

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 № 2 (20)

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*),
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. № 2 (20) / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2012. – 468 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	13
Абдрафикова А.Р. ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	13
Андреева Н.М. ИННОВАЦИОННЫЙ ОПЫТ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНФОРМАТИКА».....	18
Баженова И.В. ФОРМИРОВАНИЕ БАЗОВЫХ ПОНЯТИЙ ПРОГРАММИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ИНФОРМАЦИОННОГО ПОДХОДА.....	21
Бартоновская Л.А. ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВИРОВАННОЙ ПОТРЕБНОСТИ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ ВУЗА В ИНДИВИДУАЛЬНОМ ЗДОРОВЬЕСОХРАНЕНИИ	26
Басалаева Н.В., Казакова Т.В. ЦЕННОСТНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОЦЕССА ЖИЗНЕННОГО САМООСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПЕДАГОГОВ	32
Гинтер С.М. К ВОПРОСУ ОБ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ.....	37
Гринберг Г.М., Ивкина Л.М. ОРГАНИЗАЦИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ МЕЖВУЗОВСКОЙ КООПЕРАЦИИ	42
Гуляева С.С., Добровольский С.С. СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ И МОЛОДЕЖИ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ).....	46
Далингер В.А., Пустовит Е.А. РОЛЬ И МЕСТО ЗАДАЧ В ФОРМИРОВАНИИ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ШКОЛЫ.....	51
Диденко Л.А. МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ С ШИРОКИМ СПЕКТРОМ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ¹	56
Дорохова Т.С., Галагузова Ю.Н. СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СРЕДНЕМ УРАЛЕ.....	61
Заливан Д.О., Савчук А.Н. ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ СРЕДНИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ К САМОСТОЯТЕЛЬНЫМ ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ.....	67
Колокольникова З.У. ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ПРИЕНИСЕЙСКОЙ СИБИРИ В 20-е ГОДЫ XX ВЕКА.....	72
Ломаско П.С. МОДЕРНИЗАЦИЯ КУРСА «ИНФОРМАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ» В КОНТЕКСТЕ ПЕРЕХОДА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ НА СВОБОДНОЕ ПРОГРАММНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ	78

Любичева В.Ф., Кондратенко Л.Н. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ЗАДАЧАМИ НА ОРИЕНТАЦИОННЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЭЛЕКТИВАХ	81
Морозова Т.Б. ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ БЛИЗНЕЦОВ КАК ОСОБОГО ЯВЛЕНИЯ ПРИРОДЫ	88
Нелунова Е.Д. САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ «ЧЕЛОВЕК – СРЕДА – ТЕХНОЛОГИЯ»	97
Нихочина А.А. ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКОЙ В ОТНОШЕНИИ ДЕТЕЙ В КРАСНОЯРСКОМ КРАЕ В 1990-е гг.	105
Осипов А.Ю., Гуралев В.М., Дворкин В.М. ФОРМИРОВАНИЕ ТЕХНИЧЕСКИХ ДЕЙСТВИЙ НАЧИНАЮЩИХ САМБИСТОВ	111
Пак Н.И. РАЗВИТИЕ ИНТУИЦИИ И ПАРАЛЛЕЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ МЕТОДОМ СИСТЕМНОЙ ДИНАМИКИ	117
Перехожева Е.В., Шершнева В.А. ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ	124
Попруга И.М. СРЕДСТВА СОДЕРЖАНИЯ КОММЕРЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В СИБИРИ В XIX–XX вв.	128
Пушкарева Т.П. ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО ТЕЗАУРУСА КАК РЕЗУЛЬТАТ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ.....	132
Саяпин А.В., Сафонов К.В. ОЦЕНКА ДИФФЕРЕНЦИРУЮЩЕЙ СПОСОБНОСТИ КОМПЬЮТЕРНОГО ТЕСТА МЕТОДАМИ ИМИТАЦИОННОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ	138
Тесленко В.И. ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА ПРИ КОНСТРУИРОВАНИИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ЗНАНИЙ О ПРИРОДЕ	144
Тихомирова О.М. МЕТОДЫ ОСВОЕНИЯ ЭТНОДИЗАЙНА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ДИЗАЙНА.....	151
Черменёв Д.А., Кокова Е.И. РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ СТРЕЛКОВОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ БИАТЛОНИСТОВ 13–14 ЛЕТ НА ЭТАПЕ ПРЕДВАРИТЕЛЬНОЙ БАЗОВОЙ ПОДГОТОВКИ	154
Шерстобитов А.В. ПОЛУОДНОРОДНЫЕ МНОГОГРАННИКИ	158
Шилов А.И. УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС В НАЧАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ ВОСТОЧНОЙ СИБИРИ НА РУБЕЖЕ XIX–XX вв.	164
Шилова Н.В. ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В НАЧАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ ВОСТОЧНОЙ СИБИРИ НА РУБЕЖЕ XIX–XX вв.	170
Шубин Д.А., Осипов А.Ю., Пазенко В.И., Гейнц Ю.В. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ.....	175

Янова М.Г., Адольф В.А. СТАНОВЛЕНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ТРАНЗИТИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	182
Яценко И.А. НАРРАТИВНО-БИОГРАФИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ СЛУЖБ ФРГ	188
ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ	195
Зорина В.В. ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЭТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ.....	195
Идатчиков Н.Н. ПРОЕКТ «ШЕВЕЛИ МОЗГАМИ» (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-НАСЫЩЕННОЙ СРЕДЫ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ)	199
Лихтенвальд Э.К. МОДЕЛЬ ГЕНЕРАЦИИ АДАПТИВНЫХ ТЕСТОВ ПО УРОВНЮ ИХ СЛОЖНОСТИ	205
Нестерова А.Ю. ОЦЕНКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	210
Сильченко Т.В. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ КОМПЛЕКСА «ШКОЛА – ВУЗ – ПРЕДПРИЯТИЕ».....	214
Титов А.А. КОЛЛЕКТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА ЗАНЯТИЯХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫМ ИСКУССТВОМ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ	222
Черкасова О.А. ВЫЯВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ-ОФИЦЕРА В ВОЕННОМ ВУЗЕ.....	226
Яковлева Н.Ф., Корнеева А.А. ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНСКИХ ЧЕРТ ХАРАКТЕРА У УЧАЩИХСЯ КАДЕТСКОГО КОРПУСА И МАРИИНСКОЙ ЖЕНСКОЙ ГИМНАЗИИ В ПОИСКОВО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	231
ПСИХОЛОГИЯ	237
Перевалова О.В. РЕФЛЕКСИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ ЛИЧНОСТИ КАК ПОЛИНАУЧНАЯ КАТЕГОРИЯ.....	237
ФИЛОСОФИЯ И СОЦИОЛОГИЯ.....	245
Абрамов, Ю.Ф. Попов П.Л. О РАЗГРАНИЧЕНИИ РЕЛИГИОЗНОГО И НАУЧНОГО СТИЛЕЙ МЫШЛЕНИЯ	245
Андреев А.Л. МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ И КУЛЬТУРА	251
Барсуков И.С. ДИАЛЕКТИКА СОЗНАНИЯ В «ФЕНОМЕНОЛОГИИ ДУХА» ГЕГЕЛЯ.....	257
Вершков А.В., Свитин А.П. ТЕХНИКА И ПРИРОДА – СПОСОБЫ ВЗАИМНОГО ВЛИЯНИЯ	263
Гендин А.М. ЦЕННОСТИ И ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ В СИСТЕМЕ ФАКТОРОВ ДЕТЕРМИНАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	269

Замышляев В.И. СОЦИАЛИЗАЦИЯ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП КОМПЕТЕНТНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	278
Илларионов Г.А. ВОЗВРАТНЫЕ ПРОЦЕССЫ ТРАДИЦИОНАЛИЗМА НА РУБЕЖЕ XX–XXI вв.....	281
Клименко Н.С. ПРОТИВОРЕЧИЯ РОССИЙСКОЙ МАСКУЛИННОСТИ: ОТ ДРЕВНЕЙ РУСИ ДО XXI ВЕКА.....	287
Минеев В.В. ТРУДНОЕ ВОЗВРАЩЕНИЕ К БЫТИЮ: РАЗДУМЬЯ НАД КОНТИНУАЛИСТСКОЙ КОНЦЕПЦИЕЙ АЛЕКСАНДРА СВИТИНА	291
ФИЛОЛОГИЯ	295
Бизюков Н.В. МОТИВИРОВАННЫЕ И НЕМОТИВИРОВАННЫЕ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ НЕФТЕГАЗОВОЙ ТЕМАТИКИ В СТРУКТУРЕ КОНЦЕПТА «PETROLEUM» (НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА).....	295
Васильева С.П. ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНТРОПОНИМИКОНА РОМАНА Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ».....	301
Гонина А.С. ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОСОДИЧЕСКОЙ ДЕТЕРМИНАНТЫ В ШВЕЙЦАРСКОМ ВАРИАНТЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА.....	308
Городнянская П.А. О МНОГОАСПЕКТНОСТИ ЛЕКСИКАЛИЗОВАННЫХ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ СОЧЕТАНИЙ АДВЕРБИАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА	312
Емельянова О.Н. КВАЛИФИКАЦИЯ КОНФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ В ТОЛКОВЫХ СЛОВАРЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА	317
Старовойтова Н.Н. ЭМОЦИИ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ: ПРОСОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	323
Уткина О.А. ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ В ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: ЧТО ЧИТАЮТ ДЕВОЧКИ.....	328
Шукина Г.О. ОСОБЕННОСТИ КОМПАРАТИВНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	332
ИСТОРИЯ	337
Бабаев Э.А. ПОЛИТИКА КАНАДЫ В ООН В 70-е ГОДЫ XX века	337
Гончаров А.Е. К ВОПРОСУ О НАЧАЛЕ АНГЛО-РУССКОЙ ТОРГОВЛИ ПО СЕВЕРНОМУ МОРСКОМУ ПУТИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX в.	344
Захаров А.М. ПОЛЯКИ В ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЕ НА РУССКОМ СЕВЕРЕ (1918–1919)	351
Ковалев А.С. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ И ПОЛИТИКА ТРУДОВОЙ ЗАНЯТОСТИ ИНВАЛИДОВ В 30-х гг. XX в.	354
Лютых О.Ю. ХОД СОВРЕМЕННЫХ РОССИЙСКИХ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ РЕФОРМ В КОНТЕКСТЕ ВНУТРЕННЕЙ И ВНЕШНЕЙ ПОЛИТИКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ.....	360

Роговской Е.О. ГЕОРГИЕВСКОЕ I В КРУГЕ ПАЛЕОЛИТИЧЕСКИХ МЕСТОНАХОЖДЕНИЙ КАЗАНЦЕВСКОГО МЕЖЛЕДНИКОВЬЯ СЕВЕРНОЙ АЗИИ.....	366
Шумов Д.К. РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ВОЕННО-УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ РККА В ПЕРИОД 1929–1937 гг.	375
Юрлов П.В. ЕНИСЕЙСКАЯ ГУБЕРНСКАЯ НОМЕНКЛАТУРА В ГОДЫ НЭПА	380
Яшина Л.В. МЕЖСИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ ВКЛАДА МУЗЕЕВ ВОСТОЧНОЙ СИБИРИ В КУЛЬТУРНУЮ ЖИЗНЬ В 1945 – нач. 1990-х гг.	385
БИОЛОГИЯ	389
Афанаскина Л.Н. СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КЛЕТОЧНЫХ СУБПОПУЛЯЦИЙ МОЗЖЕЧКА СЕРОЙ ЖАБЫ (<i>BUFO BUFO</i>) В УСЛОВИЯХ АНТРОПОГЕННОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ.....	389
Волковский Е.В. ДИНАМИКА ЧИСЛЕННОСТИ И ФЕНОЛОГИЯ ПАУКОВ <i>ARANEUS DIADEMATUS</i> CLERCK, 1757 (ARANEI, ARANEIDAE) РАЗЛИЧНЫХ БИОТОПОВ АЛТАЙСКОГО РЕГИОНА.....	394
Чибыев В.Ю., Никифоров Н.И., Луковцев Ю.С., Охлопков И.М. АККЛИМАТИЗИРОВАННАЯ ОНДАТРА (<i>ONDATRA ZIBETHICA</i> L.) ЯКУТИИ.....	399
ЭКОНОМИКА.....	406
Пак С.Н. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗМЕРЕНИЮ КАЧЕСТВА ИНФОРМАЦИИ В СОВРЕМЕННЫХ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПРОЦЕССАХ.....	406
АННОТАЦИИ	412
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	455

Contents

PEDAGOGICS	13
A.R. Abdrafikova HUMANISTIC PARADIGM OF A MODERN PEDAGOGICAL EDUCATION.....	13
N. M. Andreeva INNOVATIVE EXPERIENCE OF TRAINING STUDENTS OF ECONOMIC MAJORS ON DISCIPLINE «COMPUTER SCIENCE»	18
I. V. Bagenova FORMATION OF BASIC CONCEPTS ON PROGRAMMING OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF INFORMATION APPROACH.....	21
L.A. Bartnovskya FORMING A MOTIVATED NEED OF STUDENTS OF A SPECIAL MEDICAL GROUP OF A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION IN THE COURSE OF INDIVIDUAL HEALTH PRESERVATION.....	26
N.V. Basalaeva, T.V. Kazakova VALUE COMPONENT OF THE PROCESS OF LIFE SELF-REALIZATION OF TEACHERS	32
S.M. Ginter TO THE QUESTION ABOUT ESTHETIC CULTURE AND ESTHETIC EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN	37
G.M. Grinberg, L.M. Ivkina ORGANIZATION OF SELF-EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF INTERUNIVERSITY COOPERATION	42
S.S. Guljaeva, S.S. Dobrovolsky SYSTEM OF ESTIMATION OF PHYSICAL PREPARATION OF STUDENTS AND YOUTH OF THE SAKHA REPUBLIC (YAKUTIA).....	46
V.A. Dalinger, E.A. Pustovit ROLE AND PLACE OF PROBLEMS IN DEVELOPMENT OF RESEARCH COMPETENCE OF SCHOOLCHILDREN	51
L.A. Didenko MODEL OF FORMING INNOVATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS WITH A WIDE RANGE OF GENERAL CULTURAL COMPETENCES.....	56
T.S. Dorohova, J.N. Galaguzova FORMATION OF SYSTEM OF SOCIAL-PEDAGOGICAL EDUCATION IN MIDDLE URAL.....	61
D.O. Zalivan, A.N. Savchuk ATTITUDE OF STUDENTS OF COLLEGES TO INDEPENDENT PHYSICAL ACTIVITY	67
Z.U. Kolokolnikova PRE-SCHOOL EDUCATION IN THE YENISEI SIBERIA IN 20-IES OF THE TWENTIETH CENTURY	72
P.S. Lomasko MODERNIZATION OF THE COURSE «INFORMATION SECURITY» IN THE CONTEXT OF MASS TRANSFER OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS TO FREE SOFTWARE	78
V.F. Lyubicheva, L.N. Kondratenko METHODICAL FEATURES OF WORKING WITH THE PROBLEMS ON THE ORIENTATION MATHEMATICAL ELECTIVES.....	81
T.B. Morozova MAIN STAGES OF STUDYING OF DEVELOPMENT OF TWINS AS A SPECIFIC UNIQUE PHENOMENON	88

E.D. Nelunova SELF-DEVELOPMENT OF PERSONALITY IN THE SYSTEM «PERSON-ENVIRONMENT-TECHNOLOGY»	97
A.A. Nikhochina FORMATION OF THE SYSTEM OF MANAGEMENT OF THE STATE POLICY CONCERNING CHILDREN IN THE KRASNOYARSK REGION IN THE 1990-IES	105
A.Yu. Osipov, V.M. Guralyov, V.M. Dvorkin FORMING OF TECHNICAL ACTIONS OF BEGINNING WRESTLERS OF SAMBO-WRESTLING.....	111
N.I. Pak DEVELOPMENT OF INTUITION AND PARALLEL THINKING BY THE METHOD OF SYSTEM DYNAMICS	117
E.V. Perekhozheva, V.A. Shershneva DIDACTIC ASPECTS OF INTERDISCIPLINARY INTEGRATION IN TECHNICAL UNIVERSITY	124
I.M. Popruga MEANS OF COMMERCIAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN SIBERIA IN XIX–XX CENTURY	128
T.P. Pushkaryeva FORMATION OF INTEGRATIVE THESAURUS AS A RESULT OF TEACHING MATHEMATICS	132
A.V. Sayapin, K.V. Safonov MEASURING OF DIFFERENTIATION ABILITY OF COMPUTER TESTING BY METHODS OF IMITATION MODELLING	138
V.I. Teslenko PROBLEMS OF DEVELOPMENT OF HUMANE COGNITIVE ACTIVITY IN THE PROCESS OF ACCUMULATION OF SCIENTIFIC KNOWLEDGE ABOUT NATURE	144
O.M. Tikhomirova METHODS OF DEVELOPMENT OF ETHNIC DESIGN IN THE COURSE OF PREPARATION OF EXPERTS OF DESIGN	151
D.A. Chermenev, E.I. Kokova RESULTS OF RESEARCH OF SPECIAL SHOOTING PREPARATION OF BIATHLETES OF 13–14 YEARS OLD AT THE STAGE OF PRELIMINARY BASIC PREPARATION	154
A.V. Sherstobitov SEMIUNIFORM POLYHEDRA.....	158
A.I. Shilov EDUCATIONAL PROCESS IN PRIMARY SCHOOLS ON THE VERGE OF XIX–XX CENTURIES	164
N.V. Shilova EDUCATIONAL PROCESS IN PRIMARY SCHOOLS OF EASTERN SIBERIA ON THE VERGE OF XIX–XX CENTURIES	170
D.A. Shubin, A.Yu. Osipov, V.I. Pazenko, Yu.V. Heinz PROFESSIONAL-APPLIED PHYSICAL TRAINING OF HEALTH SAVING ORIENTATION OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	175
M.G. Yanova, V.A. Adolf DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHER'S ORGANIZATIONAL- PEDAGOGICAL CULTURE IN CONDITIONS OF TRANSITIVE EDUCATIONAL SPACE	182

I.A. Yatsenko NARRATIVE-BIOGRAPHICAL DIAGNOSTICS IN ACTIVITY OF SOCIAL ESTABLISHMENTS OF GERMANY	188
FROM WORK EXPERIENCE.....	195
V.V. Zorina WAYS TO IMPROVE ETHICAL CULTURE OF FUTURE EDUCATORS	195
N.N. Idatchikov PROJECT «CEREBRATE» (FROM WORK EXPERIENCE ON FORMATION OF INTELLECTUAL AND SATURATED ENVIRONMENT IN WORK OF A TEACHER)	199
E.K. Likhtenvald MODEL OF GENERATION OF ADAPTIVE TESTS BY LEVEL OF THEIR COMPLEXITY	205
A.Yu. Nesterova EVALUTION OF LEVEL OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL-COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES	210
T.V. Silchenko DEVELOPMENT OF VOCATIONAL TRAINING SYSTEM WITHIN A SCHOOL-UNIVERSITY-ENTERPRISE COMPLEX.....	214
A.A. Titov COLLECTIVE ACTIVITY DURING CLASSES OF FINE ARTS AS MEANS OF DEVELOPMENT OF TEENAGERS' CREATIVE ACTIVITY	222
O.A. Cherkasova DETECTION OF PROFESSIONAL QUALITIES OF A TEACHER- OFFICER IN MILITARY HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION	226
N.F. Yakovleva, A.A. Korneeva PATRIOTIC CHARACTER UPBRINGING OF CADETS AND STUDENTS OF MARIINSK FEMALE GYMNASIUM IN RESEARCH ACTIVITY	231
PSYCHOLOGY.....	237
O.V. Perevalova REFLEXIVE ABILITIES OF PERSONALITY AS A POLY SCIENTIFIC CATEGORY	237
PHILOSOPHY AND SOCIOLOGY	245
Yu.F. Abramov, P.L. Popov ABOUT DIFFERENCIATION BETWEEN RELIGIOUS AND SCIENTIFIC MENTALITIES.....	245
A.L. Andreev GNOSEOLOGICAL NATURE OF SELF-CONSCIOUSNESS	251
I.S. Barsukov DIALECTICS OF CONSCIOUSNESS IN «PHENOMENOLOGY OF SPIRIT» OF HEGEL	257
A.V. Vershkov, A.P. Svitin TECHNOLOGY AND NATURE – WAYS OF MUTUAL INFLUENCE	263
A.M. Gendin VALUES AND SYSTEM OF VALUES IN THE STRUCTURE OF FACTORS DETERMINATING ACTIVITY.....	269
V.I. Zamishlyaev SOCIALIZATION AS METHODOLOGICAL APPROACH OF COMPETENCE-ORIENTED EDUCATION	278
G.A. Illarionov RETURN PROCESSES OF TRADITIONALISM AT ON THE VERGE OF XX–XXI CENTURIES	281

N.S. Klimenko	
CONTRADICTIONS OF RUSSIAN MASCULINITY: FROM ANCIENT RUSSIA TILL XXI CENTURY	287
V.V. Mineyev	
DIFFICULT RETURN TO BEING: THINKING OVER CONTINUALISTIC THEORY BY ALEKSANDR SVITIN	291
PHILOLOGY	295
N.V. Bizyukov	
REASONED AND UNMOTIVATED TERMINOLOGICAL UNITS OF OIL AND GAS TERMS IN STRUCTURE OF THE CONCEPT OF «PETROLEUM» (ON THE MATERIAL OF MODERN ENGLISH)	295
S.P. Vasileva	
FORMATION OF LINGUOCULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS STUDYING ANTHROPONYMYKON OF THE NOVEL «CRIME AND PUNISHMENT» BY F.M.DOSTOEVSKY	301
A.S. Gonina	
FEATURES OF IMPLEMENTATION OF PROSODIC DETERMINANT IN SWISS VARIANT OF THE GERMAN LANGUAGE	308
P.A. Gorodnyanskaya	
ABOUT MANY ASPECTS OF LEXICALIZED PREPOSITION-CASE COMBINATIONS OF ADVERBIAL CHARACTER	312
O.N. Yemelyanova	
QUALIFICATION OF RELIGIOUS WORDS IN EXPLANATORY DICTIONARIES OF THE RUSSIAN LANGUAGE	317
N.N. Starovoytova	
EMOTIONS IN THE GERMAN LANGUAGE: PROSODIC ASPECT	323
O.A. Utkina	
GENDER ASPECT IN CHILDREN'S LITERATURE. WHAT GIRLS READ	322
G.O. Shchukina	
FEATURES OF ENGLISH COMPARATIVE IDIOMS	332
HISTORY	337
Y.A. Babaev	
CANADIAN POLICY IN THE UNITED NATIONS IN 70-IES OF XX CENTURY	3371
A.E. Goncharov	
CONCERNING THE ISSUE OF THE BEGINNING OF ENGLISH-RUSSIAN TRADE VIA NORTHERN SEA ROUTE AT THE END OF XIX CENTURY	344
A.M. Zaharov	
POLES IN THE CIVIL WAR IN THE RUSSIAN NORTH (1918–1919)	3515
A.S. Kovalev	
PROFESSIONAL REHABILITATION AND DISABILITY EMPLOYMENT POLICY IN 30-IES OF XX CENTURY	354
O.Y. Liutykh	
COURSE OF MODERN RUSSIAN SOCIAL AND ECONOMIC REFORMS IN THE CONTEXT OF INTERNAL AND FOREIGN POLICY OF THE RUSSIAN FEDERATION	360
E.O. Rogovskoy	
GOERGIEVSKOE I IN A CIRCLE OF PALEOLITHIC SITES OF KAZANTSEVSKIY INTERGLACIAL IN NORTHERN ASIA	366
D.K. Shumov	
DEVELOPMENT OF SYSTEM OF MILITARY SCHOOLS OF RED ARMY IN 1929–1937	375

P.V. Yurlov BUREAUCRACY OF YENISEYSKAYA PROVINCE IN THE PERIOD OF NEP	380
L.V. Yashina INTERSYSTEM APPROACH TO STUDYING OF CONTRIBUTION OF MUSEUMS IN EASTERN SIBERIA TO CULTURAL LIFE IN 1945–1990	385
BIOLOGY	389
L. N. Afanaskina COMPARATIVE CHARACTERISTIC OF CELLULAR SUBPOPULATIONS OF CEREBELLUM OF COMMON TOAD (BUFO BUFO) IN CONDITIONS OF ANTHROPOGENIC INFLUENCE	389
E.V. Volkovsky DYNAMICS OF NUMBER AND PHENOLOGY OF SPIDERS <i>ARANEUS DIADEMATUS</i> CLERCK, 1757 (ARANEI, ARANEIDAE) OF DIFFERENT BIOTOPES OF THE ALTAI REGION	394
V.Yu. Chibyev, N. I. Nikiforov, Yu.S. Lukovtsev, I.M. Okhlopkov ACCLIMATIZED MUSKRAT (<i>ONDATRA ZIBETHICA</i> L) OF YAKUTIYA	399
ECONOMICS	406
S.N. Pak THEORETICAL APPROACHES TO THE DIMENSION OF QUALITY OF INFORMATION IN THE CURRENT ECONOMIC PROCESSES.....	406
ABSTRACTS	412
CREDITS	455

ПЕДАГОГИКА

А.Р. Абдрафикова

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гуманизация, гуманизм, гуманитаризация, тенденция, педагогическое гуманистическое образование, гуманистическая парадигма, гуманитарная среда.

«Нет, не нам восставать против истинного гуманизма, плодами которого мы ещё никогда и не пользовались. Не нам сомневаться в необходимости этого начала.... Даже желая от всей души сделаться истинными специалистами, мы не должны забывать, что и для этого необходимо общечеловеческое образование» [Маркс, Энгельс, с. 160–161].

В настоящее время пристальное внимание общества к проблеме гуманизации образования во многом связано с эволюцией философских воззрений, в соответствии с которыми в центр научного исследования выдвигается человек, и к нему предъявляются принципиально новые требования, когда, кроме своих профессиональных знаний и умений, он должен овладеть ещё и духовной культурой, необходимой для качественного изменения структуры, содержания и организационных форм всей системы педагогического образования.

Безусловно, кризис образования не лежит на поверхности явлений, он имеет внутренний характер, связанный с утратой сущности образования для человека.

В последние годы педагогические, философские исследования доказывают феномен понижения нравственной культуры человека и неспособности к культурному обустройству собственной жизни. Следовательно, целью нашего исследования является попытка дать по возможности целостное представление о развитии гуманистической проблематики в контексте современного высшего педагогического образования. Научная новизна заключается в отражении важных характеристик гуманистической парадигмы и гуманитаризации как одного из ее проявлений и выражении авторского взгляда на условия гуманизации и создания гуманитарной среды в вузе.

Гуманитарное сознание в системе образования станет средством социальной ориентации личности. Актуальность данной проблемы бесспорна. По этому поводу академик Д.С. Лихачев сказал очень образно: «Будущий век должен стать веком гуманитарного мышления или его не будет совсем» [Филиппов, 2000, с. 57].

Попытку гуманитарного определения образования, и прежде всего образования педагогического, делает в своей работе Ю.В. Сенько. Его исследование посвящено не только анализу гуманитарного потенциала профессионального педагогического

образования, но и способам его развертывания. Образование, пишет автор, предполагает не только освоение студентами дидактически преобразованного опыта («ставшей» культуры) и развития личности на этой основе, но и сотворение образа мира и своего собственного образа в этом мире [Сенько, 2000, с. 11].

Термин «гуманитаризация» является производной от термина «гуманитарный» (от латинского *humanitas* – человеческая природа, образованность). Гуманитаризация направлена на увеличение количества предметов гуманитарного цикла (философия, история, филология и др.). Однако гуманитарные науки и гуманитарное образование – не одно и то же. Гуманитарные науки призваны раскрывать законы общественного развития, формы и способы взаимодействия социальных агентов, разрабатывать социальные нормы, установки, цели. Основная функция образования – это обучение этим законам, нормам и установкам, создание условий для того, чтобы человек мог осознать, понять своё место в системе общественных связей, в духовном мире.

Гуманитаризация образования включает также усиление просветительской деятельности в различных областях культуры, внимание к вопросам воспитания, нравственности и морали. Гуманитаризацию образования следует рассматривать как формирование у человека особой собственно человеческой формы отношения к окружающему миру и самому себе, собственной деятельности в нем. Применительно к профессиональному высшему образованию гуманитаризация будет означать формирование сугубо человеческой формы отношения к миру производства (в широком смысле) и к своей профессиональной деятельности в этом мире.

