизирована в мозжечке жаб, что указывает на интенсивность процессов реактивных перестроек.

Полиморфизм включения пролиферативных процессов у исследуемых видов неоднозначен: в ганглионарном слое наблюдается преобладание у серой жабы сателлитных глиоцитов ($3674,2 \pm 81,6$), а у остромордой лягушки свободной глии ($227,8 \pm 14$). Глионейрональные индексы в системе «нейрон – свободный глиоцит» в молекулярном и ганглионарном слоях у серой жабы существенно отличаются от

**Морфологические характеристики нейронных популяций
слоев мозжечка серой жабы (*Bufo bufo*)
и остромордой лягушки (*Rana arvalis*)**

Показатель	Молекулярный слой		Ганглионарный слой		Зернистый слой	
	M ± s					
	B. bufo	R. arvalis	B. bufo	R. arvalis	B. bufo	R. arvalis
Линейные параметры нейронов (мкм ²) и их производные						
S клетки	8,0 ± 0,25	7,3 ± 0,18*	26,9 ± 0,6	27,6 ± 0,8	6,9 ± 0,1	10,0 ± 0,2*
S ядра	4,0 ± 0,15	3,8 ± 0,12	11,1 ± 0,5	11,9 ± 0,5	3,5 ± 0,08	6,4 ± 0,2*
S цитоплазмы	4,0 ± 0,14	3,6 ± 0,08*	15,8 ± 0,3	15,7 ± 0,6	3,4 ± 0,06	3,6 ± 0,06*
ЯЦО	1,1 ± 0,04	1,1 ± 0,02	0,7 ± 0,04	0,8 ± 0,03*	1,1 ± 0,03	1,8 ± 0,04*
Показатели системы «нейрон-глия» (1 мм ²)						
ρ нейронов	2628,8 ± 113,7	598,9 ± 21,5*	2841,8 ± 72,5	1244,0 ± 50,8*	36 233,9 ± 753,2	28 545,3 ± 444*
ρ глии своб.	1684,5 ± 67,6	196,3 ± 8,6*	1853,5 ± 54,5	227,8 ± 14*	-	-
ρ глии сат.	2024,0 ± 101,4	233 ± 10,2*	3674,2 ± 81,6	221,8 ± 12,6*	-	-
ГНИ своб.	0,7 ± 0,04	0,4 ± 0,02*	0,7 ± 0,04	0,2 ± 0,01*	-	-
ГНИ сат.	0,8 ± 0,04	0,4 ± 0,02*	1,4 ± 0,05	0,2 ± 0,01*	-	-
Оценка хроматофильной субстанции нейронов ганглионарного слоя						
	B. bufo			R. arvalis		
Нормохромные	57,6 ± 2,2			91,6 ± 1,0*		
Гиперхромные	23,2 ± 1,7			5,4 ± 0,8*		
Гипохромные	19,2 ± 1,7			3,1 ± 0,6*		
Соотношение клеток-зерен зернистого слоя по содержанию глыбок хроматина						
2–3 – низкое	13,9 ± 0,1			13,4 ± 0,08*		
4–5 – умеренно-среднее	36,8 ± 0,1			48,5 ± 0,14*		
6–7 – средне-высокое	32,0 ± 0,14			31,5 ± 0,1*		
8–9 – высокое	12,9 ± 0,07			5,4 ± 0,07*		
10 и более – крайне высокое	5,3 ± 0,07			1,3 ± 0,03*		

Примечание: S – площадь профильного поля; ЯЦО – ядерно-цитоплазматическое отношение; s – стандартное отклонение; ρ – плотность; своб. – свободная глия; сат. – сателлитарная глия; ГНИ – глионейрональный индекс; * – достоверность различий, p < 0,01.

лягушек, соответственно в 1,75 и в 3,5 раза выше (табл.). Соответственно ГНИ в молекулярном слое в 2 раза, а в ганглионарном в 1,4 раза достоверно выше у серых жаб, что отражает высокую пролиферативную и миграционную активность глиальных компонентов. Известно, что функции глии для нейронных популяций существенны – это связь нервных элементов с кровеносными сосудами, питание нейронов, выделение продуктов метаболизма, участие в восстановлении и внутриклеточной регенерации нервной ткани, обеспечение успешного включения и поддержания компенсаторно-приспособительных механизмов [Verkhatsky, Butt, 2007, с. 218].

Показатели плотности нейронов в зернистом слое мозжечка у особей различаются значительно: $36233,9 \pm 753,2$ у жаб и $28545,3 \pm 444$ у остромордой лягушки.

В исследуемых нейрональных популяциях КП сибирской лягушки, согласно классификации типовых форм морфологической изменчивости ЦНС при действии антропогенных факторов, по оценке хроматофильной субстанции преобладал нормохромный тип клеток. На фоне нормохромных клеток у особей в биотопе чаще встречались темные – гиперхромные с сохранной структурой, реже светлые – гипохромные нейроны, что указывает на включение компенсаторно-приспособительных реакций, связанных с нарастанием в клеточной популяции темных нейронов – гиперхромных, накапливающих и сохраняющих базофильное вещество в клетке (табл.).

Оценка клеток-зерен по количеству гетерохроматиновых глыбок в ядре показала разброс в диапазоне от 2–3 крупных до 10 и более мелких. У особей в популяции КЗ доминировали нейроны с умеренно средним, средневысоким содержанием глыбок хроматина, что может отражать повышенный процесс функционирования белоксинтезирующей системы в нейронах зернистого слоя (табл.).

В популяциях зернистого слоя у амфибий преобладали нейроны со смещением к периферии ядрышком: 68 % у серой жабы и 64,2 % у остромордой лягушки.

Проведенный комплексный анализ количественных параметров на уровне клеток, их компонентов и клеточных популяций слоев мозжечка амфибий свидетельствует о разной интенсивности включения компенсаторно-приспособительных процессов, что может быть вызвано действием антропогенного фактора на окружающую среду.

Полученные морфометрические характеристики нейроглиальных популяций мозжечка амфибий можно рассматривать как оптимальный вариант, обеспечивающий функционирование нервной системы, направленной на поддержание относительного динамического равновесия организма этого вида в условиях испытываемого антропогенного воздействия на урбанизированных территориях Причудымской лесостепи.

Библиографический список

1. Городилова С. Н. Симбиотическое сосуществование земноводных (Amphibia) Назаровской лесостепи (средняя Сибирь) // Вестник КрасГАУ. 2010. № 2. С. 87–92.
2. Измерение и мониторинг биологического разнообразия: стандартные методики для земноводных / пер. с англ. С. М. Ляпкина. М.: КМК, 2003. 380 с.
3. Кузьмин С. Л. Земноводные бывшего СССР. М.: Изд-во КМК, 1999. С. 153–154.
4. Пескова Т.Ю., Жукова Т.И. Использование земноводных для биоиндикации загрязнения водоемов // Наука Кубани. 2007. № 2. С. 22–25.
5. Седалищев В.Т. Сибирская лягушка (*Rana amurensis*) как индикатор антропогенных воздействий // Актуальные проблемы экологической физиологии, биохимии и генетики животных: международная научная конференция. Саранск, 2005. С. 209–211.
6. Kemali M., Breitenberg V. Atlas of the frog brain. Berlin: Springer Verl., 1969. 284 p.
7. Verkhratsky A., Butt. A. Glial neurobiology: A textbook. West Sussex, 2007. 224 p.

ЭКОЛОГО-ФАУНИСТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ПАУКОВ-ВОЛКОВ (*ARANEI, LYCOSIDAE*) СЕВЕРНОГО АЛТАЯ

Aranei, Lycosidae, фенология, Алтай, spider, spinnen.

Пауки выполняют важную роль в динамике популяций насекомых в различных биоценозах, поскольку являются неспецифическими хищниками [Шаров и др., 1984; Neffeler, 1999]. За последние 70 лет проведены значительные исследования по выявлению фауны пауков некоторых районов Западной Сибири [Харитонов 1932; 1936; Ermolajev, 1937; Лобанова, 1976; 1977; 1987; Еськов, 1988; Marusik et al, 1996; 2003; Романенко, 2007], в то же время исследований фаунистической и экологической направленности арахнонаселения гор Алтая еще недостаточно.

Важнейшими показателями для оценки роли пауков в биоценозах являются динамика численности и фенология развития, некоторые данные по ним содержатся в работах более общего характера. Специальные исследования проводились в основном на территории европейской части России, в то время как по Западной Сибири таких исследований практически нет. Отсутствуют не только региональные определители, но даже достаточно полные фаунистические списки.

Материалом для наших исследований послужили сборы, проведенные в окрестностях с. Чемал Республики Алтай и г. Бийска Алтайского края в течение вегетационных периодов 2003 и 2006 гг. Оба исследованных района имеют сходные черты по ландшафтным характеристикам, так как находятся в больших котловинах окруженных горами, а также обладают почти одинаковым по составу и структуре растительным покровом.

Сбор обитателей напочвенного яруса производился по общепринятым в арахнологии методикам, таким как ручной сбор и почвенные ловушки Барбера. В качестве ловушек использовались пластиковые стаканы емкостью 500 мл. В каждом биотопе устанавливалось по 5–10 ловушек с фиксатором, в роли которого мы использовали тосол. В отличие от формалина, в его состав входит многоатомный спирт (этиленгликоль), который на открытом воздухе практически не испаряется и препятствует отвердеванию покровов беспозвоночных. В зависимости от микро-рельефа и грунта в биотопах использовалось разное количество ловушек, но не менее 5. Ловушки открывались лишь на 5 дней в течение декады. Это было необходимо для снижения влияния на наземную фауну беспозвоночных.

Сборы проводились в разнообразных биотопах, отличающихся составом растительности, экспозицией склонов и соответственно микроклиматическими условиями.

Биотоп 1. Зрелый густой сосновый лес с развитым подлеском и хорошо развитым травяным злаковым ярусом (при доминировании папоротника орляка). Горизонт A_0 состоит из опавшей хвои, которая перегнивает более двух лет, и травянистых остатков. В результате этого формируется сравнительно мощный слой листового опада. В биотопе высота горизонта A_0 составляет от 7 до 15 см. Средняя высота трав составляет 40 см, проекционное покрытие (пп) – до 90 %. Кустарниковый ярус в основном представлен акациями. Древесный ярус – зрелыми соснами,

имеющими высокую сомкнутость крон (80 %). Лес расположен на не затапливаемом речными водами острове в русле реки Катунь.

Биотоп 2. Разнотравно-злаковый луг с редкими соснами, окруженный зрелым сосновым лесом. Из-за особенностей рельефа данный биотоп имеет слабо развитый слой листовенного опада. Этот биотоп находится ниже, чем окружающий рельеф, в результате чего дождевыми и снеговыми водами смывается его гумусовый слой. Средняя высота довольно густого травянистого яруса – 25 см. Кустарниковый ярус представлен единичными кустами акации и малины, произрастающими по краям биотопа. Территория исследования находится на горном склоне северо-западной экспозиции.

Биотоп 3. Лесные поляны, расположенные в лесном массиве на западном склоне горы. Слабо развит слой листовенного опада. Так как исследованный биотоп находится на склоне, происходит смыв этого опада к подножию горы. Относительно густой травостой – 20 см. Кустарниковый ярус отсутствует. Территория окружена зрелым сосновым лесом.

Биотоп 4. Зрелый густой сосновый лес со слабо развитым подлеском на холмистом ландшафте. В результате особенностей рельефа, способствующих смыву, формирование гумусового слоя при разреженном травяном ярусе затруднено. Проекционное покрытие травянистого покрова менее 50 %, средняя его высота 30 см. Кустарник отсутствует.

Биотоп 5. Зрелый сосновый лес с развитым подлеском, с явными следами низового пожара (трехлетней давности) на равнинной части рельефа. Биотоп обладает среднеразвитым горизонтом A_0 который сформирован в основном опавшей хвоей и останками травостоя. Достаточно густой травяной ярус со средней высотой 40 см. Кустарниковый ярус в основном состоит из акаций и небольшого количества подроста сосны.

Биотоп 6. Зрелый густой сосновый лес со слабо развитым подлеском и травяным ярусом. Слой листовенного опада развит слабо, составляет 1–3 см. Травянистая растительность редкая, средняя высота – 30 см. Кустарник представлен небольшим числом кустов акаций.

Биотоп 7. Сосново-березовый лес с хорошо развитым кустарниковым и травяным ярусами. Обладает сравнительно массивным слоем перегнивающей растительности (4–10 см). Достаточно густой (пп 80 %) травяной ярус – 40 см. Кустарник представлен в основном акцией и малиной, а также подростами березы и небольшого количества сосны.

Биотопы 1–5 находились в окрестностях с. Чемал, а биотопы 6 и 7 – в районе г. Бийска.

Наибольшее значение для биоценозов имеют массовые виды пауков. В исследуемых районах был обнаружен 21 вид из семейства Lycosidae, из которых *Pardosa lugubris* (Walckenaer, 1802) является самым многочисленным видом, встречающимся на протяжении всего вегетационного периода. В почвенном ярусе в общей сложности в сборах было обнаружено 103 вида пауков (2489 экземпляров). На долю семейства Lycosidae приходится 1781 экземпляр.

В результате проведенных исследований нами было выявлено два пика динамической активности пауков семейства Lycosidae (рис.). Первый пик приходится на I декаду июня, второй отмечен во II декаде июля, и небольшое увеличение численности отмечено в I декаде августа.

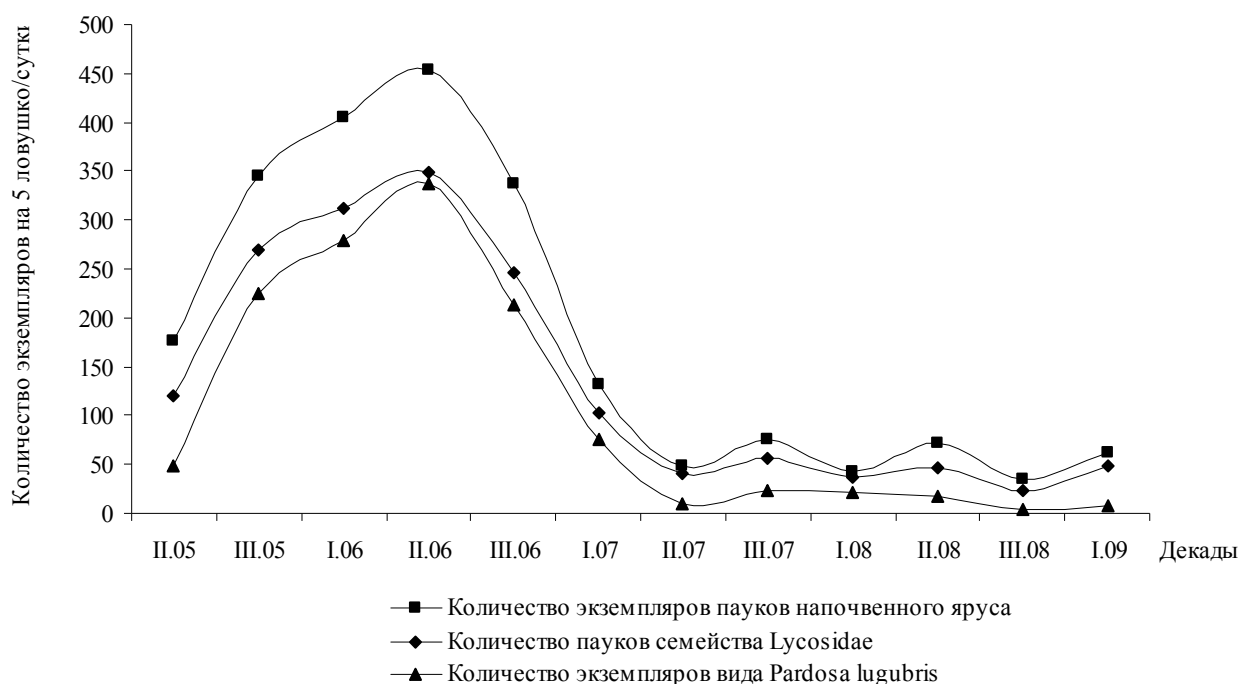


Рис. Динамика численности пауков напочвенного яруса

Наиболее массовыми и распространенными видами являются *Pardosa lugubris* и *Trochosa terricola* [Волковский, 2010 а]. Они встречаются во всех исследованных нами биотопах. *Alopecosa accentuata* и *Alopecosa pulverulenta* отмечены нами в 5 биотопах, *Alopecosa aculeata*, *Alopecosa cuneata*, *Alopecosa schmidtii* и *Pardosa bifasciata* встречаются в 3 различных биотопах, *Pirata hygrophilus* – в двух. Самым наименьшим распространением обладают *Alopecosa albofasciata*, *Alopecosa inquilina*, *Alopecosa mariae*, *Alopecosa sulzeri*, *Alopecosa taeniopus*, *Arctosa lutetiana*, *Pardosa anchoroides*, *Pardosa paludicola*, *Pardosa palustris*, *Pardosa plumipes*, *Xerolycosa miniata* и *Xerolycosa nemoralis*. Данные виды встречаются только в одном из исследованных биотопов.

Наибольшее количество видов семейства пауков-волков было отмечено нами в биотопах 1 и 3, несколько меньшим количеством видов обладают биотопы 2, 4 и 5 (по 9, 8 и 7 видов соответственно), самое наименьшее количество видов нами обнаружено в биотопах 6 и 7 (по 3 вида) (табл.).

При этом наибольшее количество видов приходится на род *Alopecosa* – 10 видов, *Pardosa* – 6, *Xerolycosa* – 2, а на *Arctosa*, *Pirata* и *Trochosa* – по 1.

Распределение экземпляров пауков-волков по биотопам неравномерно и значительно отличается от видового распределения.

Видовой состав семейства Lycosidae в течение вегетационного периода не одинаков [Волковский, 2010 б]. В результате проведенных исследований нами было выявлено три пика видового разнообразия пауков семейства Lycosidae. Первый пик приходится на I декаду июня, второй отмечен во II декаде июля и третий в первой декаде августа. При сопоставлении динамической активности пауков исследуемого семейства и его видового разнообразия выявлено, что пики активности и видового разнообразия совпадают. Возможно, это связано с однотипностью биологии развития большей части часто встречающихся видов пауков-волков.

**Биотопическое распределение видов Lycosidae
в исследованных биотопах**

№ п/п	Вид	Биотоп						
		1	2	3	4	5	6	7
1	<i>Alopecosa accentuata</i> (Latreille, 1817)	+	+++	+	+	+++		
2	<i>Alopecosa aculeata</i> (Clerck, 1758)	+		+	+			
3	<i>Alopecosa albofasciata</i> (Brullé, 1832)		+					
4	<i>Alopecosa cuneata</i> (Clerck, 1758)	+		+	+			
5	<i>Alopecosa inquilina</i> Clerck, 1758			+				
6	<i>Alopecosa mariae</i> (Dahl, 1908)		+					
7	<i>Alopecosa pulverulenta</i> (Clerck, 1757)	+		+	++		+	
8	<i>Alopecosa schmidti</i> (Hahn, 1835)		+	+		+		
9	<i>Alopecosa sulzeri</i> (Pavesi, 1873)		+					
10	<i>Alopecosa taeniopus</i> (Kulczyn'ski, 1895)		+					
11	<i>Arctosa lutetiana</i> (Simon, 1876)		+					
12	<i>Pardosa anchoroides</i> Yu & Song, 1988	+						
13	<i>Pardosa bifasciata</i> (C.L. Koch, 1834)	+	+			+		
14	<i>Pardosa lugubris</i> (Walckenaer, 1802)	+++	+	+++	++	+++	++	+++
15	<i>Pardosa paludicola</i> (Clerck, 1758)		+					
16	<i>Pardosa palustris</i> (Linnaeus, 1758)				+			
17	<i>Pardosa plumipes</i> (Thorell, 1875)	+						
18	<i>Pirata hygrophilus</i> Thorell, 1872	+						+
19	<i>Trochosa terricola</i> Thorell, 1856	+	+	+++	+	+++	+	+
20	<i>Xerolycosa miniata</i> (C.L. Koch, 1834)		+					
21	<i>Xerolycosa nemoralis</i> (Westring, 1861)					+		

Примечание:

+ – до 20 экземпляров;

++ – от 20 до 50 экземпляров;

+++ – более 50 экземпляров.