Гуманитаризация образовательного процесса имеет как интернальные, так и экстернальные моменты. Во-первых, гуманитаризация образования должна быть направлена на развитие творческих способностей человека, его эстетического мировосприятия и этического отношения к действительности. Во-вторых, гуманитаризация должна ориентировать специалиста на необходимость понимания той социокультурной среды, в которой ему приходится работать.

Что касается принципов, которые должны быть заложены в практические действия по гуманитаризированному образованию, то мнение студентов таково:

- гуманизация должна производиться «не насильственным» путем, а на основе интереса студентов и основываться на возможности выбора курса преподавания;
- изживание «школярства»; повышение уважения к личности студента, изменение взаимоотношений между преподавателем и студентом;
- занятия должны быть не только местом получения знаний и средством общения;
- введение современных компьютерных технологий;
- принципиально новое отношение к гуманитарным наукам как к «полноценным» и необходимым для развития личности.

Понятия «гуманизация» и «гуманитаризация» взаимосвязаны. Диалектическая взаимосвязь гуманизации и гуманитаризации высшего педагогического образования позволяет определить цель учебно-воспитательного процесса как создание объективных и субъективных условий для всестороннего и свободного развития личности студента, его мышления, общей и методологической культуры через углубленную индивидуализацию обучения и воспитания в высшей школе на основе общечеловеческих принципов.

Гуманизация высшего образования, основным направлением которого является его гуманитаризация, уходит корнями в глубь истории философии и педагогики. Этот подход, развитый в немецкой классической философии (Гердер, Гумбольдт,

Гегель), привел к гуманитаризации образования и к утверждению права личности на образование: личность, понятая как самосознание, формирует себя как субъект культуры.

Сущность нового времени, по словам знаменитого философа-гуманиста Эриха Фромма, в том, что «впервые путь к спасению человеческого рода проходит через человеческое сердце» [Сенько, 2000, с. 82].

Гуманизация и гуманитаризация высшего образования создают необходимые условия для развития общества путем его вхождения в единое мировое и европейское социальное пространство. Гуманистическая и гуманитарная тенденции образования и воспитания открывают личности ценности мировой культуры, и прежде всего собственно российские традиции, а главное, являются основой формирования социально зрелого человека.

Критериями (близкими к объективным факторам) гуманизации высшего педагогического образования выступают следующие концептуальные положения:

- гуманизация образования должна рассматриваться как стратегия, основанная на безусловном признании человеческой личности как уникального и неповторимого феномена природы и общества, одновременно объекта и субъекта образования и воспитания;
- человек как социальный, правовой, морально-нравственный фактор образовательного процесса признается единственной его целью и высшим смыслом;
- условная конечность образовательного процесса определяется не внешними, а внутренними факторами воздействия на личность (т. е. самоформирующий комплекс);
- весь научный и практический инструментарий образовательной деятельности создается, апробируется и применяется исключительно с учетом его многократного удостоверенного воздействия на личность, конструктивного и критериально-адекватного;
- идеология гуманизации как система традиционных и новейших воззрений на человека рассматривается в качестве основного содержания массового педагогического сознания (проблема гуманистического наполнения андрогогической деятельности);
- критериально выверяется поэтапность гуманизации с определением для каждой ее фазы характерных особенностей, целей, задач, научно-методического обеспечения.

Гуманизация и гуманитаризация образования, таким образом, являются сегодня основными стратегическими направлениями деятельности высшей школы. Высшая школа должна быть не просто «кузницей кадров», а центром культуры, источником гуманистических знаний и нравственного воспитания. Культурно-творческая миссия вуза выдвигается на первый план и предполагает создание условий для свободного и творческого развития личности каждого студента. А это, по нашему мнению, достигается при условии существования определенной «культурной обстановки» в вузе гуманитарной среды.

Под гуманитарной средой мы понимаем создание таких условий в вузе, при которых содержание, структура и методы обучения и воспитания в совокупности отражали бы процессы, происходящие на уровне культуры в целом. Эти условия предполагают использование исторического опыта, богатых духовных и общекультурных традиций, достижений мировой науки и техники. Ведь именно среда оказывает решающее воздействие на формирование и развитие личности, и именно личности безопасного типа, осознающей смысл своей деятельности, свое предназ-

начение, стремящейся жить в согласии с самим собой, окружающей природой, готовой к решительным действиям.

Основные условия качественного изменения учебного процесса в соответствии с целями гуманизации, на наш взгляд, таковы:

- изменение иерархии задач в системе подготовки специалиста с высшим образованием, главной из которых должно стать развитие творческого потенциала студентов;
- изменение технологии подготовки специалиста в вузе, основу которой должны составить самостоятельная работа студента, поисковый характер овладения знаниями;
- изменение статуса и роли преподавателя.

Чтобы процесс образования стал действительно совместным освоением культурных ценностей, он должен стать равноправным диалогом. А диалог предполагает взаимное предъявление, освоение и присвоение смыслов друг друга, совместный поиск других смыслов. Именно диалоговое обучение позволяет студенту и преподавателю (учителю, ученику) раскрывать сущностные смыслы друг друга. При этом происходит замена педагогического воздействия преподавателя на студента, на личностное взаимодействие, где оба становятся соавторами этого процесса. В диалоге с другим, со «значимым другим», происходят самоопределение, саморазвитие и преподавателя и студента, возникает отношение нового типа, сотрудничества и сотворчества, а традиционно сложившиеся отношения в системе «преподаватель – студент» изменяются с «субъект-объектных» на «субъект-субъектные».

В системе инновационного образования в вузе на основе гуманизации и гуманитаризации обучения культура выступает как средство, форма самопознания, самообъяснения, самоизменения общества и человека и как необходимое условие формирования гуманистического мировоззрения студента вуза. Именно поэтому культура выдвигается в центр всех социально-философских, социологических и гуманитарных исследований.

На современном этапе развития мировой цивилизации важнейшими тенденциями гуманизации высшего образования являются:

- поликультурное образование, или образование для жизни в многонациональном обществе;
- образование с учетом демократических ценностей, или образование в области прав человека.

Гуманизация процесса обучения в высшей школе в системе инновационного образования предполагает наличие системного антропологического знания как ядра личностной и профессиональной культуры педагога, т. е. по своему содержанию педагогическое образование должно стать практическим человекознанием, своего рода педагогической антропологией.

Как показывает опыт работы ведущих отечественных вузов Московского государственного педагогического университета, Казанского федерального университета, Казанской академии социального образования, гуманизация и гуманитаризация образования и воспитания являются ведущими приоритетными направлениями в работе профессорско-преподавательского состава со студентами, что знаменует переход к инновационной социокультурной модели образования, предполагающей гуманистическую и гуманитарную подготовку студентов вуза.

С целью формирования гуманистической культуры студента вуза инновационная парадигма образования предполагает разработку личностно ориентированных педагогических технологий:

- тренинг творческого саморазвития личности (В.И. Андреев);
- деловые игры (А.А. Вербицкий);
- освоение эвристических обучающих программ (Л.Ф. Спирин);
- организация процесса обучения на основе программы АТТЕР;
- психолого-педагогические семинары на основе изучения отечественного и практического опыта.

В «Концепции модернизации российского образования до 2010 года» говорится, что основная цель профессионального образования – это подготовка высококвалифицированного, конкурентоспособного, компетентного, ответственного специалиста, и с позиций компетентностного подхода подчеркивается необходимость создания новой модели подготовки студента вуза, которая позволит развивать человеческие качества, формировать нравственные позиции, духовные ориентации, фундаментальные ценности, отношение человека к своей жизни, обществу, государству, что особенно важно для развития социальных компетенций.

Создание системы инновационного образования – квинтэссенция современных систем образования и выступает как важнейшее условие реализации сущностных сил и творческого потенциала выпускника высшей школы, его самоутверждения как целостной профессионально компетентной, инициативной, ответственной личности, готовой развивать инновационные способности нации.

Таким образом, целостное формирование нового образования в вузе возможно при наличии следующих факторов:

- обращенность к общечеловеческим ценностям, к личности, творческому потенциалу студента;
- возвращение педагогического образования в лоно культуры, его гуманизация, гуманитаризация, создание экологически чистой культурно-образовательной среды;
- вуз и школа должны иметь единое образовательное пространство для студента и обеспечить его обращенность к детям в период его профессиональной педагогической подготовки;
- овладение студентами базовыми основами педагогической культуры, что является фундаментальной задачей общепедагогической подготовки;
- гуманистический потенциал содержания высшего педагогического образования, способствующий свободе выбора эффективных форм, методов обучения и воспитания, которые, в свою очередь, определяют тенденции его гуманизации.

Библиографический список

1. Грицаков А.А. Гуманизм // История философии: энциклопедия. М.: Интерпрессервис; Книжный Дом, 2000. 1376 с.
2. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинение. 2-е изд. М., 1955–1981. Т. 46.
3. Нигматов З.Г. Гуманистические традиции педагогики. Казань: ТАРИХ, 2003.
4. Реформа и развитие высшего образования. Типогр. ЮНЕСКО, 1995.
5. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования. М., 2000.
6. Филиппов В.Т. Образование для новой России // Высшее образование в России. 2000. № 1.
7. Хюсен Торсен. Идея университета: эволюция, функции, проблемы // Перспективы. Вопросы образования. Ежеквартальный журнал, ЮНЕСКО. 1992. № 3.

ИННОВАЦИОННЫЙ ОПЫТ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНФОРМАТИКА»

Дисциплина «Информатика», компьютерный практикум, система управления обучением «MOODLE».

Динамизм развития информатики и постоянного совершенствования информационных технологий определяет новые подходы к организации учебного процесса. Действующие образовательные стандарты, ориентированные на компетентностный формат, нацеливают учебный процесс на профессионально ориентированный и активный самостоятельный характер обучения. Возможности современных информационно-коммуникационных технологий позволяют существенным образом изменить информационное взаимодействие преподавателя и студента, обеспечивают инновационные способы организации обучения информатике в соответствии современными требованиями. Информационно-коммуникационные компетенции будущего экономиста в формирующемся информационном обществе являются ключевыми для его успешной профессиональной деятельности, поэтому особую актуальность приобретает проблема повышения качества подготовки по информатике студентов экономических специальностей.

Учебная программа дисциплины «Информатика» для направлений *080200 Менеджмент* и *080400 Управление персоналом* экономического отделения института экономики, управления и природопользования ФГАОУ ВПО СФУ разработана в соответствии с требованиями ФГОС ВПО третьего поколения [Пак, 2006; Андреева, 2009]. Общая трудоемкость дисциплины составляет 3 зач. ед. (108 часов), из них: лекции – 0,5 зач. ед. (18 часов), компьютерный практикум – 1 зач. ед. (36 часов), внеаудиторная самостоятельная работа – 0,5 зач. ед. (18 часов), подготовка к зачету – 1 зач. ед. (36 часов). Обучение проводится в рамках модульно-рейтинговой системы. Модули дисциплины соответствуют дидактическим единицам ФГОС. Промежуточные контрольные мероприятия и итоговый зачет проводятся в виде тестовых испытаний.

Компьютерный практикум и внеаудиторная самостоятельная работа составляют практическую часть дисциплины. Возросшая значимость самостоятельной работы студентов в процессе получения знаний порождает проблему полноценного использования потенциала практической работы. Для ее решения необходимо систематизировать разделы практической части дисциплины «Информатика» в соответствии с разделами ее теоретической части с учетом междисциплинарных связей и профессиональной направленности заданий, определить мотивацию выполнения заданий, обеспечить последовательность и планомерность работы студентов, определить алгоритм оценки знаний.

Целью настоящей работы являются создание и внедрение в учебный процесс интерактивного курса, который выполняет эти задачи. Базовым инструментом для его разработки выбрана свободно распространяемая система управления обучением «MOODLE» (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment). Система «MOODLE» имеет открытый код, ее инструментальные средства позволяют разра-

батьвать оригинальные сайты для поддержки как очного, так и дистанционного обучения [Анисимов, 2009]. Схема подключения к курсу одинакова для аудиторной и внеаудиторной работы – через главную страницу сайта Сибирского федерального университета (<http://study.sfu-kras.ru/course/view.php?id=284>).

Разработанные практические задания были систематизированы и включены в интерактивный курс с помощью структурных элементов «MOODLE»: «Ресурс», «Задание», «Задание с несколькими файлами» и «Тест».

Регламентированные задания практической части предназначены для усвоения понятийного аппарата дисциплины, овладения набором знаний, умений и навыков для решения типовых задач. Они включают основные сведения из теоретической части курса, методические указания к решению задач и демонстрационные примеры. Эти задания размещаются в элементах «MOODLE» типа «Ресурс». Примеры ресурсов: электронное учебное пособие [Пак, 2006], презентации алгоритмов решения заданий [Андреева, Пак, 2012а], электронные пошаговые инструкции [Андреева, Пак, 2012б], демонстрационные примеры расчетных сценариев MS Excel и баз данных MS Access, ссылки на обучающие сайты.

Типовые задания для самостоятельной работы размещаются в элементах типа «Задание», которые организуют взаимосвязь «студент – преподаватель». Выполнив задание, студент отправляет файл с решением на сайт, преподаватель размещает на сайте оценку выполненной работы и комментарии. Студент имеет возможность поправить указанные недостатки и загрузить на сайт исправленный вариант работы.

Творческие задания обеспечивают повторение и закрепление пройденного материала не только повторным чтением страниц учебного пособия или решением типовых задач, а в форме самостоятельной разработки небольшого проекта с использованием электронных таблиц MS Excel 2007 и СУБД MS Access 2007. Их выполнение предусматривает три этапа: формализация задачи, реализация в электронных таблицах MS Excel или СУБД MS Access, подготовка итогового отчета о выполнении с помощью текстового редактора MS Word. Эти задания реализованы в интерактивном курсе с помощью элемента «MOODLE» типа «Задание с несколькими файлами», который также предусматривает взаимосвязь «студент – преподаватель».

Для формирования тренингов и тестов разработан банк тестовых заданий в среде тестовой оболочки системы «MOODLE». Используются четыре типа тестовых заданий: «На соответствие», «В закрытой форме (множественный выбор)», «Короткий ответ», «Верно / неверно». Для каждого тестового задания определены параметры: максимальная оценка, алгоритм расчета «штрафа» за неверный ответ, комментарии преподавателя к возможным ответам и способ отображения задания на экране. Тестовые задания сгруппированы по категориям – темам дисциплины. Структурный элемент «MOODLE» типа «Тест» хранит набор тестовых заданий, каждое из которых произвольным образом выбирается из указанной категории и включается в тест не более одного раза. Последовательность заданий в тесте случайная, это обеспечивает более объективную оценку знаний, снижает вероятность списывания, уменьшает возможность подменить знание предмета заучиванием ответов. В разработанном интерактивном курсе создано 320 тестовых заданий, они группируются по 10 категориям, сформированы два теста промежуточного контроля.

При выполнении теста в обучающем режиме («Тренинг») студент имеет возможность просмотреть правильные ответы, вернуться к недостаточно хорошо усвоенным разделам курса и вновь пройти «Тренинг». Задача студента – выполнять каждое задание (один раз или несколько) до получения результата «Верно». Если задание решено неверно или частично верно, насчитываются штрафные баллы, сту-

денту предлагается представить другое решение. Оценка «Верно» означает, что представлено верное решение, при этом высвечивается балл за полученный ответ с учетом штрафов, работа с этим заданием завершается. Этот режим позволяет студенту самостоятельно оценить степень усвоения материала и время выполнения теста.

Выводы. В статье представлен опыт апробации интерактивного курса по дисциплине «Информатика» в 2011/12 учебном году на экономическом отделении института экономики, управления и природопользования Сибирского федерального университета. Новыми элементами в организации учебного процесса являются:

1) интерактивный курс практической части дисциплины в системе управления обучением «MOODLE», который организует взаимосвязь студентов и преподавателей, поддерживает заданные темпы выполнения заданий, организует тестирование, оперативно сообщает студенту о результатах его работы;

2) электронные пошаговые инструкции к выполнению регламентных заданий, они позволяют своевременно диагностировать ошибки, определяют успешность работы студента;

3) банк тестовых заданий по темам практической части дисциплины.

Работа студентов в рамках представленной инновационной модели с использованием системы «MOODLE» развивает информационно-коммуникационные компетенции: «способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях и корпоративных информационных системах» и «приобретение практических навыков использования информационно-компьютерных технологий в своей учебно-познавательной и в будущей профессиональной деятельности в области экономики».

Частота посещения сайта и результаты работы студентов в рамках интерактивного курса демонстрируют высокую степень их заинтересованности. Подавляющее большинство студентов выполнили задания в установленные сроки. Это свидетельствует о повышении уровня самостоятельности студента, который становится активным субъектом познавательной деятельности.

Библиографический список

1. Андреева Н.М., Пак Н.И. Информатика. Реализация алгоритмов кодирования информации и конечных автоматов в MS Excel: учеб.-метод. пособие. Красноярск: СФУ, 2012а. 63 с.
2. Андреева Н.М., Пак Н.И. Информатика. Создание многотабличной базы данных в СУБД MS Access: учеб.-метод. пособие. Красноярск: СФУ, 2012б. 52 с.
3. Андреева Н.М. О методической системе обучения информатике студентов экономических специальностей // V Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Открытое образование: опыт, проблемы, перспективы». Красноярск, 21–22 мая 2009 г. Красноярск, 2009.
4. Анисимов А.М. Работа в системе дистанционного обучения Moodle. Харьков: ХНАГХ, 2009. 292 с.
5. Пак Н.И. Информатика / Краснояр. гос. ун-т. Красноярск, 2006. 357 с.

ФОРМИРОВАНИЕ БАЗОВЫХ ПОНЯТИЙ ПРОГРАММИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ИНФОРМАЦИОННОГО ПОДХОДА

Базовые понятия программирования, многоуровневая профессионально ориентированная система заданий, информационный подход, семантическая сеть базовых понятий программирования.

Новые образовательные стандарты высшей школы декларируют владение навыками программирования в качестве одной из профессиональных компетенций выпускников-бакалавров по направлению подготовки 010100 *Математика* [Об утверждении и введении..., 2011]. Успешное усвоение теории и практики программирования во многом зависит от уровня сформированности у обучаемых базовых понятий языка программирования. Традиционное преподавание курса программирования уделяет мало внимания этому аспекту обучения, акцент делается на формировании алгоритмических навыков, что, несомненно важно, но не может быть успешным без первого аспекта. Например, традиционная методика преподавания программирования на языке C/C++ предполагает знакомство с понятиями «переменная», «тип данных», «оператор» на примерах линейных программ, далее изучаются основные операторы языка, структуры данных в виде массивов, и лишь затем определяются понятие «функция» и далее «класс». По данной методике написаны многочисленные учебники, укажем некоторые: [Павловская, 2010; Аверкин и др., 2001; Глушаков и др., 2004]. В то же время практически нет работ, посвящённых преподаванию курса программирования студентам-математикам. Широко известным является учебное пособие «Программирование для математиков», со времени выхода которого прошло много лет [Кушниренко, Лебедев, 1988]. В этой связи актуальными представляются разработка и внедрение в учебный процесс студентов-математиков как первой части курса объектно-ориентированного программирования многоуровневой системы профессионально ориентированных заданий, направленных на формирование базовых понятий программирования. Предварительно будет целесообразным сделать анализ проблем, возникающих у студентов-математиков в начале изучения теории и практики программирования.

Комплекс проблем можно разделить на две основные группы: проблемы объективного и субъективного характера. К первой группе относятся:

- разный (зачастую низкий) уровень подготовки абитуриентов по ряду разделов информатики, таких как основные понятия программирования, базовые алгоритмические конструкции, логика и алгоритмы. Например, входное тестирование по перечисленным темам студентов первого курса института математики СФУ, проведённое в 2011 году, показало, что в группе направления *Математика* лишь 12 % студентов владеют навыками программирования, 25 % набрали 0–1 баллов, остальные показали результат ниже среднего;
- пересечение множеств терминов (тезаурусов) классической математики и языка программирования (например, «переменная», «целое», «функция»), что создаёт определённые трудности в понимании теории программирования при одновременном изучении математических дисциплин;

- несогласованность курса «Информатика и программирование» с классическими математическими дисциплинами, изучаемыми на первом курсе – математическим анализом, алгеброй, аналитической геометрией.

Сформулируем проблемы, носящие субъективный характер, выявляемые у студентов на практических занятиях по программированию:

- непонимание постановки задачи, неумение выделить и классифицировать входные и выходные данные задачи;
- сложности в декомпозиции решения на элементарные составляющие;
- неумение грамотно использовать лексемы языка программирования, включающие идентификаторы, константы, операции и ключевые слова;
- недостаточный уровень представления об отношениях (взаимосвязи) базовых понятий языка программирования.

Все перечисленные субъективные проблемы показывают важность полноценного формирования на начальном этапе обучения программированию фундаментальных понятий теории программирования. В этой связи возникает необходимость определить, какие именно понятия должны составить основу тезауруса студентов-математиков в предметной области программирования. С этой целью представим фрагмент структуры информационной модели базовых понятий программирования в виде семантической сети (рис.1). (Пояснение: на рисунке пунктирными стрелками обозначены атрибутивные отношения «имеет свойство».) Как видно из схемы, в основу обучения объектно-ориентированному языку программирования (например, C++) должно быть положено формирование понятий «переменная», «тип», «функция». Затем эти термины с помощью принципов суперпозиции, рекурсии и цикличности преобразования информации [Пак, 2011, с. 91–98] получают дальнейшее развитие, подводя обучаемых к усвоению базовых понятий объектно-ориентированного программирования «класс» и «объект».

Выбор вышеуказанных понятий в качестве базовых в начале обучения программированию студентов-математиков также обусловлен их присутствием в тезаурусах предметных областей как математики, так и теории программирования.

Далее рассмотрим возможность разрешения перечисленных проблем с помощью организации системы заданий на практических занятиях и при самостоятельной работе студентов. Основное содержание системы заданий, соответствующих выявленным проблемам, отражено на рис. 2.

Данная система заданий базируется на концепции информационного подхода к обучению. Как указано в [Пак, 2010], структура долговременной памяти человека состоит из четырёх областей: чувственной, модельной, понятийной и абстрактной. Для того чтобы элементы тезауруса языка программирования «переменная», «тип данных», «функция» были включены в тезаурус обучаемого этому языку, необходима следующая цепочка формирования понятий: непосредственно-чувственный образ → информационная модель → понятие → абстрактное понятие. В соответствии с этим в системе могут быть выделены следующие уровни, имеющие определённые дидактические цели:

1) пропедевтический – идентификация в определённых образах качественных и количественных свойств объекта (понятия «тип» и «переменная»), действий и отношений объекта (понятие «функция»). На этом уровне студентам предлагаются задания по анализу постановки задачи, выяснению, что является входными и выходными данными и декомпозиции решения на части. Ответ даётся на естественном языке, что позволяет справиться с поставленной задачей любому студенту;

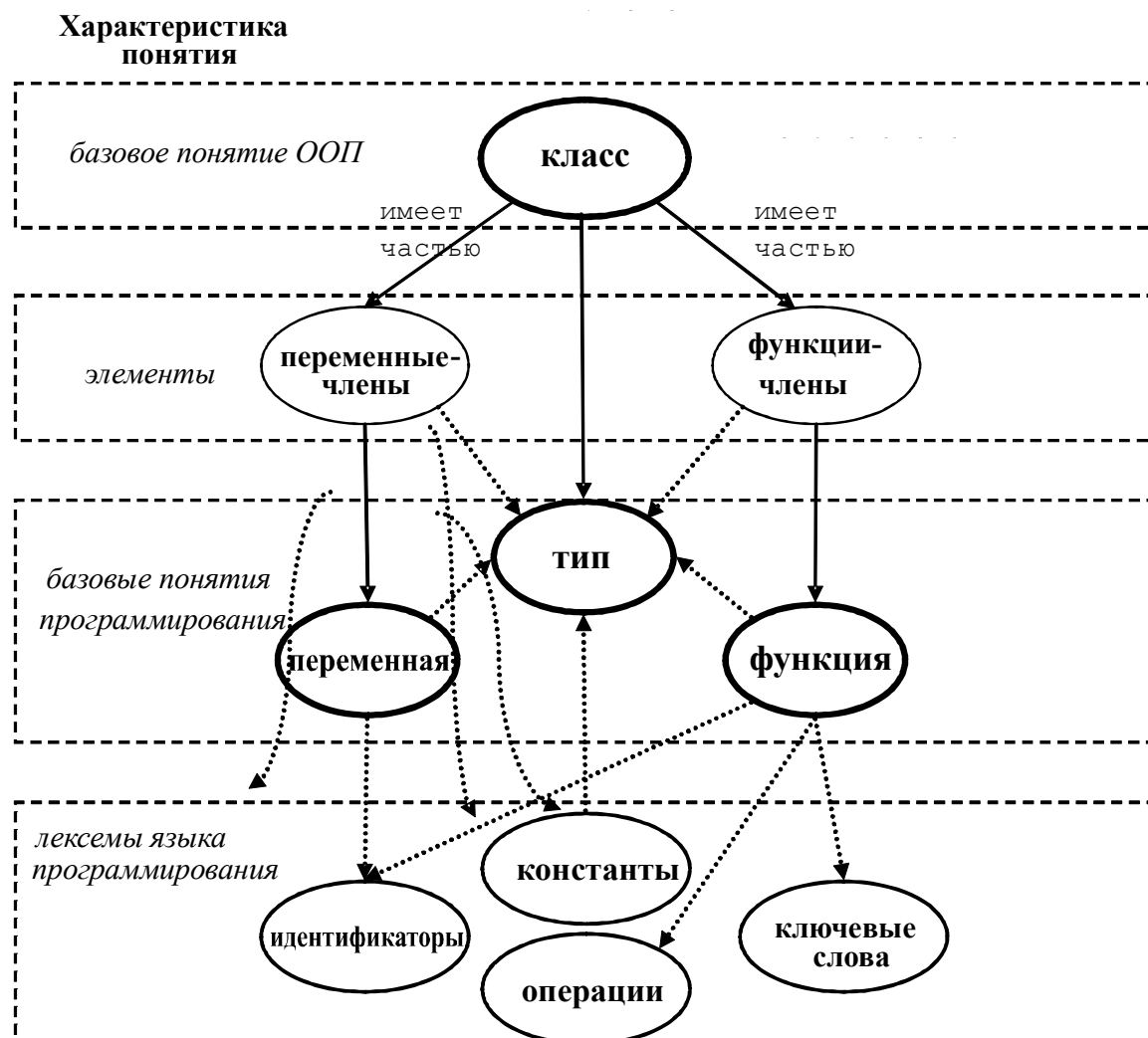


Рис 1. Семантическая сеть базовых понятий программирования (фрагмент)

2) лексический – формирование понятий лексем языка программирования – ключевых слов, констант, операций, идентификаторов. Студентам предлагаются следующие задания: а) разбить текст программы на лексем; б) указать неправильные идентификаторы; в) указать порядок выполнения операций в предложенных выражениях в соответствии с приоритетом; г) определить тип литеральных констант;

3) семантико-синтаксический – формализация понятий «тип», «переменная», «функция» с помощью лексем, расширение содержания и объема понятий «тип» и «функция». На этом уровне задания группируются по двум темам: «Типы данных» (система заданий описана в [Баженова, 2012, с. 58–60]) и «Функции» (задания подобраны в соответствии с изучаемым материалом по курсам «Математический анализ», «Алгебра», «Аналитическая геометрия»);

4) пропедевтический объектно-ориентированный – обобществление понятий «тип», «переменная», «функция» в абстрактных понятиях «класс» и «объект». Решение задач этого уровня можно представить как возвращение (рекурсию) к задачам первого уровня, где ответ на поставленные вопросы студент должен дать в терминах «класс» и «объект» и далее написать соответствующий программный код.



Рис. 2. Структура системы заданий

Итак, анализ существующих проблем у студентов-математиков в начале обучения теории программирования и практическом программировании показывает важность последовательного формирования в их тезаурусе таких понятий, как «переменная», «тип», «функция». На основе построенной информационной модели (семантической сети) базовых понятий и использования системно-информационного подхода к обучению предложена многоуровневая профессионально ориентированная система заданий по курсу объектного программирования. Данная система, реализованная в учебном процессе, должна обеспечить динамику формирования

базовых понятий программирования от непосредственно-чувственных к формализованным образам и далее к абстрактным понятиям, что в дальнейшем поможет успешному усвоению студентами курса программирования.

Библиографический список

1. Аверкин В.П., Бобровский А.И., Хомоненко А.Д. Программирование на C++. М.: Мир, 2001. 256 с.
2. Баженова И.В. Система заданий по теме «Типы данных» при обучении объектному программированию с позиций информационного подхода // Материалы Международной научно-практической конференции (Нижевартовск, 27–29 марта 2012 г.). Нижевартовск: НГГУ, 2012.
3. Глушаков С.В., Коваль А.В., Смирнов С.В. Язык программирования C++. М.: АСТ, 2004. 500 с.
4. Кушниренко А.Г., Лебедев Г.В. Программирование для математиков. М.: Наука, 1988. 384 с.
5. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 010100 Математика (квалификация (степень) «бакалавр»): приказ Минобрнауки РФ от 13 января 2010 г. № 8, в ред. Приказа Минобрнауки РФ от 31. 05. 2011 № 1975. URL: <http://www.fgosvpo.ru/uploadfiles/fgos/28/20111115114002.pdf>
6. Павловская Т.А. C/C++. Программирование на языке высокого уровня. СПб.: Питер, 2010. 461 с.
7. Пак Н.И. Информационное моделирование: учеб. пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2010. 152 с.
8. Пак Н.И. О концепции информационного подхода в обучении // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 1.

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВИРОВАННОЙ ПОТРЕБНОСТИ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ ВУЗА В ИНДИВИДУАЛЬНОМ ЗДОРОВЬЕСОХРАНЕНИИ

Студенты, специальная медицинская группа, мотивация, мотивированная потребность, индивидуальное здоровье, ценностные ориентации.

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года заметная роль в развитии человеческого потенциала отведена физической культуре и спорту. Актуальной стратегической задачей государственной политики является реализация здоровьесохраняющей парадигмы образования. В современных условиях развития страны профессиональная подготовка студентов и их здоровье тесно взаимосвязаны. Но увеличение информационных, психоэмоциональных нагрузок на студентов, гипокinezия, нерационально организованный образ жизни в процессе их обучения зачастую приводят к снижению уровня физических кондиций и ухудшению состояния их здоровья. По оценкам экспертов, в большинстве вузов страны «количество студентов специальной медицинской группы (СМГ) увеличилось с 10 до 23–25 %, в некоторых достигает 40 %» [Доронцев, 2006, с. 39]. Одной из причин ухудшения здоровья студентов, по мнению ученых и вузовских педагогов, является отсутствие мотивированной потребности студентов в индивидуальном здоровьесохранении.

Решению проблемы физического здоровья учащейся молодежи посвящены многочисленные исследования. При этом в процессе подготовки будущих специалистов явно недооценивается значимость формирования мотивированной потребности студента в сохранении индивидуального здоровья, поддержании высокого уровня физической работоспособности. Это обуславливает необходимость и актуальность научного обоснования педагогических путей и разработки способов формирования мотивированной потребности студентов специальной медицинской группы вуза в индивидуальном здоровьесохранении в процессе физического воспитания. Полагаем, что достижение поставленной цели обеспечивается специальным педагогическим обеспечением, которое направлено на осознание студентом себя субъектом собственной здоровьесохраняющей деятельности.

Обратимся к обоснованию необходимости создания мотивированной потребности студента в здоровье как важнейшего фактора здоровьесохраняющего образования.

Известно, что большую роль в индивидуальном здоровьесохранении играют потребности, мотивы, установки, ценности личности, которые выступают основой жизнедеятельности. В работе В.И. Усакова особое внимание уделяется проблеме методологии индивидуального здоровья, предполагающей формирование мотивированных потребностей и установок на здоровье и здоровый образ жизни [Усаков, 2005, с. 4]. Мотивация детерминирует поведение, организованность и устойчивость целостной деятельности человека, его отношение к тем или иным жизненным ситуациям, целенаправленность действия, связанного с достижением определенной цели.

В справочной и научной психолого-педагогической литературе мотивация рассматривается как совокупность факторов, вызывающих активность человека и определяющих направленность поведения индивида. По мнению В.В. Краевского,

мотивация – это активное состояние, побуждающее личность совершать действия, направленные на удовлетворение индивидуальных или групповых потребностей [Краевский, 1977, с. 118]. С педагогической точки зрения на передний план мотивации выдвигается активный момент создания педагогом способов и условий формирования положительных мотивов обучаемых. В.К. Бальсевич рассматривает мотивацию как одно из важнейших условий, непосредственно влияющих на эффективность различных видов деятельности, включая физическую активность [Бальсевич, 2000, с. 223]. Мотивацию можно рассматривать как «мост» между сознанием и деятельностью. Воздействуя на мотивацию, можно изменить сознание и, соответственно, деятельность.

В педагогической науке процесс мотивации личности рассматривается со стороны ее «самости» [Сластенин, Исаев, Шиянов, 2002, с. 288]. Опираясь на аксиологические характеристики личности, ученые-педагоги признают, что в многообразных действиях и деятельности личности проявляются ее специфические оценочные отношения к предметному и социальному миру, а также к себе. Для различения признаваемых (субъективно-объективных) и фактических (объективных) ценностей употребляется категория «потребность». Потребность порождает общее целенаправленное состояние активности, является объективно действующим энергетическим первоисточником поведения личности, исходным и основным началом ориентировки в различных ситуациях. Потребность активизирует деятельность, способствует подлинной самореализации личности, проявляется через интерес, желание, стремление, влечение, намерение, установку, мотив.

В юношеском возрасте (17–20 лет) основными побудителями деятельности становятся внутренние мотивы, связанные с саморазвитием, самоутверждением и познавательной деятельностью. Личностные умения, навыки, опыт мотивируют студента на освоение необходимых знаний, на установление контактов, новых видов деятельности, в том числе здоровьесохраняющей.

Наряду с потребностями и мотивами в структуру мотивационной сферы личности входят установки. В педагогике проблема установок изучается в рамках аксиологии – учения о ценностях [Сластенин, Чижакова, 2003, с. 123–130]. Установка обладает регулятивным характером, отражающим состояние готовности личности к определенной деятельности, соотносится с потребностями индивида, выполняет приспособительную и защитную функции, выражает ценности индивида и организует знания. Система установок определяется как ценностная ориентация, являющаяся важнейшим компонентом структуры личности и обладающая ценностным характером.

Важным для нашего исследования является понятие мотивационной установки. Это задание для себя, запланированное, но отсроченное, или намерение, которое будет осуществлено при появлении нужной ситуации, повода [Ильин, 2008, с. 146]. Мотивационную установку можно рассматривать как латентное состояние готовности к удовлетворению потребности. Значимость мотивационной установки заключается в том, что по мере развития личности возникает своеобразный «мотивационный банк данных», хранящий в долговременной памяти основные и регулярно возникающие потребности, средства и способы их удовлетворения и получивший при этом эмоциональный фон. Мотивационные установки, проявляясь через потребности, мотивы, ценностные ориентации личности, играют существенную роль в формировании ценностного отношения.

Мотивационные установки на индивидуальное здоровье как ценность являются частью педагогического процесса формирования положительного отношения студентов СМГ вуза к занятиям физической культурой, движущей силой, дающей поведению энергетический импульс и общую направленность. Для формирования по-

зитивных установок на здоровье должны удовлетворяться фундаментальные (базовые), познавательные, эстетические потребности, потребность в самоактуализации.

Мотивированная потребность личности (в широком смысле слова) понимается нами как личностное образование, связанное с необходимостью в чем-либо нужном, которая побуждает личность к действию, формирует ее активное состояние.

В контексте нашего исследования конкретизировано содержание понятия «мотивированной потребности студента специальной медицинской группы в индивидуальном здоровьесохранении». Это осознанная необходимость личности студента СМГ в сохранении индивидуального здоровья, поддержании высокого уровня физической работоспособности как субъекта данного процесса. Основными признаками проявления мотивированной потребности студента СМГ в индивидуальном здоровьесохранении являются: владение студентом СМГ научными знаниями о способах сохранения, укрепления и развития индивидуального здоровья; осознание студентом СМГ необходимости здоровьесохраняющей жизнедеятельности; рефлексия и принятие студентом СМГ необходимости в сохранении индивидуального здоровья как жизненной и профессиональной ценности; творческая активность студента СМГ в обогащении субъективного опыта организации индивидуального здоровьесохранения.

Мотивированная потребность студента СМГ рассматривается нами как предпосылка и результат собственной активной здоровьесохраняющей деятельности студента и целесообразного педагогического обеспечения, которое направлено на решение проблем оздоровления студента СМГ и реализовано в условиях специально создаваемой здоровьесохраняющей среды образовательного учреждения.

Проблема формирования мотивированной потребности личности требует рассмотрения основных ее сфер: *когнитивно-познавательной* (предполагает получение, хранение, воспроизведение и преобразование научной информации); *потребностно-мотивационной* (отражает отношение к окружающему миру, ценности, намерения, цели; содержит потребности в определенных условиях жизнедеятельности и развития, мотивы, связанные с удовлетворением определенных потребностей, побуждения к деятельности, установки и направленность); *действенно-практической* (характеризует проявление человека как деятеля, практически реализующего себя в окружающем мире).

В процессе познания задействована когнитивно-познавательная сфера личности. Одним из ценнейших новообразований юности, ученые выделяют философскую направленность мышления, познавательное отношение к действительности, потребность проникнуть в систему «вещей и знаний». Информация, имея содержание, количество и ценность, преобразуется в знания [Сластенин, Исаев, Шиянов, 2002, с. 302]. Из внешнего межличностного пространства она проникает во внутреннее, субъективное пространство, становится частью личностной структуры на уровне сознания, эмоционального опыта, системы отношений. Информация переходит в знание, знание становится активным, проявляется в практической деятельности и становится важным фактором совершенствования личности.

Когнитивный элемент формирования мотивированной потребности студентов СМГ в индивидуальном здоровьесохранении включает в себя совокупность умозаключений, мнений, знаний о способах сохранения, укрепления и развития здоровья. Студенты получают необходимую информацию о разнообразных способах здоровьесохранения как основу в формировании внутренней картины здоровья. Особое отношение студентов СМГ к здоровью выражается в осознании его ценности, в активно-позитивном стремлении к его совершенствованию.

Потребностно-мотивационная сфера личности связана с ее ценностными ориентирами. Знания должны стать ценностными, поскольку на их основе формируются ценностное отношение, ценностная установка, ценностные ориентации, которые являются отражением ценностного сознания и выступают регулятором поведения [Сластенин, Чижакова, 2003, с. 123–129].

Общая структура ценностных ориентиров студентов СМГ включает ценность здоровьесохраняющей жизнедеятельности. Но потребность в здоровьесохранении зачастую уступает другим потребностям (общения, достижения материальных благ, профессиональной карьеры, семейного благополучия и так далее). В связи с этим появляется необходимость актуализировать эмоционально-ценностное отношение студента к здоровьесохранению (внутреннюю позицию, личностно-переживаемую взаимосвязь с окружающим миром), сделав потребность в нем мотивированной.

Реализации мотивированной потребности студента СМГ в здоровьесохранении способствует активизация действенно-практической сферы личности. Включение в любую деятельность вызывает собственную активность личности, способствует обогащению опыта, развитию, самореализации и самоактуализации. Поэтому деятельностный аспект в контексте исследования приобретает особое значение. Организация собственного здорового образа жизни предполагает проявление творческого подхода, целенаправленную активность, самовоспитание, сознательную, систематическую работу над собой. Как субъект здоровой жизнедеятельности личность творчески формирует себя, самосохранительное поведение, включаясь в здоровьесохраняющую деятельность.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что механизмы формирования мотивированной потребности индивидуального здоровьесохранения студента специальной медицинской группы реализуются в направлении «знания – ценностное отношение – деятельность».

Изучение теоретической литературы по исследуемой проблеме индивидуально здоровьесохранения студентов СМГ, раскрытие содержания понятия «мотивированная потребность», а также многолетний педагогический опыт работы в вузе позволили нам обосновать необходимость целесообразного педагогического обеспечения, разработать его и реализовать в учебно-воспитательном процессе Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева посредством физической культуры.

Системными элементами педагогического обеспечения по формированию мотивированной потребности студентов СМГ вуза в индивидуальном здоровьесохранении являются: разработанные нами экспериментальная учебная практико-ориентированная программа «Здоровье» для занятий по физической культуре со студентами СМГ, индивидуальная программа для студентов СМГ «Я и мое здоровье»; педагогические методы, формы и средства формирования сознания личности студента, способствующие стимулированию активной познавательной и здоровьесохраняющей деятельности, созданию ориентировочной основы для творческих исканий и самостоятельных решений – рассказ, объяснение, индивидуальное консультирование, беседа, лекция, диспут; стимулированию и мотивации здоровьесохраняющей деятельности и поведения личности студента – соревнование, игра, дискуссия; организации здоровьесохраняющей деятельности студента – методы организации занятий по физической культуре, формы и средства физической культуры.

Уровень сформированности мотивированной потребности студентов в индивидуальном здоровье проверяется комплексом психологических и педагогических методик: стандартизированными методиками диагностики мотивационной сферы личности [Основы психологии, 2005, с. 527–530; Ильин, 2008, с. 414–415], педагогичес-

ким наблюдением, опросами в форме анкетирования, педагогическим тестированием, самонаблюдениями студентов за физическим состоянием, их самоотчетами в дневниках, экспертными оценками.

Нами разработана методика диагностирования уровня проявления сформированности мотивированной потребности студентов СМГ в здоровьесохранении. Выделены показатели проявления мотивированной потребности студентов (в соответствии с основными сферами личности), определены критериальные признаки – когнитивно-познавательный, потребностно-мотивационный, действенно-практический.

Критериальными признаками *когнитивно-познавательного показателя* проявления мотивированной потребности студентов СМГ в индивидуальном здоровьесохранении выступают: владение научными знаниями о здоровье, здоровом образе жизни, анализ и оценивание своей жизнедеятельности с позиции здоровьесохранения; создание внутренней картины здоровья и ценностного отношения к нему; способность переводить информацию о сохранении и укреплении своего здоровья в потребностную сферу личности; проявление активно-позитивного стремления к индивидуальному здоровьесохранению.

Наличие знаний в сочетании с убеждениями, чувствами и ценностным отношением обуславливает выделение *потребностно-мотивационного показателя* проявления мотивированной потребности студентов СМГ в индивидуальном здоровьесохранении и его критериальных признаков: проявление ценностного отношения к своему здоровью и ценностной установки на его сохранение; актуализация потребности в индивидуальном здоровьесохранении; установление пространства своей здоровой жизнедеятельности.

Критериальными признаками *действенно-практического показателя* проявления мотивированной потребности студентов СМГ в индивидуальном здоровьесохранении определены: включение в здоровьесохраняющую деятельность и обогащение опыта здоровьесохранения; творческий подход к организации собственного здорового образа жизни; активность, последовательность, организованность в здоровьесохранении и реализации потребности в нем.

Выделены уровни проявления сформированности мотивированной потребности студентов СМГ в индивидуальном здоровьесохранении: высокий, средний, низкий. Каждому уровню поставлены соответствующие баллы для перевода качественных показателей в количественные: низкому – 1 балл, среднему – 2 балла, высокому – 3 балла.

Сравнительный анализ показателей уровней проявления мотивированной потребности в индивидуальном здоровьесохранении у студентов экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп на конец опытно-экспериментальной работы выявил следующие результаты.

В ЭГ количество студентов с высоким уровнем когнитивно-познавательного показателя проявления мотивированной потребности студентов в индивидуальном здоровьесохранении увеличилось с 26,7 до 53,3 %; произошло снижение – на среднем и низком уровнях с 53,3 до 40,0 % и с 20,0 до 6,1 % соответственно. В КГ высокий уровень отмечен у 13,3 % студентов, средний – у 60,0 % и низкий – у 26,7 %.

Позитивные изменения отмечены в ЭГ и по потребностно-мотивационному показателю сформированности мотивированной потребности студентов в индивидуальном здоровьесохранении: увеличилось количество студентов с высоким уровнем мотивированной потребности с 33,4 до 53,3 %, а со средним и низким уровнями – снизилось с 46,6 до 40,0 % и с 20,0 до 6,1 %, соответственно. Таким образом, большинство студентов (83,3 %) экспериментальной группы СМГ проявляют ценностное отношение к своему здоровью, имеют ценностную установку на его сохранение, актуализируют потребность в индивидуальном здоровьесохранении. В КГ

на низком и среднем уровнях произошло увеличение количества студентов к потребностно-мотивационному компоненту с 13,0 до 20 % и с 46,6 до 66,6 % соответственно, но уменьшилось количество студентов с высоким уровнем с 40,0 до 13,3 %.

По действенно-практическому показателю в ЭГ произошло увеличение числа студентов с высоким уровнем здоровьесохраняющей активности с 33,4 до 60,0 % и уменьшение – с низким уровнем с 26,7 до 6,7 %. Общее количество студентов, включенных в здоровьесохраняющую деятельность на основе сформированной мотивированной потребности в индивидуальном здоровьесохранении (средний и высокий уровни), увеличилось до 93,4 %. В КГ на низком и среднем уровнях показатель позитивного отношения к индивидуальному здоровьесохранению вырос до 20 и 60 %, однако положительной динамики высокого уровня потребности в индивидуальном здоровьесохранении не обнаружено.

Качественный анализ результатов опытно-экспериментальной работы показал, что большинство студентов СМГ анализируют и оценивают жизнедеятельность с позиции здоровьесохранения, формируют внутреннюю картину здоровья и ценностное отношение к нему, переводят информацию о сохранении и укреплении здоровья в потребностную сферу личности; имеют ценностную установку на сохранение здоровья, актуализируют потребности в индивидуальном здоровьесохранении; творчески подходят к организации собственного здорового образа жизни, реализуют потребность в нем.

Сопоставление результатов в контрольной и экспериментальной группах на начало и окончание опытно-экспериментального исследования показало различия в динамике положительного изменения уровней мотивированной потребности в индивидуальном здоровьесохранении по всем компонентам. Достоверность полученных результатов была подтверждена статистически с помощью критерия χ^2 -Пирсона (для $p < 0,05$). Таким образом, значимые позитивные изменения в уровнях мотивированной потребности студентов специальной медицинской группы в индивидуальном здоровьесохранении подтверждают основные положения гипотезы исследования, эффективность проведенной опытно-экспериментальной работы по организации и содержанию здоровьесохраняющего образования студентов специальной медицинской группы посредством физической культуры.

Библиографический список

1. Бальсевич В.К. Онтокинезиология человека. М.: Теория и практика физической культуры, 2000. 275 с.
2. Доронцев А.В. Формирование у будущих врачей навыка профилактики заболеваемости средствами физической культуры и спорта: дис. ...канд. пед. наук. Волгоград, 2006. 176 с.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2008. 512 с.
4. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения: методический аспект. М.: Педагогика, 1977. 263 с.
5. Основы психологии: практикум / ред.-сост. Л.Д. Столяренко. Изд. 6-е, доп. и перераб. Ростов н / Д: Феникс, 2005. 704 с.
6. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / под ред. В.А. Сластенина. М.: Академия, 2002. 576 с.
7. Сластенин В.А., Чижаква Г.И. Введение в педагогическую аксиологию. М.: Академия, 2003. 197 с.
8. Усаков В.И. Комплексная целевая программа «Создание и функционирование здоровьесохраняющей среды в дошкольном образовательном учреждении». Красноярск: РИО КГПУ, 2005. 32 с.

ЦЕННОСТНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОЦЕССА ЖИЗНЕННОГО САМООСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПЕДАГОГОВ

Ценности, жизненное самоосуществление, смысл, значение.

В современном обществе сформировалась необходимость в педагоге, ориентированном на развитие не «частичной», а целостной личности, способной к саморазвитию и быстрой адаптации к изменяющимся условиям жизни в глобализирующемся мире, способной создать большое число инноваций, т. е. полезных вещей и продуктов.

Становится очевидным, что теперь педагогу уже недостаточно обладать лишь прочным запасом профессиональных знаний и уметь успешно применять их в практической деятельности, ему необходимо быть по-настоящему свободной, конкурентоспособной личностью. Ведь цель современного образования – свободный творческий вдохновенный поиск себя, восхождение к себе, осуществление себя истинного, и только в этом случае образование станет «порождать личность, а не быть фабрикой общества сделанных голов» [Асмолов, 1999, с. 200]. А это возможно, если сами педагоги стремятся к собственному жизнеосуществлению, к максимальной реализации своих возможностей.

В научной литературе исследуются различные аспекты профессиональной деятельности, и в том числе проблемы саморазвития и самореализации педагогов (Н.В. Басалаева, Т.Ю. Коровина, Л.А. Коростылева, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Ю.В. Сенько, Р.Х. Шакуров, А.Р. Фонарев и др.). Но основное внимание в них уделено таким аспектам профессионального совершенствования и развития, как содержательный и организационно-педагогический. Вместе с тем профессиональная деятельность как один из вариантов реальной жизнедеятельности есть то, что разворачивается в ценностно-смысловых пространствах, детерминируется ими [Красноярцева, 2009], она является важнейшей стороной жизнедеятельности человека, которая обеспечивает полную самореализацию личности, актуализацию всех ее возможностей. В связи с этим встает вопрос об изучении тех координат, которые характеризуют процесс самоосуществления субъекта профессиональной деятельности. Вышесказанное и определяет научную новизну нашего исследования.

Под «жизненным самоосуществлением» мы понимаем процесс самореализации, основанный на переводе возможностей человека в действительность и направленный на постоянное «усложнение» его жизненного мира, который в системной антропологической психологии понимается как особое пространство, формирующееся прижизненно и усложняющееся по мере обретения им новых координат (значений, смыслов, ценностей). В таком случае человек, отражая ценность, отражает собственную возможность действовать в отношении предмета – носителя этой ценности, которая есть нереализованная, но уже требующая реализации возможность [Франкл, 1990].

Ценности существуют в культуре в своей идеальной форме и по своему происхождению надличностны. Превращение ценностей из идеальной формы в составляющую жизненного мира конкретного человека является сутью процесса воспи-

тания в рамках «смысловой педагогики»: ценности не усваиваются, они расширяют жизненное пространство человека (многомерный мир человека), «превращая его в жизненный мир как пространство для реализации актуальных потребностей и возможностей человека» [Клочко, Галажинский, 1999, с. 92]. Ценности обеспечивают стабильность, устойчивость жизненного мира, который становится действительностью – существующим «здесь и теперь» пространством, которое сближает «человека с другими людьми в силу определенной тождественности их миров», определяемой культурой [Клочко, Галажинский, 1999]. В связи с этим важную роль в становлении педагога как профессионала играет система его терминальных ценностей.

Поскольку система ценностей человека отражает степень сформированности ценностного сознания, открывая возможность взаимодействия с миром (в том числе с миром профессии) таким образом, что «присвоение» ценностей профессиональной культуры, деятельности «обеспечивает» соответствие человека и профессии, позволяя выстраивать стратегии дальнейшего собственного развития и саморазвития, жизненного самоосуществления.

В этой связи нами организовано экспериментальное исследование с целью изучения преобладающих ценностей и жизненных сфер педагогов с разным типом доминирующего пространства, которое проводилось в 2010–2011 гг. в школах городов Лесосибирска, Енисейска, Зеленогорска и Енисейского района Красноярского края. В качестве диагностического инструментария мы использовали методику «Морфологический тест жизненных ценностей» В.Ф. Сопова, Л.В. Карпушиной. Выборка исследования представлена 279 педагогами, из них 90,4 % лиц женского пола и 9,6 % – мужского.

Для определения типа доминирующего пространства мы использовали метод контент-анализа. В результате нами были выделены три категории анализа (предметная, смысловая и ценностная категории), характеризующие типы доминирующего пространства. Выбор данных категорий обусловлен следующими теоретическими положениями. Рассматривая человека как самоорганизующуюся систему, порождающую психологические новообразования и опирающуюся на них в своем самодвижении [Клочко, Галажинский, 1999], мы предположили, что при «вхождении» в профессиональную культуру происходит движение к суверенизации человека от предметного уровня сознания к смысловому, а затем – к ценностному уровню. Другими словами, в условиях профессиональной деятельности осуществляется становление «человеческого в человеке – ценностно-смыслового мира человека с его подвижной, открытой в окружающую среду (природную, социальную, культурную) границей» [Клочко, 2003, с. 6]. Первоначально значение, «живущее» в культуре, соединяется в процессе профессионализации с чувственным опытом педагога, тем самым происходит становление предметного пространства. Таким образом, педагоги осваивают предметное поле профессии (категории, законы, теории и т. п.). В.Е. Клочко отмечает, что смыслы, пребывающие в культуре в идеальной форме, соединяются с предметным пространством человека, «превращая тем самым предметный мир в реальность, в которой можно действовать, понимая смысл своих действий и отвечая за них» [Клочко, 2003, с. 7]. Педагог начинает понимать смысл своих действий, того, что он изучил: «настоящая деятельность совершается тогда, когда человек понимает смысл ... своих действий» [Клочко, Галажинский, 1999, с. 89]. И, наконец, ценностные координаты превращают жизненный мир человека в действительность, в пространство «для реализации возможностей, выражения своей сущности, самоопределения и самостановления, ко-

торые сближают его с другими людьми» [Клочко, 2003, с. 7]. Таким образом, обретая ценностно-смысловые составляющие многомерного мира, педагог становится посредником между учеником и культурой, организует взаимодействие таким образом, что мир ребенка обретает новые мерности, расширяясь и упорядочиваясь.

Анализ данных показал, что для педагогов, центрированных на предметном пространстве, значимыми являются ценности «материальное положение» и «достижения». Так, у 39 % респондентов данной группы выявлен высокий уровень стремления иметь профессию, гарантирующую высокую зарплату, а также другие виды материального благополучия. При этом они готовы сменить работу, если она не приносит желаемого уровня материального благополучия. Для 24 % педагогов важно стремление достигать конкурентных и ощутимых результатов в своей профессиональной деятельности. Для таких людей часто характерно тщательное планирование всей работы и получение удовлетворения не от процесса, а от результата деятельности. Слабо выражены ценности «развитие себя» (14 %) и «сохранение собственной индивидуальности» (13 %), что, возможно, указывает на занятость и сосредоточенность педагогов на материальных ценностях. Это позволяет нам говорить о преобладании прагматической направленности педагогов данной группы, к тому же в ходе исследования педагоги-«предметники» отстаивали свою позицию, утверждая, что карьерный рост и финансовое вознаграждение являются естественными (и даже обязательными!) свидетельствами жизненного самоосуществления. Так, например, педагог № 10 выстроил следующую цепочку рассуждений: «Если я максимально реализую свои профессиональные возможности, значит, ученики моего класса будут больше знать, а потому хорошо учиться, конечно, это заметит администрация и премирует меня за повышение качества успеваемости. Я с хорошим настроением приду домой и моя семья будет мной гордиться. Думаю, именно в этом и будет самоосуществление, когда через успехи в профессии, я реализуюсь как жена и мама». На наш взгляд, в этом высказывании есть очень важная деталь: «ученики будут больше знать», не лучше, а именно больше! Подобный подход очень напоминает «культуру полезности» А.Г. Асмолова, которая, по мнению ученого, фабрикует особый тип личности – интеллектуального потребителя, когда учитель дает, а ученик берет [Асмолов, 1999].

Для педагогов с доминирующим смысловым пространством равнозначимыми являются ценности «развитие себя» (28 %) и «духовное удовлетворение» (28 %). Испытуемым данной группы свойственно стремление изменять к лучшему различные особенности своего характера, своей личности, при этом они проявляют заинтересованность во внешней информации и оценке своих личных особенностей. Мир для «смысловика» выступает как реальность, переживаемая «здесь и сейчас», настоящее это то, где будущее рождается, поэтому оно четко планируется [Клочко, 2001]. Педагогам-«смысловикам» важны личностные изменения (например, в уровне самооценки, в смене мотивации деятельности, в целеустремленности и т. д.), и именно это является главным смыслом. Примером может служить педагог № 270, который отмечает, что впервые понял «зачем я в этой профессии?» при встрече с бывшими учениками, благодарившими его не столько за полученное знание, сколько за его способность объяснять, «зачем» и «для чего» это знание может пригодиться.