Вместе с тем исследованные биотопы обладают относительно разным видовым составом. Согласно индексу общности Чекановского – Сьеренсена, по количественным данным наибольшей степенью сходства обладают биотопы 1 и 6 ($0,906 \pm 0,018$). Чуть меньшим сходством обладают биотопы 6 и 7 ($0,852 \pm 0,018$), 1 и 7 ($0,846 \pm 0,043$), 1 и 4 ($0,784 \pm 0,052$), 4 и 6 ($0,722 \pm 0,019$), 4 и 7 ($0,720 \pm 0,086$), 2 и 5 ($0,618 \pm 0,081$), 3 и 5 ($0,490 \pm 0,087$), 5 и 7 ($0,404 \pm 0,073$), 5 и 6 ($0,343 \pm 0,018$), 1 и 5 ($0,341 \pm 0,044$), 4 и 5 ($0,334 \pm 0,060$), 3 и 7 ($0,310 \pm 0,118$), 3 и 4 ($0,279 \pm 0,095$), 1 и 3 ($0,269 \pm 0,050$), 3 и 6 ($0,251 \pm 0,019$), 2 и 3 ($0,212 \pm 0,083$), 2 и 7 ($0,095 \pm 0,066$), 2 и 6 ($0,034 \pm 0,018$), 1 и 2 ($0,032 \pm 0,026$), 2 и 4 ($0,025 \pm 0,030$).

Ряд исследователей [Зюзин, 1976; Измайлова, Вержутский, 1981], изучающих фауну и экологию пауков, указывают на важное значение в их распространении таких факторов, как: типологические особенности, световая структура насаждений, тепловой режим и степень увлажненности местообитаний. Наше исследование также подтверждает влияние экологических факторов на видовой состав и численность пауков различных биотопов. Кроме того, фауна пауков похожих лес-

ных биотопов может иметь существенные различия, что указывает на своеобразие каждого из исследованных биотопов [Романенко, 1998].

В результате проведенных исследований на различающихся лесных и луговых биотопах нами был выявлен 21 вид пауков, относящихся к 6 родам семейства Lycosidae. Доминирующими видами являются *Pardosa lugubris* (72 % от общего количества пауков-волков), *Alopecosa accentuata* (11,2 %), *Trochosa terricola* (9,3 %) и *Alopecosa pulverulenta* (1,4 %). Эти виды составляют в наших сборах 93,9 % от всего количества экземпляров пауков-волков. При этом наибольшее количество видов нами было отмечено в биотопах 7 (33,2 % от общего количества экземпляров пауков-волков) и 5 (27 %). Выявлено три пика видовой разнообразия пауков семейства Lycosidae. В процессе исследования наблюдалось два пика динамической активности ликозид, которые связаны с физиологическими процессами (половое созревание и поиск полового партнера) и заботой о потомстве (откладка яиц и формирование кокона с последующей заботой о его температурном режиме) [Волковский, 2010 б]. Установлено, что в большинстве исследованных биотопов формируются своеобразные комплексы видовой состава пауков, поэтому общность фаун имеет невысокую степень сходства. В то же время встречаются биотопы с высокой степенью общности даже при значительном удалении друг от друга, что объясняется сходными элементами структуры растительного сообщества и некоторым совпадением экологических условий [Волковский, 2010 а].

Библиографический список

1. Волковский Е.В. Население пауков (Aranei) напочвенного яруса горных котловин Алтайского региона // Вестник Томского государственного университета. Сер.: Биология. 2010 а. № 3 (11) С. 60–68.
2. Волковский Е.В. Сезонные изменения видовой состава пауков Северного Алтая // Алтай: Экология и природопользование: труды IX Российско-монгольской науч. конф. молодых ученых и студентов. 22–25 апреля. Бийск: БПГУ им. В.М. Шукшина, 2010б. С. 70–74.
3. Еськов К.Ю. Пауки (Aranei) Средней Сибири // Материалы по фауне Средней Сибири и прилегающих районов Монголии / Ин-т эволюц. морфол. и экол. животных АН СССР, 1988. С. 101–155.
4. Зюзин А.А. О видовом составе, экологии и распределении пауков-волков р. *Pardosa* в лесных биогеоценозах Присамарья // Вопросы степного лесоведения и охраны природы. Днепропетровск, 1976. Вып. 6. С. 182–184.
5. Измайлова М.В., Вержутский Б.Н. Арахнокомпонент (Aranei) таежных геосистем // Фауна и экология наземных членистоногих Сибири. Иркутск, 1981. С. 115–130.
6. Лобанова Т.В. К биологии пауков-волков рода *Trochosa* С. L. Koh в Западной Сибири // Экология и география членистоногих Сибири. Новосибирск: Наука, 1987. С. 74–77.
7. Лобанова Т.В. Особенности биологии пауков-волков (Lycosidae) // Труды Новосиб. пед. ин-та. Новосибирск, 1976. Т. 133. С. 80–88.
8. Лобанова Т.В. Пауки-волки (Aranei, Lycosidae) Западной Сибири. автореф. дис. ... канд. биол. наук. Новосибирск, 1977. 23 с.
9. Романенко В.Н. Видовой состав пауков (Arachnidae, Aranei) некоторых лесных биотопов Южной тайги Западной Сибири // Биологическое разнообразие животных Сибири: материалы научн. конф. Томск, 1998. С. 91–95.

10. Романенко В.Н. Фауна пауков (Arachnida, Aranei) естественных биоценозов южной тайги Западной Сибири // Труды Русского энтомологического общества. СПб., 2007. Т. 78 (1). С. 107–116.
11. Харитонов Д.Е. Дополнение к каталогу русских пауков // Учёные записки Пермск. ун-та. 1936. Вып. 2. С. 167–225.
12. Харитонов Д.Е. Каталог русских пауков. Л.: Изд-во АН СССР, 1932. 206 с.
13. Шаров А.А., Ижевский С. С. , Прокофьева Е.А., Михайлов К.Г. Пауки-хищники американской белой бабочки (*Hyrphantria cunea*) на юге европейской части СССР // Зоологический журнал. 1984. Т. 63, вып. 3. С. 392–398.
14. Ermolajev W. Beitrag zur Kenntnis der altaischen Spinnen // Festschr. Strand. Riga. 1937. Bd. 3. P. 596–606.
15. Marusik Yu.M., Hippa H. et Koponen S. Spiders (Araneae) from the Altai Area, Southern Siberia // Acta zool. fenn. 1996. Vol. 201. P. 11–45.
16. Marusik Yu.M., Asarkina G. N. et Koponen S. A survey of East Palearctic Lycosidae (Aranei). II. Genus *Acantholycosa* F. Dahl, 1908 and related new genera // Arthropoda Sel. 2003. Vol. 12, № 2 P. 101–148.
17. Neffeler M. Eine Notiz zur ökologischen Bedeutung der Radnetzspinnen in Maisfeldern und Waldland in Gainesville / Florida (USA) // Mitt. Entomol. Gesell. Basel. 1999. Bd. 34. S. 139–140. Prey selection of spiders in the field // J. Arachn. V. 27. P. 317–324.

КОМПОНЕНТНЫЙ СОСТАВ ТЕЛА КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ФИЗИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ МОЛОДЕЖИ (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОК МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА)

Компонентный состав тела, антропометрия, биоимпедансометрия, студентки.

Одной из важнейших задач современной медицинской науки является разработка подходов, направленных на сохранение и укрепление здоровья молодежи как трудового, творческого и интеллектуального потенциала государства, основы его экономического развития и обороноспособности. В то же время широко известно, что к моменту поступления в высшее учебное заведение до 90 % абитуриентов имеют те или иные морфофункциональные отклонения в состоянии здоровья или хронические заболевания [Двоеносов, Юсупов, 2006, с. 195].

Обучение в высшей школе совпадает с периодом физического и социального становления человека. Это время предъявляет высокие требования к умственным способностям, выносливости и работоспособности в новых условиях [Ушакова, 2004, с. 322]. Данные качества напрямую зависят от физического статуса, который является интегральным показателем функциональных возможностей организма [Щедрина, 2003, с. 9]. При разработке профилактических мероприятий, создании новых здоровьесберегающих технологий необходимо учитывать исходный статус той части популяции, в отношении которой будет осуществляться их внедрение. Методики оценки уровня физического развития молодежи на сегодняшний день хорошо отработаны и на практике включают чаще всего определение габаритных размеров с последующим расчетом антропометрических индексов. Однако многочисленные исследования показывают, что простая характеристика массо-ростовых соотношений в ряде случаев оказывается малоинформативной, а наиболее полные сведения о физическом развитии индивида дает фракционирование массы тела на основные тканевые компоненты: жировой, мышечный и костный [Ерюкова и др., 2010, с. 162]. Являясь одним из аспектов морфологической конституции, компонентный состав тела отражает состояние обменных процессов в организме и может служить своеобразным предиктором развития различных патологических состояний.

В связи с актуальностью вышеизложенного была поставлена цель: изучить исходный физический статус и установить закономерности изменчивости состава тела девушек-студенток на начальном этапе обучения в вузе во взаимосвязи с конституциональными особенностями организма.

В период с 2006 по 2010 годы было обследовано 979 девушек-студенток, обучающихся на I курсе факультета фундаментального медицинского образования Красноярского государственного медицинского университета имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого (КрасГМУ). Средний возраст обследованных составил 17,5 лет.

Всем девушкам проведена антропометрия с последующим расчетом жирового, мышечного и костного компонентов по формулам J. Matiegka [Мартиросов и др., 2006, с. 71]. На основании величин длины и массы тела определяли индекс Кетле, позволяющий установить наличие у студенток избыточной массы тела, ожирения и

хронической энергетической недостаточности. Нормальные значения данного индекса лежат в диапазоне 18,5–25,0 кг / м². Значения, превышающие 25,0 кг / м², позволяют говорить об избыточной массе тела, свыше 30 кг / м² – о наличии ожирения, а значения ниже 18,5 кг / м² – о хронической энергетической недостаточности.

Впервые в КрасГМУ для оценки состава тела человека применен метод биоимпедансометрии, основанный на различиях величин электрического сопротивления живых тканей. Данное обследование проведено на аппарате ABC-01 «Медасс», позволяющем определить абсолютное и относительное содержание в организме жировой ткани, массу безжирового остатка (тощую массу), количество воды и уровень основного обмена [Николаев и др., 2009, с. 134–154]. Одним из важных параметров импеданса, служащим индикатором общего состояния организма является фазовый угол. Данный параметр вычисляли как арктангенс отношения компонентов импеданса: $\varphi = \arctg (X_c/R)$, где X_c – реактивное сопротивление, R – активное сопротивление, \arctg – тригонометрическая функция арктангенс. Значения фазового угла интерпретировали по следующей градации: менее 4,40 – существенно ниже нормы, от 4,40 до 5,39 – пониженные, от 5,40 до 7,80 – норма, более 7,80 – повышенные.

Тип телосложения определяли по индексу L. Rees – H.J. Eisenck, в зависимости от величины последнего обследованные девушки были отнесены к одному из трех типов: астеническому, нормостеническому и пикническому [Николаев и др., 2007, с. 55]. В нашей работе впервые дана характеристика указанных типов телосложения с позиций биоэлектрической анатомии.

Статистическую обработку данных начинали с анализа распределения каждого признака в выборке путем оценки значений его параметров, характеризующих центральную тенденцию или рассеяние наблюдений по области значений признака (Реброва, 2002). Для проверки соответствия значений изучаемых признаков закону нормального распределения применяли отношение показателя асимметрии к его ошибке и отношение показателя эксцесса к его ошибке. Для признаков, имеющих распределение, отличающееся от нормального, применен метод логарифмического преобразования в нормальное распределение. Для каждого параметра вычисляли среднее арифметическое и его ошибку, среднее квадратическое отклонение. Достоверность межгрупповых различий оценивали по t-критерию Стьюдента (для признаков, имеющих нормальное распределение, и для нормализованной выборки).

Как показало обследование, средние значения длины и массы тела составили 164,82±0,20 см и 57,05±0,30 кг соответственно. По результатам индексной оценки выявлено, что большинство девушек (70,7 %) имели нормальную массу тела. У 19,3 % девушек величина индекса Кетле составила менее 18,5 кг / м², что позволяет говорить о наличии у них хронической энергетической недостаточности. На долю избыточной массы тела и ожирения приходится 7,7 и 2,3 % соответственно.

Соматотипическая диагностика показала преобладание астенического типа в обследованной когорте студентов. Данный тип телосложения выявлен у 76,7 %. Нормостенический и особенно пикнический типы регистрировались значительно реже (18,7 и 4,6 %, $p < 0,001$).

Анализ состава тела без учета типа телосложения показал преобладание мышечного компонента как в абсолютных значениях, так и в процентах от массы тела. При анализе состава тела с учетом типа телосложения выявлены значительные конституциональные особенности (табл. 1). Так, у представительниц астенического типа выявлены самые низкие абсолютные и относительные значения жирового компонента. Мышечная масса астеников также имела минимальные абсолютные величины, однако по содержанию мышц относительно массы тела в данной группе девушек этот компонент является преобладающим по сравнению с нормостениками и пикниками. У представительниц пикнического типа обнаружены

самые высокие значения жирового компонента по сравнению с астениками и нормостениками при самой низкой относительной мышечной массе. Абсолютная мышечная масса пикников в сравнении с нормостениками достоверно не отличалась.

Таблица 1

Конституциональные особенности состава тела девушек-студенток

Тканевые компоненты	Астенический n=751	Нормостенический n=183	Пикнический n=45	Все типы n=979
Жировая масса, кг	11,94±0,17	17,17±0,51	23,81±1,47	13,46±0,20
p<0,001				
Жировая масса, %	21,33±0,21	26,37±0,52	32,20±1,32	22,77±0,22
p<0,001				
Мышечная масса, кг	24,67±0,13	27,06±0,32	27,99±0,69	25,27±0,12
p _{1-2, 1-3} <0,001; p ₂₋₃ – нет				
Мышечная масса, %	45,20±0,17	43,35±0,34	39,93±0,73	44,61±0,15
p _{1-2, 1-3} <0,001; p ₂₋₃ <0,01				
Костная масса, кг	8,45±0,04	9,12±0,10	9,58±0,22	8,63±0,04
p _{1-2, 1-3} <0,001; p ₂₋₃ <0,05				
Костная масса, %	15,52±0,06	14,63±0,14	13,73±0,30	15,27±0,05
p _{1-2, 1-3} <0,001; p ₂₋₃ <0,01				

Самый стабильный компонент массы тела – костный – также подвержен конституциональной изменчивости. В абсолютных значениях его величина возрастает от астенического типа к пикническому. Однако относительные значения, напротив, максимальными были у астеников, минимальными – у пикников. Представительницы нормостенического типа занимают промежуточное положение по количеству костной ткани в организме.

Анализ показателей биоимпедансометрии выявил, что количество жировой ткани, определяемое антропометрическим и биоэлектрическим способом, достоверно не различается в данной возрастной группе.

Величина фазового угла низкими значениями была представлена у 4,6 % девушек, нормальными – у 64,5 %, и 30,9 % имели высокий фазовый угол импеданса. На сегодняшний день мы не имеем собственных исследований о взаимосвязи фазового угла с различными морфофункциональными показателями организма. Однако, опираясь на данные литературы, можно с уверенностью сказать, что этот параметр биоимпедансометрии свидетельствует о состоянии биологических мембран, является своеобразным «зеркалом» общего состояния организма. Фазовый угол снижается с возрастом, а также при различных заболеваниях. Считается, что чем выше его значение, тем существеннее резервы здоровья человека [Мартиросов и др., 2006, с. 113].

Биоимпедансный анализ также выявил значительные конституциональные особенности ряда параметров (табл. 2). Так, для представительниц астенического типа характерна меньшая гидратация организма в сравнении с нормостеническим и пикническим. Также астеники отличались от других типов телосложения более высокими значениями активного и реактивного сопротивления и, как следствие этого, большими величинами фазового угла. Наименьшими значениями фазового угла обладали девушки-пикники. По уровню основного обмена достоверных различий между конституциональными типами выявлено не было.

Конституциональные особенности параметров биоимпедансометрии

Параметры биоимпеданса	Астенический n=751	Нормостенический n=183	Пикнический n=45	Все типы n=979
Общая жидкость, кг	31,84±0,11	33,22±0,25	33,60±0,48	32,18±0,10
p _{1-2, 1-3} <0,001; p ₂₋₃ – нет				
Активное сопротивление, Ом	594,03±2,30	569,77±5,05	575,93±8,20	588,67±2,03
p _{1-2, 1-3} <0,001; p ₂₋₃ – нет				
Реактивное сопротивление, Ом	79,05±0,45	70,33±1,13	62,73±2,08	76,67±0,43
p _{1-2, 1-3} <0,001; p ₂₋₃ <0,01				
Фазовый угол, градусы	7,58±0,04	7,02±0,09	6,19±0,20	7,41±0,03
p<0,001				
Основной обмен, ккал	1448,53±3,26	1449,37±7,19	1401,36±16,25	1446±2,96
p – нет				

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

1. Телосложение современных девушек-студенток подвержено значительной астенизации при сохранении нормальных значений жирового компонента.

2. На основании низких значений фазового угла можно предположить, что представительницы пикнического соматотипа по сравнению с астеническим и нормостеническим составляют группу риска по более низким адаптационным возможностям к новым условиям жизни, низкой физической работоспособности, что требует разработки для них специальных здоровьесберегающих программ.

Применение биоимпедансного анализа оправдано при проведении мониторинга физического статуса студентов на различных этапах обучения в вузе.

Библиографический список

1. Двоеносов В.Г., Юсупов Р.А. Здоровье студентов как один из факторов повышения конкурентоспособности специалистов // Вестник Казанского технологического университета. 2006. № 6. С. 194–201.
2. Ерюкова Т.А. и др. Сравнительный анализ скрининговых методов диагностики ожирения и риска развития метаболического синдрома: антропометрия и биоимпедансный анализ // Диагностика и лечение нарушений регуляции сердечно-сосудистой системы: труды. XII науч.-практ. конф. М., 2010. С. 162–172.
3. Мартиросов Э.Г. и др. Технологии и методы определения состава тела человека. М.: Наука, 2006. 248 с.
4. Николаев В.Г. и др. Антропологическое обследование в клинической практике. Красноярск: Версо, 2007. 173 с.
5. Николаев Д.В. и др. Биоимпедансный анализ состава тела человека. М.: Наука, 2009. 392 с.
6. Ушакова Я.В. Студенты ННГУ: отношение к своему здоровью // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Сер.: Социальные науки. 2004. № 1. С. 322–330.
7. Щедрина А.Г. Онтогенез и теория здоровья. Новосибирск: Наука, 2003. 169 с.

ЭКОНОМИКА

В.П. Семенков

ГОСУДАРСТВЕННО-ЧАСТНОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК МЕХАНИЗМ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ЭКОНОМИКИ

Государственно-частное партнерство, инновация, управление, исследования, мотивация, организация, экономический рост.

В настоящее время накоплен значительный опыт как государственного, так и частного участия в инновационном развитии экономики. Налаживание эффективного диалога и взаимодействия (партнерства) частного сектора в лице бизнеса и власти для целей совместной успешной реализации государственной экономической, инновационно-ориентированной стратегии развития требует определенных «правил поведения» и со стороны т. н. «предпринимательского сообщества», в том числе формализованных (например, налоговые обязательства, обязательства в сфере социальной защиты работников, экологии, прочее) и неформализованных (например, принятие на себя дополнительных форм социальной ответственности). Безусловно, это возможно только вкупе с подготовкой нормативной (законодательной) и методологической (в т. ч. прогнозной) базой, и в этом смысле необходимо отметить наличие определенных положительных сдвигов в данном направлении. Так, согласно прогнозам, озвученным в докладе министра экономического развития Э.С. Набиуллиной, завершение перевода российской экономики на новые, инновационные «рельсы» к концу 2020 г. (в рамках завершения второго этапа) будет характеризоваться следующим:

- доля предприятий, осуществляющих технологические инновации, должна возрасти до 40–50 %;
- удельный вес инновационной продукции в общем объеме промышленной продукции должен составлять до 25–35 %;
- объем затрат на исследования и разработки должно составлять до 2,5–3 % ВВП.

В ходе реализации данной программы планируется осуществлять:

- стимулирование инвестиций в технологии, в НИОКР, их коммерциализацию, капитализацию интеллектуальной собственности, передачу малому и среднему инновационному бизнесу части госзаказа на НИОКР, инновационную направленность гос. закупок, реализацию системы технологических и научно-исследовательских инициатив (проектов), обеспечивающих прорывные позиции России в научно-технологической конкуренции на мировых рынках;

– введение института независимой оценки деятельности государственных научных организаций, увеличение доли конкурсного финансирования, создание 5–7 национальных исследовательских центров («национальных лабораторий»), 20–30 исследовательских университетов;

– радикальное повышение эффективности инновационной инфраструктуры (ОЭЗ, центров трансфера технологий, бизнес-инкубаторов и технопарков и т. д.), развитие финансовой инновационной инфраструктуры [Михеев, 2009, с. 55].