Педагоги с доминирующим ценностным пространством демонстрируют более высокий уровень развития нравственно-деловых ценностей. Так, у 32 % педагогов данной группы значения ценности «развитие себя» выше нормы и у 58 % в пределах нормы, что выражается не только в стремлении получать объективную инфор-

мацию о качествах своего характера, но и в стремлении к самосовершенствованию, при этом считается, что потенциальные возможности человека почти неограниченны и что в первую очередь в жизни необходимо добиться наиболее полной их реализации. Также им свойственны серьезное отношение к своим обязанностям и компетентность в делах. Например, педагог № 87, 39 лет, педагогический стаж 21 год, имеет высшее образование и работу в школе. Сначала, еще будучи студенткой V курса педагогического вуза, утверждала, что самое важное для нее и самое интересное в жизни, проверить «А смогу ли?»: после прохождения практики в вузе понять для себя можно ли одинаково успешно совмещать учебу и работу, убедиться в правильности выбора будущей профессии; по окончании вуза стала активной участницей всех конкурсов, конференций, смотров, проводимых в ее городе. Став педагогом высшей категории, решила, что впереди развитие только «по горизонтали», а это, по ее словам, скучно, и оформила опеку над ребенком с ДЦП. На момент нашего исследования она усиленно собирала и изучала информацию по данному заболеванию, устанавливала контакты с семьями, в которых есть дети с подобным диагнозом.

У 29 % педагогов-«ценностников», имеющих высокий уровень, и 50 % педагогов со средними показателями преобладают духовные потребности, т. е. они стремятся к получению морального удовлетворения во всех сферах жизни. Для них самое важное в жизни – делать только то, что интересно и что приносит внутреннее удовлетворение. Около 70 % педагогов с доминирующим ценностным пространством стремятся реализовать свои творческие возможности. Высокий уровень креативности проявляется у 29 % педагогов, у 40 % эти показатели в пределах нормы. Это категория людей, стремящихся к избеганию стереотипов и разнообразию даже в самых обыденных ситуациях, и профессия педагога предоставляет для этого массу возможностей. Например, педагог № 6. Работает учителем начальных классов более четверти века, ученики ее класса приходят в школу раньше всех и уходят позже всех, поскольку каждую четверть она обновляет оформление кабинета, еженедельно дети участвуют в новом путешествии, в ходе которого изучают все школьные предметы и находят сокровища в виде усвоенных знаний. Педагог-психолог отмечает в классе этой учительницы самую высокую учебную мотивацию, что объясняет творческим подходом педагога к учебному процессу.

Минимальной значимостью для данной группы педагогов обладает ценность «собственный престиж»: 47 % респондентов уступчивы, стараются избегать конфликтов, менее честолюбивы, поэтому не претендуют на статус лидера.

Таким образом, сравнивая результаты исследования, можем отметить следующее: педагоги-«предметники» обладают прагматической направленностью, что проявляется в ценностях «высокое материальное положение» и «достижения»; педагоги-«смысловики» погружены в поиск возможных путей личностного развития, тем самым обретая смысл профессиональной деятельности и делаясь им с учениками; для педагогов-«ценностников» характерны стремление к духовному удовлетворению и реализация творческого потенциала.

В связи с вышеизложенным представляется достаточно очевидным, что показателем усложнения психологической системы выступает процесс перехода педагога с предметного на смысловой и ценностный уровни осознания себя как представителя профессионального сообщества. Переход на ценностный уровень характеризуется открытостью психологической системы «человек и его мир», стремлением к жизнеосуществлению, что возможно через организацию психолого-педагогического сопровождения педагогов в условиях образовательного пространства.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г. Психология XXI века и рождение вариативного образовательного пространства России // Мир психологии. 1999. № 1. С. 198–208.
2. Басалаева Н.В. Проблема становления ценностно-смыслового отношения студентов к будущей профессии // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2010. № 3. С. 110–114.
3. Ключко А.В. Проблема личности в психологии в контексте понимания человека как открытой системы: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 «Общая психология, история психологии психология личности». Барнаул, 2001. 167 с.
4. Ключко В.Е. Онтопедагогика: психологические основания и гуманитарный потенциал // Проблемы целеполагания в психологических и педагогических исследованиях: материалы II Забайкальской межрегиональной Школы молодых ученых. Чита: Изд-во ЗабГПУ, 2003. С. 6–7.
5. Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Самореализация личности: системный взгляд. Томск: Изд-во Томского ун-та, 1999. 154 с.
6. Краснорядцева О.А. Чувствительность к проблемам как характеристика инновационного потенциала личности // Сибирский психологический журнал. 2009. № 33. С. 13–19.
7. Сопов В.Ф., Карпушина Л.В. Морфологический тест жизненных ценностей: руководство по применению. Самара: Изд-во СамИКП СНЦ РАН, 2002. 56 с.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 368 с.

К ВОПРОСУ ОБ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ

Эстетическая культура, эстетическое воспитание, формирование эстетического отношения, эстетическая эмоция, художественное творчество.

Запас прочности живущих поколений при осуществлении реформ в переходную эпоху во многом определяется их культурой, эмоционально-эстетическим потенциалом, творческой деятельностью. Такой период переживает ныне наша страна. Данное обстоятельство актуализирует проблему формирования эстетической культуры личности, создания для этого благоприятных условий [Льянова, 2011]. К сожалению сегодня, в нашем обществе образовался разрыв между социальной значимостью общей, эстетической культуры и реальным состоянием, происходит подмена традиционных культурных, эстетических культурных ценностей и нравственных норм ценностями, основанными на рационально-логическом способе познания и освоения мира. Образовался дефицит эмоционально-ценностного отношения к миру, что приводит к грубости, цинизму и примитивности жизненных ориентаций.

Культурологический подход в воспитании подрастающего поколения отразился в теориях отечественных и зарубежных мыслителей философов, психологов, педагогов: Аристотеля, А.В. Бакушинского, Л.С. Выготского, П.Ф. Каптерева, А.В. Луначарского, А.С. Макаренко, В.П. Острогорского, И. Песталоцци, В.Я. Стоюнина, К.Д. Ушинского, Н.Г. Чернышевского, С.Т. Шацкого, а также получил свое дальнейшее развитие в исследованиях А.И. Бурова, Ю.Б. Борева, Ю.К. Бабанского, А.П. Валицкой, А.Я. Зись, М.С. Кагана, А.Н. Леонтьева, Б.Т. Лихачева, Л.М. Мосоловой, В.А. Сухомлинского, Н.Е. Щурковой, А.И. Шендрик и др.

Термин «культура» – обозначение общего процесса интеллектуального, духовного, эстетического развития в обществе. В Большой советской энциклопедии культура определяется как исторически определенный уровень развития общества и человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в создаваемых ими материальных и духовных ценностях [БСЭ, 1969]. Культура – это способ и результат человеческой деятельности, направленный на стабилизацию и развитие общества [Мировая художественная культура, 2002, с. 269]. Природа культуры сложна, многогранна, универсальна. В нее входит и эстетическая культура.

«Эстетическая культура» – важнейшая составляющая духовного облика личности, включающая в себя чувственные и интеллектуальные способности человека, способность и умение прочувствовать свою связанность с миром, пережить и ценностно выразить полноту и многообразие этих отношений по законам красоты. От ее наличия и степени развития зависят интеллигентность, эмоционально-эстетическая, творческая направленность устремлений и деятельности, отношение к миру и людям. Культура эстетическая – специализированная часть культуры общества, характеризующая состояние общества с точки зрения его способности обеспечивать развитие искусства и эстетических отношений. Основными элементами эстетической культуры являются эстетические отношения и соответствующая им система эстетических ценностей. В структуру эстетической культуры входят: эстетическое сознание людей; эстетическое в содержании различных видов интеллектуально-практической деятельности; эстетические области деятельности; эстетическое воспитание как система целенаправленного усвоения эстетического опыта

предшествующих поколений, эстетические отношения [Краткий словарь по эстетике, 1983, с. 210]. Об уровне сформированности эстетической культуры человека мы можем судить с точки зрения взаимодействия эстетического сознания и эстетической деятельности. Эстетическая деятельность, в свою очередь, это духовное освоение человеком действительности, направленное на создание эстетически значимых ценностей.

В педагогике основным элементом эстетической культуры является человек, носитель культуры. Основу культуры личности составляет ее отношение к общечеловеческим ценностям: к природе, к жизни к обществу, к труду. А формирование эстетической культуры является результатом целенаправленного воздействия эстетического воспитания на человека. В процессе эстетического воспитания происходит утверждение ценностей «легитимной», «доминантной», «высокой» эстетической культуры как одной из составляющих базовой культуры младших школьников. Одной из особенностей этического воспитания является его универсалистский характер, основанный на вере в вечные культурные и эстетические ценности, которые должны составлять некий минимальный эстетический потенциал человека вне зависимости от его социального происхождения, положения, образа жизни [Современные концепции..., 1998, с. 1].

Мы поставили перед собой цель: провести анализ сущности эстетического воспитания, одного из универсальных аспектов культуры личности, его функций и определить пути решения существующей проблемы – формирования эстетической культуры школьников.

В истории развития русской педагогической мысли всегда большое внимание уделялось необходимости эстетического воспитания подрастающего поколения. Крупнейшие представители в этом направлении: В.С. Выготский, П.Ф. Каптерев, М.С. Каган, К.Д. Ушинский и др. Среди современных исследователей, внесших вклад в развитие теории и практики эстетического воспитания, можно назвать таких авторов, как: В. Алексеева, Ю.К. Бабанский, Ю.Б. Боров, Н.И. Киященко, В.С. Кузин, Н.А. Лайзеров, Б.Н. Лихачев, А.А. Мелик-Пашаев, Б.М. Неменский, Л.П. Печко, Н.Н. Ростовцев, Л.С. Сысоева, К.Б. Соколов, Е.В. Шорохов, Т.Я. Шпикалова и др. Ученые обосновывают требование создания условий для эстетического самовыражения каждого ребенка путем приобщения его к художественному творчеству. Классики и современники едины в том, что среди средств эстетического воспитания главное место принадлежит искусству, реализуемому в процессе художественно-творческой деятельности, как наиболее универсальному, концентрирующему в образно-эмоциональной форме интерпретацию всех эстетических сторон действительности. Наиболее действенным источником и средством эстетического воспитания учащихся они считают классическое образование, придерживаясь точки зрения необходимости эстетизации всего педагогического процесса.

Исследователи отводят эстетическому воспитанию большую роль в формировании всех сторон личности ребенка. Эстетическое воспитание служит важным средством эстетико-художественного познания, развития интеллекта человека [Лихачев, 2010]. В широком смысле понятие «эстетическое воспитание» толкуется как целенаправленное формирование в человеке его «эстетического отношения к действительности» [БСЭ, 1969]. А период младшего школьного возраста является решающим в формировании нравственно-эстетического отношения к жизни [Лянова, 2011]. В этом возрасте осуществляется наиболее интенсивное формирование отношений к миру, постепенно трансформирующихся в свойства личности, сохраняющихся в более или менее неизменном виде на всю жизнь. Е.М. Торшилова, считает формирование эстетического отношения к искусству и действительности спе-

цифической задачей эстетического воспитания, решение которой способствует формированию всесторонне развитой личности. Б.Т. Лихачев рассматривает формирование эстетического отношения детей к действительности и искусству как основную функцию эстетического воспитания [Лихачев, 2010]. Показателем же эстетической воспитанности является наличие эстетических потребностей, знаний, чувств, вкусов, эстетических умений, способностей, занятий искусством. В результате эстетического воспитания постепенно формируется эстетическое отношение к действительности. Сформированная способность ребенка воспринимать и оценивать прекрасное в жизни и искусстве – сущностное свойство эстетического отношения как эмоционально-оценочного отношения к окружающей среде и к реакции на данную среду [Киященко, 2004].

Для достижения цели эстетического воспитания – формирования эстетического отношения у подрастающего поколения – исследователями вычленяются три ведущие задачи. Первая – создание запаса элементарных эстетических знаний и впечатлений, без которых не могут возникнуть склонность и интерес к эстетически значимым предметам и явлениям. Вторая – формирование на основе полученных знаний и развития способностей художественного и эстетического восприятия таких социально-психологических качеств личности, которые обеспечивают ей возможность эмоционально переживать и оценивать эстетически значимые предметы и явления, наслаждаться ими. Третья – воспитание, развитие качеств, потребностей и способностей, которые превратят индивида в активного творца эстетических ценностей, позволят наслаждаться красотой мира и преобразовывать его по законам красоты.

В реализации задач эстетического воспитания большая роль всегда уделялась внеклассной и внешкольной работе. Особенно эффективной она становится, когда вписывается в целостный учебно-воспитательный процесс и включает в себя три взаимосвязанных звена: эстетическое просвещение; развитие эстетических чувств; обогащение опыта художественной деятельности. К сожалению, сегодня в реальном учебно-воспитательном процессе школы невероятно мало времени уделяется художественно-эстетическому воспитанию младших школьников, это, как правило, один час в неделю (ИЗО). В такой ситуации, на наш взгляд, только во второй половине дня у детей есть реальная возможность заниматься художественно-творческой деятельностью без ущерба для других школьных предметов. Организация в это время работы детской художественной студии, включение ее в учебно-воспитательный процесс школы позволяют увеличить количество часов эстетического воспитания, работать с ребенком индивидуально, а использовать для этого можно такую дисциплину, как декоративно-прикладное искусство.

Декоративно-прикладное искусство может быть средством формирования эстетического отношения к действительности, так как является по своей природе интегрированным. Из всех видов искусств оно наиболее универсально, поскольку объединяет в себе познавательную деятельность, снабжая детей информацией из разных областей знания, навыки предметно-практической деятельности многих видов декоративного творчества; включает в себя методы, приемы, средства, технологии художественной грамоты и материалов; формирует опыт творческой деятельности, эмоционально-эстетического развития личности [Гинтер, 2011, с. 15–19]. Ш.А. Атаджанова, Л.А. Буровкина, Н.А. Горяева, Б.М. Неменский, М.А. Петрова, Н.М. Сокольникова, Л.А. Сухоленцева, Т.Я. Шпикалова и др. уверены – в эстетическом воспитании ребенка важно обращение к комплексу различных видов творчества, заключенных в декоративно-прикладном искусстве. Педагогическая ценность познания декоративно-прикладного искусства объясняется тем, что его произведения позволяют воспитывать в школьниках культуру восприятия материаль-

ного мира и помогают глубже познать художественно-выразительные средства других видов искусства. Но как самостоятельная дисциплина в эстетическом воспитании младших школьников общеобразовательной школы декоративно-прикладное искусство практически не используется. Будучи средством эстетического воспитания, оно способствует приобщению учащихся к искусству как части духовной культуры и формированию гармоничной всесторонне развитой личности, но задача использования декоративно-прикладного искусства в качестве средства формирования эстетического отношения к действительности у младших школьников исследователями не ставилась. Преподавание декоративно-прикладного искусства во второй половине дня и увеличение, таким образом, объема часов для эстетического воспитания младших школьников не предусматривалось.

Когда эстетические впечатления становятся стойкой потребностью ученика, отвечают его запросам, возникающим при размышлениях о жизни, о себе, о будущем, то можно говорить, что эстетическое начало, сфера искусства, заняли во внутреннем мире ребенка существенное место и пронизывают все стороны отношений. С педагогической точки зрения «отношения» в процессе деятельности осознаются человеком и во многом определяют сущность протекания самой деятельности, глубину и осознанность ее процессов. «Отношения» развиваются, обогащаются, становятся устойчивым свойством характера личности в процессе целенаправленного воздействия на нее: «воспитание человека есть, прежде всего, воспитание его отношений» [Рубинштейн, 2002].

Эстетическое отношение к действительности с точки зрения философии складывалось в процессе общественно-исторической практики как результат освоения мира, выражает природу человека, условия его жизни, социальную природу [Эстетическое воспитание..., 1986]. Эстетические отношения не даны человеку от природы, а являются продуктом исторического развития. Воплощается эстетическое отношение в материальной и духовной деятельности людей. Оно связано с восприятием и пониманием им прекрасного в действительности, наслаждением им (прекрасным), эстетическим творчеством человека (эстетической деятельностью). Эстетическое отношение отражает объективно существующую реальность, систему эстетических взаимоотношений и единство субъекта и объекта, человека как субъекта с окружающим его миром, объектом, результатом чего является духовное наслаждение.

В раскрытии сущности эстетического отношения, утверждает В.И. Мазепа, важно рассматривать феномен эстетического как чувственного отношения человека к действительности, закономерности человеческой чувствительности являются предметом эстетики как науки об эстетическом. В психологической литературе в природе отношения особо подчеркиваются категории «эмоции», «чувства». Они возникают в процессе воздействия объекта на субъект и зависят от особенностей предметов, индивидуального опыта личности. Эмоции и чувства – это выраженное и переживаемое человеком отношение к действительности. Эмоции младших школьников выражаются во внешних проявлениях, в содержании суждений: радость от успешности своих действий, интерес и удовольствие, чуткость к внешнему облику предметов, оптимизм в работе, эмоциональная оценка воспринимаемого [Торшилова, Морозова, 2001], любознательность. Они дают действиям ребенка необходимую энергию. Особая роль здесь принадлежит эстетической эмоции, активизирующей и мобилизующей человека, вызывающей состояние радости, восторга, восхищения, умиротворенности, гнева, сострадания, участия и т. д.

В педагогическом процессе школы сегодня преобладает рационально-логический способ познания. Эмоционально-образные средства познания, которые возможно развивать с помощью художественного творчества, представлены недоста-

точно. Постоянное обращение к разуму и невнимание к эмоционально-образной сфере притупляют чувственное восприятие детей. Воспитание с опорой не только на разум, формирование чувственного восприятия ребенка на приоритете творческих и эмоционально-ценностных начал способно привести к повышению уровня эстетической культуры личности и общества в целом. Включаясь в процесс познания с помощью эмоционально-нравственных чувств, ребенок глубже понимает и осваивает закономерности развития, формируется интерес к миру других людей, стимулируя его к поиску жизненно важных вопросов в эстетической сфере и в других науках [Сухомлинский, 2007]. Эстетическое чувство – это стимулятор творческих способностей человека, его гармонического развития, побудительный мотив к эстетическому творчеству. Эстетическая эмоция, являясь продуктом рационально-эмоциональной гармонии при восприятии искусства и продуктом интуитивного отражения при восприятии окружающего мира, занимает особое место в формировании эстетического отношения [Торшилова, Морозова, 2001, с. 18, 46]. Поэтому перед учителем стоит задача: вызвать у ребят эмоциональные реакции, восторг, удивление, восхищение, гнев, возмущение и другие чувства. По реакциям учащегося педагог может оценить результаты своей воспитательной работы.

С учетом проведенного анализа можно констатировать: эстетическое воспитание – один из универсальных аспектов культуры личности, обеспечивающий ее рост в соответствии с социальным и психофизиологическим становлением человека под влиянием искусства и многообразных эстетических объектов и явлений реальности. Эстетическое отношение к действительности – одна из основных функций эстетического воспитания, продукт исторического развития общества в сфере материальной и духовной деятельности человека – отражает единство взаимоотношений человека как субъекта и окружающей действительности как объекта – это сложная система отношений к миру, природе, культуре, имеет эмоционально-чувственную природу, проявляется в эмоционально-оценочных действиях. Взаимодействуя с окружающей средой с помощью художественного творчества, человек создает «вторую природу» – культуру, как материальную, так и духовную.

Библиографический список

1. Большая советская энциклопедия. М., 1969. (БСЭ).
2. Гинтер С.М. О формировании эстетического отношения к действительности средствами декоративно-прикладного искусства // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 3 (17). Т. 2: Гуманитарные и естественные науки. 252 с.
3. Киященко Н.И. Эстетика жизни: кн. для учителя. М. 2004. 172 с.
4. Краткий словарь по эстетике / под ред. М.Ф. Овсянникова. М.: Просвещение, 1983. 223 с.
5. Лихачев Б.Т. Педагогика: курс лекций. М., 2010. 648 с.
6. Лянова Х.Б. Формирование эстетической культуры младших школьников // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2011. № 7. С. 165–168.
7. Мировая художественная культура: словарь-справочник. Смоленск: Русич, 2002. 132 с.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
9. Современные концепции эстетического воспитания / отв. ред. д-р филос. наук Н.И. Киященко. М., 1998. 313 с.
10. Сухомлинский В.А. Школа и природа // Педагогика. 2007. № 8. С. 28–38.
11. Торшилова Е.М., Морозова Т.В. Развитие эстетических способностей детей 7 лет. Екатеринбург: Деловая книга, 2001. 141 с.
12. Эстетическое воспитание школьников. Вопросы теории и методики / под ред. М.Д. Таборидзе. М.: Просвещение, 1986. С. 56–63.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ МЕЖВУЗОВСКОЙ КООПЕРАЦИИ

Самостоятельная деятельность, самообразовательная деятельность студентов, интеграции учебных заведений, межвузовская кооперация.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования третьего поколения ориентирует на сокращение удельного веса аудиторного учебного времени и увеличение доли самообразовательной деятельности студентов (СДС). В этой связи в современном образовательном процессе нет проблемы более важной и одновременно более сложной, чем повышение эффективности самообразовательной деятельности студентов.

Стержневым элементом этой проблемы является мотивация студентов к самообразованию. В первую очередь на мотивацию к активной и сознательной самообразовательной деятельности студентов оказывают влияние цели, содержание, условия организации и управления СДС.

Однако остается открытым вопрос: как реально осуществить организацию и управление СДС, мотивирующих студентов к активной и сознательной самостоятельной деятельности?

В настоящее время наблюдается тенденция к интеграции учебных заведений по различным направлениям учебной и научной деятельности учащихся как по вертикали, так и по горизонтали [Гринберг, 2010].

Авторам статьи представляется, что в условиях межвузовской кооперации можно добиться существенного повышения качества СДС.

Цель статьи – обосновать необходимость и возможность организации СДС в условиях межвузовской кооперации, обеспечивающих повышение качества этой деятельности.

Общедидактические, психологические, организационно-деятельностные, методические и другие аспекты планирования и организации самостоятельной работы студентов рассматриваются в работах Л.Г. Вяткина, М.Г. Гарунова, Б.П. Есипова, В.А. Козакова, И.Я. Лернер, П.И. Пидкасистого, Н. А. Половниковой и др.

Анализ работ этих авторов показывает, что важность проблемы СДС связана с новой ее ролью, она постепенно превращается в ведущую форму организации учебного процесса. Но дело даже не в количестве, а в качестве СДС, когда акцент переносится с активности преподавателя (который планировал, ставил задачи, оценивал) на самообразовательную деятельность студентов. Необходимо изменить роль студента, позволяющую ему перейти от пассивного потребителя знаний к активному их творцу.

При этом (как отмечает в своей работе Г.Б. Сабирова) важен учет всех возможных факторов, положительно влияющих на самообразовательную деятельность студентов: необходимости создания глубокой мотивации самообразования как основы стремления студентов к активной самостоятельной познавательной деятельности; правильного учета психолого-педагогических особенностей студентов, находящихся в стадии благоприятного периода для серьезной работы по самообразованию; создания специальных условий стимулирования самообразования студентов во всех звеньях профессиональной подготовки [Сабирова, 2000].

В учебном процессе принимают участие две стороны: обучающие и обучаемые. А все новое в образовании обычно происходит по инициативе либо обучающихся, либо чиновников от образования. При этом редко принимается во внимание мнение самих обучаемых.

Для исправления этого положения и выяснения отношения студентов к самообразовательной деятельности, а также установления аспектов оптимального управления такой деятельностью, было проведено анкетирование студентов четвертого курса Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева (КГПУ) и Сибирского государственного аэрокосмического университета имени академика М.Ф. Решетнёва (СибГАУ). В анкете студентам было предложено:

- в первом разделе выбрать из числа предложенных видов самообразовательной деятельности те виды, с которыми студенты сталкивались, и отметить, в какой форме это происходило (принимали участие или только слышали);
- во втором разделе указать оптимальное, по их мнению, соотношение аудиторной и внеаудиторной самообразовательной деятельности;
- в третьем разделе обозначить своё отношение к самообразовательной деятельности путём подбора соответствующих характеристик (из числа предложенных), наиболее точно описывающих этот вид учебной деятельности;
- в четвёртом разделе выразить своё предпочтение какой-либо форме организации самообразовательной деятельности из числа представленных для выбора;
- в пятом разделе выразить по каждому пункту согласие (или несогласие) с тем, что самообразовательная деятельность студентов направлена на достижение перечисленных в разделе целей обучения.

После обработки первого раздела анкеты стало видно, что:

- в таком виде СДС, как учебно-исследовательская деятельность, принимали участие 60 % студентов СибГАУ и почти 78 % студентов КГПУ;
- в научно-исследовательской деятельности принимали участие около 40 % студентов СибГАУ и чуть более 33 % студентов КГПУ;
- в научных конференциях принимали участие 58,1 % студентов СибГАУ и 44,5 % студентов КГПУ;
- в написании статей для журналов, сборников материалов конференций принимали участие 20 % студентов СибГАУ и 22,2 % студентов КГПУ;
- в грантах не принимал участие ни один студент СибГАУ и участвовал только один студент КГПУ;
- в разработке и изготовлении лабораторных стендов, установок принимали участие только 20 % студентов СибГАУ и только один студент КГПУ.

Если в оформлении мультимедийных учебных презентаций и в разработке методических материалов принимали участие 100 % студентов КГПУ, то число принимавших участие в этих видах СДС среди студентов СибГАУ составило 80 и 0 % соответственно, что, наверное, отчасти можно объяснить спецификой обучения.

Обработка второго раздела анкеты показала, что, по мнению студентов обоих университетов, время, отводимое на аудиторную и внеаудиторную самообразовательную деятельность, должно быть разделено примерно поровну.

Из анализа третьего раздела анкеты следует, что мнения студентов обоих университетов по большинству вопросов примерно совпадают. Отличия заключались в следующем:

- студенты КГПУ показали большую готовность к выполнению СДС при минимуме консультаций преподавателя, чем студенты СибГАУ (77,8 и 40 % соответственно);

- для большего числа студентов СибГАУ по сравнению с числом студентов КГПУ объём учебных заданий для СДС не кажется чрезмерно большим (60 и 33,3 % соответственно);
- большее число студентов КГПУ по сравнению с числом студентов СибГАУ в случае возможности выбора задания для СДС предпочли бы более трудные при условии их более высокой рейтинговой оценки (66,7 и 40 % соответственно).

Из четвёртого раздела анкеты следует:

- студенты обоих университетов единогласно выбирают взаимодействие в процессе выполнения СДС не только с преподавателем, но и между собой;
- если большинство студентов СибГАУ из числа предложенных для выбора форм организации СДС предпочитают парную (при постоянном составе пар) и групповую (примерно по 40 % на каждую форму), то большинство студентов КГПУ предпочитают групповую форму организации СДС (почти 68 %);
- в выборе между однотипными видами или формами СДС (когда профили обучения участвующих в СДС одинаковы) и смешанными СДС (когда в СДС принимают участие студенты разных профилей обучения) предпочтения студентов обоих университетов отличаются незначительно и они склоняются к смешанным СДС (в среднем около 60 %).

Отношения к уровню самостоятельности при постановке цели и планировании предстоящей деятельности среди студентов обоих университетов распределились следующим образом:

- постановка цели и планирование предстоящей деятельности осуществляются с помощью преподавателя (студенты СибГАУ – 0 %, студенты КГПУ – 22,2 %);
- постановка цели осуществляется с помощью преподавателя, а планирование предстоящей работы выполняется студентом самостоятельно (студенты СибГАУ – 60 %, студенты КГПУ – 33,3 %);
- постановка цели и планирование предстоящей работы осуществляется студентом самостоятельно в рамках представленного преподавателем задания (студенты СибГАУ – 40 %, студенты КГПУ – 33,3 %);
- работа выполняется студентом по собственной инициативе, но с обязательным согласованием с преподавателем. Студент сам определяет цель, план работы и самостоятельно выполняет задание (студенты СибГАУ – 0 %, студенты КГПУ – 11 %).

В пятом разделе при оценке цели, направленной на формирование самостоятельности мышления, способностей к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации, мнения студентов обоих вузов совпали. Студенты единогласно считают эту цель достижимой.

Что касается таких целей, как: систематизация и закрепление полученных теоретических знаний и практических умений; углубление и расширение теоретических знаний; формирование профессиональных компетенций; развитие познавательных способностей; развитие психологических навыков общения, работы в команде; развитие творческой инициативы, самостоятельности, ответственности и организованности; развитие исследовательских умений и навыков; привитие навыков самоуправления; содействие овладению методами современной учебной деятельности, то в оценке достижимости этих целей более оптимистичными оказались студенты СибГАУ. В зависимости от рассматриваемой цели СДС абсолютная разница между оценками возможности достижения запланированных целей студентами СибГАУ и студентами КГПУ находится в диапазоне от 11 до 44 %. Наибольшее расхождение имеет место в отношении того, что СДС способствует овладению методами современной учебной деятельности. Студенты СибГАУ уверены в том, что способствует на 100 %, а студенты КГПУ – только на 55,6 %.

Таким образом, студенты в целом положительно относятся к такому виду учебной деятельности, как самообразовательная деятельность. В большинстве своём студенты считают, что кооперация (в том числе и межвузовская) при выполнении заданий СДС будет способствовать достижению целей СДС. При этом в качестве основных мотивирующих факторов СДС в условиях межвузовской кооперации надлежит считать следующие:

- содержательный, когда первостепенное значение приобретают значимость и актуальность выдвинутых проблем, а при их решении происходит более глубокая интеграция знаний, предполагающая не только знания собственно предмета исследуемой проблемы, но и знания других предметов;
- целевой, основанный на необходимости и достаточности глубины проникновения в решаемую проблему, потребности привлечения знаний из других областей. Определение направлений и организации взаимодействия вузов должно основываться на взаимном удовлетворении интересов, когда не только общая цель, но и цели каждого из участников кооперации являются фактором объединения. То есть цель первого участника служит средством достижения цели второго, и наоборот;
- коммуникативный, затрагивающий вопросы общения и взаимопомощи, взаимодополняемости участников кооперации, определяющий характер таких взаимодействий;
- демократический, заключающийся в предоставлении студентам большей свободы в самоуправлении деятельностью (выборе темы исследования и планировании его проведения) и предполагающий, с одной стороны, коллективный характер принимаемых решений, а с другой – проявление активности каждого участника кооперации в соответствии с его индивидуальными возможностями;
- оценочный, направленный на оценку как самой работы (качества и глубины проработки исследуемой проблемы, доказательности принятых решений), так и на оценку подготовленности студентов (умения аргументировать свои заключения и выводы, отвечать на вопросы оппонентов, лаконичность и аргументированность ответов каждого члена группы);
- обязанность нести ответственность за свой участок работы, за общий результат, переживать и гордиться за общий успех совместной творческой разработки идеи.

В настоящее время преподаватели и студенты СибГАУ и КГПУ в режиме формирующего педагогического эксперимента приступили к реализации представленных выше идей и положений организации СДС. Результаты опроса и наблюдений позволяют предположить, что после их реализации следует ожидать большей результативности учебной и научной деятельности студентов этих вузов, проявляющейся, к примеру, в их участии в конкурсах и грантах краевого и республиканского уровней.

Также представляется, что межвузовская кооперация СДС позволит повысить интерес студентов к тем видам самообразовательной деятельности, где этот интерес пока недостаточен, и тем самым нивелировать имеющиеся различия в отношении к некоторым видам СДС у студентов разнопрофильных вузов.

Библиографический список

1. Гринберг Г.М. Пак Н.И. Инновационная учебная деятельность в условиях межвузовской кооперации на примере кафедры систем автоматического управления и кафедры информатики и вычислительной техники: кол. монография. Георгиевск: Георг. технолог. ин-т, 2010. С. 145–173.
2. Сабирова Г.Б. Развитие самообразования студентов педагогического колледжа (на материале подготовки учителей музыки): дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2000. 236 с.

СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ И МОЛОДЕЖИ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ)

Физическая культура, Республика Саха (Якутия), студенты, молодежь, физическая подготовленность, нормативный комплекс, шкала оценок.

Несмотря на важную социально-экономическую роль, которую могут и должны выполнять физическая культура и спорт, в настоящее время 85 % граждан Российской Федерации, в том числе 65 % детей, подростков и молодежи, не занимаются систематически физической культурой и спортом [Стратегия развития физ. культ. и спорта в Российской Федерации...].

Если сравнить показатель регулярно занимающихся физической культурой в Республике Саха (Якутия) со статистическими данными ведущих зарубежных стран, в которых физическими упражнениями постоянно занимаются до 40–50 % населения, то в республике занимаются физической культурой и спортом только 17,3 % населения [Стратегия развития физ. культ. и спорта в Российской Федерации Саха (Якутия)...].

Последние десятилетия характеризуются устойчивыми негативными тенденциями в состоянии здоровья учащихся и молодежи. По данным научных исследований, только 10 % выпускников школ можно считать практически здоровыми, 50 % из них имеют ограничения в выборе профессии по состоянию здоровья, 50–70 % – ограничения в воинской службе, более половины призывников не могут выполнить минимальные требования к общей физической подготовленности.

За период обучения в школе состояние здоровья ухудшается в 4–5 раз, в 2 раза возрастает количество детей с хроническими заболеваниями. 60–70 % выпускников школ имеют нарушение зрения, 60 % – неправильную осанку [Обухов, Барабанщиков, 2003, с. 52]. Данная негативная тенденция наблюдается и в период обучения молодежи в стенах средних профессиональных и высших учебных заведений.

Одним из основных критериев, характеризующих текущее состояние организма здорового человека, является уровень общей физической подготовленности. В число приоритетных задач средних и высших профессиональных учебных заведений входит концентрация усилий на воспитание здорового образа жизни студентов, укрепление здоровья, повышение и пролонгацию достигнутого уровня физической подготовленности с учетом профессионально-прикладных требований и использования реальных, доступных современных инновационных технологий и методик в области физического воспитания.

В настоящее время далеко не все задачи физического воспитания, решение которых возложено на процесс обучения студентов и молодежи, реализуются достаточно эффективно. Существующие в образовательных учреждениях материально-техническая база, кадровое обеспечение, объем учебных нагрузок на физическое воспитание и слабая физическая подготовленность самих студентов, требующая систематической физической активности, не позволяют полноценно реализовывать государственные программы по физическому воспитанию.

На фоне имеющейся экологической обстановки и неблагоприятных социально-экономических условий Крайнего Севера данная проблема проявляется еще острее, и, соответственно, от специалистов физической культуры требуется овладение соответствующими компетенциями, продиктованными особенностями управления процессом формирования общей физической подготовленности в специфических климатогеографических условиях.

В Российской Федерации в 2001 г. вышло Постановление Правительства, согласно которому была введена общероссийская система мониторинга состояния физического здоровья и физического развития населения. Этим же Постановлением было утверждено «Положение об общероссийской системе мониторинга состояния физического здоровья населения, физического развития детей, подростков и молодежи» [Постановление Правительства, 2001]. К 2007 г. реализация проекта Всероссийского мониторинга фактически была прекращена. Главной причиной такого положения явилось то, что сам процесс подготовки и проведения мероприятий по обследованию, сбору и первичной обработке данных остался методически не разработанным.

В эпоху СССР функционировал общеизвестный всесоюзный физкультурный комплекс «Готов к труду и обороне» (ГТО), сыгравший важную роль в создании советской системы физического воспитания и развертывании массового физкультурного движения в стране. На данном этапе идея «реабилитации» системы ГТО стала востребованной, предлагается даже включение подобных требований в образовательный стандарт по физической культуре [Постановление ЦК КПСС..., 1972].

Однако в стране до сих пор не создана реально действующая система оценки показателей физической подготовленности населения, отвечающая требованиям современного общества. Отсутствуют единые подходы к ее содержанию, не разработаны критерии оценки, сбора, анализа данных. На примере региона Крайнего Севера также недостаточно научных изысканий, связанных с мониторингом физической подготовленности разновозрастного населения. Все вышеупомянутое отрицательно влияет на развитие физической культуры и спорта и требует неотложного решения.

Актуальность данной проблемы обосновывается и тем, что в 2009–2010 гг. на уровне Правительства Республики Саха (Якутия) принят ряд официальных документов, инициирующих деятельность по изучению состояния физической подготовленности детей, подростков и молодежи [Приказ..., 2009, 2010; Распоряжение..., 2009].

Нами проведено исследование на базе учреждений начального и среднего профессионального образования Республики Саха (Якутия). Были проанализированы показатели физической подготовленности более трех тысяч студентов разного профиля подготовки. По итогам проведенного анализа разработан региональный нормативный комплекс оценки уровня общей физической подготовленности студентов и молодежи, адаптированный к местным региональным особенностям. Данный комплекс в виде практических рекомендаций внедрен в практику работы физического воспитания студентов начального профессионального образования и средних специальных учебных заведений.

Проведенный анализ уровня физической подготовленности студентов, согласно нормативным требованиям, позволяет констатировать, что общий средний показатель физической подготовленности студентов-мужчин – 5,21 балла, что равняется базовому уровню. Средние показатели физической подготовленности женщин – 6,14 балла, что можно оценить как уровень *выше базового*. Наблюдаются низкие показатели в проявлении скоростных и силовых способностей.

Комплексная оценка посредством оценочной шкалы позволяет учитывать индивидуальные особенности каждого испытуемого, дифференцированно оценивать их уровень. Для определения показателей нами подобраны контрольные упражнения для каждой категории испытуемых (мужчин и женщин). В практике физического воспитания имеются общепринятые стандартные тестовые упражнения, по которым можно определить уровень развития основных двигательных качеств. В данном случае предлагаются упражнения, которые реально применительны в имеющихся материально-технических условиях образовательных учреждений региона: прыжок в длину с места (мужчины, женщины), бег по кругу на 3 мин. (женщины), бег по кругу на 6 мин. (мужчины), наклон туловища вперед (мужчины, женщины), челночный бег 3 * 9 м (мужчины, женщины), сгибание и разгибание рук в упоре лежа (женщины), подтягивание на перекладине (мужчины). Тестовые упражнения отвечают таким требованиям спортивной метрологии, как информативность, доступность, воспроизводимость и т. д.

Для оценивания уровня физической подготовленности испытуемых используется комплексная оценка, определяемая как сумма баллов, набранных в пяти тестовых упражнениях. Баллы в каждом из упражнений начисляются в соответствии с разработанной шкалой оценок.

Оценочная шкала состоит из низкой, средней, высокой и супервысокой зон и имеет прогрессивный характер, т. е. стоимость единицы измерения во всех тестовых упражнениях повышается от критически низкой к супервысокой зоне. Каждому тестовому упражнению определены граничные результаты, соответствующие основным точкам шкалы, через которые проводится кусочно-линейная функция (табл.).

Таблица

Шкала оценки уровня физической подготовленности

№ п/п	Сумма баллов 5-ти упражнений тестового экзамена	Процент от идеальной суммы модели	Оценка по 10-балльной шкале	Определение уровня общей физической подготовленности
1	950–1000	95 % и выше	10	Суперотличный
2	900–949	90 %	9	Отличный
3	850–899	85 %	8	Выше хорошего
4	750–849	78 %	7	Хороший
5	700–749	70 %	6	Выше базового
6	550–699	55 %	5	Базовый уровень
7	500–549	50 %	4	Низкий
8	450–499	45 %	3	Очень низкий
9	400–449	40 %	2	Выше критического
10	350 и ниже	35 % и ниже	1	Критический уровень

Тестирование по определению уровня общей физической подготовленности студентов проводится в рамках проведения занятий по физическому воспитанию.

Актуальность тестового метода заключается в его преимуществах перед другими педагогическими методами:

- высокая научная обоснованность теста, позволяющая получать объективированные оценки уровня подготовленности испытуемых;
- технологичность тестовых методов;

- точность измерений;
- наличие одинаковых для всех пользователей правил проведения педагогического контроля и адекватной интерпретации тестовых результатов;
- сочетаемость тестовой технологии с другими современными образовательными технологиями [Аванесов, 2004, с. 3].

Целью проведения многоэтапного тестового контроля являются:

- внедрение планового систематического контроля над текущим состоянием общей физической подготовленности студентов и молодежи;
- стимулирование студентов и молодежи на систематические самостоятельные тренировочные занятия по повышению собственного уровня общей физической подготовленности.

Разработка подобного рода научного проекта требует временных затрат и скрупулезного анализа результатов в динамике. Необходим комплексный поэтапный контроль показателей физической подготовленности учащихся и студентов с четким соблюдением методических требований тестирования. Данные требования должны быть поставлены перед преподавателями, отвечающими за руководство процессом физического воспитания студентов. Внедряемая система является средством контроля и самоконтроля над динамикой физической подготовленности, дает большие возможности совершенствования организационных и методических сторон процесса физического воспитания. Нормативные требования являются едиными для всех категорий студентов и молодежи. По требованиям физкультурного нормативного комплекса студентам рекомендуется проходить проверку показателей общей физической подготовленности два раза в год в течение всего периода обучения. Устанавливаются следующие сроки проведения тестовых экзаменов: первый этап (осенний, базовый) – начало сентября, второй этап (весенний) – апрель. При этом даты определяет проводящая тестирование организация. Тестирование рекомендуется проводить в течение двух дней с учетом равномерной затраты величины физических нагрузок.

Результат каждого участника заносится в сводную ведомость на каждом посту приема отдельного упражнения и в индивидуальную карточку участника. Экзаминатор фиксирует результат, вносит в соответствующую графу индивидуальной карточки участника и выводит балл за каждое упражнение в соответствии с нормативной базой. При расхождении результатов на карточке участника и в сводной ведомости предпочтение отдается результату сводной ведомости.

Результат каждого студента сводится в общий протокол, который в последующем обрабатывается специализированным компьютерным программным средством. Общие результаты участников автоматически вычисляются в виде общего суммарного балла результатов пяти тестовых упражнений, сортируются по критерию убывания суммы общего балла и выводятся в окончательном виде в общий итоговый сводный протокол тестирования. Данный результат является официальным текущим рейтингом уровня физической подготовленности каждого студента. Сводный протокол выполняется раздельно для мужчин и женщин. При равенстве личных результатов по сумме баллов преимущество получает успешно выполнивший все виды упражнений, а при равенстве этих показателей победитель определяется результатом бега на 6 мин. (юноши) и 3 мин. (девушки). В конце учебного года выводится официальный годовой средний балл общей физической подготовленности студента как средний арифметический итоговый показатель двух этапов тестирования студента по формуле: $G_{\text{б}} = (1T+2T)/2$, где $G_{\text{б}}$ – годовой средний балл; $1T$, $2T$ – итоговые баллы порядковых номеров тестирования; 2 – количество проведенных тестов в течение года.

Рассчитывается годовая эффективность повышения уровня общей физической подготовленности каждого студента по формуле: $GЭР = ГБ / 1Т$.

Данный показатель характеризует относительную динамику изменения уровня общей физической подготовленности в результате учебно-тренировочных занятий каждого студента относительно базовых показателей. Базовым показателем является результат, полученный на первом тестировании. В течение всего периода обучения в показателях физической подготовленности должна прослеживаться положительная динамика.

В современной практике физического воспитания осознана необходимость использования всего многообразия видов, методов, средств контроля в совокупности. Это привело к возникновению понятия «комплексный контроль», под которым подразумевается параллельное применение этапного, текущего и оперативного видов контроля в форме тестов в процессе обследования студентов для всесторонней оценки их подготовленности и содержания учебно-тренировочного процесса.

Система начисления очков в многобалльной оценочной шкале стимулирует:

- работу преподавателя по повышению эффективности процесса физического воспитания в образовательном учреждении;
- оптимальное развитие основных двигательных качеств учащихся (студентов), психических процессов, расширение функциональных возможностей и тем самым в целом укрепление здоровья;
- создание здоровьесберегающей среды в образовательном учреждении и систематические занятия физическими упражнениями;
- повышение учебной работоспособности.

Библиографический список

1. Аванесов В.С. Проблема качества педагогических измерений // Педагогические измерения. № 2. 2004. С. 3.
2. Обухов С.М., Барабанщиков А.Ю. Мониторинг физической подготовленности // Теория и практика физической культуры. 2003. № 4.
3. Постановление Правительства РФ от 29 декабря 2001 г. № 916 «Об общероссийской системе мониторинга состояния физического здоровья населения, физического развития детей, подростков и молодежи».
4. Постановление ЦК КПСС, Совета Министров СССР от 17 января 1972 г. № 61. URL: <http://russiansport.narod.ru>
5. Приказ Министерства науки и профессионального образования РС (Я) от 09.12.2009 г. № 01–07/908, от 20. 04. 2010. № 20.
6. Распоряжение вице-президента Республики Саха (Якутия) от 25.09.2009 г. № 779-ВП.
7. Стратегия развития физической культуры и спорта в Республике Саха (Якутия) на 2009–2020 гг. URL: <http://www.sakha.gov.ru>
8. Стратегия развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 г. URL: <http://www.infosport.ru>

РОЛЬ И МЕСТО ЗАДАЧ В ФОРМИРОВАНИИ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ШКОЛЫ

Учебно-исследовательская компетентность, типы математических задач.

В последние годы главной идеей школьного образования становится не столько необходимость обеспечения учащихся системой знаний, сколько достижение ими некоторого уровня компетентности в способах жизнедеятельности в современном обществе. Поэтому одним из условий решения современных задач образования является формирование у школьников определенного набора компетенций / компетентностей, которые в дальнейшем должны стать их основным средством развития.

Термины «компетентность» и «компетенция» пришли в Россию из европейского образования. Они имеют как общие категориальные признаки, так и специфические черты. За рубежом, а точнее, в англоязычной научной литературе эти термины часто употребляются синонимично. В отечественной педагогической литературе, благодаря богатству русского языка, наметилось четкое их разграничение. Приведем наиболее приемлемые для нас определения, раскрывающие сущность этих понятий.

Компетенция, по утверждению Н.И. Алмазовой, – это «знания и умения в определённой сфере человеческой деятельности» [Алмазова, 2003, с. 172], а компетентность по С.Г. Воровщикову – это «опыт успешного осуществления деятельности по выполнению определенной компетенции» [Воровщиков, 2007, с. 82], то есть компетенция – это комплекс знаний, умений и навыков, формируемых в процессе обучения, а компетентность – это результат обучения. Следовательно, компетентным может стать любой ученик, овладев определённым набором ключевых компетенций.

Возникает вопрос: каким набором ключевых компетенций должны обладать учащиеся школы, чтобы можно было сказать, что у них сформирована одна из компетентностей – учебно-исследовательская?

Для этого выделим и определим частные ключевые компетенции, которые нами в дальнейшем будут рассматриваться как системообразующие составляющие компоненты учебно-исследовательской компетентности:

- общекультурная компетенция: владение базовыми знаниями, умениями, навыками, опытом деятельности и прямое их применение в знакомой, стандартной ситуации;
- учебно-познавательная компетенция: владение приемами действий в нестандартных ситуациях, эвристическими методами решения проблем, в рамках знакомой ситуации или выходящей за рамки известного лишь очень в малой степени;
- исследовательская компетенция – владение интегрированными знаниями (умение обобщать, находить закономерность, разрабатывать алгоритм действий, обосновывать полученные результаты), показывающие интеллектуальный уровень развития мыслительных процессов и исследовательскую активность учащихся;
- организационная компетенция: умение ставить цель, анализировать ситуацию, планировать и проектировать;

- информационная компетенция: умение работать с информацией, представленной в различных формах и источниках, используя современные телекоммуникационные средства;
- коммуникативная компетенция: умение строить коммуникацию (устную и письменную) с другими людьми.

Выделенные таким образом системообразующие составляющие компоненты учебно-исследовательской компетентности позволяют нам рассматривать ее как интегральное личностное качество, которое формируется в процессе учебно-исследовательской деятельности учащихся и выражается в осознанной готовности и способности учащихся:

- применять базовые знания, умения и навыки в новой нестандартной для них ситуации;
- самостоятельно добывать и осваивать новые знания, опираясь на усвоенную совокупность знаний, умений, навыков и способов деятельности;
- организовывать свою учебно-исследовательскую и творческую деятельность.

Раскрыв сущность понятия «учебно-исследовательская компетентность», определим, какую роль играют задачи в формировании этой компетентности.

Термин «задача» и в повседневной жизни, и в науке используется очень широко и многозначно. Каждому из нас приходится решать те или иные проблемы, которые мы зачастую называем задачами. Проблема решения и чисто математических задач, и задач, возникающих перед человеком в процессе его производственной или бытовой деятельности, изучается издавна, однако до настоящего времени нет общепринятой трактовки как самого понятия «задача», так и понятия «математическая задача».

В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова под «задачей» понимается то, что «требует исполнения, расширения», либо «упражнение, которое выполняется посредством умозаключения, вычисления» [Ожегов, 1984].

С философской точки зрения задача – это «знание о незнании, возникающее в противоречии между субъектом и объектом, которое может возникнуть при контакте пассивного характера объекта и субъекта. Задача предполагает побуждение к активации такого контакта, образовавшуюся внутри или возникшую извне потребность субъекта к устранению обнаруженного им противоречия» [Шатова, 2004, с. 45].

Анализ научной литературы по проблеме трактовки понятия «задача» позволяет выделить два общих подхода: психологический, где задача – это цель и побуждение к мышлению, «причем процесс мышления выступает как особая деятельность» [Аксёнов, 2010, с. 24], и дидактический, где задача – это форма воплощения учебного материала и средство обучения.

Исходя из таких подходов к трактовке понятия «задача», ученые по-разному интерпретируют и термин «математическая задача». В.М. Бродис математической задачей называет любой математический вопрос, для ответа на который недостаточно простого воспроизведения чего-либо из пройденного курса: какого-нибудь определения, текста или доказательства теоремы, текста аксиомы или правила [Бродис, 1954].

По О.Б. Епишевой, «математическая задача – это математический вопрос, ответ на который не является непосредственным и не может быть получен путем прямого применения известных схем» [Епишева, 1997, с. 90].

Е.И. Ляшенко [Лабораторные и практические работы..., 1998] рассматривает понятие «математическая задача», выделяя прямой продукт решения задачи, об-

щеучебные (анализ, синтез, аналогия и др.) и общепознавательные действия (распознавание, получение следствий и др.). Под прямым продуктом понимается результат деятельности, на достижение которого в данный момент направлены главные усилия учащегося и который определяется основной, ближайшей целью деятельности.

Мы разделяем точку зрения Д.А. Иванова, К.Г. Митрофанова, О.В. Соколовой и считаем, что математическая задача – это, во-первых, вопрос, требующий решения на основании определенных знаний и размышлений учащихся, во-вторых, это средство обучения учащихся, в-третьих, это форма диагностики уровня развития компетенций у учащихся.

Определим, с помощью каких математических задач происходит формирование рассмотренных выше ключевых компетенций, являющихся системообразующими составляющими компонентами учебно-исследовательской компетентности.

Для этого остановимся подробно на вопросе о систематизации математических задач, присутствующих в школьном обучении. Анализ научной литературы показал, что математические задачи классифицируют по разным основаниям: по предмету, требованию, форме предъявления условия, методам решения, сложности, дидактическим целям, функциям обучения, характеру мыслительной деятельности, компонентам учебной деятельности, по количеству неизвестных в структуре задачи и другим признакам.

У нас вызывают интерес классификации математических задач, предложенные такими учеными, как А.А. Аксёнов, Джой Гилфорд, О.Б. Епишева, Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова, Л.М. Фридман и А.Я. Цукарь.

Классификация – это «системное распределение изучаемых предметов или явлений по классам, видам, типам на основе существенных признаков для удобства их исследования; группировка исходных понятий и расположение их в определённом порядке, отражающем степень их сходства» [Интернет-университет...].

Л.М. Фридман предлагает классификацию, в основу которой положен способ деятельности по решению задач. Он выделяет задачи алгоритмического и эвристического типов.

О.Б. Епишева и А.Я. Цукарь с позиции деятельностного подхода к обучению все задачи делят на алгоритмические, полуалгоритмические (полуэвристические) и эвристические.

Следующая типология задач близка к предыдущей. В ней А.А. Аксёнов, основываясь на закономерностях возможности достижения цели, выявил алгоритмические, полуэвристические и эвристические типы задач.

Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанова и О.В. Соколова разделили задачи на три группы. Первая группа – задачи с алгоритмическим способом решения. Вторая группа – задачи с неявным (неизвестным способом решения). И третья группа – комплексные задачи с неопределённым условием.

Джой Гилфорд дихотомически поделил множество всех задач на два непересекающихся класса: класс закрытых и класс открытых задач.

Рассмотренные выше классификации позволяют нам систематизировать все математические задачи, выделить и определить три основных типа задач: алгоритмические, эвристические и исследовательские, в процессе решения которых у учащихся будут формироваться ключевые компетенции и, как следствие, сама учебно-исследовательская компетентность.

Алгоритмическими будем считать задачи с однозначно определённым условием, решение которых реализуется по стандартному известному алгоритму, содержащему одно или несколько элементарных действий или преобразований.

Эвристическими – задачи с однозначно определённым условием, решение которых реализуется по новому (неизвестному) алгоритму, содержащему одно или несколько известных действий или преобразований.

Исследовательскими – задачи с неопределённым условием, решение которых направлено на анализ условия и построение различных моделей (способов решения) данной задачи.

Очевидно, что в зависимости от того, кто решает задачу и на каком этапе обучения находится решаемый, одна и та же задача может быть отнесена к различным типам.

Таким образом, анализ психологической и методической литературы по вопросам выявления сущности понятий «компетентность», «компетенция», «математическая задача» и классификации математических задач в обучении, позволяет нам предположить, что в формировании шести ключевых компетенций – системообразующих составляющих компонентов учебно-исследовательской компетентности – играют роль задачи определённых типов.

Для становления общекультурной компетенции важны задачи алгоритмического типа, учебно-познавательной компетенции – задачи эвристического типа, исследовательской компетенции – задачи исследовательского типа. При этом каждый тип задач будет оказывать непосредственное (параллельное) влияние и на формирование организационной, информационной и коммуникативной компетенций (рис.).



Рис. Формирование учебно-исследовательской компетентности посредством различных типов математических задач

Библиографический список

1. Аксёнов А.А. Теория обучения логическому поиску решения школьных математических задач: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Орёл, 2010. 461 с.
2. Алмазова Н.И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. СПб., 2003. 446 с.
3. Брадис В.М. Методика преподавания математики в средней школе. М.: Учпедгиз, 1954. 504 с.
4. Воровщиков С.Г. Учебно-познавательная компетентность школьников: опыт системного конструирования // Завуч. Управление современной школой. 2007. № 6. С. 81–103.
5. Гилфорд Дж. Задачи закрытого и открытого типа по Джою Гилфорду // Портал Vikent.ru. URL: <http://vikent.ru/enc/1801/>
6. Епишева О.Б. Общая методика преподавания математики в средней школе: курс лекций: учеб. пособие для студ. физ.-мат. спец. пед. ин-тов. Тобольск: Изд-во ТГПИ им. Д.И. Менделеева, 1997. 191 с.
7. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: учеб.-метод. пособие. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2003. 101 с.
8. Интернет-университет информационных технологий. URL: <http://www.INTUIT.ru>
9. Лабораторные и практические работы по методике преподавания математики: учеб. пособие для студ. физ.-мат. спец. пед. ин-тов / под ред. Е.И. Лященко. М.: Просвещение, 1988. 222 с.
10. Ожегов С.И. Словарь русского языка: ок. 57000 слов / под ред. Н.Ю. Шведовой. 15-е изд. М.: Рус. яз., 1984. 816 с.
11. Фридман Л.М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач. М.: Педагогика, 1977. 208 с.
12. Цукарь А.Я. О типологии задач // Современные проблемы методики преподавания математики: учеб. пособие для студ. мат. и физ.-мат. спец. пед. ин-тов / сост. Н.С. Антонов, В.А. Гусев. М.: Просвещение, 1985. С. 132–139.
13. Шатова Н.Д. Логические задачи как средство развития рефлексивной деятельности учащихся 5–6 классов при обучении математике: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Омск, 2004. 198 с.

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ С ШИРОКИМ СПЕКТРОМ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ¹

Инновационная воспитательная среда, условия формирования среды, развитие будущих педагогов, компетенции, культурно-образовательная деятельность, социально-просветительская деятельность, объединение ресурсных возможностей социокультурной среды.

Необходимость модернизации инфраструктуры внеучебной и воспитательной деятельности обусловлена внешними вызовами современного общества, обозначена в «Стратегии государственной молодежной политики в Российской Федерации», Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», «Стратегии развития университета до 2020 года» и др.; направлена на формирование инновационной воспитательной среды развития будущих педагогов с широким спектром общекультурных компетенций. Формирование инновационной воспитательной среды связано с возросшей потребностью в качественном образовании и воспитании будущих педагогов для территорий Красноярского края и Сибири, так как их развитие напрямую зависит от притока молодых квалифицированных кадров, способных решать социально-экономические задачи развития городов и районов края. Однако большинство территорий края испытывает недостаток в кадрах и остро нуждается в молодых инициативных специалистах, способных восполнить имеющиеся дефициты в осуществлении мониторинга социально значимых проблем, продвижении гуманитарных инноваций, культурно-образовательной, социально-просветительской, психолого-педагогической деятельности и др.