Как известно, государственное присутствие в определенных экономических сферах целесообразно, когда бизнес не может взять на себя ответственность за развитие этих сфер без опоры на государство (например, из-за длительных сроков окупаемости вложений) либо когда для развития этих сфер требуются значительные ресурсы. В инновационной деятельности присутствуют оба эти обстоятельства, что и обуславливает значительную роль государства. Вмешательство государства в инновационные процессы необходимо для создания у частного сектора стимулов к инновациям. Эффективность инновационной деятельности в значительной мере зависит от тесного взаимодействия государственного и частного секторов экономики. Конкретные формы и механизмы данного взаимодействия и призвано развивать государство, главный интерес которого состоит в том, чтобы под своим контролем добиться реализации социально значимых научно-технических и инновационных программ, а интерес бизнеса – в снижении коммерческих рисков и сроков окупаемости инвестиций в инновации. Одним из способов организации инновационной деятельности на основе взаимодействия государства и бизнеса может выступить государственно-частное партнерство (ГЧП). Исключительная значимость государственно-частных партнерств как эффективного инструмента реализации инновационной политики в настоящий момент широко признается многими странами ОЭСР [Хайсберс, 2006, с. 36].

В целом понятие государственно-частного партнерства в инновационной сфере было определено в 2002 г. Комитетом ОЭСР по научной и технологической политике следующим образом: под государственно-частным партнерством понимаются «любые официальные отношения или договоренности на фиксированный или бесконечный период времени, между государственными и частными участниками, в котором обе стороны взаимодействуют в процессе принятия решения и соинвестируют ограниченные ресурсы, такие как деньги, персонал, оборудование и информацию, для достижения конкретных целей в определенной области науки, технологии и инноваций» [Public / private partnerships for innovation, 2002, с. 32].

Структура российского сектора исследований и разработок достаточно часто критикуется, и во многом справедливо. Главный её недостаток – организационная и финансовая зависимость от государства, то есть полная невосприимчивость к частным инвестициям.

Среди основных проблем госсектора науки можно выделить:

- множественность субъектов науки в сочетании с ограниченностью бюджетных ресурсов;
- отсутствие реальных приоритетов в политике бюджетного финансирования;
- внутреннюю и внешнюю утечку кадров и дефицит молодых специалистов в научно-технической сфере;
- преимущественно сметное финансирование фундаментальных исследований;
- низкую капитализацию интеллектуальной собственности и недостаточную патентную активность научных организаций;
- разрывы в инновационной цепочке;

– отсутствие тесной взаимосвязи между образовательной и научной деятельностью;

– распылённость по различным федеральным ведомствам ресурсов федерального бюджета на проведение научных исследований и внедрение новых технологий.

В целом, госсектор науки не обеспечивает эффективную реализацию государственной научно-технической политики по следующим причинам:

– организационно-правовая структура причастных к нему учреждений несовершенна;

– составляющие его организации в большинстве своём не обеспечивают ни качество услуг, ни эффективную поддержку государству в решении его задач;

– управление имущественными комплексами научных организаций ведётся нерационально;

– эффективность использования бюджетных средств научными организациями крайне низка;

– исследования и разработки проводятся с невысокой результативностью.

Основным элементом структуры российского сектора исследований и разработок являются научно-исследовательские организации, представленные по форме собственности федеральными государственными унитарными предприятиями и государственными учреждениями. По статистике, порядка 70 % научных организаций России находятся в собственности государства, и примерно в таком же соотношении они зависят от денег федерального бюджета.

Основные средства для финансирования научной, инновационной и хозяйственной деятельности НИИ поступают из государственного бюджета, а также из внебюджетных источников (не стоит обольщаться названием – это те же государственные деньги, попадающие в НИИ вне сметы через механизмы конкурсного государственного заказа). У научных институтов имеются инфраструктура по профилю их деятельности (как правило, это устаревшее оборудование, оставшееся в наследство с советских времён, чаще всего от оборонки), требующая значительных затрат на её сохранение или утилизацию, и масса непрофильной инфраструктуры социального характера. Изношенность оборудования является одним из системных ограничителей на пути развития российской науки. А усиление огосударствления науки в условиях, когда частный корпоративный сектор имеет все необходимые ресурсы и возможности для использования зарубежных инноваций (организационных и технологических), формирует инфраструктурный разрыв национальной инновационной системы. Чем же его заполнить?

Опыт промышленно развитых стран показывает, что устойчивый экономический рост достигается за счёт интенсификации инновационной деятельности, то есть качественного увеличения объёмов новых продуктов и технологий за счёт научных открытий и изобретений, освоения новых секторов рынка, внедрения более эффективных бизнес-процессов, организационных структур и управленческих механизмов. Первостепенную роль при этом играют научно-исследовательские организации – основные генераторы нового знания. Поиск нового знания является ключевым этапом научно-технического прогресса, и главные вопросы заключаются в том, как наиболее эффективно получить это знание, как с минимальными затратами трансформировать его в инновации, необходимые для прогресса экономики. По мере усиления мировой экономической конкуренции правильный ответ на этот вопрос становится важнейшим средством борьбы за экономическое процветание, обеспечивающим, соответственно, и социальную стабильность той или иной страны.

Среди государственных научных организаций преобладают унитарные предприятия и государственные учреждения, а их возможности в вопросах передачи

результатов научно-технической деятельности (РНТД) и создания новых компаний ограничены. Это приводит к серьёзным трудностям в коммерциализации полученных ими результатов исследований и разработок, усложняет учреждение новых технологических компаний и, соответственно, препятствует развитию государственно-частного партнёрства.

С учетом сложившихся обстоятельств и мировых тенденций в настоящее время в России развитие эффективных институтов взаимодействия власти и бизнеса становится одним из важнейших условий формирования эффективной экономической политики, повышения инвестиционной и инновационной активности как в целом по стране, так и в отдельных регионах. Такое взаимодействие при использовании адекватных региональных стратегий позволит увеличить темпы роста ВВП, повысить эффективность бюджетного сектора экономики, снизить издержки всех уровней при реализации инфраструктурных проектов. При этом развитие инфраструктуры как одного из условий устойчивого развития экономики России должно являться не самоцелью, а реально способствовать качественному изменению структуры национальной экономики, повышению ее конкурентоспособности в мире. В современном понимании партнерство государства и бизнеса представляет институциональный и организационный альянс между государством и частными компаниями, банками, международными финансовыми организациями и другими институтами в целях реализации общественно значимых проектов. Характер этого взаимодействия, методы и конкретные формы могут существенно различаться в зависимости от зрелости и национальных особенностей рыночных отношений. При этом государство никогда не бывает свободным от выполнения своих социально ответственных функций, связанных с общенациональными интересами, а бизнес, в свою очередь, всегда остается источником и ускорителем процесса инновационного развития и приращения общественного богатства.

Институциональная среда, в которой партнерство существует, представляет собой относительно новую ступень в развитии партнерских отношений, проявившуюся в период либерализации и призванную сыграть важную роль в совершенствовании рыночных структур и экономики в целом. Развивающееся партнерство, в отличие от традиционных отношений, создает свои базовые модели финансирования, отношений собственности и методов управления. При этом рациональное использование государственного капитала является необходимым условием удовлетворительной динамики как развитой, так и развивающейся рыночной экономики. С другой стороны, именно частное предпринимательство отличают мобильность, высокая эффективность использования ресурсов, склонность к инновациям. Использовать преимущества обеих форм собственности без глубоких социальных перемен и потрясений как раз и оказывается возможным в рамках разнообразных форм и методов государственно-частного партнерства (Public-Private Partnership – PPP). В настоящее время при непосредственном участии бизнеса в России создан достаточно обширный спектр институтов развития и форм ГЧП: торгово-промышленные палаты, особые экономические зоны, технопарки, Инвестиционный фонд Российской Федерации, ОАО «Российская венчурная компания» и т. д. Задача развития ГЧП может быть успешно решена не только за счет эффективного взаимодействия власти и бизнеса, но и при активном участии в инвестиционном процессе институтов развития, финансовых организаций, в том числе международных.

Суть государственно-частного партнерства в инновационной сфере состоит в согласовании интересов государства и бизнеса, а также в координации их действий при доведении научных результатов до инноваций. В целом государственно-частное партнерство в инновационной сфере направлено на максимально эффектив-

ное использование ресурсов государственного и частного сектора для реализации инновационных проектов.

Мотивация участия в партнерстве частного сектора экономики, как правило, связана с возможностями получения более высокой прибыли и новыми возможностями для развития инновационного бизнеса. При этом частные компании могут также присоединиться к государственно-частному партнерству с более специфической мотивацией, например для обеспечения доступа к дополнительному государственному финансированию, результатам исследований и разработок государственного сектора и его инфраструктуре [Золотых, Симонов, 2003, с. 4].

Мотивация участия в партнерстве государственного сектора обусловлена как общими, так и специфическими целями. К общим целям можно отнести:

- обеспечение экономического роста и конкурентоспособности научно-технической продукции и услуг;
- стимулирование инновационной активности производителей высокотехнологичной продукции и услуг;
- создание новых наукоемких фирм и поддержку малых и средних инновационных предприятий;
- привлечение внебюджетных источников финансирования;
- повышение эффективности государственных расходов на исследования и разработки.

Более специфические цели, как правило, включают в себя:

- разработку ключевых технологий для федеральных государственных нужд;
- вовлечение в экономический оборот и коммерциализацию результатов исследований и разработок, полученных с использованием средств государственного бюджета;
- развитие инфраструктуры.

Представители государственного и частного секторов экономики могут выступать в качестве партнеров на всех этапах инновационного процесса, в том числе на этапе принятия решения о проведении исследований, подготовки документации для участия в конкурсе, финансирования исследований и разработок, проведения исследований, управления проектом и коммерциализации его результатов. Однако в настоящее время государственный сектор, представленный государственными исследовательскими организациями, как правило, проявляет большую активность на этапе выполнения исследований и разработок, а частный – на этапах управления проектом [Золотых, Симонов, 2003, с. 12].

В настоящий момент к наиболее распространенным организационно-административным механизмам государственно-частного партнерства при организации и осуществлении инновационной деятельности образовательных организаций можно отнести:

- технопарки;
- особые экономические зоны технико-внедренческого типа;
- центры трансфера технологий;
- ресурсные центры.

Существенный вклад в развитие ГЧП вносит деятельность Фонда содействия развитию малых форм предприятий в научно-технической сфере, который на протяжении 2004–2005 гг. ведет программу «СТАРТ» по финансированию инновационных проектов, находящихся на начальной стадии реализации («посевное» финансирование). За два года получили поддержку около 950 отобранных по итогам конкурса предпринимательских проектов. При этом на безвозвратной основе в первый год фонд полностью финансирует создаваемую новую малую инновацион-

ную компанию, а начиная со второго года участвует в софинансировании ее проекта совместно с внебюджетным инвестором.

ГЧП является одним из ключевых инструментов формирования кластеров. Использование кластерного подхода позволяет существенно повысить эффективность взаимодействия в инновационном процессе предприятий частного высокотехнологического сектора экономики и научно-исследовательских организаций, создает дополнительную мотивацию для частных отечественных и иностранных инвесторов для организации конкурентоспособного высокотехнологического производства на территориях с высокой концентрацией научно-технического и инновационного потенциалов.

Перспективной формой ГЧП в сфере науки и инноваций должно стать создание системы региональных научно-образовательных центров и технологических платформ, куда включаются эти центры, целью которой является интеграция возможностей государственных научных организаций, высших учебных заведений и инновационного предпринимательства для осуществления на базе таких центров совместных исследований и разработок, представляющих интерес для их реализации в частном секторе промышленности.

Интересы государства в создании этих центров заключаются в обеспечении подготовки и переподготовки научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации, активизации участия молодых ученых, аспирантов и студентов в научно-технической и инновационной деятельности, которая будет способствовать подготовке квалифицированных специалистов, обладающих необходимыми знаниями и навыками в области проведения научных исследований, организации производства и выведения на рынок конкурентоспособной наукоемкой продукции и услуг.

Кроме того, следует отметить, что значительные перспективы для развития ГЧП представляют:

- формирование технико-внедренческих зон, создание которых предусмотрено Федеральным законом «Об особых экономических зонах в Российской Федерации»;
- деятельность Инвестиционного фонда Российской Федерации, в функции которого входят, в частности, доленое финансирование национальных проектов, имеющих общегосударственное значение, а также инновационной инфраструктуры;
- реализация мероприятий Минэкономразвития России по государственной поддержке малого предпринимательства субъектами Российской Федерации в рамках раздела «Создание и развитие инфраструктуры поддержки малых предприятий в научно-технической сфере», касающихся формирования региональных фондов содействия развитию венчурных инвестиций в малые предприятия в научно-технической сфере.

Библиографический список

1. Золотых Н.И., Симонов Б.П. Государственно-частное партнерство в инновационной сфере. М., 2003. С. 4–12.
2. Михеев О.Л., Финансовые и правовые проблемы частно-государственного партнерства. М.: Анкил, 2009. С. 55–68.
3. Хайсберс. Критический анализ практики научно-технической инновационной деятельности и результатов коммерциализации технологий в Российской Федерации и в ЕС. М.: Проект «Наука и коммерциализация технологий» (EuropeAid/115381/C/SV/RU), 2006.
4. Public / private partnerships for innovation: policy rationale, trends and issues // OECD. Headquarters, Paris, 2002, 10–12 December.

АННОТАЦИИ

Педагогика

О.А. Алмабекова

ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫМ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Методика обучения иностранным языкам, иностранный язык для профессиональных целей, ИЯПЦ, интегрированный подход, методический синергизм.

Статья посвящена одному из путей оптимизации иноязычной подготовки студентов неязыковых специальностей в соответствии с изменением целей обучения в новых социальных и экономических условиях. Предлагается авторская трактовка интегрированного подхода к обучению профессионально-ориентированного иностранного языка. Экспериментальные данные подтверждают, что интегрированный подход создает возможности приобщения студентов к изучению иностранного языка как средства личностного и профессионального развития за счет формирования у них способности к управлению учебной деятельностью и умений критического мышления.

И.И. Барахович

ПРОБЛЕМЫ ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

Инновации в образовании, инновационно мыслящая личность, креативность, приспособляемость, предприимчивость, информированность, коммуникативность, критичность, инновационные процессы, стандарт профессионального образования.

В статье высказывается мнение российских исследователей о необратимости процесса развития российского государства, общества и образования по пути инновационных преобразований. Подчеркивается необходимость разработки требований к выпускнику вуза с точки зрения готовности к инновационной деятельности. Обоснование необходимости делается по результатам анализа ответов студентов красноярских вузов, которые оценивали себя в соответствии с показателями, определяющими их как личности, способные включаться в процессы освоения, внедрения и порождения инноваций. Высказывается предположение о том, что успех в инновационной деятельности зависит от способности личности строить взаимодействие, вести диалог.

Б. Баяраа, А.Н. Савчук

**ОБОСНОВАНИЕ МЕТОДИКИ ДВУЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ
ТЕХНИЧЕСКИМ ПРИЕМАМ В ВОЛЬНОЙ БОРЬБЕ
НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КЛАССИФИКАЦИИ И ТЕРМИНОЛОГИИ
(НА ПРИМЕРЕ СБОРНОЙ МОНГОЛИИ ПО ВОЛЬНОЙ БОРЬБЕ)**

Классификация, систематика, терминология, двуязычность, национальная и спортивная борьба, техника, приемы, комбинации.

Классификация, систематика и терминология не заняли еще должного места в теории и практике спортивной борьбы. Научные исследования техники борьбы редко бывают связаны с данными классификации и терминологии, почти нет научных работ, посвященных анализу и развитию международных взаимодействий спортсменов и специалистов в этой области.

Необходимо, чтобы классификация, систематика и терминология спортивной борьбы явились толчком всей учебно-методической, теоретической и практической деятельности в международном сотрудничестве, и тем более дружественных братских стран – Монголии и России.

Е.В. Бойков

**ОБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ УЧЕБНИК КАК ЭЛЕКТРОННОЕ СРЕДСТВО
ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ**

Электронный учебник, трехмерная графика, режим реального времени, интерактивность, самостоятельная работа.

В статье представлен подход к созданию электронных учебников на основе трехмерной интерактивной графики в режиме реального времени и представлена новая механика учебного процесса с использованием компьютерных средств обучения.

С. А. Вебер

**К ПРОБЛЕМЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ
В НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТАХ**

Самоопределение, новые образовательные стандарты, духовно-нравственное развитие, образовательный результат, содержание образования.

В статье даётся психолого-педагогическое обоснование проблемы самоопределения старшеклассника в контексте новых образовательных стандартов. Представлен сложившийся в теории и практике самоопределения категориальный аппарат. Выявлены основные противоречия и причины недостаточной разработанности проблемы, основные тенденции нового содержания образования, принципы его формирования, возможности для обновления компетенций и развития самоопределения с позиции новых образовательных стандартов.

О.А. Гаврилюк, В.Н. Ковалева, Е.В. Штарк

**УСЛОВИЯ УСПЕШНОЙ ИНТЕГРАЦИИ СТУДЕНТОВ –
ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ НАЦИОНАЛЬНЫХ МЕНЬШИНСТВ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ВУЗА**

Студенты – представители национальных меньшинств, образовательное пространство вуза, аккультурация, психологическая и социокультурная адаптация, межкультурная коммуникация, социальная, образовательная, профессиональная, правовая интеграция, правосознание, этническая толерантность, культурное самовыражение.

В статье рассмотрена проблема интеграции студентов – представителей национальных меньшинств в образовательное пространство вуза. С учетом того, что социальная, образовательная, профессиональная и правовая интеграция студентов – представителей национальных меньшинств в образовательное пространство вуза тесно связана с решением проблемы их культурного самовыражения, описаны условия успешной интеграции таких студентов на примере Красноярского государственного медицинского университета.

Н.А. Долгушина

**ФОРМИРОВАНИЕ НАПРАВЛЕННОСТИ
НА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ
У БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ**

Аксиология, ценности, профессионально-педагогические ценности, погружение, профессионально-ценностные ориентации, бакалавры профессионального обучения.

В статье рассматриваются вопросы формирования направленности будущих бакалавров профессионального обучения на профессионально-педагогические ценности. Показан процесс организации принятия и апробирования данных ценностей в погружении. Приведены результаты экспериментальной проверки формирования профессионально-ценностных ориентаций.

А.И. Завьялов, А.С. Матвеев

**МЕТОДИКА ИЗМЕРЕНИЯ УСВОЕНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА
ПРИ ИЗУЧЕНИИ СПЕЦИАЛЬНЫХ УПРАЖНЕНИЙ И ПРИЕМОВ БОРЬБЫ**

Количественная оценка, знания, умения, специальные упражнения, приемы борьбы, юные борцы, греко-римский стиль, спарринг-партнеры.

Авторы разработали критерии количественной оценки знаний и умений при изучении специальных упражнений, приемов борьбы и выявили в педагогическом эксперименте высокую эффективность формирования спортивного мастерства юных борцов греко-римского стиля на основе использования «слабых» спарринг-партнеров.

Т.В. Зыкова, А.А. Кытманов, Г.М. Цибульский, В.А. Шершнев

**ОБУЧЕНИЕ МАТЕМАТИКЕ В СРЕДЕ MOODLE
НА ПРИМЕРЕ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧАЮЩЕГО КУРСА**

Электронная обучающая среда, электронный учебник, математическая компетентность, информационно-коммуникационные технологии.

В статье рассматривается применение открытых образовательных ресурсов в изучении студентами вуза курса математики. Подробно изложены преимущества и перспективы внедрения электронных обучающих курсов в процесс обучения студентов вузов математике.

В.В. Кольга, А.С. Тимохович

**МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ
ОФИЦЕРОВ-РАКЕТЧИКОВ У СТУДЕНТОВ АЭРОКОСМИЧЕСКОГО ВУЗА**

Военное профессиональное образование, профессиональная педагогика.

Статья посвящена развитию военного образования в период реализации военной реформы в России. Представлена разработанная и апробированная модель учебного процесса по формированию военно-профессиональных качеств офицеров-ракетчиков у студентов в условиях аэрокосмического вуза. Показано, как педагогическая модель, основанная на синтезе военного и гражданского, в данном случае аэрокосмического, образования позволяет взаимно дополнять и развивать образовательные системы и на этой основе совершенствовать качество подготовки офицеров-ракетчиков и специалистов аэрокосмической отрасли.

М.Д. Кудрявцев

**ОБОСНОВАНИЕ ПОДХОДА
К ПРЕПОДАВАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОМПОНЕНТА
ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИМСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Педагогический эксперимент, эффективность преподавания, физкультурно-образовательный компонент, статистические данные.

Оценка эффективности преподавания физкультурно-образовательного компонента учащимся младшего школьного возраста на уроках физической культуры проводилась при помощи экспериментальных методов исследования. Все методы исследования применялись в начале педагогического эксперимента в конце первого, в конце второго и конце третьего годов педагогического эксперимента. Представлены результаты тестирования учащихся младшего школьного возраста контрольной и экспериментальной групп, а также статистические данные, выявляющие различия средних результатов.

В.Р. Майер, М.Ю. Баранова

**МАГИСТЕРСКАЯ ПРОГРАММА
«ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МАТЕМАТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ»**

Информационные технологии, уровневая подготовка учителя, математическое образование, профессиональные, общекультурные и предметные компетенции.

В статье представлена разработанная авторами магистерская программа, основная цель которой – подготовка магистра-учителя математики, обладающего глубокими знаниями в области математики и информатики, понимающего основные проблемы математического образования и готового к использованию в своей профессиональной деятельности информационных и коммуникационных технологий.

Т.Б. Морозова

**ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЛИЧНОСТИ БЛИЗНЕЦА-ПОДРОСТКА**

Близнецы-подростки, дополнительное образование, Близнецовый центр, социальный педагог-исследователь-логик, формирование личности, ценностные ориентации личности близнеца-подростка.

В статье рассматриваются актуальные вопросы формирования направленности личности близнеца-подростка в Близнецовом центре, показаны пути успешного осуществления педагогического процесса и роль социального педагога-исследователя-логика в организации учебно-воспитательной работы в Близнецовом центре, его взаимодействие с каждым близнецом-подростком в паре.

А.Н. Муравьёва, Э.К. Бакшеева

**СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Готовность к безопасности жизнедеятельности, компоненты безопасности жизнедеятельности: знаниевый аспект, деятельностный аспект, нравственный аспект, условия формирования готовности к безопасности жизнедеятельности.

Статья раскрывает современное состояние проблемы формирования готовности к безопасности жизнедеятельности школьников и результаты опытно-экспериментальной работы в данном направлении. Представлены возможности теоретического просвещения и практического тренинга в решении этой проблемы (модульные курсы «Я и безопасный мир», «Полигон безопасности жизнедеятельности»).

Н.В. Муханова

**НОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ
УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ
В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ**

Физическое воспитание, совершенствование, познавательная активность, знания, школьники, урок физической культуры, теоретико-методические, практические занятия.

Современные требования, предъявляемые к качеству образования школьников в области физической культуры, предполагают совершенствование процесса физического воспитания. Учащимся необходимо проявлять высокую активность не только в двигательной, но и в познавательной деятельности. В статье представлены результаты педагогического исследования, которые отражают эффективность организации учебно-воспитательного процесса, основанного на развитии познавательной активности школьников.

А.Ю. Осипов

**УСТОЙЧИВОЕ РАВНОВЕСИЕ КАК НЕОБХОДИМЫЙ КОМПОНЕНТ ОБУЧЕНИЯ
КОНТРАТАКУЮЩИМ ДЕЙСТВИЯМ В БОРЬБЕ САМБО**

Борьба самбо, равновесие, контратака.

В связи с изменением правил соревнований по борьбе самбо в сторону активной, атакующей борьбы должна измениться и система подготовки борцов к соревнованиям. По мнению автора, одним из необходимых компонентов технической подготовки борца самбо должна стать способность своевременно выполнить контратакующие действия.

А.Ю. Осипов, А.В. Тимофеев, А.П. Вапаева

**ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ
ГРУППЫ СРЕДСТВАМИ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ АЭРОБИКИ**

Оздоровительная аэробика, физическая нагрузка, функциональная готовность, студенты, специальные медицинские группы.

Проблемы физического воспитания студентов с ослабленным здоровьем на сегодняшний день занимают ведущее место в образовательной деятельности высших учебных заведений. Авторы предлагают для их решения использовать в учебном процессе методики А.И. Завьялова для повышения уровня функциональной готовности и укрепления здоровья занимающихся.

Е.А. Перминов

**О РЕАЛИЗАЦИИ ДИСКРЕТНОЙ ЛИНИИ
В РАЗВИТИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ**

Методическая компетентность, учитель математики, развитие, роль дискретной математики.

Исходя из аксиологического подхода в определении понятия методической компетентности, обосновывается актуальность реализации дискретной линии в развитии методической компетентности учителя математики и характеризуются некоторые методологические аспекты ее реализации. Для этого сначала кратко раскрывается значение дискретной математики в современной культуре приложений математики. На основе этого исследуется роль дискретной математики в методологии методики обучения математике, в том числе в исследовании различных методических систем, а также в формировании индивидуального стиля деятельности.

О.Г. Прохорова

**ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И ВИДЫ СЕМЕЙНОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ
В ПРАКТИКЕ РАБОТЫ СПЕЦИАЛИСТА**

Консультирование, семейное консультирование, специалисты социально-педагогической сферы.

Статья посвящена консультированию, одному из основных инструментов в области интеллектуальных технологий. Консультативная практика применяется в любой сфере, где используются психологические знания: в организациях и управлении, в медицине и психотерапии, в педагогике и образовании, в кадровой и менеджерской работе. В настоящее время в каждой из этих областей накоплены значительный потенциал знаний и опыт практического использования различных техник консультирования, который может быть полезен для специалистов других сфер практики.

Т.А. Ромм

**ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ
В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ**

Социальное воспитание, социализация, теоретический образ.

Предложен анализ современных подходов в определении социального воспитания. Охарактеризовано содержание различных теоретических концептов социального воспитания в форме теоретических образов. Особое внимание уделено осмыслению целей и задач социального воспитания во взаимосвязи с процессами развития, социализации, формирования личности как педагогическими процессами. Делается вывод о значении развития концепций социального воспитания для современной педагогики.

Н.Г. Санникова, Е.А. Шакуто

**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА
КАК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА**

Методическая и научно-методическая деятельность в образовательном учреждении, педагогический мониторинг научно-методической деятельности, функции и критерии оценки научно-методической работы.

Статья посвящена проблеме совершенствования научно-методической работы в учреждениях среднего профессионального педагогического образования путем использования возможностей педагогического мониторинга. В ней представлены главные составляющие этой деятельности и система критериев оценки ее осуществления.

С. В. Светличная, Т.А. Яковлева

**МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ
УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ ФЕДЕРАЛЬНОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА
НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

ИКТ-компетентность учителя начальных классов, готовность к профессиональной деятельности, подготовка учителей начальных классов, информационные и коммуникационные технологии.

В статье предлагается рассмотрение ИКТ-компетентности учителя с точки зрения ее сущности и выявления внутренних и внешних факторов ее развития в современных условиях. Дается авторское определение ИКТ-компетентности учителя начальных классов и описываются дидактические принципы формирования и развития ИКТ-компетентности учителя-начальных классов, основанные на выявленных особенностях.

А.В. Смирнова

**СОСТОЯНИЕ ПОДГОТОВКИ И ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ
К ВЫПОЛНЕНИЮ ФУНКЦИЙ СЕМЕЙНОГО ПЕДАГОГА**

Проблемы семьи, подготовка и готовность семейного педагога, компоненты готовности, критерии подготовки.

Статья затрагивает проблемы современной семьи. Анализ теории и практики семейного воспитания доказывает, что семья требует научно-методической поддержки, которая предполагает подготовку будущего учителя к выполнению функций семейного педагога. В статье раскрывается состояние подготовки и готовности такого педагога на базе факультета иностранных языков КГПУ им. В.П. Астафьева.

М.А. Сокольская, Т.А. Степанова

**УТОЧНЕНИЕ ПОНЯТИЯ «ПАРАЛЛЕЛЬНЫЙ СТИЛЬ МЫШЛЕНИЯ»
НА ОСНОВЕ ИНФОРМАЦИОННО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА**

Курс «основы параллельного программирования», стили мышления, пространственно-временная модель памяти, параллельный стиль мышления.

Статья посвящена уточнению понятия «параллельный стиль мышления», под которым подразумевается специфичный стиль алгоритмической деятельности, его формирование необходимо для успешного изучения курса «Основы параллельного программирования». Основой для уточнения понятия являются положения психологической теории деятельности и пространственно-временной модели памяти.

М.С. Соловьева

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ШКОЛЬНЫХ ПРОГРАММ
ПО ИНФОРМАТИКЕ И МАТЕМАТИКЕ**

Информатика, математика, метапредметные результаты, примерные программы.

Статья посвящена анализу примерных программ основного общего образования по информатике и математике, выявлению связей между метапредметными результатами дисциплин. Установлено, что метапредметные результаты тесно взаимосвязаны и направлены на достижение одних и тех же целей.

И.Ю. Степанова

**ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА К ЦЕЛЕПОЛАГАНИЮ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Целеполагание, цель, подготовка педагога, профессиональная деятельность педагога, рефлексия.

В статье подготовка педагога к целеполаганию в профессиональной деятельности рассматривается как аспект качества подготовки в условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. Подготовка к целеполаганию представлена как циклический процесс, включающий этапы: целеопределение, целеудержание, целекоррекция. Показана значимость управления рефлексивными процессами для подготовки педагога к целеполаганию в профессиональной деятельности.

В.И. Стручков, А.Я. Ситников

**ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОК ВУЗА
В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»**

Вариативная часть, индивидуальный дневник, психофизический потенциал девушек, репродуктивное здоровье, программно-методическое обеспечение.

Статья раскрывает проблему необходимости формирования психофизического потенциала студенток в вузе, укрепления и поддержания физического и репродуктивного здоровья. Разработаны вариативная часть, организационно-педагогическая структура реализации программно-методического обеспечения по формированию психофизического потенциала студенток в вузе.

В.А. Филиппович

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНОЙ
ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ ВУЗОВ**

Студенты юридических вузов, интегративная психофизическая подготовка, специалисты правоохранительных органов.

В статье раскрывается актуальность проблемы интегративной психофизической подготовки студентов юридических вузов и приводятся результаты опытно-экспериментальной работы. Разработана экспериментальная программа и доказана ее эффективность в педагогическом эксперименте.

Т.В. Фуряева

**КОНТЕКСТНО-СМЫСЛОВАЯ СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Профессиональное социальное образование, смыслообразование, открытое образование, контекстно-смысловая стратегия развития.

В статье рассматривается проблема профессионализации подготовки кадров для социальной сферы в рамках открытой модели, ориентированной на развитие смыслов всех участников образовательного процесса – студентов, работодателей, преподавателей. Предполагается, что главными принципами функционирования кластерной модели являются полисубъектность, динамика смыслов, инновативность профессионально-образовательных проектов.

Е.А. Черенёва, С. А. Филиппова

**АКТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНО-ПРИЕМЛЕМОГО
ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

Социальные компетенции, социально-приемлемое поведение, дети с интеллектуальной недостаточностью.

В статье раскрываются особенности социальных компетенций у детей с интеллектуальной недостаточностью, а также причины трудностей их формирования. Обозначены актуальные подходы в формировании социально-приемлемого поведения у детей с интеллектуальной недостаточностью.

М.А. Шатов, Р.П. Жданов

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБРАЗОВАНИЯ, ШКОЛЫ, СЕМЬИ
И ОРГАНОВ МЧС И МВД РОССИИ
ПО ФОРМИРОВАНИЮ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ**

Формирование культуры безопасности, взаимодействие семьи, образовательного учреждения и органов МВД и МЧС России.

Статья посвящена педагогическим проблемам формирования культуры безопасности, включающим необходимость организационно-методического и дидактического совершенствования учебной программы и методических разработок по координации совместной деятельности школы, семьи, органов МВД и МЧС России как необходимого педагогического условия.

Д.В. Шестакова

КОНКУРЕНТОСПОСОБНОЕ ПОРТФОЛИО КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО ТРУДОУСТРОЙСТВА ВЫПУСКНИКА ВУЗА

Резюме, портфолио, конкурентоспособность, профессиональная, личностная, социальная составляющие конкурентоспособности.

Статья посвящена актуальной проблеме – проблеме трудоустройства выпускников вуза. В ней проанализированы различные типы резюме. Предложена структура портфолио, разработанная в филиале ГОУ ВПО «Российский государственный гуманитарный университет» в г. Калининграде, обеспечивающая формирование основных составляющих конкурентоспособности выпускников управленческих специальностей.

Н.Ф. Яковлева, К.А. Овчинникова

ВОСПИТАНИЕ ХАРАКТЕРА ПОДРОСТКОВ В СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННОМ ЦЕНТРЕ ДЛЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В МЕДИАТИВНОМ СЕАНСЕ

Воспитание, дезадаптированные подростки, коммуникативные черты характера, служба примирения, медиативный сеанс.

В статье теоретически обосновывается и описывается опыт использования медиативного сеанса в воспитании коммуникативных черт характера воспитанников социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних.

Из опыта работы

А.С. Черногорова

ФОРМИРОВАНИЕ ПОТРЕБНОСТИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У РЕБЕНКА 9–11 ЛЕТ В РЕЖИМЕ УЧЕБНОГО ДНЯ

Здоровый образ жизни (ЗОЖ), семья, школа, ребенок, физкультурно-оздоровительные занятия, программа, здоровье, режим дня, всестороннее физическое развитие.

Рассматривается процесс формирования навыков здорового образа жизни ребенка 9–11 лет в учебной деятельности и через работу с родителями. Предложены физкультурно-оздоровительные занятия, тематические праздники, уроки здоровья, лекции, семинары, круглые столы и др. для детей и их родителей. В этом взаимодействии происходит развитие у ребенка таких важных сфер, как коммуникативная и социокультурная.

Философия и социология

Т.В. Излученко

ПРОЯВЛЕНИЕ ДИАЛОГИЧНОСТИ В РЕЛИГИОЗНОМ СОЗНАНИИ

Диалог, диалогичность, религиозное сознание, конфессии.

В статье диалог рассматривается как философский принцип в применении к религиозному сознанию. Приводятся трактовки диалога известными мыслителями: М. Бу-

бером, М. Бахтиным, В. Библером. Путем сравнительного анализа выдвигается идея диалога как неотъемлемого свойства сознания, необходимого для полноценного развития личности. Наиболее ярко данное свойство выражено в религиозном сознании человека в силу наличия феномена общения со сверхъестественными существами.

О.Э. Китариогло

ПРАВОСЛАВНАЯ КУЛЬТУРА КАК ОДНА ИЗ МОРФОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ЦЕЛОСТНОЙ СИСТЕМЫ КУЛЬТУРЫ

Целостная система культуры, морфология православной культуры, культурологический подход, православные ценности.

Статья посвящена исследованию морфологии православной культуры в составе целостной системы культуры. Православная культура и её ценностные установки рассматриваются в разных сферах деятельности Православной Церкви. Выявлено, что православной культуре как одной из морфологических единиц целостного культурного организма присущи его основные компоненты. Она так же, как и целостная система культуры, включает в себя такие области социальной практики: художественную, научную, нравственную, хозяйственную, политическую, философскую, физическую, информационно-кумулятивную, образовательную и воспитательную.

Н.С. Клименко

ФИЛОСОФСКИЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОЙ ГЕНДЕРОЛОГИИ

Гендер, гендерология, андрогиния, социал-дарвинизм, феминизм, гендерное неравенство.

В статье анализируется проблема содержания и развития молодой науки – гендерологии. Рассматриваются эволюция понятия «гендер» и его значение для современных общественных наук. Ключевым вопросом статьи является вопрос гендерного неравенства. Через анализ исторических и социальных предпосылок гендерного неравенства автор говорит о необходимости более тщательного изучения полоролевой картины современного общества, а также важности гендерного воспитания в современной школе.

А.В. Конухова

ЭТИКА ВОЙНЫ И ЭТИКА МИРА: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КЛАССИЧЕСКИХ И СОВРЕМЕННЫХ КОНЦЕПЦИЙ

Война, насилие, ненасилие, этика, пацифизм.

В работе мы останавливаемся на кратком сравнительном анализе позиций русских религиозных философов (И.А. Ильина, Н.А. Бердяева, В.С. Соловьёва и др.), идеологов этики ненасилия (Л.Н. Толстого, М. Ганди и М.-Л. Кинга) и некоторых современных исследователей. Благодаря проведенному анализу, мы приходим к выводу, что среди этих взглядов выигрывают наиболее умеренные. Поэтому на практике для поддержания мира необходим арсенал ненасильственных средств, которые показали себя эффективными через опыт ненасилия. Следовательно, концепция ненасилия является по-прежнему актуальной для общества XXI века.

М.Ф. Кузнецова

ПРИНЦИП АНТРОПОКОСМОЦЕНТРИЗМА В КОНЦЕПЦИИ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

Устойчивое развитие, антропокосмоцентризм, антропоцентризм, человеческие потребности, образование, мировоззрение.

В статье рассматривается тенденция развития современной цивилизации, прослеживается взаимосвязь развития цивилизации с изменением и ростом человеческих потребностей. Анализируется философская основа концепции устойчивого развития общества и принципа антропокосмоцентризма, который представляется сегодня философско-методологической альтернативой привычной антропоцентрической системе.

Л.А. Обухова

ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС (К ПРОБЛЕМЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА В СТРАТЕГИИ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕГИОНА)

Профессиональная эффективность, социализация личности, система профессионализации, профессиональная деятельность, профессиональный потенциал.

Статья посвящена анализу профессионализации как социального процесса, одного из направлений процесса общей социализации личности. Выявлено, что профессионализация представляет собой разноуровневое и многоступенчатое явление, осуществляется посредством деятельности определенных общественных структур и социальных институтов, предполагает приоритет вопросов совершенствования профессиональных отношений и развития профессионального качества личности в обществе.

Е.В. Пензина

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ И КУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ГЛОБАЛИЗАЦИИ И ВЕСТЕРНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО МИРА

Глобализация, вестернизация, американизация, европеизация, Болонский процесс.

Статья посвящена анализу процесса глобализации современного мира. Данное понятие рассматривается на примере основных сфер человеческой деятельности. Выделены существенные признаки понятия глобализации. Особое внимание уделено образовательному и культурному аспектам глобализационного процесса на примере отдельных стран мира и в общемировом контексте.

И.В. Подвойская

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О КОЛЛЕКТИВНОМ И ИНДИВИДУАЛЬНОМ В АНТИЧНЫХ ФИЛОСОФСКИХ УЧЕНИЯХ

Коллективное, индивидуальное, коллективизм, индивидуализм, древнегреческая философия, философия Древнего Рима.

С целью преодоления ограниченного толкования коллективистически и индивидуалистически ориентированных социально-философских концепций автором

статьи была предложена более гибкая их классификация, что проиллюстрировано на примере анализа учений мыслителей Древней Греции и Древнего Рима.

Филология

Е. С. Агапова

АТРИБУТИВНО-ПРЕДИКАТИВНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛЕКСЕМЫ «ВРЕМЯ» В «МОЛОДЕЖНОЙ ПРОЗЕ» В. АКСЕНОВА

Темпоральность, лексема, атрибутивная характеристика, предикативная характеристика, метафора.

В статье рассматриваются атрибутивные и предикативные связи лексемы «время» в молодежной прозе В. Аксенова, анализируются оппозиции «настоящее – прошлое», «свободное – рабочее время»; исследуются метафоры, включающие в состав данную лексему; делается вывод об авторском представлении времени.

Е. С. Бойко

КОММУНИКАТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ СТАРОВЕРОВ В АКТЕ ТРАПЕЗОВАНИЯ

Староверы, православный чин поведения, современный этикет, двуединый феномен, акт трапезования.

Правила поведения староверов – двуединый феномен. Одной своей стороной они укорены в моральных нормах и ценностях Православия и органически связаны с ними, а другой – проявляются в эмпирически наблюдаемых формах деятельности. Это видимая, эмпирически наблюдаемая старая моральная норма, она сохранилась в нормах современного этикета. Символика видимой стороны современного этикета и раскрывается православными чинами.

С. П. Васильева

ЛИНГВОКОГНИТИВНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Когнитивная компетенция, лингвокогнитивное моделирование, студенты-филологи, ментальный образ, идеографическое поле.

Изучение языка в когнитивном аспекте, точнее, лингвокогнитивное моделирование может послужить одним из способов развития когнитивной компетенции. В статье предлагается рассмотреть процесс когнитивной деятельности на примере лингвокогнитивного моделирования ментального образа Пространство. Ментальный образ как многомерная структура состоит из нескольких идеографических полей, наиболее важными из которых являются Стороны горизонта и Локализация в пространстве.