Таким образом, основными внешними вызовами являются: подготовка инновационных кадров для территорий Красноярского края и Сибири; вовлечение значительной части студентов в творческую, общественную и социально значимую деятельность; требование к созданию инновационной воспитательной среды, ориентированной на подготовку специалистов, готовых к выполнению инновационной социально-гуманитарной деятельности.

Следовательно, стратегической задачей университета в соответствии с социальным заказом является подготовка компетентного специалиста сферы образования, обладающего гуманистическим мировоззренческим потенциалом, культурой и гражданской ответственностью, ориентированного на профессиональное и интеллектуальное творчество. Как показывают исследования и практика, воспитательная среда университета обладает значительным потенциалом для удовлетворения потребности студентов в развитии, формировании их компетенций, и для этого в университете имеются определенные условия и ресурсное обеспечение:

¹ Статья печатается в рамках реализации Программы стратегического развития (2011-ПР-2011), из средств субсидий по проекту «Формирование инновационной воспитательной среды развития будущих педагогов с широким спектром общекультурных компетенций» (07-12).

- сформирован совет по внеучебной работе, координирующий воспитательную деятельность, в который входят заместители деканов и групповые кураторы по воспитательной деятельности; руководители волонтерского центра студентов КГПУ, Центра развития творческих инициатив студентов, спортивного клуба, учебно-методического центра психолого-педагогического сопровождения (тьюторский центр);
- укомплектована материально-техническая база, которая представлена оборудованными актовыми, спортивными, тренажерными и танцевальными залами, репетиционными и другими помещениями;
- частично разработано научно-методическое сопровождение воспитательного процесса, в том числе локальные акты: положения, должностные обязанности, инструкции, программы и др.

Несмотря на это, значительная часть студентов (более 45 %) неохотно включаются в социально ориентированную и просветительскую деятельность; у студентов (более 60 %) отсутствует потребность в творческом, культурном и физическом саморазвитии и др. Одной из причин, на наш взгляд, являются недостаточные ресурсные и организационные возможности университета: оборудование актовых залов и студий составляет 60 %; обеспеченность инфраструктуры для творческого, культурного и физического саморазвития составляет на более 60 %; научно-методическое сопровождение воспитательного процесса осуществляется не в полной мере; уровень квалификации групповых руководителей и заместителей деканов по воспитательной работе не соответствует требованиям (не более 30 % прошли повышение квалификации за последние два года); недостаточный уровень взаимодействия с социокультурными учреждениями города и края и др.

Таким образом, можно зафиксировать объективно существующие противоречия между необходимостью формирования компетентного, самостоятельного выпускника университета с широким спектром общекультурных компетенций, инновационным стилем мышления, способного участвовать в формировании инновационного общества края и несоответствием воспитательной среды университета в процессе становления будущего профессионала.

Определение проблемы позволило выявить один из вариантов ее решения в рамках проекта «Формирование инновационной воспитательной среды развития будущего педагога с широким спектром общекультурных компетенций» и сформулировать тему нашего исследования: «Разработка модели инновационной воспитательной среды развития будущих педагогов с широким спектром общекультурных компетенций».

Цель исследования: структурировать модель инновационной воспитательной среды развития будущих педагогов с широким спектром общекультурных компетенций.

Формирование инновационной воспитательной среды мы связываем с расширением воспитательного пространства университета через взаимодействие с социокультурной средой города и края, основанной на взаимном сотрудничестве, объединении ресурсных возможностей учреждений социокультурной сферы – театров, музеев, культурных центров, домов творчества города и края. Руководством к формированию инновационной воспитательной среды являются ориентиры, обозначенные в требованиях к реализации основных образовательных программ: «Вуз обязан сформировать социокультурную среду вуза, создать условия, необходимые для всестороннего развития личности. Вуз обязан способствовать развитию социально-воспитательного компонента учебного процесса, включая студенческое са-

моуправление, участие обучающихся в работе общественных организаций, спортивных и творческих клубов, научных студенческих обществ» [ФГОС ВПО]. Понятие «воспитательная среда» в исследованиях рассматривается как среда, интегрирующая воспитательные воздействия всех субъектов и объектов воспитания (Ю.С. Бродский); как совокупность имеющих надлежащее значение ниш, где ниша – «это определенное пространство возможностей, позволяющее детям удовлетворять свои потребности» (Ю.С. Мануйлов); как «система всех компонентов, включенных или в перспективе способных включиться в ее воспитательную систему» (Е.А. Мясоедова). Для нас представляет интерес определение А.О. Кравцова, который понимает воспитательную среду как «совокупность социальных, культурных, психолого-педагогических и пространственно-временных условий, способствующих осуществимости (становлению и реализации) индивидуальностей субъектов воспитательного процесса» [Кравцов, 2003]. Следовательно, воспитательную среду вуза мы, вслед за А.О. Кравцовым, будем рассматривать как условие становления и реализации индивидуальности студента университета, а «инновационную среду» – как «окружающие субъекта образовательного процесса материальные и духовные условия его саморазвития, определяемые внутренней средой участников инновационной деятельности и внешней макросредой» [Николаева, Гуменюк, 2011]. Мы согласны с авторами в том, что состояние инновационной среды во многом определяется психолого-педагогическими условиями ее формирования, т. е. внутренней средой участников инновационного процесса.

Наше предположение основано на том, что развитие широкого спектра общекультурных компетенций будущего педагога в инновационной воспитательной среде педагогического университета будет происходить в том случае, если будут:

- определены возможности воспитательной среды университета для развития компетенций студентов;
- выявлены потребности студентов для развития их ключевых компетенций;
- разработана модель инновационной воспитательной среды университета;
- выявлены этапы освоения студентами инновационной воспитательной среды университета;
- разработан алгоритм организации освоения студентами инновационной воспитательной среды университета.

В соответствии с предметом, целью и выдвинутой гипотезой были поставлены следующие задачи:

- определить содержание и структуру широкого спектра общекультурных компетенций будущего педагога;
- обосновать и разработать модель инновационной воспитательной среды университета и выявить ее возможности для развития широкого спектра общекультурных компетенций будущего педагога;
- обосновать условия развития широкого спектра общекультурных компетенций будущего педагога в процессе освоения им инновационной воспитательной среды;
- определить критерии освоения студентами инновационной воспитательной среды.

Для реализации поставленной цели и задач необходимо выполнение следующих условий:

- модернизация инфраструктуры воспитательной среды университета, направленная на интеграцию ресурсных возможностей университета и учреждений социокультурной среды города и края;
- разработка нормативно-правовых документов, регламентирующих воспитательную деятельность в университете, на основе анализа мониторинга потребностей

студентов в творческом, социальном, культурном, духовно-нравственном развитии и др.;

- тиражирование в университете позитивных образцов гуманитарных инноваций студентов и преподавателей в педагогическом сообществе городов и районов края;
- повышение квалификации преподавателей университета, осуществляющих воспитательную деятельность в университете;
- позиционирование творческих и спортивных достижений студентов в социокультурной среде региона (российские, краевые, региональные конкурсы, олимпиады, фестивали и др.);
- вовлечение студентов в общественную, культурную, творческую деятельность (в том числе волонтерство и тьюторство), ориентированную на проведение социально значимой и культурно просветительской деятельности (выполнение проектов, проведение круглых столов, дискуссий, мини-лекций, ролевых игр, консультаций, презентаций и др.) по заказу территорий.

В результате разработки и реализации модели инновационной воспитательной среды развития будущих педагогов с широким спектром общекультурных компетенций планируется:

- расширение возможностей инфраструктуры университета (заключение не менее 25 договоров) для осуществления совместной воспитательной деятельности за счет привлечения кадровых и материальных ресурсных возможностей культурных центров, музеев, театров, музыкальных школ и др.;
- разработка в полном объеме (100 % обеспеченность) необходимой нормативно-правовой документации для осуществления обновленных форм воспитательной деятельности (в том числе студенческих клубов, студий, телевидения, СМИ, Молодежных советов и др.);
- тиражирование позитивных образцов гуманитарных инноваций (не менее 5 раз в месяц) студентов и преподавателей в педагогическом сообществе городов и районов края, способствующих престижности профессии педагога и повышению конкурентоспособности университета в целом;
- увеличение на 30 % мотивированной потребности к выполнению социально значимой деятельности среди студентов;
- повышение компетентности (пройдут повышение квалификации 38 человек) преподавательского состава университета через повышение квалификации, участие в семинарах, конференциях, круглых столах и др.;
- повышение успешности студентов и их возможности при трудоустройстве;
- увеличение доли студентов, участвующих в обновленных формах воспитательной деятельности (выполнение проектов, проведение круглых столов, дискуссий, мини-лекций, ролевых игр, консультаций, презентаций и др.), на 42 %;
- формирование инновационной воспитательной среды развития ключевых компетенций будущих педагогов.

Мы считаем, что этапы и сроки разработки и реализации модели инновационной воспитательной среды развития будущих педагогов с широким спектром общекультурных компетенций должны проходить в четыре этапа.

1 этап (2012–2013). Проведение социологического исследования по выявлению потребностей студентов I курса в творческом, спортивном развитии и участии их в общественной жизни университета (в том числе в тьюторстве и волонтерстве); проведение мониторинга на территориях Красноярского края по выявлению социально-экономических проблем в развитии территорий края; изучение эффективного опыта работы российских и зарубежных вузов по включению студентов в культур-

ную, общественную и творческую деятельность; заключение договоров о партнерском сотрудничестве по формированию культурных компетенций студентов с вузами Китая, Кореи, Японии и Болгарии.

2 этап (2012–2013). Проведение семинаров и курсов повышения квалификации в ИДО и ПКРО на тему «Формирование ключевых компетенций студентов в условиях университета»; командировки заместителей деканов факультетов по внеучебной деятельности и руководителей тьюторского и волонтерского центров в ведущие вузы страны по изучению опыта вовлечения студентов в общественную, культурную и спортивную жизнь; участие студентов университета в социальном проектировании, региональных конкурсах проектов, направленных на решение проблем социально-экономического развития территорий Красноярского края и Сибири; создание творческих объединений студентов с учетом результатов социологического исследования по выявлению потребностей студентов.

3 этап (2013–2014). Разработка модели инновационной воспитательной среды университета с учетом интеграции ресурсных возможностей университета, способствующая включению студентов в культурную и общественную жизнь университета и развитию их общекультурных компетенций.

4 этап (2015–2016). Апробация модели инновационной воспитательной среды развития будущих педагогов с широким спектром общекультурных компетенций.

Оценка критериев сформированности широкого спектра общекультурных компетенций студентов в инновационной воспитательной среде университета будет осуществляться на трех уровнях: оценка качества включенности студентов в общественную, культурную и спортивную деятельность университета; оценка качества проводимых культурно и общественно значимых мероприятий; оценка интеграции воспитательной деятельности университета в социокультурное пространство региона.

В результате реализации намеченных задач планируется увеличение доли студентов (в среднем на 30 %), активно участвующих в общественной, спортивной и культурной жизни общества, что безусловно скажется на формировании общекультурных компетенций студентов (в среднем на 25 %).

Проведенное нами исследование в рамках реализации проекта позволит достичь целевых показателей в развитии университета: расширение культурно-образовательной и социально ориентированной деятельности студентов университета в городах и районах края (в среднем на 30 %); сформированность у значительной части студентов университета желания и навыков к выполнению миссии университета – служение обществу (в среднем на 30 %). Социальный эффект от реализации проекта будет заключаться в развитии социального партнерства с общественными организациями, государственными и муниципальными учреждениями и ведомствами; повышении человеческого, социального и культурного капитала университета и обучающихся в нем студентов, развитии у них желания и способностей к постоянному самосовершенствованию (в среднем на 20 %).

Библиографический список

1. Кравцов А.О. Воспитание творческих установок как составляющая становления проектной культуры субъектов образовательного процесса // *Инновации и образование: сб. матер. конф.* СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. Сер.: Symposium. Вып. 29. С. 324–330.
2. Николаева Н.И., Гуменюк В.И. Организационно-педагогические условия формирования инновационной среды // *Современные проблемы науки и образования.* 2011. № 2.
3. ФГОС ВПО. URL: <http://mon.gov.ru/dok/fgos/>

СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СРЕДНЕМ УРАЛЕ

Социальная педагогика, система социально-педагогического образования, социально-педагогическая деятельность, государственные образовательные стандарты.

Становление системы социально-педагогического образования как на Урале, так и в целом в России стало возможным после официального появления института социальной педагогики (1990). Его введение совпало с революционными политическими, социально-экономическими, нравственно-психологическими и другими преобразованиями в стране, вызванными общей тенденцией гуманизации и демократизации российского общества. В решении Коллегии Государственного комитета по народному образованию от 13.07.90 года «О введении института социальных педагогов» были обозначены стартовые начала становления такого института: дана общая квалификационная характеристика социального педагога. В трехмесячный срок предполагалось представить соответствующую учебно-методическую документацию, разработать учебные планы и программы переподготовки и повышения квалификации социальных педагогов. Таким образом, были созданы все необходимые предпосылки институционализации социальной педагогики.

Одна из особенностей становления системы социально-педагогического образования в нашей стране заключается в том, что научное знание в области социальной педагогики начинает формироваться на базе образовательных учреждений. Центрами формирования научных представлений о социально-педагогической деятельности, а впоследствии и научной области знания стали, прежде всего, вузы, в которых вначале была открыта переподготовка, а потом и полноценная подготовка кадров по этой специальности.

Первым вузом на Урале, в котором 15 октября 1991 г. по согласованию с Министерством образования РСФСР был организован социально-педагогический факультет, стал Уральский государственный педагогический институт (с 1993 г. – ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» (УрГПУ)).

Известно, что становление и развитие любой системы образования являются непременным условием развития соответствующей отрасли научного знания и профессиональной деятельности в данном направлении. То есть задачи становления и развития социально-педагогической науки, практики и профессиональной подготовки тесно взаимосвязаны. Для решения указанных задач в УрГПУ был создан временный научно-исследовательский коллектив (ВНИК) «Социальный педагог» под руководством профессора М.А. Галагузовой.

Поскольку социальная педагогика как сфера практической деятельности в стране сама только начала формироваться, научные представления о сущности социально-педагогической деятельности и особенностях профессиональной подготовки на первом этапе черпались главным образом из зарубежного опыта. Основная задача ученых в этом направлении была связана с адаптацией этого опыта к условиям России. В этом направлении осуществлялись переводы и издания словарей, энциклопедий, книг и статей зарубежных авторов, налаживались контакты с зарубежными коллегами, устраивались международные семинары и конференции.

Уже в 1993 г. в УрГПУ был проведен российско-американский семинар по проблемам образования, в котором очень плодотворно работал комитет социальной педагогики. Одновременно в УрГПУ были осуществлены российско-германское сотрудничество в области социальной педагогики, предполагающее разносторонние контакты и связи образовательных учреждений двух стран, встречи педагогов-профессионалов на международных конференциях и семинарах, совместные научные исследования и регулярный обмен практическим опытом. Такая профессиональная коммуникация становится возможной только при условии существования непротиворечиво развивающейся системы понятий и терминов, выражающих содержание и структуру соответствующей области знания.

В этих условиях возникла проблема сопоставления и согласования понятийного аппарата и терминологии, используемых в отечественной педагогике с соответствующим «инструментарием» немецких коллег. Поэтому факультетом социальной педагогики и кафедрой иностранных языков УрГПУ была начата работа по составлению русско-немецких глоссариев и словарей, охватывающих наиболее употребительные в отечественной науке и практике педагогические понятия и термины. В данных изданиях социальная педагогика была представлена самостоятельным разделом.

Однако следует заметить, что в России социальная педагогика возникла не на пустом месте, что в отечественной истории ее введение было подготовлено многими социальными явлениями. Поэтому наряду с освоением зарубежного опыта начались переосмысление российской социальной истории и социальной мысли с целью выявления собственных, отечественных корней социальной педагогики и, соответственно, теоретических, научных подходов к их осмыслению, а также осмысление современной отечественной социальной практики. Такими источниками знаний в первую очередь являлись труды А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого, В.Н. Сорока-Росинского и др. ученых, которые в 20–30-е гг. занимались проблемами педологии, социального воспитания, педагогикой среды. Эти исследования позволили впоследствии выпустить хрестоматию-учебник по истории социальной педагогики, а также учебные пособия по истории зарубежной и отечественной социальной педагогики.

Очень скоро проблема унификации и упорядочения терминологии в области социальной педагогики приобрела особую остроту в связи с развивавшейся системой подготовки кадров. Это связано с тем, что если практическая деятельность осуществляется, как правило, в узкоспециализированных формах, позволяющих выработать и использовать свой практический словарь, то образование всегда предполагает систематизированное знание, которое становится весьма условным при существующей в профессиональной сфере понятийно-терминологической неразберихе.

Наиболее рациональное решение этой проблемы предполагало организацию на регулярной, систематической основе работы по уточнению основных базовых для данной профессиональной сферы понятий и терминов, которая объединяла бы специалистов не только разных уровней, но и различных регионов. Такая работа была начата в УрГПУ в 1995 г. в форме издания периодического сборника научных трудов «Понятийный аппарат педагогики и образования», посвященного выявлению и исследованию теоретико-методологических и прикладных проблем анализа понятийно-терминологического аппарата педагогики и образования, в том числе социально-педагогической деятельности и социального образования. В 2010 г. вышел уже шестой выпуск этого сборника.

Становление системы социально-педагогического образования было невозможным без создания учебно-методической базы для подготовки квалифицированных

кадров. Методическое обеспечение подготовки социального педагога должно было включать ряд взаимосвязанных компонентов: учебный план, программы учебных курсов, квалификационную характеристику выпускника, учебные и методические пособия и др.

Для решения данной задачи Министерством образования РФ в 1991 г. было создано на базе Уральского государственного педагогического института Учебно-методическое объединение (УМО) педагогических вузов России по социальной педагогике. В задачи УМО входили общая «координация научно-исследовательской и учебно-методической деятельности вузов, обобщения и распространения их опыта, выработка единых подходов в подготовке специалистов» [Дипломированный..., 1996, с.7], а также экспертиза документов на открытие специальности в вузе.

Известно, что первые государственные образовательные стандарты (ГОС) появились в 1995 г., однако подготовка специалистов велась фактически с 1991 г. Это связано с тем, что уже в 1990 г. Государственный комитет СССР по народному образованию издал приказ «Об открытии специальности "социальная педагогика"», в котором указывал, что «в целях подготовки специалистов, способных вести воспитательную работу с детьми и взрослым населением в социально-культурной сфере открыть новые специальности "социальная педагогика" для высших и средне-специальных учебных заведений» [Социальный..., 1991, с. 16]. Поэтому насущным для организаторов обучения по специальности «социальная педагогика» был вопрос «Чему учить?».

Этот вопрос стал одним из основных в деятельности УМО. На основе анализа и обобщения концептуальных, теоретических и методических разработок, практического опыта подготовки специалистов в социально-педагогической области УМО занималось разработкой содержания образовательных программ по социальной педагогике в многоуровневой системе высшего педагогического образования. Были подготовлены оригинальные модели и концепции подготовки бакалавра, специалиста и магистра; определены структура и содержание образовательных программ; разработаны структура и содержание «социальной педагогики» как дополнительной специальности.

Одной из важных задач, которую пытались решать члены УМО, была разработка перечня специализаций. Так, исходя из первоначальной идеи открытия специальности «социальная педагогика», высказанной Коллегией Государственного комитета СССР по высшему образованию, необходимы были специалисты по воспитательной работе с детьми и их родителями, взрослым населением в семейно-бытовой среде, с подростковыми, молодежными группами и объединениями. По первоначальному замыслу социальный педагог должен был уметь «обеспечивать социально-психологическую поддержку процесса социализации детей, подростков и молодежи, оказывать помощь семье и другим воспитательным институтам, выполнять роль посредника, связующего звена между детьми и взрослыми, личностью и коллективом. Он должен помогать подросткам в период их социального и профессионального становления, защищать их права» [Социальный, 1991, с. 6].

Данные идеи послужили основой для разработки ВНИКом «Социальный педагог» модели социального педагога как специалиста по организации внешкольной работы с детьми. В соответствии с этим в самом начале 90-х гг. УМО предлагались следующие специализации: организатор технического творчества учащихся; «организатор физкультурно-оздоровительной работы»; «организатор экономической деятельности»; «социальный педагог-эколог»; «руководитель детских объединений и организаций» [Социальный..., 1994, с. 5]. ВНИК «Социальный педагог» разработал,

опубликовал и внедрил комплекты научно-методического обеспечения подготовки социального педагога по этим специализациям, разработал ряд учебных и методических пособий, научно-популярных изданий в помощь социальному педагогу.

Однако кризисная социальная реальность первой половины 90-х гг., ухудшение положения детей и семьи потребовали пересмотра функциональных задач, которые должен был решать социальный педагог, а соответственно, и содержательного наполнения подготовки и переподготовки кадров по этой специальности.

После того как Постановлением Правительства РФ от 10 августа 1993 г. был утвержден порядок разработки и введения в действие ГОС ВПО специально созданными рабочими группами, в состав которых входили представители федеральных органов управления образованием и члены УМО, началась разработка ГОС первого поколения, в том числе и по специальности «социальная педагогика».

ГОС ВПО специальности «социальная педагогика» отражал уже новую, предполагающую более широкий спектр деятельности концепцию социального педагога как профессионального специалиста. Согласно этому стандарту, его деятельность «направлена на содействие развитию детей и подростков посредством воспитательной и коррекционной работы с ними в различных социумах» и он «подготовлен для работы в семье, различных типах образовательных учреждений (школа, гимназия, лицей, колледж, ПТУ, вуз и др.), дошкольных учреждениях и учреждениях дополнительного образования, специальных профилактических учреждениях (детские приемники и распределители, спецПТУ и др.), социальных службах (медико-психолого-педагогических, реабилитационных и др.), центрах досуга и творчества детей, физкультурно-оздоровительных и спортивных учреждениях, учреждениях отдыха детей, детских и юношеских общественных организациях, государственных и общественных организациях, ориентированных на реализацию задач социального воспитания детей)» [Государственный..., 1995, с. 143].

Соответственно, изменился и перечень специализаций, которые предлагались УМО по социальной педагогике: социально-педагогическая деятельность в общеобразовательных учреждениях; социально-педагогическая деятельность в физкультурно-оздоровительных учреждениях; социально-педагогическая реабилитация детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата; социально-педагогическая реабилитация детей, оставшихся без попечения родителей; социально-педагогическая реабилитация детей с девиантным поведением» и др. [Дипломированный..., 1996, с. 26].

В 1994 г. была утверждена специальность 0314 «социальная педагогика» в рамках среднего профессионального образования (СПО), образовательный стандарт которой был утвержден Министерством образования РФ лишь 18 апреля 1997 г. Согласно этому стандарту, профессиональная деятельность специалиста направлена на социализацию детей дошкольного и младшего школьного возраста в дошкольных учреждениях, начальных классах, учреждениях дополнительного образования, центрах досуга и творчества детей, учреждениях летнего отдыха детей, детских домах, школах-интернатах для детей с проблемами.

Однако стандарты СПО, обеспечивающие квалификацию повышенного уровня, на федеральном уровне отсутствовали, поэтому возникла необходимость создания регионального стандарта, так как в Свердловской области система СПО образования была достаточно представительной, включала 14 учреждений СПО. Члены ВНИК «Социальный педагог» активно включились в работу по созданию национально-регионального компонента ГОС СПО по специальности «социальная педагогика», который с 1997 г. стал действовать на территории Свердловской области.

Принятие государственных стандартов позволяло стандартизировать процесс профессиональной подготовки, выработать общие принципы и модели подготовки специалистов. Вместе с тем стало возникать много различных толкований стандарта по тем вопросам, которые не нашли своего четкого обоснования и раскрытия в данном документе. В частности, проблемы, связанные с содержанием практики, которая выступает в качестве интегрирующей и стержневой компоненты личностно-профессионального становления специалиста, является связующим звеном между теоретическим обучением будущих социальных педагогов и их самостоятельной работой в разных типах социально-педагогических учреждений, дает студентам возможность приобрести первоначальный опыт социально-педагогической деятельности.

Следует отметить, что в 1995 г. отсутствовали учебные программы, пособия, методические рекомендации, которые бы обозначали принципы, цели и задачи, структуру, содержание и методику проведения практики для эффективной подготовки специалиста. Проблема практики усугублялась так же и тем, что социально-педагогические учреждения, где могли проходить практику студенты, находились в стадии становления. Зачастую в них даже не было должности «социальный педагог». Поэтому ВНИК «Социальный педагог» начал выпускать периодические научно-методические и программные издания, освещающие вопросы практики студентов [Галагузова и др., 2001].

Фактически в период 1991–1995 гг. Средний Урал становится центром, куда едут представители из разных регионов России, чтобы изучить опыт подготовки специалистов, посмотреть, как работают социальные педагоги в учреждениях, получить лицензию на право ведения образовательной деятельности.

Несмотря на то что уже были приняты стандарты, проблемы в подготовке социальных педагогов не уменьшились. Всем хорошо известно и понятно, что обучать нужно по книгам. Они жизненно необходимы как для преподавателя, так и для студента. Однако в 1995 г. их просто не было. Поэтому все было отдано на откуп вузам и спузам – преподаватели сами разрабатывали программы, готовили свои лекции, по которым учили студентов. Такое творчество позволило вузам готовить социальных педагогов широкого профиля, социальных педагогов семейного типа, социальных педагогов-руководителей детских общественных организаций. Все зависело от того, как преподаватели понимали социальную педагогику и какие для этого специалисты были в вузе.

Первые книги по социальной педагогике массовыми тиражами появились только в конце 90-х гг.: «Социальная педагогика» А.В. Мудрика (1999), «Социальная педагогика» Ю.В. Васильковой и Т.А. Васильковой (1999), «Социальная педагогика» под ред. В.А. Никитина (2000), «Социальная педагогика в специальном образовании» Л.И. Аксеновой (2001) и др. В Уральском регионе тоже появилась книга «Социальная педагогика: курс лекций» под редакцией профессора М.А. Галагузовой (2000). Эти книги давали представление только об одной учебной дисциплине, представленной в стандарте ВПО. И можно предположить, что по этим книгам ведется подготовка социальных педагогов в спузах, ибо книг, специально изданных для средних профессиональных учебных заведений, нет и по сегодняшний день.

В 1995 г. отдельное УМО по социальной педагогике было ликвидировано и введено в качестве научно-методического совета (НМС) по педагогике, психологии и социальной педагогике в УМО по общим проблемам педагогического образования, которое было создано на базе МГПУ. Ему было поручено курировать подготовку специалистов по педагогике. Контроль за подготовкой бакалавров и магистров осу-

ществлялся РПГУ Санкт-Петербурга. Первое время проводились заседания НМС, на которые приглашались заинтересованные лица. Однако в последние годы такая практика прекратилась. Фактически разработкой стандарта по социальной педагогике занимались работники МГПУ, а бакалавра и магистра – работники РПГУ, имена которых для широкой общественности остались неизвестными. Данное событие фактически ознаменовало конец этапа становления социально-педагогического образования на Среднем Урале.

Таким образом, в период 1990–1995 гг. Средний Урал стал центром становления системы социально-педагогического образования в масштабах всей страны. Социально-педагогическое образование развивалось в рамках двух основных направлений: содержательного (в рамках которого был накоплен инновационный для того времени опыт) и учебно-методическое (в результате чего были разработаны первые образовательные стандарты по специальной педагогике, а в соответствии с ними – учебно-методического материалы, учебники и пособия). Главным же результатом данного периода стала институализация социальной педагогики не только в регионе, но и в России в целом.

Библиографический список

1. Галагузова Ю.Н., Сорвачева Г.В., Штинова Г.Н. Социальная педагогика: практика. М.: Владос, 2001. 221 с.
2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. М., 1995. 383 с.
3. Дипломированный социальный педагог: специфика профессиональной деятельности и система профессиональной подготовки / под ред. М.А. Галагузовой, М.Н. Костиковой. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 1996. 61 с.
4. История зарубежной социальной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / под общ. ред. М.А. Галагузовой. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2009. 261 с.
5. История отечественной социальной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / под общ. ред. М.А. Галагузовой. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2010. 291 с.
6. История социальной педагогики: хрестоматия-учебник / М.А. Галагузова, А.М. Лушников, Т.С. Дорохова. М.: Владос, 2000. 541 с.
7. Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв.ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. Екатеринбург: СВ-96, 2010. Вып. 6. 383 с.
8. Социальная педагогика: курс лекций / М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова, Г.Н. Штинова и др. М.: Владос, 2000. 415 с.
9. Социальный педагог: документы, программно-методические материалы для педагогических учебных заведений: М., 1991. Ч. 1. 186 с.
10. Социальный педагог: квалификационные характеристики и учебные планы подготовки специалиста / под ред. М.А. Галагузовой, Д.М. Комского. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 1994. С. 38.

ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ СРЕДНИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ К САМОСТОЯТЕЛЬНЫМ ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ

Мотивация, физическая культура, студенты.

Организм человека – единая, сложная, саморегулирующаяся и саморазвивающаяся биологическая система, находящаяся в постоянном взаимодействии с окружающей средой, имеющая способность к самообучению, восприятию, передаче и хранению информации. Мышечная деятельность является неперенным условием отправления двигательных и вегетативных функций организма человека на всех этапах его развития. Отношение студентов к физической культуре и спорту – одна из актуальных социально-педагогических проблем современного общества.

Многочисленные исследования последних лет [Агаджанян и др., 1997; Вишневецкий, Шапко, 2000; Степанова, 2003] свидетельствуют о том, что физкультурно-спортивная деятельность еще не стала для студентов потребностью, не превратилась в интерес личности.

Студенческий возраст – один из критических периодов в биологическом, психическом и социальном развитии человека [Здоровье студентов, 2000]. Со стороны педагогов должно исходить желание приобщить студентов к самостоятельным занятиям физической культурой, привить им потребность в систематических занятиях физическими упражнениями. В структуре общей физической культуры личности студента значительное место должно отводиться «совершенствованию личных способностей, развитию самовоспитательной и образовательной функции студента» [Сысоев, 2003].

Основной целью при обучении и воспитании студентов должно стать формирование потребности в «конструировании здоровья» [Воронцов, 1990].

В настоящее время процесс формирования у студенческой молодежи потребности к физическому самосовершенствованию актуален и должен стать долгосрочным позитивным результатом всей работы по физическому воспитанию. Наиболее важным в структуре личной физической культуры студента должен являться мотивационный компонент.

В статье рассматриваются вопросы мотивации к самостоятельным занятиям физической культурой у современных студентов. В ходе нашего исследования были выявлены: мотивы самостоятельных занятий физической культурой и спортом; формы активного отношения юношей и девушек к занятиям физическими упражнениями; их интерес к различным видам спорта; факторы формирования физкультурных и спортивных интересов; причины, которые препятствуют регулярным занятиям физической культурой и спортом; различия в мотивах занятий физическими упражнениями юношей и девушек.

В результате проведенного нами анализа научно-методической литературы было установлено, что мужчины всегда с большей активностью относились к занятиям физкультурой и спортом, чем женщины. Социологическое исследование П.А. Виноградова с соавторами выявило, что распространенность занятий утрен-

ней гимнастикой составляла среди мужчин 65,2 %, а среди женщин 34,3 % [Виноградов и др., 1996].

Чаще всего называемыми причинами нежелания заниматься спортом являются: отсутствие спортивных объектов, отсутствие пропаганды здорового образа жизни, высокая стоимость услуг, предоставляемых сферой физической культуры [Виленский, 1996].

Одними из важнейших компонентов, составляющих структуру активности занятий физической культурой и спортом, являются внутреннее желание и интерес к занятиям у каждого студента. Большую роль при этом будет играть осознание студентами подлинного уровня своего физического развития и необходимости в его совершенствовании [Реан и др., 1999].

На сегодняшний день проведено достаточно исследований, посвященных мотивации студенчества [Виленский, 1996; Коник и др., 2006; Коноплева, 2008 и др.]. Однако особенности мотивации в контексте половых различий освещены, на наш взгляд, еще недостаточно, что свидетельствует об актуальности такого рода исследования. В связи с тем что в определении репродуктивного здоровья населения ведущее место отводится девушкам, повышение их физической активности позволит осуществлять мероприятия по профилактике и коррекции имеющихся у них нарушений.

Известно, что занятия физической культурой способствуют нормализации репродуктивной функции, оказывают общеукрепляющее действие, активизируют кровообращение во всем организме, уменьшая застойные явления в органах малого таза [Chodorow, 1989; Шушунова, 2000]. В связи с вышеизложенным занятия физическими упражнениями являются одним из средств профилактики нарушения репродуктивного здоровья девушек. Занятия физической культурой призваны вызывать у студенток интерес к проблеме репродуктивного здоровья, повышать уровень их мотивации к физической активности как на занятиях в средних специальных учебных заведениях (ссузах), так и во время самостоятельных занятий специальной направленности [Chodorow, 1989; Drozdovski, 1999].

Таким образом, мотивация студентов неоднородна, она зависит от множества факторов: возрастных, половых, индивидуальных особенностей. Научные исследования доказывают [Виленский, 1996; Коник и др., 2006], что для студентов младших курсов спорт и физическая культура являются только учебной дисциплиной в ссузе. Со временем студенты-старшекурсники начинают оценивать и понимать нравственные и эмоциональные аспекты спорта.

В ходе нашего исследования выяснилось, что заинтересованность студентов спортом проявляется следующим образом: 5 % опрошенных читают спортивные газеты, 46 % смотрят спортивные передачи, 24 % посещают спортивные мероприятия и 25 % ничем не интересуются.

При проведении исследования, опираясь на концепцию Н.М. Баламутовой, Л.В. Шейко, И.П. Олейникова [Баламутова и др., 2005], мы выделили три блока мотивов для исследования мотивации к занятиям физической культурой: мотивы укрепления здоровья, мотивы развития двигательных и волевых качеств, эмоциональные мотивы.

Целью нашего исследования стало определение мотивации студентов к самостоятельным занятиям физической культурой и спортом.

Методы и организация исследования. В ходе нашего исследования были использованы такие традиционные методы, как анализ научно-методической литературы и анкетирование. Нами использовались анкета, основанная на концеп-

ции Н.М. Баламутовой, Л.В. Шейко, И.П. Олейникова, для оценки мотивов укрепления здоровья, мотивов развития двигательных и волевых качеств, эмоциональных мотивов [Баламутова и др., 2005]; процентный t-критерий Стьюдента для статистической обработки данных.

Выборка юношей-студентов Красноярского техникума железнодорожного транспорта составила 145 чел., а девушек – 155 чел. Общая величина выборочной совокупности – 300 студентов I – III курсов.

Результаты изучения у студентов мотивов укрепления здоровья, развития двигательных и волевых качеств, эмоциональных мотивов представлены в таблице.

Т а б л и ц а

**Мотивация к занятиям физической культурой
у студентов мужского и женского пола (в % к числу опрошенных)**

Мотивы	Студенты	Студентки	Критерий разности t	Уровень значимости p
Стремление к укреплению и поддержанию здоровья	58	46	2,10	p<0,05
Хорошее физическое самочувствие после занятий	53	51	0,35	Незнач.
Развитие силы	86	77	2,03	p<0,05
Развитие выносливости	6	56	1,79	Незнач.
Развитие скорости	49	41	1,40	Незнач.
Удовольствие от занятий	39	35	0,72	Незнач.
Хорошее настроение во время и после занятий	44	36	1,42	Незнач.

Из полученных результатов следует, что в блоке мотивов укрепления здоровья наиболее значимыми являются мотивы стремления к укреплению и поддержанию здоровья (студенты – 58 % и студентки – 46 %), т. е. юноши достоверно (p<0,05) более положительно по сравнению с девушками относятся к занятиям физической культурой как к важному фактору укрепления здоровья. При сравнении мотива «хорошее физическое самочувствие после занятий» не обнаружены значимые различия в оценках студентов и студенток (студенты – 53 % и студентки – 51 %).

В группе мотивов развития двигательных и волевых качеств наибольшую значимость имеют мотивы развития силы и развития выносливости. Результаты сравнительного исследования мотивов развития силы показывают, что эти мотивы студентов достоверно (p<0,05) отличаются от мотивов студенток. Большой удельный вес в мотивационной структуре студентов имеют и мотивы развития выносливости (студенты – 66 % и студентки – 56 %). Если студенты проявляют больший интерес к развитию двигательных и морально-волевых качеств, то для студенток занятия физическими упражнениями уже менее привлекательны с этой точки зрения.

Результаты исследования показывают, что эмоциональные мотивы (удовольствие от занятий, хорошее настроение во время и после занятий) не имеют особого значения для мотивации учебной деятельности к занятиям физической культурой. Лишь третья часть опрошенных студентов указали на положительное значение эмоциональных мотивов.

По данным проведенного нами исследования, среди 300 проинтервьюированных нами студентов занимались физкультурой и спортом до поступления в ссуз 41,8 % юношей и 20,4 % девушек. При этом девушки делали утреннюю зарядку и

занимались фитнесом и танцами, а юноши занимались спортом самостоятельно и в спортивных секциях. Представители мужского пола отводили значительно больше времени, чем девушки, на самостоятельные занятия физическими упражнениями. Следовательно, и спортивные разрядные нормативы гораздо чаще были у молодых людей, чем у девушек (соответственно 45,8 и 20,6 %).

Имеются и существенные различия в проявлении девушками и юношами интереса к различным видам спорта. Наше исследование показало, что в последние годы резко возрос интерес девушек к таким видам спорта, как аэробика и ее разновидности (степ, слайд, фанк), калланетика, шейпинг. В то же время заметный интерес девушки стали проявлять и к спортивным, и к восточным единоборствам. Юноши стали больше уделять внимания таким видам спорта, как пауэрлифтинг, армспорт, бодибилдинг, все виды единоборств.

Также нами было установлено, что основными факторами формирования для возникновения спортивных интересов у современной молодежи являются: у юношей – просмотр спортивных телепередач и поддержание хорошей физической формы, у девушек – желание добиться идеального внешнего вида путем работы над своей фигурой.

Результаты показали, что юноши-студенты проявляют больший интерес к развитию двигательных и волевых качеств, тогда как для студенток занятия физическими упражнениями уже менее привлекательны с этой точки зрения. Юноши достоверно ($p < 0,05$) более положительно по сравнению с девушками относятся к занятиям физической культурой как к важному фактору укрепления здоровья.

Существенные половые отличия у студентов имеются и в выборе видов спорта для самостоятельных занятий. Девушек-студенток стали интересовать аэробика, шейпинг и их разновидности, тогда как юношей – силовые виды спорта и все виды единоборств.

Значительных половых различий в причинах, препятствующих регулярным занятиям физической культурой и спортом, выявлено не было. Самыми распространенными причинами были обозначены: отсутствие свободного времени, финансовая несостоятельность, наличие других интересов.

Процесс совершенствования системы физического воспитания студентов основан на широком использовании научных достижений в области социальных, педагогических и естественных наук. Он достаточно сложен и обусловлен многими факторами, среди которых существенным является мотивация к самостоятельным занятиям физической культурой.

Необходимо, чтобы возникла тенденция возрастания роли физической культуры и спорта в жизни студентов, повышался уровень положительной мотивации к самостоятельным систематическим занятиям физической культурой и спортом, к здоровому образу жизни.

Эффективность физического воспитания существенно повысится, если будет повышен уровень положительной мотивации к систематическим занятиям физической культурой.

Библиографический список

1. Агаджанян Н.А., Дегтярев В.П., Русанова Е.И. и др. Здоровье студентов. М., 1997.
2. Баламутова Н.М., Шейко Л.В., Олейников И.П. Исследования мотивации и эффективности оздоровительной тренировки для женщин, занимающихся в физкультурно-оздоровительных группах по плаванию // Теория и практика физической культуры. 2005. № 1.
3. Виленский М.Я. Физическая культура в гуманитарном образовательном пространстве вуза // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 1996. № 1.

4. Виноградов П.А., Жолдак В.И., Нифонтова Л.Н. Утренняя гимнастика в жизни современного человека // Теория и практика физической культуры. 1977. № 6. С. 37–40.
5. Виноградов П.А., Дунашин А.П., Жолдак В.И. Основы физической культуры и здорового образа жизни. М.: Советский спорт, 1996.
6. Вишневский Ю.Р., Шапко В.Т. Студент 90-х – социокультурная динамика // Социологические исследования. 2000. № 12.
7. Воронцов Б.Н. Разумные потребности личности: сущность, критерии, пути формирования. Воронеж: У, 1990.
8. Здоровье студентов: сб. науч. тр. / под ред. В.С. Богатырева. Киров: Вятский гос. пед. ун-т, 2000.
9. Коники Г.А., Темченко В.В., Усова Т.Е. Учебные занятия по видам спорта как средство формирования мотивации к здоровому образу жизни у студентов высших учебных заведений // Физическое воспитание студентов творческих специальностей. 2006. № 4.
10. Коноплева Е.Н. Формирование мотивации к занятиям физической культурой у студентов нефизкультурных вузов посредством лекционных занятий по теории и методике ФК // Физическое воспитание студентов творческих специальностей. 2008. № 3.
11. Реан А.А. и др. О ценностно-мотивационной сфере студентов университетов / А.А. Реан, Т.В. Андреева, Н.П. Киреева, Н.Л. Москвичева // Ананьевские чтения-99: тезисы науч.-практич. конф.. СПб., 1999.
12. Степанова Г.Б. Репродуктивное здоровье и образ жизни студенческой молодежи // Тезисы докл. и выступл. на II Всерос. социолог. конгр. «Российское общество и социология в XXI веке: социальные вызовы и альтернативы». М., 2003.
13. Сысоев В.В. Формирование у студентов непрофильных педагогических специальностей потребности в физическом самосовершенствовании: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Брянск, 2003.
14. Храмогина М.М., Грахольская Ю.Ю., Киреева А.В. Мотивация к занятиям физической культурой первокурсников разных лет (1987, 2007 гг.). Саратов: Саратов. гос. аграр. ун-т им.Н. И. Вавилова, 2007.
15. Шушунова М.С. Нетрадиционные методы лечения гинекологических заболеваний у девочек и девочек-подростков. М.: Триада-Х, 2000. 210 с.
16. Chodorow N. J. Feminism and psychoanalytic theory. New Haven, CT: Yale University Press, 1989.
17. Drozdovski Z. Sports activity women Poland // Theory and Practice of Physical Culture. 1999. № 6. S. 8–11.

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ПРИЕНИСЕЙСКОЙ СИБИРИ В 20-е ГОДЫ ХХ ВЕКА

Дошкольное воспитание, общественное воспитание, детский сад, Приенисейская Сибирь.

Развитие и становление дошкольного воспитания в Сибири начала ХХ века представляет особый интерес в региональной историко-педагогической науке. В отечественной дошкольной педагогике имеется ряд исследований, освещающих проблемы развития системы дошкольного воспитания на материалах отдельных республик и округов: Е.Г. Андреева (Белоруссия, 1986); Л.В. Балтина (Украина, 1983); Л.М. Волобуева (Москва, 1994); Г.А. Медведева (Алтайский край, 1992); Т.В. Скляр (Амурская область, 2009); Е.А. Шкатова (Магаданская область, 2001) и др. В них раскрыты особенности становления и развития дошкольного воспитания, присущие рассматриваемым регионам, но нужно отметить недостаток работ, изучающих историю дошкольного образования в Сибири, и в Приенисейской Сибири в частности. Отдельные аспекты становления образования, школы и системы образования в целом в Сибири дореволюционного и послереволюционного периодов отражены в исследованиях В.В. Бибиковой, Е.В. Ким, А.И. Шилова, И.Н. Белых, Н.А. Шумаковой и др.

Енисейская губерния являлась самостоятельной территориальной единицей с 1822 года. С 1925 года в связи с образованием территориальной единицы более широкого масштаба – Сибирского края – территория Енисейской губернии была включена в его состав, а в 1934 г. была образована такая административно-территориальная единица, как Красноярский край. Неустойчивость административного деления исследуемого региона в 20-е годы ХХ века вызвала необходимость выбора наиболее адекватного названия территории. В историко-педагогических исследованиях (В.В. Бибиковой, И.Н. Белых, Н.А. Шумаковой и др.) общепринятым названием территории бывшей Енисейской губернии является понятие «Приенисейская Сибирь».

До революции в Красноярске дошкольное воспитание было представлено учреждениями детского призрения (приюты, очаги и т. д.) и частными детскими садами и яслями (Баландиной, Грудининой, Павловой). Самый первый опыт организованного содержания деревенских детей дошкольного возраста в Енисейской губернии относят к 1902 году. Благодаря частной инициативе В.А. Баландиной (урожденной Емельяновой), в ее родном селе Новоселово были организованы в летние месяцы 1902–1904 годов детские ясли, где содержались крестьянские дети. Это были первые бесплатные сельские детские ясли не только в Енисейской губернии, но и во всей Сибири.

А.Д. Грудинина в 1912 году открыла в Красноярске частный детский сад и школу. В детский сад принимались дети обоего пола от 3,5 до 8 лет, плата составляла 60 рублей в год. Посещало сад и школу 22 ребенка. Школа готовила детей в подготовительный и 1-й классы мужской и женской гимназий, реального училища. По мнению А. Оносовского, «детский сад Грудининой был поставлен очень хорошо и значительно превосходил детский сад г-жи Павловой (около городского сада). В России детские сады являются еще новостью и существуют в немногих сравнитель-

но городах, преимущественно на нашей западной окраине» [Начальная школа..., 1914, с. 69]. В Красноярске к 1912 году было 2 частных детских сада, которые посещало около 50 детей, а в 1916 году уже 4 детских сада.

Вести о февральской революции 1917 года были положительно встречены в Сибири и вызвали многолюдные собрания, митинги и шествия в крупных городах Сибири, в том числе и в Красноярске. Сибиряки в основном приветствовали свержение монархии. Временное правительство приступило к формированию новых государственных органов. Во главе губерний были поставлены губернские правительственные комиссары, в то же время сохранялся, где это возможно, сложившийся аппарат управления. Одновременно с формированием властных органов в Сибири создавались Советы рабочих, крестьянских и солдатских депутатов как органы народного самоуправления. В Советах были представлены различные партии. В Сибири, в отличие от многих западных районов страны, сохранялись спокойствие и стабильность.

К лету 1917 года нарастает разочарование политикой Временного правительства: продолжается мировая война, растет инфляция, проходят демонстрации под антивоенными лозунгами (Красноярск, Ачинск, Томск и др). К июлю 1917 года большевикам удается прочно закрепиться только в двух Советах Сибири – Красноярском и Томском. Сибирь в целом представляла собой «небольшевистский район» России. 16 октября, накануне Октябрьского переворота 1917 года, в Иркутске открылся первый съезд Советов Сибири, на нем был образован общесибирский руководящий орган – Центросибирь. 25 октября 1917 года в результате переворота Временное правительство было свергнуто и приняты первые декреты.

Большую актуальность общественное дошкольное воспитание в России приобрело с приданием ему статуса государственности сразу после октябрьских событий 1917 года. В стране были изданы документы, часть из которых напрямую касалась дошкольной ступени (От дошкольного отдела Государственной комиссии по просвещению 1917 г.; Положение об единой трудовой школе РСФСР, Основные принципы ЕТШ 1918 г.). Согласно этим документам, образование начиналось с дошкольного возраста, причем его предполагалось сделать не только «общественным, но и общеобязательным». «Общественное (бесплатное) воспитание детей должно начаться с первого дня рождения ребенка. Система дошкольного воспитания должна являться составной частью всей школьной системы и должна быть органически связана в одно целое со всей системой народного образования» [История..., 1988, с. 41–42]. Согласно положению об ЕТШ, «к единой школе присоединяется детский сад для детей от 6 до 8-летнего возраста» [Там же, с. 44]. Так, создание дошкольных учреждений стало государственным делом, а дошкольное образование впервые в стране приобрело государственный статус.

Красноярск был одним из первых городов, где была установлена Советская власть (29 октября 1917 г.), одновременно советская власть победила в Ачинске (28 октября) и в Минусинске (31 октября), а в ноябре-декабре 1917 года – в деревнях Енисейской губернии, что совсем не было характерно для Сибири. В феврале 1918 года в Иркутске состоялся II Всесибирский съезд Советов, который одобрил деятельность Центросибири и поддержал все постановления Совета Народных Комиссаров. К апрелю 1918 года новая власть была установлена почти на всей территории Сибири.

С ноября 1917 по 1919 год, а затем и позднее в Красноярске было открыто несколько временных детских площадок, которые в дальнейшем стали очагами, а некоторые из них были преобразованы в детские сады. В эти годы организацией дет-

ских площадок (как начальный этап дошкольной работы) занимались благотворительные общества, сохранившиеся как наследие дореволюционной Сибири, в частности «Общество попечения начального образования», которое имело ряд отделов, в том числе «Детский труд и отдых». На средства общества в 1918 году была открыта детская площадка в Юдинском саду, на Каче. К концу работы площадки, т. е. осенью, общество объявило, что оно имеет средства для открытия детского сада, который и был открыт осенью 1918 года в доме Сибирцева, на Каче (руководитель площадки и детского сада – Е.Ф. Зыкова). В детском саду было организовано двухразовое питание. Рабочими и членами общества «Детский труд и отдых» было изготовлено большое количество игрового материала. Детский сад жил своей жизнью, но приближение войск Колчака тревожило все население и местные власти. По воспоминаниям Е.Ф. Зыковой: «И вот в город вошли колчаковцы. Персонал детского сада за несколько часов проводил или раздал родителям детей, и все мы ушли из детского сада, который просуществовал всего несколько месяцев» [Циванюк, 1970, с. 173].

Становление дошкольного воспитания в Енисейской губернии с 1917 по 1919 год – малоизученная проблема, а недостаток архивных материалов создает сложности в восстановлении хронологии этого процесса. Нужно отметить, что положения и инструкции по дошкольному образованию были реализованы только после окончательного установления новой власти.

6 января 1920 года Красная Армия при поддержке партизан заняла Красноярск, начинаются реформирование школы и создание детских садов в соответствии с документами по народному образованию, принятыми новой властью (о передаче в ведение Наркомпроса образовательных учреждений всех ведомств от 30 мая 1918 г.; создание губернских уездных отделов народного образования с подотделами от 18 июня 1918 г.; Инструкция по ведению очага и детского сада от 1919 г.; Декларация по дошкольному воспитанию от 1920 г. и др.). Енисейский губернский отдел народного образования был организован 6 января 1920 года, на 4 дня раньше, чем в Новониколаевске, где было учреждено СибОНО. В статье К.Д. Циванюка отмечено, что «детский сад по пер. Покровскому (Грудининой) был национализирован в 1919 году и ему был присвоен первый номер» [Циванюк, 1970, с. 179]. По данным архива, за детский сад была выплачена А.Д. Грудининой компенсация в размере «124 000 рублей за взятое у ней губнаробразом имущество, согласно оценки комиссии и по описи, составленной той же комиссией» (ГАКК. Ф.Р. 93. Оп. 1. Д. 55. Л. 77). А.Д. Грудинина исполняла обязанности заведующей детским садом до июня 1920 года, а затем была освобождена от своих обязанностей. Выплата компенсации и увольнение Грудининой прошло одним приказом по Енисейскому губернскому отделу народного образования за № 52 от 7.06.1920. Следовательно, частный детский сад Грудининой был национализирован уже в 1920 году, что не могло случиться в 1919 году, т. к. Красноярск с осени 1918 и до января 1920 года находился под властью антибольшевистского правительства.

В период Гражданской войны (1918–1922) промышленность и сельское хозяйство региона сильно пострадали. Положение усугубилось суровыми морозами зимы 1919–1920 годов, голодом, эпидемиями тифа и холеры, уменьшением населения и т. д. В этих сложных социально-экономических условиях продолжалось становление дошкольного воспитания в регионе.

Детские сады открываются во всех городах Приенисейской Сибири в 20-е годы. Архивные данные показывают, что уже к 1921 году было открыто 29 детских садов

на территории Енисейской губернии, можно отметить высокие темпы развития сети дошкольных учреждений, часть из которых открывалась на базе детских летних площадок. В Ачинске на октябрь 1921 года существовало 2 детских сада, а на декабрь 1921 года функционирует уже три детских сада, которые посещают 180 детей (табл. 1). Нужно отметить, что посещаемость к осени понижалась до 50 %. Это объяснялось тем, что дети из беднейшей части города не имели одежды и обуви (Архив г. Ачинска. Ф. 18. Оп. 1. Д. 56. Л. 8).

Таблица 1

**Сведения о дошкольных учреждениях Енисейской губернии
к 1 октября 1921 года (ГАКК. Ф.Р. 93. Оп.1. Д.95. Л.11)**

Местонахождение, уезд	Название	Кол-во учреждений	Кол-во детей	Кол-во педагогов	Примечание
Красноярск	Д/с	7	660	30	Один при школе-коммуне
	Очаг	1	91	6	
	Дом ребенка	2	140	19	
Канск	Д/с	7	383	20	
	Дом ребенка	1			
Ачинск	Д/с	4	345	14	2 в городе 2 в уезде
	Дом ребенка	1	48	7	
	Колония	1	30	4	
Енисейск	Д/с	1			
	Дом ребенка	1			
Минусинск	Д/с	2	175		
	Дом ребенка	1			
Всего		29			

Деятельность детских садов, открываемых в 20-е годы XX века, строилась на опыте дореволюционных частных детских садов, работавших по системе Ф. Фребеля, М. Монтессори, А.С. Симонович, С.Т. Шацкого и др. Необходимо отметить, что в 20-е годы большую актуальность приобретают идеи коммунистического дошкольного воспитания, идеологами которого в этот период становятся Н.К. Крупская, А.В. Луначарский и др.

Подтверждением того, что зарубежные и отечественные теории дошкольного воспитания стали отправной точкой в деле организации дошкольного воспитания в Приенисейской Сибири в 20-е годы XX века стали архивные материалы. Несмотря на определенные усилия в области развития дошкольного воспитания, единой программы воспитания детей дошкольного возраста не существовало. Это следует из отчета секции дошкольного воспитания Ачинска от 17 марта 1921 года. «В силу того, что дошкольное воспитание слишком ново, а особенно оно ново в Сибири, работать приходится почти наугад. Нет педагогической литературы по дошкольному воспитанию, не приходится уже говорить о специальной библиотеке, нет подготовленных работников, отсутствуют, какие бы то ни было, материалы и пособия. В садах применяется система Фребеля (плетение, кубики-кирпичики, сгибание) и Монтессори, но очень слабо, так как весь его дидактический материал приобрести нет возможности. Нет той обстановки, которая необходима при системе Монтессори. Поэтому руководителям приходится часть брать из Фребеля, часть из Монтессори и свободного воспитания и работать, насколько позволяют материалы и обстановка» (Архив г. Ачинска. Ф. 18. Оп. 1. Д. 56. Л. 19).

В становлении дошкольного воспитания в 20-е годы XX века главной была задача улучшения общественного воспитания детей (создание сети дошкольных учреждений: яслей, садов, очагов и т. п.) и раскрепощения женщин для активного их участия в общественном производстве и общественно-политической жизни (программа РКП (б) 1919 г.). В соответствии с постановлениями первых Всероссийских съездов по дошкольному воспитанию (апрель и ноябрь 1921 г., октябрь 1924 г., декабрь 1928 г.) и указаниями Наркомпроса коллективами детских садов велась работа по пропаганде общественного дошкольного воспитания, привлечению широких масс трудящихся к участию в деле дошкольного строительства и изысканию таких форм и методов работы, которые бы наиболее полно решали задачи коммунистического воспитания детей дошкольного возраста.

На предприятиях, в учреждениях, магазинах, клубах, красных уголках организовывались большие тематические выставки. Коллективы детских садов были связаны с женотделами и проводили совместную работу по пропаганде общественного дошкольного воспитания. Матери-работницы посещали собрания, некоторые из них принимали участие в субботниках по благоустройству детских садов, в организации и работе вечерних комнат для детей при клубах и рабочих общежитиях. Многие из общественниц стали позже активными членами дошкольного культпохода, они учились на курсах, чтобы работать на летних площадках с детьми.