А.И. Гавриленко

**ДВИЖЕНИЕ ЧАСТОТЫ ОСНОВНОГО ТОНА
В ДВУХ- И ТРЁХСЛОЖНЫХ СЛОВАХ АЗЕРБАЙДЖАНСКОГО ЯЗЫКА**

Азербайджанский язык, просодия, частота основного тона, инструментальный анализ.

Автор статьи, исследуя в ходе лингвистического анализа статистические данные по частоте основного тона слова-фразы азербайджанцев – носителей языка, приходит к выводу об относительно нисходящем движении тона в назывных предложениях и об относительно восходящем – в вопросительных.

Т.М. Григорьева

НАСЛЕДИЕ В.И. ДАЛЯ В РУССКОЙ КУЛЬТУРЕ XX–XXI СТОЛЕТИЙ

Словарь В.И. Даля, Словарь А.И. Солженицына, Проективный словарь «Дар слова» М.Н. Эпштейна, творческий потенциал языка.

В статье изложены материалы, свидетельствующие о непреходящей роли Словаря В.И. Даля в XX–XXI вв., о его влиянии на лексикографическую практику, которая стала воплощением замысла автора о необходимости пробуждения творческого потенциала русского языка.

К.С. Добрынина

**МАНИФЕСТАЦИЯ КОНЦЕПТА В СЛОВАРЯХ И ТЕКСТЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ КОНЦЕПТА JEALOUSY)**

Концепт, словарь, вербальная манифестация, словарное значение, семантические множители, дистрибуции, семантические изменения.

Статья посвящена анализу лексических средств вербализации концепта в словарных статьях и текстах. Рассматривается концепт JEALOUSY с лингвокультурологической точки зрения, исследуется динамика его семантического развития. Выявлены основные изменения, произошедшие в семантике и дистрибуции лексических единиц, входящих в лексико-семантическую группу JEALOUSY.

Г.А. Копнина

РЕЧЕВАЯ НОРМА: ОПЫТ СИСТЕМНОГО ОСМЫСЛЕНИЯ ПОНЯТИЯ

Речевая норма, отклонение от нормы, постулаты речевого общения, коммуникативные качества речи.

В статье в рамках интегрального понятия речевой нормы выделяются и кратко характеризуются нормы: логико-речевая (предметно-логическая и формально-логическая), информационно-речевая, композиционно-речевая, функционально-стилистическая, структурно-текстовая, ситуационно-речевая, этико-речевая и эстетико-речевая. Эти нормы имеют общую основу в виде постулатов речевого поведения и коммуникативных качеств хорошей речи, что свидетельствует об их системности.

О.Н. Копытов

«КВАДРАТ АВТОРИЗАЦИИ» В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПОВЕСТВОВАНИИ

Модус, текст, автор, нарратив.

Статья посвящена лингвистическим особенностям репрезентации автора-повествователя художественного текста – в минимальном и максимальном удалении от личности пишущего – в аспекте модуса, а именно смысла авторизации его квалификативных категорий. Утверждается векторный принцип субъективации и объективации автора как «аналога говорящего» в нарративе. Этот принцип иллюстрируется при помощи графика, представляющего собой координаты с прямой и демонстрационными точками на ней, обозначающими определенные «роли автора».

В.Б. Семёнов

ИНДОЕВРОПЕЙСКИЙ КОНЦЕПТ ПАРНОСТИ / БЛИЗНЕЧЕСТВА В ДРЕВНЕРУССКОМ КОНТЕКСТЕ

Число, числовые слова, образ, концепт, параллельные семантические ряды, парность, двойничество.

В статье рассматриваются проблемы реконструкции космогонических и теогонических представлений архаичных культур на материале славянских, балтийских, германских, индоиранских языков. Числовые слова *duo-, *ei- индоевропейцев играли исключительную роль в описании и сакрализации социального пространства человека.

Л.А. Симонова

КРИЗИС РЕЛИГИОЗНОЙ ВЕРЫ КАК ДРАМА ЛИЧНОСТНОГО СОЗНАНИЯ В РОМАНЕ СЕНАНКУРА «ОБЕРМАН»

Вера, разум, христианство, свобода, мораль, время.

В статье рассматривается нашедшая отражение в романе Сенанкура «Оберман» проблема утраты христианской веры как бытийной и мировоззренческой опоры, что, наряду с сомнением в скомпрометировавших себя просветительских идеалах разумного жизнестроительства, повлекло драму сомнения и отчаяния. Прослеживается путь духовных исканий героя-рассказчика, задающегося вопросами о жизни и смерти, явленной предметности мира и скрытой сущности всех вещей и явлений. Критическое отношение к религиозной традиции, отрицание влияния церкви оборачиваются тоской по Богу как исключаяющему личный произвол Высшему закону, сообщающему человеку смысл мироздания и значимость сотворённой великим замыслом жизни.

С.В. Ускова

СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ СУБЪЕКТА ПОСТУПКА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Агенс, актант, генитив, поступок, предикат, поссессив, субъект.

В статье рассматриваются способы представления субъекта *поступка*: агентивный, когда семантический субъект совпадает с синтаксическим, и неагентивный –

в случае несовпадения данных субъектов. В первом случае это активный субъект – агентс, во втором маркером субъекта становятся существительные-генитивы, притяжательные местоимения, притяжательные прилагательные – посессивы.

О.В. Финогенко

**РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ АВТОРСКИХ ИНТЕНЦИЙ
В СТАРОФРАНЦУЗСКОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ
(ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ)**

Текст, позиционирование персонажного лица, оценочное выражение, гендерный аспект.

Статья посвящена проблеме объективации выражения авторских интенций через позиционирование персонажного лица во французской художественной литературе Средневековья. Рассматривается позиционирование персонажного лица с учетом гендерного фактора. Гендерные исследования раскрывают представление о культурных категориях маскулинности и фемининности.

Б.А. Чмыхало

**О «РЕАЛИСТИЧНОСТИ» ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА МАЛОЙ РОДИНЫ
В ЛИТЕРАТУРЕ СИБИРИ**

Региональная литература, сибирская летопись, реалистический метод.

Статья посвящена выявлению особенностей поэтики сибирского летописания в контексте регионального историко-литературного процесса. Установление связей между изображаемым и характером повествования позволяет автору статьи обозначить и прокомментировать одну из ведущих тенденций сибирской литературы на примере жанра летописи – реалистичность письма, проявляющуюся на разных уровнях художественного текста.

История

В.В. Бибикина

ГУБЕРНСКОЕ СОВЕЩАНИЕ ПО ЕДИНОЙ ТРУДОВОЙ ШКОЛЕ

Положение о единой трудовой школе, Джон Дьюи, прагматизм.

В статье рассматриваются предложения участников Енисейского губернского педагогического совещания по выработке оптимальной модели единой трудовой школы для её внедрения в практику сибирской школы. Анализ предложенных вариантов проектируемых школ свидетельствует о доминирующем влиянии западных педагогических систем Г. Кершенштейнера и Д. Дьюи на их разработку.

Е.Ю. Гиря, Н.И. Дроздов, Е.Г. Дэвлет, В.И. Макулов

ШАЛАБОЛИНСКАЯ ПИСАНИЦА: ОПЫТ ТРАСОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Шалаболинская писаница, наскальное искусство Среднего Енисея, петроглифы, трасология.

Было проведено исследование некоторых петроглифов нижнего яруса Шалаболинской писаницы с целью определения: каменными или металлическими орудиями они были выбиты. Применена разработанная ранее методика: с помощью силиконовой массы выполнялись небольшие оттиски фрагментов, для лабораторного изучения с них изготавливались позитивные отливки. Выявлены примеры выбивки петроглифов каменными орудиями, а также изображения на скалах, нанесенные металлическим инструментом.

Н.И. Дроздов, Б.Е. Андюсев

ИСТОРИЧЕСКАЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ПЕРЕСЕЛЕНЦЕВ КАК КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОЭКОСИСТЕМЫ «РУССКОЙ СИБИРИ»

Социоэкосистема, «Русская Сибирь», факторы адаптации как «вызовы» и «ответы», микроаномалии, исторические традиции и новации, психологическая адаптация, традиционное сознание, ментальность, субэтнос русских старожилов.

В научном сибиреведении отсутствует понятие «**социоэкосистема**» как продукт взаимной адаптации «вызовов» среды и «ответов» этнической культуры в процессе формирования «Русской Сибири». Феномен «Русской Сибири» как целостной социоэкосистемы включает в себя русское старожильческое население с новой ментальностью, адаптированные технологии хозяйствования, новые традиции, уклад жизни, преобразованную природно-экологическую среду («кормящий» ландшафт, «месторазвитие»).

В статье дан общий анализ итогов психологической адаптации и складывания новой ментальности русских переселенцев как компонентов социоэкосистемы «Русской Сибири» с введением в научный оборот соответствующих понятий.

А.В. Задорин

ПОСЕЛЕНЧЕСКАЯ СТРУКТУРА КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ В КОНЦЕ 50 – КОНЦЕ 80-х гг. XX в.

Население, населенный пункт, город, поселок городского типа, поселенческая структура, урбанизация, миграция.

В статье рассматривается эволюция системы расселения Красноярского края с конца 50-х до конца 80-х гг. XX в., анализируются факторы ее изменения. Выделяются проблемы территориальной организации населения, и обосновывается влияние нерационального размещения населения на условия жизни людей. Представлен подробный анализ поселенческой структуры региона, сложившейся к началу 90-х гг. XX в., в том числе распределение сельского населения в разных по величине населенных пунктах. Приводится точный расчет уровня урбанизации региона в 60–80-х гг. XX в.

А.С. Ковалев

**ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОЛИТИКА ЗАНЯТОСТИ ИНВАЛИДОВ
И ЕЕ РЕАЛИЗАЦИЯ В СИБИРИ В 20-Х ГГ. XX В.**

Занятость, инвалидность, инвалидные артели, инвалиды, капитализация пенсии, социальная политика, трудоустройство, утилизация труда.

В статье рассматривается процесс становления и развития социальной политики советского государства в области занятости инвалидов. На материалах сибирских архивов проанализированы идеологические и правовые основания этой политики, практика трудоустройства инвалидов в кооперативных предприятиях и трудовых артелях, условия труда для инвалидов различных групп инвалидности.

О.Ю. Кузнецова

**ФОРМИРОВАНИЕ ВЕТЕРИНАРНОЙ СЛУЖБЫ ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА РОССИИ
ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX В.**

Дальний Восток, история, ветеринария, эпизоотии.

Рассматривается история становления ветеринарной службы на Дальнем Востоке России во второй половине XIX в. Анализируются причины эпизоотий в регионе.

Н.М. Маркдорф

**АГЕНТУРНО-ОПЕРАТИВНАЯ И СЛЕДСТВЕННАЯ РАБОТА
В ЛАГЕРЯХ НКВД-МВД СССР: ИСТОЧНИКОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Иностранцы военнопленные, интернированные, исторический источник, агентурная, оперативная и следственная работа, НКВД, МВД СССР.

Статья посвящена анализу источников агентурно-оперативной и следственной работы в лагерях НКВД-МВД СССР в Западной Сибири. На основе центральных и региональных архивов выявлена специфика наиболее характерных документов, позволяющих изучать один из наименее исследованных аспектов в истории военного плена Западносибирского региона.

Науки о земле

С.А. Ананьев, Ю.А. Задисенский, Т.А. Ананьева, М.П. Кропанина

**ЮВЕЛИРНЫЕ И КОЛЛЕКЦИОННЫЕ КАМНИ РОССЫПИ РУЧ. ТАЛОВКА
(КРАСНОЯРСКИЙ КРАЙ)**

Красноярский край, россыпи, ювелирное сырье, коллекционные камни.

Статья посвящена уникальной золотоносной россыпи, которая является источником ювелирных разновидностей кварца, топазов и коллекционного сырья – гигантских псевдоморфоз лимонита по пириту. Россыпь руч. Таловка является единственным известным местом в Красноярском крае, где найдены кристаллы топаза, пригодные для ювелирных целей. В статье также рассмотрены возможные коренные источники данных видов сырья, в качестве которых предполагается приконтактовая зона Ангульской гранитоидной интрузии.

В.А. Безруких

**ПРОДОВОЛЬСТВЕННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ РОССИИ:
ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ**

Продовольственная безопасность, Римская декларация, сфера потребления, сфера производства, сфера организации, геоинформационные системы, агропромышленный комплекс.

Проблема продовольственной безопасности населения стала предметом пристального внимания со стороны мирового сообщества с 70-х гг. XX в. С наступлением XXI в. проблема продовольственной безопасности России приобретает особую актуальность в связи с переходом сельского хозяйства к рыночной экономике и необходимостью изучения и оценки агроприродного потенциала как России, так и ее регионов, особенно с условиями экстремального земледелия.

О.Ю. Елин

**ИСТОРИКО-ГЕОГРАФИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
АГРОЛАНДШАФТОВ КРАСНОЯРСКОГО ПРИЧУЛЫМЬЯ
И ОСВОЕНИЕ ИХ ЧЕЛОВЕКОМ**

Красноярское Причудлымье, этапы природопользования, агроландшафт.

Историко-географический анализ природопользования, проведенный в статье, нацелен на понимание пространственно-временных особенностей взаимодействия элементов сложной системы «природа – население – хозяйство» и факторов ее формирования на одной из староосвоенных территорий Красноярского края – Причудлымье. В рамках исследуемой территории автор выделяет основные этапы трансформации ландшафтов до стадии агроландшафтов и эволюции природоохранных мероприятий со времени прихода русских в Сибирь и до настоящего времени.

Т.П. Стримжа, А.И. Фертиков

**ОСОБЕННОСТИ МИКРОЭЛЕМЕНТНОГО СОСТАВА ПОЧВ
РАЙОНА НИКОЛАЕВСКОЙ СОПКИ**

Почва, ландшафт, химические элементы, кларк, содержание, загрязнение, атмосферные осадки, техногенез.

Николаевская сопка расположена севернее Академгородка. По рельефу это наиболее высокая часть левобережья р. Енисей, привлекающая внимание гостей и жителей г. Красноярска как зона отдыха. С геохимической точки зрения это автономный ландшафт, в котором источником химических элементов в почвы, кроме коренных горных пород, являются атмосферные осадки. Почвы в пределах сопки природные ненарушенные, поэтому их можно рассматривать как объект изучения, в который привносятся элементы из загрязненного воздуха г. Красноярска с атмосферными осадками.

А.И. Шадрин

**МОНИТОРИНГ РАССЕЛЕНИЯ НАСЕЛЕНИЯ
И ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА РЕГИОНА
(НА ПРИМЕРЕ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ)**

Регион, расселение населения, мониторинг, показатели развития человеческого потенциала.

В статье рассмотрены особенности комплексного социально-экономического развития и размещения производства и расселения Красноярского края. Приведена система показателей развития человеческого потенциала региона. Сформированы методологические подходы к мониторингу расселения населения и человеческого потенциала субъекта Российской Федерации.

Биология

Л.Н. Афанаскина

**СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КЛЕТОЧНЫХ СУБПОПУЛЯЦИЙ
МОЗЖЕЧКА СЕРОЙ ЖАБЫ (*BUFO BUFO*)
И ОСТРОМОРДОЙ ЛЯГУШКИ (*RANA ARVALIS*)
В УСЛОВИЯХ АНТРОПОГЕННОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ**

Земноводные, антропогенные биотопы, мозжечок, клеточные популяции.

Исследовано воздействие антропогенных факторов на уровне клеток и клеточных популяций слоев мозжечка амфибий. Дана оценка компенсаторно-приспособительным перестройкам нервной системы на основе комплекса количественных морфометрических параметров. Изучены пластические возможности исследуемых структур нервной системы первых наземных позвоночных на уровне клеточных популяций при действии факторов окружающей среды.

Е.В. Волковский

**ЭКОЛОГО-ФАУНИСТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ПАУКОВ-ВОЛКОВ (*ARANEI, LYCOSIDAE*)
СЕВЕРНОГО АЛТАЯ**

Aranei, Lycosidae, фенология, Алтай, spider, spinnen.

В результате проведенных стационарных исследований выявлен 21 вид семейства Lycosidae различающихся биотопов горных котловин Алтая, которая во многом определяется структурой растительного покрова и степенью теплообеспеченности биотопов. Установлено, что в большинстве биотопов формируются своеобразные комплексы, поэтому общность фаун имеет невысокую степень сходства.

Л.В. Синдеева, В.Г. Николаев, Г.Н. Казакова, С. В. Штейнердт

**КОМПОНЕНТНЫЙ СОСТАВ ТЕЛА
КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ФИЗИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ МОЛОДЕЖИ
(НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОК МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА)**

Компонентный состав тела, антропометрия, биоимпедансометрия, студенты.

Статья посвящена изучению вопросов физического развития девушек-студенток на начальном этапе обучения в университете. Представлены результаты антропометрического и биоимпедансометрического обследования во взаимосвязи с конституциональными особенностями организма. Для современных девушек характерна астенизация телосложения. Девушки пикнического типа составляют группу риска по развитию отклонений в состоянии здоровья.

Экономика

В.П. Семенов

**ГОСУДАРСТВЕННО-ЧАСТНОЕ ПАРТНЕРСТВО
КАК МЕХАНИЗМ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ЭКОНОМИКИ**

Государственно-частное партнерство, инновация, управление, исследования, мотивация, организация, экономический рост.

В статье рассматриваются организационно-административные механизмы государственно-частного партнерства. Основной акцент сделан на накопленный значительный опыт как государственного, так и частного участия в инновационном развитии экономики. Параметры партнерства представляют собой механизм, способствующий гармоничному развитию экономики и гарантирующий защиту интересов различных слоев общества.

ABSTRACTS

Pedagogics

O.A. Almabekova

INTEGRATED APPROACH TO TEACHING PROFESSIONALLY-FOCUSED FOREIGN LANGUAGES

Methods of teaching foreign languages, foreign languages for special purposes, LSP, integrated approach, synergetic effect.

The article is devoted to one of the ways of optimization of teaching foreign languages to non-linguistic students according to the changes in the purposes of education in new social and economic conditions. The author provides her own interpretation of an integrated approach to teaching a professionally-focused foreign language. The results of the teaching experiment prove that an integrated approach creates the opportunities for students to start learning a foreign language as a means of personal and professional development due to developing their skills to manage educational activity and critical way of thinking.

I.I. Barakhovich

PROBLEMS OF INNOVATIONS IN EDUCATION

Innovations in education, innovative-thinking personality, creativeness, adaptability, enterprise, awareness, communicativeness, criticality, innovative processes, professional educational standard.

In this scientific paper Russian researchers give their point of view about irreversibility in the process of the development of Russia, its society and education in the way of innovative transformation. The necessity in working out the demands to university graduates from the point of view of their readiness for innovative activity is underlined. Explaining the necessity is done according to the results of the analysis of Krasnoyarsk students' answers who evaluated themselves according to the indicators determining them as personalities who can join the processes of assimilation, introduction and production of innovations. The suggestion that success in innovative activity depends on a person's ability to build interaction and make dialogue is given in this paper.

B. Bayaraa, A.N. Savchuk

**PECULIARITIES OF BILINGUAL TEACHING METHODS OF WRESTLING
TECHNIQUES ON THE BASIS OF CLASSIFICATION AND TERMINOLOGY USAGE
(ON THE BASIS OF MONGOLIA WRESTLING TEAM)**

Classification, systematization, terminology, bilingualism, wrestling, techniques, technical skills, combinations.

Classification, systematization and terminology have not taken a proper position in theory and practice of wrestling yet. Scientific studies of wrestling techniques are rarely connected with classification and terminology data, there are almost no scientific works devoted to the analysis and development of international interaction of sportsmen and specialists in this area.

It is necessary to make classification, systematization and terminology of wrestling an incentive to all educational, methodological, theoretical and practical activity in international cooperation, and moreover, to friendly states — Mongolia and Russia.

E.V. Boikov

**OBJECT-ORIENTED TEXTBOOK AS AN ELECTONIC TOOL
FOR STUDENTS' SELF-STUDYING**

Electronic textbook, three-dimensional graphics, interactive (on-line) mode, interactivity, self-studying.

In this article the approach to the creation of electronic textbooks is presented on the basis of the three-dimensional interactive graphics in a mode of real time and the new mechanics of educational process with the use of computer means of training is also presented.

S.A. Veber

**TO THE PROBLEM OF SELF-DETERMINATION OF SENIOR PUPILS
IN NEW EDUCATIONAL STANDARDS**

Self-determination, new educational standards, spiritually-moral development, educational result, education content.

In this article psychological-pedagogical explanation of the problem of self-determination of a senior pupil in the context of new educational standards is given. The categorial device developed in the theory and practice of self-determination is presented. The basic contradictions and reasons of the insufficient development of the problem, the basic tendencies of the new content of education, the principles of its formation, the opportunities for updating competences and development of self-determination from the position of new educational standards are revealed

O.A. Gavrilyuk, V.N. Kovalyova, E.V. Shtark

**CONDITIONS FOR SUCCESSFUL INTEGRATION OF STUDENTS –
REPRESENTATIVES OF NATIONAL MINORITIES
INTO UNIVERSITY EDUCATIONAL SPACE**

Students – representatives of national minorities, university educational space, acculturation, psychological and sociocultural adaptation, intercultural communication, social, educational, professional, legal integration, legal awareness, ethnic tolerance, cultural self-expression.

The paper reviews the problem of integration of students – representatives of national minorities into university educational space. Taking into consideration the fact that social, educational, professional, legal integration of students – representatives of national minorities into university educational space is closely related to the problem of their cultural self-expression, the conditions for successful integration of such students are described with specific reference of the Krasnoyarsk State Medical University.

N.A. Dolgushina

**FORMATION OF ORIENTATION TO PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL VALUES
OF FUTURE BACHELORS**

Axiology, values, professional and pedagogical values, plunge, professional system of values, bachelors of professional education

The article is about the formation of orientation of future bachelors of professional education to professional and pedagogical values. The process of organization is shown, during which given values in plunge are accepted and trained. The results of the experimental testing of the formation of professional values are given.

A.I. Zavyalov, A.S. Matveev

**TECHNIQUE OF MEASUREMENT OF MASTERING TEACHING MATERIAL AT STUDYING
SPECIAL EXERCISES AND STRUGGLE METHODS**

Quantitative estimation, knowledge, skills, special exercises, struggle methods, young fighters, Greek-Roman style, sparring partners.

The authors have developed the criteria of the quantitative estimation of the knowledge and skills at studying special exercises, struggle methods and have revealed in the pedagogical experiment high efficiency of the formation of sports skills of young fighters of the Greek-Roman style on the basis of use of «weak» sparring partners.

T.V. Zykova, A.A. Kytmanov, G.M. Tsibulsky, V.A. Shershneva

**LEARNING MATHEMATICS IN THE ENVIRONMENT OF MOODLE ON THE BASIS
OF ELECTRONIC LEARNING COURSE**

Electronic learning environment, electronic textbook, mathematical competence, information and communication technologies.

This paper is devoted to the application of open educational resources in learning a course of mathematics by students of high schools. The advantages and prospects of introduction of electronic learning courses in the process of learning mathematics by students of high schools are stated in details.

V.V. Kolga, A.S. Timohovich

**MODEL OF FORMATION OF MILITARY AND PROFESSIONAL QUALITIES
OF MISSILE OFFICERS IN AEROSPACE UNIVERSITY STUDENTS**

Military professional education, professionally-oriented pedagogy.

The article is devoted to the development of military education in the period of the military reform in Russia. The designed and tested model of educational process to develop missile officers' military and professional qualities of aerospace university students is presented in the article. It is shown how a pedagogical model, based on the synthesis of military and civil, in our case, aerospace education, makes it possible to complement and develop these educational systems and thereupon to improve the training quality of missile officers and aerospace industry specialists.

M.D. Kudryavtsev

**EXPLANATION OF EFFICIENCY OF DEVELOPED APPROACH
TO TEACHING EDUCATIONAL COMPONENT OF PHYSICAL EDUCATION
FOR PUPILS OF PRIMARY SCHOOL**

Pedagogical experiment, efficiency of teaching, physical-educational component, statistics.

Evaluation of the efficiency of teaching physical-education component for primary schools' pupils at the lessons of physical education was carried out using experimental methods. All the research methods were used at the beginning of the pedagogical experiment at the end of the first year of the teaching experiment, at the end of the second year of the teaching experiment and at the end of the third year of the teaching experiment. This chapter presents the test results of testing pupils of a primary school of the control and experimental groups, as well as statistics, revealing the difference of the average results.

V.R. Mayer, M.Yu. Baranova

MASTER PROGRAM «INFORMATION TECHNOLOGY IN MATHEMATICAL EDUCATION»

Information technology, level preparation of a teacher, mathematical education, professional, common cultural and subject competences.

The article presents a master program, developed by the authors, whose main goal is the preparation of a master-teacher of mathematics, with profound knowledge in mathematics and computer science, who understands the basic problems of mathematical education, and ready to use information and communication technologies in their work.

T.B. Morozova

FEATURES OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF A SOCIAL TEACHER IN CONDITIONS OF ADDITIONAL EDUCATION ON FORMATION OF PERSONALITY OF A TWIN-TEENAGER

Twins-teenagers, additional education, Twin center, social teacher-researcher-logician, formation of a personality, system of values of a personality of a twin-teenager.

The article considers the questions of formation of the orientation of the personality of a twin-teenager in Twin center, the ways of successful realization of the pedagogical process and the role of a social teacher-researcher-logician in the organization of teaching and educational work in Twin center and their interactions with each twin-teenager in a couple are shown.

A.N. Muravyova, Z.K. Baksheeva

CURRENT STATE OF PROBLEM OF DEVELOPMENT OF READINESS OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN TO LIFE SAFETY

Readiness to life safety, life safety components: knowledgeable aspect, active aspect, moral aspect, conditions of formation of readiness to life safety.

The article reveals the current state of the problem of development of the readiness of schoolchildren to life safety and the results of the experimental work in the given direction. The article represents the possibilities of theoretical education and practical training in dealing with this problem (a modular course «Me and the safe world» and «Polygon of life safety»).

N.V. Muhanova

VALUE OF INFORMATIVE ACTIVITY OF PUPILS OF BASIC SCHOOL IN THE COURSE OF PHYSICAL EDUCATION

Physical education, improvement, cognitive activity, knowledge, schoolchildren, lessons of Physical education, theory and methods, practice classes.

Modern requirements, imposed to the quality of education of school children in the field of physical education, presume the improvement in the sphere of physical education. Schoolchildren have to demonstrate high activity not only in the physical activity

but in the educational activity too. The article presents the results of the pedagogical research work which reflect the efficiency of the organization of the studying and educational process based on the development of the cognitive activity of schoolchildren.

A.Yu. Osipov

**STEADY BALANCE AS NECESSARY COMPONENT
OF TRAINING COUNTER-ATTACKING SKILLS IN SAMBO**

Sambo, balance, counter-attack.

In connection with the change of the rules of sambo-wrestling competitions into the active, attacking wrestling, the system of training for competitions must also be changed. In opinion of the author, one of the necessary components of technical preparation of a sambo wrestler is the ability to perform counter-attacking actions in time.

A. Yu. Osipov, A.V. Timofeev, A.P. Vapaeva

**PHYSICAL EDUCATION OF STUDENTS OF SPECIAL MEDICAL GROUP
BY MEANS OF HEALTH AEROBICS**

Health aerobics, physical activity, functional readiness, students, special medical groups.

Today the problems of physical education of students with weak health take a leading position in the educational activity of higher educational institutions. The authors offer to use the techniques developed by A. I. Zavyalov in the educational process for increasing of the level of functional readiness and strengthening of health of students to solve these problems.

E.A. Perminov

**ABOUT IMPLEMENTATION OF DISCRETE LINE IN DEVELOPMENT
OF METHODOLOGICAL COMPETENCY OF A TEACHER OF MATHEMATICS**

Methodological competency, a teacher of mathematics, development, the role of discrete mathematics.

Basing on the axiological approach to the definition of the concept of methodological competency, the author explains the importance of implementing the discrete line in the development of the methodological competency of a teacher of mathematics and describes some methodological aspects of its implementation. For this purpose firstly a brief outline is given to show the significance of discrete mathematics in the modern culture of mathematics application. On this basis the author studies the role of discrete mathematics in the methodology of teaching mathematics as well as in the research of various methodological systems and in the formation of an individual activity style.

O.G. Prohorova

GUIDELINES AND KINDS OF FAMILY COUNSELING IN SPECIALIST'S PRACTICE

Counseling, family counseling, specialists of socially-pedagogical sphere.

This article describes counseling as one of the main instruments in the sphere of intellectual technologies. Counseling practice is applied in any spheres where psychological knowledge is used: in organizations and management, in medicine and mental therapy, in pedagogics and education, in human resources and managerial work. At present in each of these fields the significant potential of knowledge and the experience of the use of various counseling technics have been collected and can be useful for the specialists in different spheres of practice.

T.A. Romm

THEORETICAL CONCEPTUALIZATION OF SOCIAL EDUCATION IN MODERN PEDAGOGICS

Social education, socialization, theoretical image.

The article gives the analysis of modern approaches in the definition of social education. The content of various theoretical concepts of social education in the form of theoretical images is characterized. The special attention is given to considering the purposes and problems of social education in interrelation with the processes of development, socialization, forming a personality as pedagogical processes. The conclusion about the value of the development of concepts of social education for modern pedagogics is presented.

N.G. Sannikova, E.A. Shakuto

SCIENTIFICALLY-METHODICAL WORK AS SUBJECT OF PEDAGOGICAL MONITORING

Methodical and scientifically-methodical activity in educational institution, pedagogical monitoring of scientifically-methodical activity, functions and criteria of estimation of scientifically-methodical work.

The article is devoted to the problem of improvement of scientifically-methodical work in establishments of secondary vocational pedagogical education by means of the use of opportunities of pedagogical monitoring. It presents the main components of this activity and the system of criteria of the estimation of its realization.

S.V. Svetlichnaya, T.A. Yakovleva

**METHODOLOGY OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF INFORMATION,
COMMUNICATION, TECHNOLOGICAL COMPETENCES OF TEACHER
OF INITIAL CLASSES IN CONDITIONS OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD
OF PRIMARY EDUCATION**

Information, communication and technological competences of a teacher of primary school, readiness to professional activity, training of primary school teachers, information and communication technologies.

The article considers the information, communication and technological competences of a teacher in terms of their nature and identifying the internal and external factors of its development in the modern conditions. It gives the author's definition of information, communication and technological competences of a teacher in primary school and describes the didactic principles of the formation and development of information, communication and technological competences of a teacher in primary school, based on identified features.

A.V. Smirnova

**STATE OF PREPARATION AND READINESS OF FUTURE TEACHERS
FOR FULFILLING DUTIES OF FAMILY TEACHER**

Family problems, preparation and readiness of a family teacher, components of readiness, criteria of preparation.

The article touches upon the problems of a family at present. The analysis of theory and practice of family upbringing proves that a family requires scientific-methodical support which implies the preparation of future teachers for fulfilling the duties of a family teacher. The article discloses the state of preparation and readiness of such teachers on the basis of the faculty of foreign languages of the KSPU.

M.A. Sokolskaya, T.A. Stepanova

**REFINEMENT OF CONCEPT «PARALLEL THINKING STYLE» ON THE BASIS
OF INFORMATION-ACTIVITY APPROACH**

Course «Fundamentals of parallel programming», styles of thinking, spatial-temporal model of memory, parallel style of thinking.

This article is devoted to clarifying the concept of «parallel thinking style», which means a specific style of algorithmic activity, whose formation is needed for mastering the course «Fundamentals of parallel programming» successfully. The basis for clarifying the concepts is the main points of psychological theory of activity and spatial-temporal models of memory.

M.S. Solovyova

**COMPARATIVE ANALYSIS OF SCHOOL PROGRAMS
ON COMPUTER SCIENCE AND MATHEMATICS**

Computer science, mathematics, metasubject results, exemplary programs.

This article is focused on the analysis of exemplary programs of basic general education on computer science and mathematics and identifies the links between metasubject results of the disciplines. It is revealed that metasubject results are closely related and aimed to achieve the same goals.

I.Yu. Stepanova

**PROBLEM OF PREPARATION A TEACHER FOR GOAL SETTING
IN PROFESSIONAL ACTIVITY**

Goal setting, goal, preparation a teacher, professional activity of a teacher, reflexion.

The article considers the preparation of a teacher for goal setting in their professional activity as a quality aspect within the conditions of realizing state federal educational standards of higher professional education. The preparation for goal setting is presented as a cycle process that includes the following stages: setting a goal, keeping a goal, correcting a goal. The article shows the importance of managing the reflective processes for preparing a teacher for goal setting in their professional activity.

V.I. Struchkov, A.Ya. Sitnikov

**FORMATION OF PSYCHOPHYSICAL POTENTIAL OF STUDENTS-GIRLS OF UNIVERSITY
IN THE PROCESS OF STUDYING THE COURSE «PHYSICAL EDUCATION»**

Variable part, personal diary, psychophysical potential, girls, reproductive health, methodical software.

This article reveals the problem of the need to develop the psychophysical potential of girls at university, strengthen and maintain their physical and reproductive health. The variable part, organizational and educational structure of the implementation of the methodical software to build psychophysical potential of students-girls at university are presented.

V.A. Filippovich

**IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL-APPLIED PHYSICAL PREPARATION
OF STUDENTS OF LAW HIGH SCHOOLS**

Law high school students, integrative psycho-physical training, law enforcement professionals.

The article considers the topical problem of psycho-physical training of the students of law institutes and the results of the experimental work. An experimental program is worked out and its effectiveness in the pedagogical experiment is proved.

T.V. Furyaeva

**CONTEXT-MEANING STRATEGY OF DEVELOPMENT
OF HIGH PROFESSIONAL SOCIAL EDUCATION**

Professional social education, meaning formation, open education, context-meaning strategy of development.

The article describes the problem of professionalization of the preparation of the specialists for social sphere within the open model, directed to the development of the meanings of all the participants of the educational process – students, employers, teachers. It is supposed, that the polysubjectiveness, dynamics of meanings, innovations in professional-educational projects work as the main principles of functioning of a cluster model.

E.A. Cherenyova, S.A. Filippova

**CURRENT APPROACHES TO FORMATION OF SOCIALLY-COMPREHENSIBLE
BEHAVIOUR OF CHILDREN WITH MENTAL RETARDNESS**

Social competences, socially-comprehensible behavior, children with mental retardness.

In the article the features of social competences of the children with mental retardness, and also the reasons of difficulties of their formation are revealed. The current approaches in formation of socially-comprehensible behavior of the children with mental retardness are underlined.

M.A. Shatov, R.P. Zhdanov

**INTERACTION OF EDUCATION, SCHOOL AND FAMILY AND BODIES OF MINISTRY
OF EMERGENCY SITUATIONS AND MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS
ON FORMING CULTURE OF SAFETY**

Forming the culture to safety, interaction of family, educational institution and bodies of MES and MIA of Russia.

The given article is devoted to the pedagogical problems of forming the culture of safety, that include the need in organizing-methodical and didactic improvement of the curriculum and methodical developments on coordination of the joint activity of school, family, bodies of MES and MIA of Russia as a necessary pedagogical condition.

D.V. Shestakova

**COMPETITIVE PORTFOLIO AS CONDITION OF SUCCESSFUL EMPLOYMENT
OF UNIVERSITY GRADUATE**

Resume, portfolio, competitiveness, professional, personal, social components of competitiveness.

The article is devoted to a topical problem that is the employment of university graduates. Various types of resume were analysed. The structure of a portfolio which was developed in the branch of SEI of HPE «Russian state humanitarian university»

in Kaliningrad was offered. This type of portfolio provides the formation of the basic components of competitiveness for graduates of managerial majors.

N.F. Yakovleva, K.A. Ovchinnikova

**BRINGING UP CHARACTER OF TEENAGERS IN SOCIALLY-REHABILITATION CENTER
FOR MINORS DURING MEDITATIVE SESSION**

Bringing up, unadapted teenagers, communicative features of character, reconciliation service, meditative session.

This work explains from a theoretical point of view and describes the experience in the use of a meditative session in bringing up of communicative features of character of children of a socially rehabilitation center for minors.

From work experience

A.S. Chernogorova

**FORMATION OF NEED IN HEALTHY LIFESTYLE OF A 9–11 YEAR-OLD CHILD
IN THE REGIME OF A SCHOOL DAY**

Healthy lifestyle, family, school, child, physical – health-improving lessons, curriculum, health, day regime, all-round physical development.

The process of formation of skills of a healthy lifestyle of a 9–11 year-old child in educational activity and through the work with parents is considered. Physical – health-improving lessons, thematic holidays, lessons of health, lectures, seminars, round tables, etc. for children and their parents are offered. In this interaction there is the development of such important aspects as communicative and socio-cultural spheres in a child.

Philosophy and sociology

T. V. Izluchenko

MANIFESTATION OF DIALOGIC PATTERNS IN RELIGIOUS CONSCIOUSNESS

Dialogue, dialogic patterns, religious consciousness, confessions.

In this paper we consider dialogue as a philosophical principle that can be applied to religious consciousness. The interpretations of dialogue expressed by famous thinkers are given: by M. Buber, Bakhtin, B. Bibler. By the way of the comparative analysis the idea of dialogue as an essential property of consciousness necessary for full development of personality is put forward. The most striking feature of this property is expressed in the religious consciousness of a person due to the phenomenon of communication with supernatural beings.

O.E. Kitarioglo

**ORTHODOX CULTURE AS A MORPHOLOGICAL UNIT
OF INTEGRATED SYSTEM OF CULTURE**

Integrated system of culture, morphology of Orthodox culture, culturological approach, orthodox values.

This article is devoted to studying of morphology of Orthodox culture as a part of the integrated system of culture. Orthodox culture and its value orientations are considered in various areas of the activity of Orthodox Church. It is revealed that Orthodox culture as one of the morphological units of the integrated cultural entity possesses its basic components. It includes the same areas of social practices as the integrated system of culture, such as artistic, scientific, moral, economic, political, philosophical, physical, informational -cumulative, educational and instructional areas.

N.S. Klimenko

PHILOSOPHICAL AND SOCIAL ASPECTS OF MODERN GENDEROLOGY

Gender, genderology, androgynes, social darvinizm, feminism, gender inequality.

The article analyses the problem of the content and development of the young science – genderology. The evolution of the term «gender» and its meaning for modern social sciences are considered. The key question that the author touches upon is the question of gender inequality. Through the analysis of historical and social background of gender inequality the author explains the necessity of a more detailed analysis of the gender and role picture in the modern society and the importance of gender education in modern school.

A.V. Konukhova

**ETHICS OF WAR AND ETHICS OF NONVIOLENCE: COMPARATIVE ANALYSIS
OF CLASSICAL AND MODERN CONCEPTIONS**

War, violence, nonviolence, ethics, pacifism.

In our paper we have tried to do a comparative analysis of the opinions of Russian religion philosophers (I.A. Iljin, N.A. Berdyaev, V.S. Solovyov and others), ideologists of the ethics of nonviolence (L.N. Tolstoy, M. Gandhi, M.-L. King) and some modern researchers. Having done this analysis we conclude that most moderate doctrines win among all of them. So in practice for keeping peace it is necessary to apply a big arsenal of nonviolence means which showed its effectiveness through nonviolence experience. Consequently, the doctrine of nonviolence is still topical for the society of the XXIth century.

M.F. Kuznetsova

**PRINCIPLE OF ANTHROPOCOSMOCENTRISM IN CONCEPTION
OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF SOCIETY**

Sustainable development, anthropocosmocentrism, anthropocentrism, human needs, education, world-conception.

This article focuses on the tendency of modern civilization development. The interrelation between civilization development and the change and growth of human needs is traced. The article presents a brief analysis of the philosophy basis of the conception of sustainable development of society and the principle of anthropocosmocentrism as a philosophy-methodology alternative for traditional anthropocentrism system.

L.A. Obuhova

**PROFESSIONALIZATION AS SOCIAL PROCESS (TO THE PROBLEM
OF USE OF PERSONNEL POTENTIAL IN STRATEGY OF SOCIAL
AND ECONOMIC DEVELOPMENT OF REGION)**

Professional efficiency, socialization of a person, system of professionalization, professional work, professional potential.

The given article is devoted to the analysis of professionalization as a social process, that is one of the directions of the process of the general socialization of a person. It is revealed that professionalization represents multilevel and multistage phenomenon, and is carried out by means of the activity of certain public structures and social institutes, assumes the priority of questions of perfection of professional relations and the development of professional quality of a person in a society.

E.V. Penzina

**EDUCATIONAL AND CULTURAL ASPECTS OF GLOBALIZATION
AND WESTERNIZATION IN THE MODERN WORLD**

Globalization, westernization, americanization, europeanization, Bologna process.

The article appeals to analyse the globalization process occurring in the modern world. The term is considered via the main spheres of human activity. The essential traits of globalization are found out. A special attention is paid to the educational and cultural aspects of the globalization process by the example of several certain countries of the world and in the worldwide context.

I.V. Podvoyskaya

**NOTIONS ABOUT THE COLLECTIVE AND THE INDIVIDUAL
IN ANTIQUE PHILOSOPHICAL DOCTRINES**

The collective, the individual, collectivism, individualism, Ancient Greek philosophy, Ancient Roman philosophy.

With the aim of overcoming the limited interpretations of collectively-oriented and individualistically-oriented social-philosophical conceptions the author of the article offers their more flexible classification that is shown by the example of the analysis of the doctrines of the philosophers of Ancient Greece and Ancient Rome.

Philology*E.S. Agapova***ATTRIBUTIVE AND PREDICATIVE CHARACTERISTIC OF LEXEME «TIME»
IN «YOUTH PROSE» BY V. AKSENOV***Temporality, lexeme, attributive characteristic, predicative characteristic, metaphore.*

The article describes the attributive and predicative connections of the lexeme «time» in the youth prose by V. Aksenov; analyses the oppositions «present – past», «free time – working hours»; examines the metaphors including this lexeme; the conclusion about the author's view of time is presented.

*E.S. Boyko***COMMUNICATIVE BEHAVIOR OF OLD BELIEVERS DURING THE ACT OF MEAL***Old Believers, Orthodox rite of behavior, modern etiquette, a dual phenomenon, the act of meal.*

The rules of the behavior of Old Believers is a dual phenomenon. On the one hand, they take root in moral standards and values of Orthodoxy and are organically connected with them, and on the other hand, they are manifested in the empirically observed forms of activity. This other side is a visible, empirically observed old moral norm, and it has remained in the rules of modern etiquette. The symbolism of the visible side of modern etiquette is revealed by Orthodox rites.

*S.P. Vasileva***LINGUISTIC COGNITIVE MODELLING AS AN APPROACH TO DEVELOP COGNITIVE
COMPETENCE OF PHILOLOGY STUDENTS***Cognitive competence, linguistic cognitive modelling, philology students, mental image, ideographic field.*

The language study in cognitive aspect (specifically linguistic cognitive modeling) might serve as an approach to develop the cognitive competence. The article studies the process of cognitive activity on the example of linguistic cognitive modelling of mental image «Space». Mental image as a multidimensional structure consists of several ideographic fields and among them the most important ones are Cardinal directions and Localization in space.

*A.I. Gavrilenko***THE FREQUENCY MOVEMENT OF THE BASIC TONE IN TWO
AND THREE SYLLABLE WORDS OF THE AZERBAIJAN LANGUAGE***Azerbaijan language, prosody, frequency of the basic tone, the tool analysis.*

Making linguistic analysis of statistical data of frequency pitch, produced by the Azerbaijanians – native speakers, the author comes to the conclusion that there is rather descending movement of tone in nominative sentences and rather ascending one in interrogative sentences.

T. M. Grigorieva

HERITAGE OF V.I. DAL IN RUSSIAN CULTURE OF XX–XXI CENTURIES

Dal's Dictionary, Solzhenitzyn's Dictionary, Prozhective Dictionary «Gift of the word» of Mikhail Epstein, creative potential of the Language.

The article contains some materials, proving the timeless importance of Dal's Dictionary of the XX–XXI th centuries; about its influence on the lexicographical practice which was the embodiment of the idea of Dal about the necessity of awakening of the creative potential of the Russian language.

K.S. Dobrynina

**MANIFESTATION OF CONCEPT IN DICTIONARIES AND TEXT
(ON THE DATA OF THE CONCEPT OF JEALOUSY)**

Concept, dictionary, verbal manifestation, dictionary meaning, seme, distribution, semantic change.

The article is devoted to the analysis of the lexical methods of the verbalization of the concept in dictionary entries and texts. The concept of JEALOUSY is considered from lingvo-culturological point of view, the dynamics of its semantic development is studied. The major changes in the semantics and distribution of lexical units in lexico-semantic group JEALOUSY are revealed.

G.A. Kopnina

SPEECH NORM: EXPERIENCE OF SYSTEMATIC UNDERSTANDING OF CONCEPT

Speech norm, norm deviation, postulates of speech communication, communicative speech features.

Within the framework of the integral concept of speech norm the author of the article distinguishes and briefly characterizes the following norms: speech-logical (object-logical and formal-logical), speech-informative, speech-compositional, functional-stylistic, structural and textual, speech situational, speech-ethical, speech-aesthetic. All these norms have common basis in the form of postulates of speech behavior and communicative features of good speech that states their systematic characteristics.

O.N. Kopytov

«SQUARE OF AUTHORIZATION» IN ART NARRATION

Modus, text, author, narrative.

The paper is devoted to the linguistic peculiarities of the representation of the author-narrator of a literary text – at the minimum and maximum distance from the personality of the writer – in the aspect of modus, namely in the meaning of the authorization of his qualification categories. The article states the vector principle of the subjectification and objectification of the author as «analogue of the speaker» in the narrative. This principle is illustrated by the graph, which is coordinates with a direct and with demonstration points on it, designating certain «ролеы of the author».

V.B. Semyonov

INDO-EUROPEAN CONCEPT OF TWONESS / TWINS IN OLD RUSSIAN CONTEXT

Number, numerical words, image, concept, parallel semantic ROWS, twoness, duality.

In the given article the problems of the reconstruction of cosmogonic and theogonic views of archaic cultures on the basis of the material of Slavic, Baltic, German, Indo-Iranian languages is considered. Numerical words *duo – *ei – of Indo-Europeans played an exclusive role in the description and sacralization of social space of a person.

L.A. Simonova

**CRISIS OF RELIGIOUS FAITH AS DRAMA OF PERSONAL PERCEPTION
IN THE NOVEL «OBERMANN» BY SENACOUR**

Faith, intellect, Christianity, freedom, morality, time.

The article considers the problem of losing Christian faith reflected in the novel by Senacour as being and ideological support, which along with the doubt in self-compromised educational ideals of rational life-building, led to the drama of desperation and uncertainty. One can see the way of spiritual quests of the hero-narrator, who asked himself questions about life and death, manifested objectivity of the world and secret substance of all objects and phenomena. A critical attitude to religious traditions, denying the influence of the church turns into a longing for God as Highest law excluding personal tyranny, informing a person about the meaning of the universe and the significance of life created by the great intention.

S.V. Uskova

METHODS OF EXPRESSION OF THE SUBJECT ACTION IN THE RUSSIAN LANGUAGE

Agent, actant, genitive, action, predicate, possessive, subject.

The article deals with different ways of presenting the subject of the *action* – agentive – when the semantic subject coincides with the syntactic, and non-agentive in case of the difference between the data of the subjects. In the first case it is an active subject – agent, in the second case the marker of the subject are nouns-genitives, possessive pronouns, possessive adjectives–possessives.

O.V. Finogenko

**REPRESENTATION OF AUTHOR'S INTENTIONS IN OLD FRENCH ART TEXT
(GENDER ASPECT)**

Text, positioning of a person character, estimating expression, gender aspect.

The article deals with the problem of the objectivization of the expression of the author's intentions through positioning of a person character in literary texts in French literature of the Middle Ages. Positioning of a person character basing on the gender factor is considered. Gender researches open the notion about cultural categories of masculinity and femininity.

B.A. Chmykhalo

**ABOUT «REALITY» OF FORMATION OF IMAGE OF SMALL MOTHERLAND
IN THE LITERATURE OF SIBERIA**

Regional literature, the Siberian annals, realistic method.

The article is devoted to revealing the features of poetics of Siberian annals in the context of regional historic-literary process. The establishment of the links between the represented content and the character of narration allows the author of the article to designate and comment on one of the leading tendencies of Siberian literature on the example of a genre of annals – reality of writing shown at different levels of the art text.

History

V.V. Bibikova

GOVERNORATE MEETING ON UNIFIED LABOUR SCHOOL

Statement about unified labor school, John Dewey, pragmatism.

The article considers the offers of the participants of the Yenisei provincial pedagogical meeting on the development of the optimum model of the unified labor school for its introduction in practice of the Siberian school. The analysis of the offered variants of the projected schools testifies to the dominating influence of the western pedagogical systems of G. Kershenshtejner and D. Dewey on their working out.

E. Yu. Girya, N.I. Drozdov, E.G. Devlet, V.I. Makulov

SHALABOLINSKY PETROGLYPHS: EXPERIENCE OF TRASOLOGICAL RESEARCH

Shalabolinsky petroglyphs, rock art of the Middle Yenisei River basin, petroglyphs, trasology.

Several petroglyphs were investigated in the lower level of the Shalabolinsky rock-art site with the aim of identifying if they had been made by stone or metal tools. The method, previously developed, was applied: silicone mass was used to make small imprints of the petroglyph fragments. The positive casts made from the silicon imprints were investigated in the laboratory. The petroglyphs made by stone and metal tools were identified.

N.I. Drozdov, B.E. Andjusev

**PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF MIGRANTS AS THE KEY FACTOR
OF SOCIAL AND ECOLOGICAL SYSTEM FORMATION
IN «RUSSIAN SIBERIA»**

Social and ecological system, «Russian Siberia», factors of adaptation as «challenges» and «answers», micro anomalies, traditions and innovations, psychological adaptation, traditional outlook, mentality, subethnos of Russian old-timers.

In the scientific «Study of Siberia» there is no concept of social and ecological system as a product of mutual adaptation of environment «challenges» and ethnic culture «answers» in the process of the «Russian Siberia» formation. The phenomenon of the «Russian Siberia» as a complete social and ecological system includes Russian old-time people with a new mentality, adapted technologies of domestic managing, new traditions, lifestyle, transformed nature and ecological environment («feeding» landscape, «topogenesis»).

The article provides general analysis of the psychological adaptation results and the formation of the new mentality of Russian immigrants as the social and ecological system components, and, in addition, the suitable terms on the topic have been introduced.

A.V. Zadorin

**COLONY STRUCTURE OF THE KRASNOYARSK TERRITORY FROM THE END
OF 1950S TILL THE END OF 1980S**

Population, settlement, town, city, settlement of a city type, colony structure, urbanization, migration.

In this article the evolution of the system of the settlement of the Krasnoyarsk territory from the end of the 50-ies till the end of 80-ies of the XXth century is considered, the factors of its change are analyzed. The problems of the territorial organization of the population are considered, and the influence of irrational placing of the population on the living conditions of the people is proved. The detailed analysis of the colony structure of the territory which had been developed to the beginning of 90-ies of the XXth century, including the distribution of village population in settlements of different size, is presented. The exact calculation of the urban saturation of the territory in 60-80-ies of the XXth century is resulted.

A.S. Kovalev

**STATE POLICY ON EMPLOYMENT OF THE DISABLED AND ITS REALIZATION
IN SIBERIA IN 20-IES OF THE XX-TH CENTURY**

Employment, disability,, artels of the disabled, the disabled, pension capitalization, social policy, recruitment, labor utilization.

In the article the process of the formation and development of the social policy of the Soviet Union on the employment of the disabled is considered. The ideological and legal basis of this policy, the practice of the employment of the disabled in the coopera-

tive enterprises and labor artels and working conditions for various groups of disabled people are analyzed on the data of Siberian archives.

O.Yu. Kuznetsova

**DEVELOPMENT OF VETERINARY SERVICE IN THE FAR EAST OF RUSSIA
IN THE SECOND HALF OF THE XIX CENTURY**

The Far East, history, veterinary, epizootic.

The formation of veterinary service in the Far East of Russia in the second half of the XXith century and the reasons of several regional epizootics are analyzed.

N.M. Markdorf

**AGENT-OPERATIONAL AND INVESTIGATIVE WORK IN CAMPS OF PEOPLE'S
COMMISARIAT FOR INTERNAL AFFAIRS –
MINISTRY OF THE INTERIOR OF USSR: SOURCE STUDY ASPECT**

Foreign prisoners, internees, historical sources, secret-service, operational and investigative work, PCIA, MI of the USSR.

This article analyzes the sources of the agent, operational and investigative work in the camps of the PCIA and MI of the USSR in Western Siberia. On the basis of the central and regional archives the specifics of the most typical documents allowing to examine one of the least studied aspects of the history of the military captivity of West Siberian is revealed.

Sciences about the earth

S.A. Ananyev, U.A. Zadisensky, T.A. Ananyeva, M.P. Kropanina

**JEWELRY AND COLLECTION STONES OF PLACERS OF THE TALOVKA STREAM
(KRASNOYARSK TERRITORY)**

The Krasnoyarsk Territory, placers, jewelry raw material, collection stones.

This article is devoted to the unique gold-bearing placer that is the source of jewelry quartz, topaz and collection raw material – gigantic limonite pseudomorphs on pyrite. The Talovka Stream placer is the only known place in the Krasnoyarsk Territory where topaz crystals suitable for jewelry purposes were found. The article also describes possible bedrock sources for these types of raw materials. The contact zone of the Angul'skaya granitoid intrusion is suggested as one of them.

V.A. Bezrukih

FOOD SAFETY OF RUSSIA: BASIC DIRECTIONS OF REALIZATION

Food safety, Roman declaration, consumption sphere, manufacture sphere, organization sphere, geoinformation systems, agricultural complex.

The problem of food safety of the population has become a subject of close attention from the world community since the 70-ies of the XX-th century. In the XXI-st century the problem of food safety of Russia became very topical in connection with the transition of agriculture to market economy and the necessity of studying and estimating of agronatural potential of Russia and its regions, especially with the conditions of extreme agriculture.

O.Yu. Yelin

**HISTORIC-GEOGRAPHICAL CONDITIONS OF FORMATION OF AGROLANDSCAPES
OF KRASNOYARSK TERRITORY ADJACENT TO CHULYM
AND THEIR DEVELOPMENT BY MAN**

Krasnoyarsk territory adjacent to the Chulym, stages of management of natural resources, agrolandscape.

The historic-geographical analysis of management of natural resources carried out in the article, is aimed at understanding of both spatial and time features of the interaction of the elements of the difficult system «nature – population – economy» and the factors of its formation on one of the old mastered territories in the Krasnoyarsk territory- the Krasnoyarsk territory adjacent to Chulym. Within the investigated territory the author underlines the basic stages of the transformation of landscapes up to the stage of agrolandscapes and the evolution of nature conserving actions since the arrival of the Russians to Siberia and up to now.

T.P. Strimzha, A.I. Fertikov

**FEATURES OF SOIL MICROELEMENT COMPOSITION
OF DISTRICT NEAR NIKOLAEV SOPKA**

Soil, landscape, chemical elements, clark, content, pollution, atmospheric precipitation, technogenesis.

Nikolaev Hill is located to the north of Akademgorodok. Concerning its relief it is the highest part of the left bank of the Enisey, attracting the attention of visitors and residents of Krasnoyarsk as a recreation area. From the geochemical point of view it is an autonomous landscape, in which besides bedrocks the source of chemical elements in soil is atmospheric precipitation. The hill soils are natural and undisturbed, so they can be regarded as an object of studying, which is mixed with the elements of air pollution in Krasnoyarsk with atmospheric precipitation.

A.I. Shadrin

**MONITORING OF SETTLEMENT OF POPULATION AND HUMAN POTENTIAL
IN REGION (ON THE EXAMPLE OF THE KRASNOYARSK TERRITORY)**

Monitoring, territory, settlement of population, monitoring, indexes of development of human potential.

The paper analyzes the features of complex social-economic development and distribution of the production and settlement of the Krasnoyarsk territory. The index system of the development of human potential of the Territory is presented in the article. The methodological approaches to the monitoring of the settlement of population and the human potential of the subject of the Russian Federation are given.

Biology

L.N. Afanaskina

**CHARACTERISTIC OF CELL SUBPOPULATIONS OF CEREBELLUM OF SIBERIAN FROG,
RANA AMURENSIS BOULENGER, IN CONDITIONS OF ANTHROPOGENIC INFLUENCE**

Amphibia, man-made biotopes, cerebellum, cell populations.

The influence of anthropogenic factors at the level of cells and cell populations in the layers of the cerebellum of amphibia is researched in the article. We have provided the evaluation of compensatory and adaptive rearrangements of the nervous system based on the complex of quantitative morphometric parameters. We have studied the plastic possibilities of the nervous system structures of the first terrestrial vertebrates at the level of cell populations under the influence of environmental factors.

E.V. Volkovskiy

**ECOLOGICAL AND FAUNISTIC REVIEW OF WOLF-SPIDERS (ARANEI, LYCOSIDAE)
OF THE NORTHERN ALTAI**

Aranei, Lycosidae, phenology, Altai, spider, spinnen.

As a result of stationary studies 21 species of Lycosidae family of different biotopes of mountain hollows of the Altai, which is mainly determined by the structure of the vegetative cover and the degree of the heat supply of habitats, are identified. It is established, that in the majority of biotopes the unique complexes are formed, so the community of faunas have a low degree of similarity.

L.V. Sindeeva, V.G. Nikolaev, G.N. Kazakova, S.V. Shtejnerdt

**BODY COMPOSITION AS INDICATOR OF PHYSICAL HEALTH OF YOUTH
(ON THE EXAMPLE OF STUDENTS-GIRLS OF MEDICAL HIGH SCHOOL)**

Body composition, anthropometry, bioimpedansometry, students.

The article is devoted to studying the questions of physical development of students-girls at the initial stage of studying at university. The results of anthropometrical and bioimpedansometrical investigation are presented in the interrelation with the fea-

tures of body constitution. For modern girls an asthenic type of body constitution is characteristic. The girls of a hyperstenical type make up a risk group on the development of deviations in a state of health.

Economics

V.P. Semenkov

STATE-PRIVATE PARTNERSHIP AS MECHANISM OF INNOVATIVE ECONOMIC DEVELOPMENT

State-private partnership, innovation, management, research, motivation, organization, economic growth.

This article discusses the organizational and administrative mechanisms for state-private partnership. The main emphasis is made on the accumulated considerable experience in both state and private participation in the innovative development of economy. The parameters of partnership represent a mechanism contributing to the harmonious development of economics and guaranteeing the defense of the interests of different society layers.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Агапова
Екатерина Сергеевна** – аспирант кафедры современного русского языка и методики преподавания отделения русской филологии Института филологии и искусств, Казанский федеральный университет; т. 8-904-671-18-76; e-mail: ekaterina_agarowa@mail.ru
- Алмабекова
Ольга Алексеевна** – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра маркетинга; руководитель научно-учебной лаборатории «Международная языковая коммуникация», Сибирский федеральный университет; т. 8-923-309-41-21; e-mail: olgaalma@rambler.ru
- Ананьев
Сергей Анатольевич** – кандидат геолого-минералогических наук, доцент кафедры геологии, минералогии и петрографии института горного дела, геологии и геотехнологий, Сибирский федеральный университет; т. 8-902-927-28-43; e-mail: sananiev@mail.ru
- Ананьева
Татьяна Алексеевна** – кандидат геолого-минералогических наук, доцент кафедры физической географии и геоэкологии КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-902-927-73-76; e-mail: tananeva@mail.ru
- Андюсев
Борис Ермолаевич** – кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной истории, зав. кафедрой современных технологий обучения, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8(391)254-16-37, 8-953-598-27-88; e-mail: andjusev@yandex.ru
- Афанаскина
Любовь Николаевна** – преподаватель, аспирант кафедры биологии, экологии и фармкогнози, Красноярский государственный медицинский университет им. В.Ф. Войно-Ясенецкого; т. 8 (391) 2-21-72-02 (р.), 8-908-015-92-18; e-mail: afanln@mail.ru
- Бакшеева
Зинаида Кирилловна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8 (391)211-36-91 (р.); e-mail: tesaurus76@mail.ru
- Баранова Марина
Юрьевна** – аспирант, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-913-187-70-48; e-mail: marinochkaBaranova@mail.ru
- Барахович
Ирина Ильинична** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии и предпринимательства, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8 (391) 211-31-77; e-mail: barakhovich_irina@yandex.ru

- Баяраа
Бямбаренчин** – старший тренер команды Монголии по вольной борьбе, комитет физической культуры и спорта Монголии; факс: 00976 11 325234
- Безруких
Валентина
Алексеевна** – кандидат географических наук, профессор, кафедра физической географии и геоэкологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-923-284-42-44; e-mail: konami-krsk@yandex.ru
- Бибикова
Валентина
Васильевна** – советник губернатора Красноярского края; т. 8(391)251-31-97; e-mail: bibikova@legis.krsn.ru
- Бойко
Евдокия Семёновна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8(391)254-61-09
- Бойков
Евгений Викторович** – аспирант, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-908-204-34-07; e-mail: yemedia@ya.ru
- Вапаева
Анна Владимировна** – старший преподаватель кафедры физической культуры института физической культуры спорта и туризма, Сибирский федеральный университет; т. 8-923-295-77-67; e-mail: 83ann@mail.ru
- Васильева
Светлана Петровна** – доктор филологических наук, профессор, кафедра современного русского языка и методики, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8(391)258-12-08; e-mail: vasilyeva@kspu.ru
- Вебер
Светлана Андреевна** – аспирант кафедры педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; педагог-психолог МОУ СОШ № 18 г. Красноярск; т. 8-913-592-77-70; e-mail: abazzaba@ya.ru
- Волковский
Евгений
Владимирович** – кандидат биологических наук, доцент кафедры сервиса и туризма естественно-географического факультета, Алтайская государственная академия образования им. В.М. Шукшина (Бийск); т. 8 (3854) 328-861 (р.), 8-913-083-38-30; e-mail: r_e@bk.ru
- Гавриленко
Анна Ивановна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-905-088-72-72; e-mail: augawrilenko@mail.ru
- Гаврилюк
Оксана
Александровна** – зав. кафедрой латинского и иностранных языков, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; т. 8-913-514-41-12; e-mail: oksana.gavrilyuk@mail.ru
- Гиря
Евгений Юрьевич** – кандидат исторических наук, старший научный сотрудник, Институт истории материальной культуры РАН (Санкт-Петербург); т. 8-951-64-99-200; e-mail: kostionki@narod.ru

- Григорьева
Татьяна Михайловна** – доктор филологических наук, профессор,
Сибирский федеральный университет;
e-mail: annysten@yandex.ru
- Добрынина
Ксения Сергеевна** – аспирант, ассистент кафедры теории и практики
перевода, Оренбургский государственный
педагогический университет;
т. 8-903-366-44-94; e-mail: ks.thekind@yandex.ru
- Долгушина
Наталья Аркадьевна** – аспирант кафедры педагогики и психологии
профессиональной деятельности, Сибирский
государственный технологический университет;
e-mail: natalyadolgushina@rambler.ru
- Дроздов
Николай Иванович** – доктор исторических наук, профессор, ректор,
КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8 (391) 217-17-77 (р.);
e-mail: drozdov@kspu.ru
- Дэвлет
Екатерина
Георгиевна** – доктор исторических наук, профессор,
ученый секретарь, Институт археологии РАН
(Москва); т. 8-985-766-50-41;
e-mail: eketek@yandex.ru
- Елин
Олег Юрьевич** – старший преподаватель кафедры физической
географии и геоэкологии, КГПУ им. В.П. Астафьева;
т. 8-905-087-92-52; e-mail: elin@kspu.ru
- Жданов
Рудольф Петрович** – доктор педагогических наук, профессор,
советник генерального директора ФГУП (ГХК);
т. 8-913-192-40-11; e-mail: Sector3ipl93@mail.ru
- Завьялов
Александр Иванович** – доктор педагогических наук, профессор,
кафедра борьбы, КГПУ им. В.П. Астафьева;
т. 8 (391) 211-16-85 (р.); e-mail: iasc@mail.ru
- Задисенский
Юрий Александрович** – директор Музея геологии Центральной Сибири
(Красноярск); т. 8-902-927-28-45; e-mail: zua@mgcs.ru
- Задорин
Артём Викторович** – соискатель кафедры истории России;
инженер кафедры истории России гуманитарного
института, Сибирский федеральный университет;
т. 8-913-177-76-55; e-mail: artemzadorin@rambler.ru
- Зыкова
Татьяна Викторовна** – старший преподаватель кафедры прикладной
математики и компьютерной безопасности института
космических и информационных технологий,
Сибирский федеральный университет;
т. 8-908-206-85-11; e-mail: zykovatv@mail.ru
- Излученко
Татьяна
Владимировна** – аспирант кафедры религиоведения,
КГПУ им. В.П. Астафьева; библиотекарь МБУК ЦБС
им. А.М. Горького (Красноярск);
т. 8 (391) 225-48-40 (р.), 8-904-891-40-36;
e-mail: izluchenko@mail.ru

- Казакова
Галина Николаевна** – кандидат медицинских наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности и адаптивной физической культуры, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-908-209-39-49; e-mail: kazakova_gn@kspu.ru
- Китарюгло
Ольга Эдуардовна** – аспирант кафедры философии и гуманитарных наук, Сибирский федеральный университет; преподаватель КГБОУ КШИ «Кедровый кадетский корпус»; т. 8-923-304-17-03; e-mail: olga333@mail.ru
- Клименко
Наталья Сергеевна** – аспирант кафедры латинского и иностранных языков, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; т. 8-962-074-84-31; e-mail: favour85@mail.ru
- Ковалев
Александр Сергеевич** – кандидат исторических наук, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы; докторант кафедры отечественной истории, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-913-515-43-95; e-mail: alexkovaleff@yandex.ru
- Ковалева
Виктория
Николаевна** – старший преподаватель кафедры латинского и иностранных языков, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; т. 8-908-208-34-81, e-mail: kovaleva_viktori@inbox.ru
- Кольга
Вадим
Валентинович** – доктор педагогических наук, доцент, проректор по довузовской и воспитательной работе, Сибирский государственный аэрокосмический университет им. акад. М.Ф. Решетнёва; т. 8(391)262-75-42; e-mail: kolgavv@yandex.ru
- Конухова
Анастасия
Валерьевна** – аспирант кафедры философии и социологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; ведущий библиотекарь, Государственная универсальная научная библиотека Красноярского края; т. 8 (391) 211-14-46 (р.), 8 (391) 211-39-58 (д.), 8-950-986-25-34; e-mail: konukhova@mail.ru
- Копнина
Галина Анатольевна** – доктор филологических наук, доцент, и.о. зав. кафедрой русского языка и речевой коммуникации, Сибирский федеральный университет; т. 8-963-187-10-37; e-mail: okornin@mail.ru
- Копытов
Олег Николаевич** – кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии, психологии и педагогики, Хабаровский государственный институт искусств и культуры; т. 8(4212)75-21-81; e-mail: oleg_kopytov@mail.ru
- Кропанина
Тамара Петровна** – кандидат геолого-минералогических наук, доцент кафедры геологии, минералогии и петрографии института горного дела, геологии и геотехнологий, Сибирский федеральный университет; т. 8-906-916-19-70; e-mail: kropanina@yandex.ru

- Кудрявцев
Михаил Дмитриевич** – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой валеологии, Красноярский государственный торгово-экономический институт; т. 8-904-898-75-47; e-mail:kumid@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
Олеся Юрьевна** – старший преподаватель кафедры российской истории института истории, социологии и управления, Сахалинский государственный университет; e-mail: olesyacher@list.ru
- Кытманов
Алексей
Александрович** – доктор физико-математических наук, доцент, профессор, зав. кафедрой прикладной математики и компьютерной безопасности института космических и информационных технологий, Сибирский федеральный университет; т. 8-913-593-53-92; e-mail: aakyatm@gmail.com
- Майер
Валерий Робертович** – доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8 (391) 232-22-19; e-mail: mavr49@mail.ru
- Макулов
Владимир Иванович** – проректор по АХиРЭР, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8 (391) 217-17-88 (р.); e-mail:makulov@kspu.ru
- Матвеев
Александр Сергеевич** – заместитель директора по спортивно-массовой работе МОУ ДОД «Спортивная детско-юношеская школа олимпийского резерва “Рассвет”»; т. 8-902-991-90-58, 8(391)241-90-58; e-mail: iasc@mail.ru
- Маркдорф
Наталья Михайловна** – кандидат исторических наук, доцент, кафедра журналистики и гуманитарных дисциплин, Международный инновационный университет (Сочи); т. 8-951-164-41-85; e-mail: nmmark@mail.ru
- Морозова
Татьяна Борисовна** – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник ООО «Близнецовый центр Я – это Ты», член дома ученых РАН, докторант кафедры педагогики высшей школы МПГУ; генеральный директор Близнецового центра и научно-исследовательской лаборатории, член дома учёных им. М. Горького Российской академии наук (Санкт-Петербург), чл.-кор. Международной академии наук педагогического образования; т. 8 (921) 646-04-18; e-mail: morozova.twins@yandex.ru
- Муравьёва
Анна Николаевна** – преподаватель кафедры педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-950-402-66-26; e-mail: annaanm@mail.ru

- Муханова
Наталья
Владимировна** – аспирант кафедры теоретических основ физического воспитания, КГПУ им. В.П. Астафьева; учитель физической культуры, зам. директора по воспитательной работе, Невонская общеобразовательная школа № 6; т. 8-950-405-58-84; e-mail: uspehnatalja@mail.ru
- Николаев
Валериан Георгиевич** – доктор медицинских наук, профессор, руководитель института культуры здоровья и спортивной медицины, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; т. 8(391)292-49-34; e-mail: anatomiy_kgma@mail.ru
- Обухова
Лариса
Александровна** – доктор социологических наук, профессор, зав. кафедрой социальной работы медико-психологического института, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова (Абакан); т. 8-913-541-76-93; e-mail: Obuhova_larisa@mail.ru
- Овчинникова
Ксения Александровна** – социальный педагог СРЦН «Ачинский»; соискатель, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-923-331-14-44; e-mail: kseniya_cameo@mail.ru
- Осипов
Александр Юрьевич** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры института физической культуры, спорта и туризма, Сибирский федеральный университет; т. 8-913-043-78-82; e-mail: ale44132272@ya.ru
- Пензина
Елена Владимировна** – ассистент кафедры иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-983-156-08-13; e-mail: penzina_ev@mail.ru
- Перминов
Евгений
Александрович** – кандидат физико-математических наук, доцент, зав. кафедрой высшей математики, Российский государственный профессионально-педагогический университет (Екатеринбург); т. 8 (343) 366-11-12 (д.), 8-919-391-44-10; e-mail: perminov_ea@mail.ru
- Подвойская
Ия Вадимовна** – аспирант кафедры философии и социологии; ассистент кафедры иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-950-43-39-247; e-mail: iyapodvoyskaya@mail.ru
- Прохорова
Оксана Германовна** – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой социальной политики и социального управления, Институт переподготовки и повышения квалификации руководящих кадров и специалистов системы социальной защиты населения города Москвы; т. 8(495)658-68-81; e-mail: katya_april@mail.ru

- Ромм
Татьяна
Александровна** – доктор педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии института истории, гуманитарного, социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет; т. 8 (383) 244-13-55 (р.), 8-913-916-58-31; e-mail: tromm@mail.ru
- Савчук
Александр
Николаевич** – кандидат педагогических наук, профессор кафедры теоретических основ физического воспитания, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-913-557-69-54
- Санникова
Нина Георгиевна** – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры социальной педагогики и психологии социального института, Российский государственный профессионально-педагогический университет (Екатеринбург); т. 8 (343) 373-80-34; 8-912-219-01-40; e-mail: Sannikova_nina@mail.ru
- Светличная
Светлана
Викторовна** – начальник отдела автоматизированных систем управления администрации г. Ачинска, Управление образования администрации города Ачинска; т. 8-953-593-41-43; e-mail: swet@edu-ach.ru
- Семенов
Вячеслав Петрович** – аспирант; преподаватель кафедры экономической теории и управления, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-902-982-44-82; e-mail: slavasemenkov@yandex.ru
- Семёнов
Вячеслав Борисович** – старший преподаватель кафедры общественных связей, Сибирский государственный аэрокосмический университет им. акад. М.Ф. Решетнева; т. 8-923-315-76-34; e-mail: aconcagua6960@mail.ru
- Симонова
Лариса Алексеевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры истории зарубежных литератур факультета русской филологии, Московский государственный областной университет; докторант кафедры истории зарубежных литератур, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова; т. 8 (495) 342-13-68; 8-909-937-41-93; e-mail: mouette37@yandex.ru
- Синдеева
Людмила Викторовна** – кандидат медицинских наук, доцент, докторант кафедры анатомии и гистологии человека, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; т. 8-913-533-70-57; e-mail: lsind@mail.ru
- Ситников
Александр Яковлевич** – старший преподаватель кафедры спортивных дисциплин, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-903-921-06-78; e-mail: A788S@yandex.ru
- Смирнова
Анастасия
Викторовна** – аспирант кафедры педагогики, старший преподаватель кафедры английской филологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-391-224-10-28; e-mail: anastasyavic@mail.ru

- Сокольская
Мария Александровна** – аспирант; старший преподаватель кафедры информатики и вычислительной техники, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-950-986-28-88; e-mail:faenna@inbox.ru
- Соловьева
Мария Сергеевна** – соискатель лаборатории дидактики информатики Института содержания и методов обучения Российской академии образования; техник-лаборант кафедры прикладной математики, информатики, физики и методики их преподавания, Борисоглебский государственный педагогический институт; т. 8-920-465-36-46; e-mail: Soloveva_Masha@bk.ru
- Степанова
Инга Юрьевна** – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра информационных технологий образования института педагогики, психологии и социологии, Сибирский федеральный университет; т. 8-902-928-31-54; e-mail:stepanova-inga@mail.ru
- Степанова
Татьяна
Анатольевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и вычислительной техники, докторант, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-908-210-04-96; e-mail:step1350@mail.ru
- Стримжа
Тамара Петровна** – кандидат геолого-минералогических наук, доцент, Сибирский федеральный университет; т. 8-904-897-68-02; e-mail: strimja@yandex.ru
- Стручков
Владимир Ильич** – старший преподаватель кафедры спортивных дисциплин, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-908-215-37-21; e-mail:vladimir4531@mail.ru
- Тимофеев
Анатолий Васильевич** – доцент кафедры физической культуры, ЛФК и спортивной медицины с курсом ПО, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; т. 8-902-917-58-25; e-mail:ale44132272@ya.ru
- Тимохович
Александр
Степанович** – соискатель; полковник, начальник военной кафедры факультета военного обучения, Сибирский государственный аэрокосмический университет им. акад. М.Ф. Решетнёва; т. 8(391) 264-16-88; e-mail:TASStepanich@yandex.ru
- Ускова
Светлана
Викторовна** – старший преподаватель кафедры общественных связей гуманитарного факультета, Сибирский государственный аэрокосмический университет им. акад. М.Ф. Решетнева; т. 8-913-588-06-90; e-mail:s_us78@mail.ru
- Фертиков
Алексей Игоревич** – аспирант кафедры экологии и природопользования, Сибирский федеральный университет; т. 8-983-286-98-35; email: fert_ov@mail.ru

- Филиппова
Светлана
Анатольевна** – аспирант кафедры коррекционной педагогики института специальной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; заместитель директора КГСОУ «Красноярская специальная коррекционная школа-интернат VIII вида № 3»; т. 8 (391)263-95-78; e-mail:elen_korn@km.ru
- Филиппович
Владимир
Александрович** – соискатель кафедры оперативно-боевой и физической подготовки, СибЮИ ФСКН России; т. 8-913-838-77-45; e-mail: pan_69@mail.ru
- Финогенко
Ольга Валерьевна** – старший преподаватель кафедры германских языков и межкультурной коммуникации, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-904-891-57-22; e-mail:finogenko_ova@mail.ru
- Фуряева
Татьяна Васильевна** – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой социальной педагогики и социальной работы, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-913-830-46-13; e-mail:tat.fur130@mail.ru
- Цибульский
Геннадий Михайлович** – доктор технических наук, профессор, директор института космических и информационных технологий, Сибирский федеральный университет; т. 8 (391) 2-912-042; e-mail:GTsybulsky@sfu-kras.ru
- Черенёва
Елена Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной психологии института специальной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8(391)263-95-78; e-mail: elen_korn@km.ru
- Черногорова
Александра Сергеевна** – ассистент; аспирант кафедры безопасности жизнедеятельности и адаптивной физической культуры КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-923-340-73-72; e-mail: tschas@kspu.ru
- Чмыхало
Борис Анатольевич** – доктор филологических наук, профессор-консультант кафедры русской литературы, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8(391)217-17-36, e-mail: ruslit@kspu.ru
- Шадрин
Александр Иванович** – доктор географических наук, профессор, кафедра экономической географии, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8 (391) 217-17-48; e-mail: schadrin@sibsau.ru
- Шакуто
Елена Александровна** – заместитель директора по научно-методической работе, Свердловский областной педагогический колледж; аспирант кафедры социальной педагогики и психологии социального института, Российский государственный профессионально-педагогический университет (Екатеринбург); т. 8 (343) 330-49-25; 8-908-905-31-06; e-mail: Elenashakuto@e1.ru

- Шатов
Максим Анатольевич** – старший преподаватель кафедры безопасности жизнедеятельности КГПУ им. В.П. Астафьева (филиал в г. Железногорске); заместитель начальника – начальник филиала ФГБУ «СЭУ ФПС № 93 "ИПЛ" МЧС России», подполковник внутренней службы; т. 8-913-192-40-11; e-mail: Sector3ipl93@mail.ru
- Шершнева
Виктория
Анатольевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры прикладной математики и компьютерной безопасности института космических и информационных технологий, Сибирский федеральный университет; т. 8-913-592-50-03; e-mail: vshershneva@yandex.ru
- Шестакова
Дари Викторовна** – заместитель начальника отдела качества образования, Филиал ФГБОУ ВПО «Российский государственный гуманитарный университет» (Калининград); т. 8(4012)96-09-85, 8-931-602-08-15; e-mail: da-ri@rambler.ru
- Штарк
Елена Владимировна** – заместитель декана факультета фундаментального медицинского образования, преподаватель кафедры философии и социально-гуманитарных наук, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; т. 8-950-403-27-75; e-mail: elenashtark@mail.ru
- Штейнердт
Сергей Викторович** – зав. кафедрой физической культуры, ЛФК и спортивной медицины с курсом ПО, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; т. 8-902-990-66-15; e-mail: shirurg@mail.ru
- Яковлева
Наталья Федоровна** – кандидат педагогических наук, зав. кафедрой педагогики и управления образованием, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-962-079-27-06; e-mail: natalia_mclaren@mail.ru
- Яковлева
Татьяна
Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой теории и методики обучения математике и информатике, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8 (391) 263-97-32 (р.), 8-913-509-82-16; e-mail: yakovleva@kspu.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 оплата осуществляется по договору. Форма договора заполняется в двух экземплярах и высылается на почтовый адрес вуза: 660060, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89, Вестник КГПУ.

Авторам для получения номера журнала по почте необходимо оформить подписку в указанном каталоге Агентства «Роспечать».

Электронный вариант статьи просим направлять по e-mail: verfel@kspu.ru. Статьи принимаются в течение года по мере формирования выпусков.

Справки можно получить по e-mail: verfel@kspu.ru у технического редактора журнала Верфель Яны Евгеньевны.

Требования к оформлению статей

Объем не более 10 страниц. Формат MS Word (doc); интервал 1,5; поля: левое – 3 см, правое – 1,5 см, нижнее и верхнее – 2 см; сноски в квадратных скобках [Иванов, 2002, с. 55]; нумерация источников по алфавиту; шрифт Times New Roman; 14 пт; список литературы по алфавиту. В соответствии с требованиями ВАК статья должна содержать: описание научной проблемы, цель исследования, его научную новизну, научные выводы. Приложение оформляется отдельным файлом: 1. Сведения об авторе (ученое звание, должность, место работы, тел., эл. адрес). 2. Ф.И.О. автора, заглавие (полужирный шрифт) на русском и английском языках, краткая аннотация (6–8 строк на русском и английском языках), ключевые слова на русском и английском языках (не более 10 слов; 12 пт).

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; преподаватель, Канский педагогический колледж – филиал КГПУ им. В.П. Астафьева в г. Канске; т. 8-908-219-98-27; e-mail: mig225@rambler.ru

В.А. Сазонова

Антитеза как стилистический прием в прозе А.П.Чехова 1890-х гг.

Ключевые слова: писательская манера, язык художественной прозы, контраст, антонимия, антонимы, стилистический прием, антитеза.

Аннотация. Данная статья посвящена анализу антитезы как стилистического приема, выявлению ее функциональных возможностей в художественных произведениях А.П. Чехова 1890-х гг. Выявлено, что противопоставление строится на базе системных антонимов, грамматически однородных, которые употребляются для контрастной характеристики внешности героев, их внутреннего мира, душевного состояния, привычек, для выражения возрастного контраста, для реализации хронотопа произведения, для построения заглавий.

То же на английском языке.

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

2012 № 1 (19)

Редактор М. А. Исакова
Корректор С. Ю. Глазунова
Технический редактор Я. Е. Верфель
Верстка М. Л. Гукайло

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

Подписано в печать 15.03.12. Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 58,0. Бумага офсетная.
Тираж 1000 экз. Заказ 90

Отпечатано ИПК КГПУ,
т. 211-48-00