Организаторы детских садов Приенисейской Сибири в изучаемый период сталкивались с целым рядом проблем, самой сложной из которых была проблема отсутствия специальных помещений, нехватки материальных средств на необходимый инвентарь, питание и выплату заработной платы. Часть проблем предполагалось устранять на местах. «Помещения детских садов г. Енисейска не отвечали своим требованиям. Было решено, что в отношении оборудования недочеты должны быть устранены. Нужно вовлечь в это дело шефствующие производства в городе. В колхозах также найдутся хорошие столяры, которые справятся с этим делом и таким образом детские сады вполне будут оборудованы мебелью. Недостаток игрушек можно изжить путем заказа педтехникуму, там делают игрушки» (ГАКК. Ф. 1413. Оп. 1. Д. 1. Л. 32). В связи с расширением работ по обустройству детских садов были сделаны крупные заказы на дошкольные пособия и мебель в Ачинске. Существенной проблемой было то, что дошкольные учреждения не располагали учебно-методической базой для работы с детьми дошкольного возраста, не хватало квалифицированных педагогов.

В наступившем 1922 году в связи с новой экономической политикой и при недостатке продовольственных ресурсов в Приенисейской Сибири размах развития дошкольных учреждений резко сокращается. В отчетах Енисейского ГубОНО можно увидеть следующее: «Хозяйственное содержание и содержание технического персонала в детучреждениях передается на местные средства, а количество детских пайков сокращено вдвое. Произведено значительное сокращение штатов как педагогического, так и технического персонала, что не могло не отразиться на работе и жизни детских учреждений» [Народное образование..., 1922, с. 7]. Мало-мощные дошкольные учреждения были закрыты для того, чтобы поддержать более жизнеспособные учреждения: закрыли все детские сады в Ачинске и Енисейске, в Красноярске количество садов уменьшилось с 7 до 4, всего по Приенисейской Сибири количество дошкольных учреждений уменьшилось с 29 до 23 (табл. 2) [Бибикина, 2008, с. 66]. Для сравнения: в Амурской области к 1925 году было только 3 детских сада [Скляр, 2009, с. 57].

Таблица 2

**Сведения о дошкольных учреждениях Енисейской губернии
на ноябрь 1922 года [Бибилова, 2008, с. 66]**

Название	Кол-во учреждений, местонахождение, уезд					Общее кол-во	
	Красно- ярск	Ачинск	Минусинск	Канск	Енисейск	Кол-во детей	Кол-во педаго- гов
Д/с	4	–	1	1	–	325	20
Очаг	1	–	–	–	–	70	
Дом ребенка	3	1	1	1	1	630	58
Дошкольные группы при д/д	3	2	1	3	–	380	31
Всего учреждений	11	3	3	5	1	23	

Из вышеизложенного видно, что становление дошкольного воспитания в Приенисейской Сибири в 20-е годы XX века проходило сложные этапы, связанные с историческими, политическими и социально-экономическими преобразованиями в регионе. Проблемами, с которыми сталкивались организаторы детских садов в Приенисейской Сибири, в изучаемый период были: слабая материально-техническая база, непопулярность дошкольного воспитания, отсутствие поддержки населения, слабая теоретическая и практическая основа для организации дошкольного воспитания, недостаток методического обеспечения, отсутствие профессиональных педагогов и др. В изучаемый период отмечен значительный рост числа детских садов в регионе. В целом, практика дошкольного воспитания в 20-е годы XX века и ее анализ позволили создать теоретическую и практическую базу для развития отечественного дошкольного воспитания.

Список сокращений

ГАКК – Государственный архив Красноярского края.

Библиографический список

1. Бибилова В.В. Становление единой трудовой школы в 20-е годы XX века в Приенисейской Сибири. Красноярск, 2008. 352 с.
2. История советской дошкольной педагогики: хрестоматия / сост. Н.Б. Мчедлидзе. М.: Просвещение, 1988. 447 с.
3. Начальные школы города Красноярска / под ред. А. Оносовского. Красноярск, 1914. 76 с.
4. Народное образование в Енисейской губернии. Красноярск, 1922. 18 с.
5. Скляр Т.В. Становление и тенденции развития дошкольного воспитания в Амурской области: дис. ... канд. пед. наук. Благовещенск, 2009. 168 с.
6. Циванюк К.Д. Развитие дошкольного воспитания в г. Красноярске за 50 лет // Народное образование в Красноярском крае за годы Советской власти. Красноярск, 1970. 198 с.

МОДЕРНИЗАЦИЯ КУРСА «ИНФОРМАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ» В КОНТЕКСТЕ ПЕРЕХОДА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ НА СВОБОДНОЕ ПРОГРАММНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ

Компетентность в области информационной безопасности, проективный курс, свободное программное обеспечение.

За последние 15 лет в жизни общества произошли колоссальные изменения. Смена эпохи индустриализации информационной эрой во главу угла ставит принципиально новые ценности – информацию, знания и интеллектуальную собственность. Изменились в нашей стране социально-экономические условия – переход к рыночной экономике, капитализация различных сфер деятельности. Все эти факторы повлияли на характер современного трудоустройства – новый специалист должен быть способен выдерживать жесткую конкуренцию. В условиях массового внедрения микропроцессорной техники во все сферы деятельности человека персональные компьютеры, ноутбуки, планшеты, смартфоны, мобильные телефоны, платежные терминалы и прочие устройства уже не просто дополнительные и удобные средства связи, оплаты, развлечения, автоматизации рутинной трудовой деятельности, они – неотъемлемая часть жизни современного человека [Сухов, 2011].

Современная система высшего педагогического образования претерпевает значительные изменения. Вхождение в Болонский процесс, переход на систему бакалавриата и магистратуры, внедрение государственных образовательных стандартов нового поколения, ориентированных на компетентностный подход, требуют обоснования эффективности новых технологий и подходов в обучении, направленных на удовлетворение социального заказа.

Учителя информатики в формирующемся информационном обществе играют особую роль в вопросах национальной безопасности в информационной сфере – именно они формируют первичные навыки информационной деятельности детей, начиная от умений и этики использования «чужих» информационных ценностей и заканчивая принципами создания собственных ресурсов и программ. Компетентный учитель обязан являться эталоном субъекта безопасной информационной деятельности и при этом обращать внимание учащихся на вопросы информационной безопасности во всех аспектах: юридических, психологических, социально-исторических, педагогических, программно-технических.

Относительно недавние события в экономической сфере общества вызвали и ряд изменений в жизни обычных пользователей компьютерной техники. Кризис 2008 года, кроме прямых экономических эффектов, открыл дорогу для массовых пользователей по добровольному или принудительному использованию так называемого свободного программного обеспечения. Особенно этот вопрос остро затронул образовательные учреждения различных ступеней. Свободные операционные системы семейства Linux и программные средства широкого назначения на их базе становятся с этого периода реальностью для школ и вузов. Как отмечают исследователи, многие сотрудники, учителя, преподаватели, студенты, да и сами уча-

щиеся оказались не готовы к такой ситуации [Кравценюк, Компаниец, 2008]. Особенно не готовыми к таким условиям в школе оказались учителя информатики – в первую очередь на них отразились новые задачи администрирования, обслуживания и преподавания на базе свободных платформ.

Такая эмпирическая ситуация породила в свете видения новых образовательных стандартов и программ теоретическую задачу – в частности, каким образом обеспечить условия формирования компетентности в области информационной безопасности с точки зрения ее мобильности? Данные основания обуславливают актуальность нового этапа исследования проблемы подготовки будущих учителей информатики в области информационной безопасности (ИБ).

В силу высокого динамизма и технологичности предметной области ИБ целью нового этапа исследования является обоснование условий для формирования импульса мобильности обозначенной выше компетентности, особенно в вопросах, посвященных программно-техническим средствам, в том числе и свободного программного обеспечения (СПО).

Изначально методическая система курса «Информационная безопасность» для будущих учителей информатики (в ИМФИ КГПУ им. В.П. Астафьева в период с 2007 по 2011 год – бакалавров физико-математического образования (профиль «Информатика»), с 2011 года – бакалавров педагогического образования (цикл пятилетнего обучения с равноправным профилем «Информатика»)) была построена по проективной стратегии. Обновление ее компонентов (результативно-целевого, содержательного, технологического, диагностического) происходило и происходит «эволюционным» путем в результате проектно-исследовательской деятельности студентов.

Так с 2009 по 2011 год студентами отделений информатики, математики ИМФИ и филиалов КГПУ им. В.П. Астафьева был выполнен ряд дипломных (ВКР) и курсовых работ (к / р), направленных на поиск и разрешение методических и концептуальных проблем курса. В частности, защищены работы: в 2009 году: «Сетевые средства обучения информационной безопасности в разделе «Безопасность современных операционных систем» (к / р, В.В. Бакланов), «Реализация вертикальных проектов по информационной безопасности в системе "Школа-Педвуз"» (к / р, Т.Ю. Атаманова), «Изучение криптосистем в подготовке современного учителя математики и информатики в области информационной безопасности» (к / р В.Р. Куликов); в 2010 году: «Дистанционный курс «Защита информации» в рамках системы профилизации «Школа – педвуз» (ВКР, П.А. Алексеев), «Безопасность современных операционных систем и телекоммуникационных технологий» (ВКР, В.В. Бакланов), «Линия информационной безопасности в современном курсе информатики» (ВКР, А.А. Калинин), «Технологии системного администрирования в подготовке будущих учителей информатики» (к / р, В.В. Троицкий), «Интерактивный справочник «Докомпьютерные шифры» как сетевое средство обучения курса «Информационная безопасность» (ВКР, Т.В. Шикарева); в 2011 году: «Методическая поддержка обеспечения информационной безопасности общеобразовательного учреждения» (ВКР, И.В. Баценко), «Проектирование и применение аудиовизуальных интерактивных средств обучения в курсе "Информационная безопасность"» (ВКР, А.В. Дейнеко), «Вертикальная модель подготовки учителя информатики в области информационной безопасности в условиях филиала КГПУ в Канске» (ВКР, Е.А. Калегин), «Предметные компоненты курса “Информационная безопасность”», обладающие высоким динамизмом содержания» (к / р, В.В. Троицкий),

«Методическое сопровождение динамических разделов курса “Информационная безопасность”» (ВКР, В.В. Троицкий).

По результатам исследовательской работы был проведен анализ, и в соответствии с полученными выводами были выделены ключевые направления модернизации всех компонентов методической системы курса в свете решения указанной теоретической задачи:

- уточнены результативно-целевые характеристики, обеспечивающие направленность на формирование и обогащение компетентности студентов в области информационной безопасности;
- в технологическом компоненте появились элементы рекурсивного обучения («учение через обучение»), в частности: задание на разработку практической работы для школьников на базе Альт Линукс по оценке компьютерной системы на наличие угроз информационной безопасности; задание на разработку лабораторной работы по настройке кэширующего прокси-сервера Squid и других контент-фильтров для студентов следующего года обучения;
- в диагностическом компоненте продолжают работы по реализации системы адаптивного web-тестирования по информационной безопасности <http://ios.kspu.ru> (содержательное наполнение банка вопросов, разработка интерактивных заданий, видеовопросов, переход на web 2.0), на изменение этого компонента направлен массив сегодняшних работ студентов ИМФИ (проекты в рамках учебной практики, курсовые, дипломные работы, магистерские диссертации);
- изменено содержание модуля «Безопасность современных операционных систем и сетевых технологий», более подробно рассматривается операционная система Linux (сборки из пакетов «Первой ПОмощи»: НауЛинукс Школа, EduMandriva, EdUbuntu, Fedora, Open SUSE, LinuxMint, Альт Линукс 5.0.2 Школьный), добавлены лабораторные работы по установке и администрированию Linux на виртуальные машины (Oracle WM Virtualbox), рассматривается свободное программное обеспечение для защиты от вирусов и других типов вредоносных программ, а также от хакерских атак и спама (KlamAV+ClamAV, alterator-firewall); рассматривается проблема разворачивания многоуровневой системы защиты сети образовательного учреждения на базе ОС Linux. В теоретической части курса, касающейся юридических вопросов информационной безопасности существенный акцент сделан на видах лицензирования современных программных средств и ответственности пользователей за нарушения существующих законов, порядке действий правоохранительных органов в данных ситуациях. На данный момент содержательная направленность курса отражает общую ситуацию в стране, тенденцию массового перехода на СПО, но при этом сохраняя и вопросы проприетарных программных средств.

Библиографический список

1. Кравценюк О.В., Компаниец М.В. Свободное программное обеспечение и школы // Материалы Интернет-конференции «Внедрение СПО-2008». URL: <http://umr.rcokoit.ru/confspo2008.html>
2. Сухов Е.И. Информационное общество как новое общество // Теория и практика общественного развития. 2011. № 7. URL: <http://www.teoria-practica.ru/-7-2011/sociology/sukhov.pdf>

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ЗАДАЧАМИ НА ОРИЕНТАЦИОННЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЭЛЕКТИВАХ

Задача с профессиональным контекстом, ситуационная задача, математическое моделирование реальных объектов и процессов.

Предметные и межпредметные математические элективы не обеспечивают решения всех задач профильного обучения. Они недостаточно содействуют профессиональному самоопределению старшеклассников. В связи с чем возникает необходимость введения в старших классах, наряду с названными, ориентационных математических элективов – элективных курсов по математике, направленных на профессиональное самоопределение школьников.

Ориентационный математический электив имеет модульную структуру: инвариантный модуль «Математические методы в сфере профессиональной деятельности», вариативный модуль «Математические методы в деятельности специалиста профессиональной сферы», ориентационный модуль «Подведение итогов и формирование рекомендаций по выбору специальности в профессиональной школе».

Характерными представителями задачного содержания инвариантного и вариативного модулей ориентационного математического электива являются такие виды математических задач, как задачи с профессиональным контекстом и ситуационные задачи, особенности работы с которыми будут раскрыты в настоящей статье.

В методике обучения математике большинством авторов выделены четыре основных этапа процесса решения математической задачи:

- осмысление текста задачи и анализ её содержания;
- осуществление поиска решения и составление плана решения;
- реализация плана решения;
- анализ найденного решения, поиск других способов решения.

Содержание инвариантного модуля электива разворачивается на примере решения задач с профессиональным контекстом.

При работе с задачей, содержащей профессиональный контекст, на *первом этапе* предполагается работа над текстом задачи с целью понимания сути предложенной ситуации, выявления величин, которыми она описывается, установления различных зависимостей между этими величинами, определения отношений, заданных условием задачи. Частью процесса решения задачи является поиск информации по ключевым словам. В список информационных источников следует включить источники, в содержании которых наиболее чётко прослеживается соответствие существующему образовательному стандарту, различные справочные издания по профессиональной терминологии, Интернет-ресурсы. Если какие-то книги, диски, web-страницы из этого списка не будут использованы, никакой трагедии не случится. Расширяют этот список сами учащиеся: они приносят книги и диски, находят новые web-страницы, самостоятельно составляют словари профессиональных терминов, справочники формул и так далее.

Результаты такого предварительного анализа удобно зафиксировать в схематической записи (содержательной модели) текста задачи.

Второй этап работы над задачей является самым трудным для учащихся. Его результатом должна стать математическая модель ситуации, причем в качестве такой модели могут быть формула, уравнение, система уравнений, график и т. п.

Третий этап работы с задачей предполагает исследование построенной математической модели, интерпретацию результата исследования математической модели на языке заданной ситуации, запись ответа.

На четвертом этапе работы с задачей можно попросить учащихся предложить другие варианты решения или самостоятельно составить задачу, из различных способов решения одной и той же задачи выбрать наиболее рациональный, красивый [Блох, Гусев, 1999].

В качестве примера рассмотрим следующую задачу.

Задача 1. «Рассчитайте пропускную способность рештака при транспортировке по нему угля из гезенка».

На первом этапе для уяснения смысла предложенной ситуации необходимо при помощи справочной информации найти ответы на вопросы (табл.1).

Таблица 1

Вопрос	Модельный ответ
Что такое гезенк?	<i>Гезенк</i> – горная выработка, не имеющая выхода на поверхность, исполняющая различные функции внутри шахты
Что такое рештак?	<i>Рештак</i> – металлический секционный желоб скребкового конвейера. Проще говоря, металлическое корыто, совокупность таких корыт составляет основу конвейера
Что понимают под пропускной способностью рештака?	<i>Площадь</i> поперечного сечения
Как определить наибольшую пропускную способность?	Найти <i>наибольшую площадь</i> поперечного сечения

«Что представляет собой площадь поперечного сечения рештака и от чего зависят её размеры?»

Ответ на этот вопрос даёт графическое изображение рештака (рис. 1). Визуализация полученной информации подсказывает учащимся, что размеры площади поперечного сечения рештака зависят от ширины его основания x и высоты бортов b .

Второй этап процесса решения задачи целесообразно начинать с анализа, который проводится по схеме: «чтобы узнать – надо знать». Он начинается с вопроса задачи (табл 2).

Математическая модель задачи представляет со-

бой функцию: $S(x) = x \frac{b-x}{2}$.

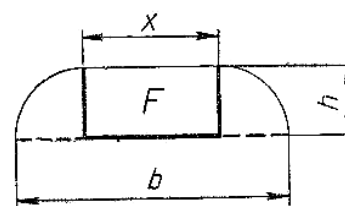


Рис. 1

План рассуждений

Чтобы узнать	Необходимо знать	Краткая запись
Наибольшую площадь поперечного сечения рештака	Ширину основания поперечного сечения рештака	x
	Ширину рештака	b
	Высоту рештака	$h = \frac{b-x}{2}$
	Площадь его поперечного сечения	$S = xh = x \frac{b-x}{2}$

Третий этап. Исследуем полученную функцию на максимум:

$$s'(x) = 0, \quad x = \frac{b}{2}.$$

Значит, при $x_{\max} = \frac{b}{2}$ площадь поперечного сечения рештака максимальна и равна $S = \frac{b}{2} \cdot \frac{b-\frac{b}{2}}{2} = \frac{b^2}{8}$. Для того чтобы дать ответ на вопрос задачи, необходимо знать размеры рештака. Эту информацию учащиеся находят в справочной литературе.

На четвёртом этапе предлагаем учащимся решить эту задачу другим способом.

В качестве творческого домашнего задания учащиеся составляют самостоятельно задачу, подобную данной.

При решении задач с профессиональным контекстом возможно использовать не только алгебраические, но и геометрические модели.

Обычно решение задач организуется в групповой форме. Учащимся разных групп предлагаются задачи с профессиональным контекстом, имеющие общую математическую модель, но различные сюжетно-ситуационные фабулы [Возняк, 1985]. Например, такие.

1. Снабжение потребителей продукции ОАО «Разрез "Талдинский"» (углём) производится автомобильным и железнодорожным транспортом. Где нужно построить склад углеперегрузки, чтобы транспортные расходы предприятия были минимальными?

2. До рабочего места шахтёры добираются с пересадками. Из города их доставляют автобусами до административного корпуса, где они переодеваются в рабочую одежду, получают самоспасатели и проходят регистрацию. Далее на вахтовках их доставляют непосредственно к месту работы. Предложите варианты места расположения административного корпуса шахты при условии минимальных затрат времени на путь до рабочего места.

3. Требуется пробить штрек, соединяющий добычные участки «Антоновский» и «Ульяновский» при условии минимальных расходов на проходку.

Внешне эти задачи различны. Их сюжеты и требования не совпадают. Однако, выполняя работу в группах, учащиеся получают схожие результаты.

Задача 2. Снабжение потребителей продукции ОАО «Разрез "Талдинский"» (углём) производится автомобильным и железнодорожным транспортом.

Где нужно построить склад углеперегрузки, чтобы транспортные расходы предприятия были минимальными?

Решение. Допустим, что потребитель находится в пункте B . От склада углеперегрузки разрез удалён на a километров, а потребитель на b километров (рис. 2). Пусть расстояние A_1B_1 равно c км. Предположим, что перевозка одной тонны угля на расстояние 1 км автомобильным транспортом стоит m рублей, а по железной дороге – n рублей ($m < n$). Обозначим расстояние B_1D через x км. Тогда $DA_1 = c - x$ и длина пути груза на автомобиле равна $\sqrt{a^2 + x^2}$, а по железной дороге: $\sqrt{x^2 + (c - x)^2}$. Стоимость перевозки одной тонны груза из B в A или из A в B описывается выражением:

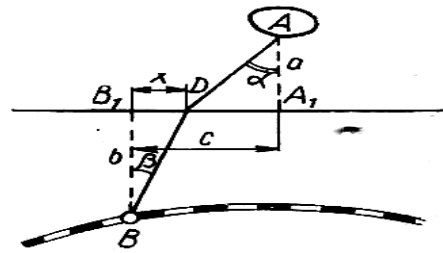


Рис. 2

$$y = m\sqrt{a^2 + x^2} + n\sqrt{a^2 + (c - x)^2}. \quad (1)$$

Найдём точки минимума получившейся функции, то есть значения аргумента, при котором эта функция принимает наименьшее значение:

$$y' = \frac{mx}{\sqrt{a^2 + x^2}} - \frac{n(c - x)}{\sqrt{a^2 + (c - x)^2}}, \quad \frac{mx}{\sqrt{a^2 + x^2}} - \frac{n(c - x)}{\sqrt{a^2 + (c - x)^2}} = 0,$$

откуда получаем: $\frac{x}{\sqrt{a^2 + x^2}} : \frac{c - x}{\sqrt{a^2 + (c - x)^2}} = n : m. \quad (2)$

Данное отношение можно записать короче и выразительнее:

$$\frac{\sin \beta}{\sin \alpha} = \frac{n}{m}, \quad (3)$$

это означает, что склад углеперегрузки D надо расположить так, чтобы выполнялось равенство (3).

Задача 3. До рабочего места шахтёры добираются с пересадками. Из города их доставляют автобусами до административного корпуса, где они переодеваются в рабочую одежду, получают самоспасатели и проходят регистрацию. Далее на вахтовках их доставляют непосредственно к месту работы. Предложите варианты места расположения административного корпуса шахты при условии минимальных затрат времени на путь до работы.

Решение. Пусть город находится в точке B , а добычной участок (непосредственное место работы) – в точке A (рис. 3). Тогда место для административного корпуса (точка D) должно быть выбрано так, чтобы путь от B к A шахтёры проделали за наименьшее время.

Будем считать, что скорость движения автобуса равна v_a , вахтовки – v_b . Время, за которое автобус проходит 1 км пути, составляет m часов, а вахтовка – n часов ($m < n$). Обозначим расстояние B_1D через x км. Тогда $DA_1 = c - x$ и время в пути на автобусе

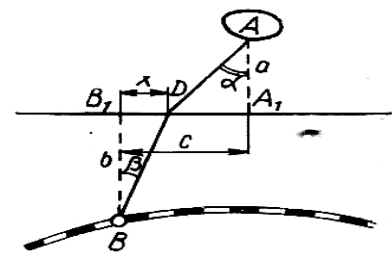


Рис. 3

равно: $\sqrt{a^2 + x^2}$, а на вахтовке: $\sqrt{a^2 + (c - x)^2}$. Время в пути из B в A или из A в B задаётся соотношением (1):

$$y = m\sqrt{a^2 + x^2} + n\sqrt{a^2 + (c - x)^2}.$$

И значит, административно-бытовой корпус D надо расположить так, чтобы выполнялось равенство (3).

Задача 4. Требуется пробить штрек, соединяющий добычные участки A и B (рис. 4), при условии минимальных расходов на проходку.

Решение. Представим себе, что сверху от линии CD лежит мягкая порода, а снизу твёрдая, и поэтому стоимость проходки одного метра тоннеля выше линии CD – m рублей, а ниже – n рублей ($m < n$). Как нужно прокладывать штрек, чтобы стоимость его была наименьшей? Эта задача решается построением математической модели, аналогичной той, что в предыдущих задачах, и приводит к такому же по форме результату: для точки E , расположенной на границе различных пород, должно выполняться условие (3).

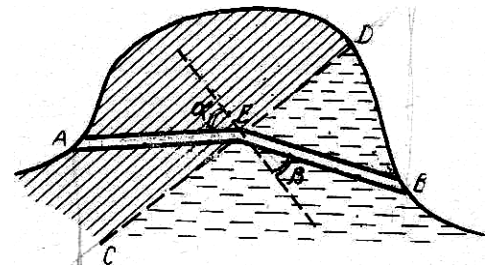


Рис. 4

После решения группами своих задач организуется дискуссия о «похожести» результатов их работы. В ходе дискуссии выявляется «модельность» задач с профессиональным контекстом и определяется общая математическая модель, лежащая в основе трёх решённых задач [Брейтигам, 2007].

Наиболее важный элемент учебного процесса на ориентационном математическом элективе – решение ситуационных задач, имеющих трёхкомпонентную структуру: информационный познавательный и коммуникационный компоненты. Ведущим компонентом в этой структуре является информационный – его особенности задают профессиональный контекст задачи в целом.

Решение ситуационной задачи – это теоретическое исследование, результатом которого является описание предложенной ситуации с помощью **математической модели**.

Решая ситуационные задачи, старшеклассники должны, кроме анализа предложенной информации, из возможных решений выбрать наиболее оптимальное и сформулировать аргументированный ответ на поставленный вопрос.

В качестве примера рассмотрим задачу 5.

Задача 5. Изучите предложенную вам информацию о вариантах транспортировки угля при открытой добыче. Дайте оценку представленным способам транспортировки относительно возможности использования их в условиях ОАО «Разрез «Ерунаковский»». Предложите возможный вариант прокладки автотрассы.

Первый этап – анализ текста задачи.

На **втором этапе** анализ предложенной информации позволяет **определить проблему**: в условиях угольного разреза из-за крутизны рельефа требуется особый вид автомобильной трассы; повороты дороги нужно делать на склоне гористой или холмистой местности.

Третий этап – возможные варианты решения проблемы: в трудных топографических случаях применяют так называемые серпантины.

Пояснение. Серпантина – вид кривой в плане, описываемой с внешней стороны угла поворота трассы между двумя ее направлениями, сходящимися под острым углом. Применяется, как правило, при прокладке дорог в горной местности,

на крутых горных склонах. В общем случае состоит из основной кривой, двух вспомогательных кривых и двух прямых вставок, устраиваемых между основной и вспомогательными кривыми. Серпантина состоит из следующих частей (рис. 5):

- основной кривой DFD_1 , радиус которой равен r ;
- двух прямолинейных отрезков – вставок DC и D_1C_1 , равных между собой.

Четвёртый этап – план решения проблемы: при прокладке такой трасы требуется соединить её прямолинейные отрезки кривой путём вписывания этой кривой в угол, составленный прямолинейными участками (отрезками).

Пятый этап. Решение. Прямые DC и D_1C_1 являются касательными к основной кривой и соответственно касательными к обратным кривым. Прямые B_1T и BQ – соответственно касательные к обратным кривым. Числа R , r и l , как правило, известны. По условию: $O_1C_1 \perp C_1E_1$, $O_1B_1 \perp B_1E_2$. Выразим отрезок CE через радиус R и тригонометрическую функцию угла $\frac{\beta}{2}$:

$$CE = C_1E_1 = R \operatorname{tg} \frac{\beta}{2}, \quad (1)$$

Из $\triangle ODE$ выразим $\operatorname{tg} \beta$ через r , l , CE и затем заменим CE , пользуясь равенством (1):

$$\operatorname{tg} \beta = \frac{r}{R \operatorname{tg} \frac{\beta}{2} + l} = \operatorname{tg} \beta = \operatorname{tg} 2 \left(\frac{\beta}{2} \right) = \frac{2 \operatorname{tg} \frac{\beta}{2}}{1 - \operatorname{tg}^2 \frac{\beta}{2}},$$

или $(2R + r) \operatorname{tg}^2 \frac{\beta}{2} + 2l \operatorname{tg} \frac{\beta}{2} - r = 0$,

откуда можно найти, зная R и r , острый угол β , а затем и отрезок OE .

Шестой этап. Учитывая горно-геологические условия и место расположения ОАО «Разрез "Ерунаковский"», можно предложить в качестве варианта автотрассу серпантинного типа.

Зная величины R , r , l , OE , β , можно приступить к разбивке серпантины в полевых условиях.

Рекомендации по разбивке серпантины, представленные учащимися, выглядят следующим образом.

Теодолитом найти угол между прямолинейными участками пути.

Из точки O отложить отрезки OE и OE_1 ($OE = OE_1 = \frac{r}{\sin \beta}$), отметить на местности точки E и E_1 .

Из точки O направить визир теодолита под углом $(90^\circ - \beta)$ к прямой OQ , отложить в этом направлении отрезок, равный r , и получить точку D . Аналогично отметить на местности точку D_1 .

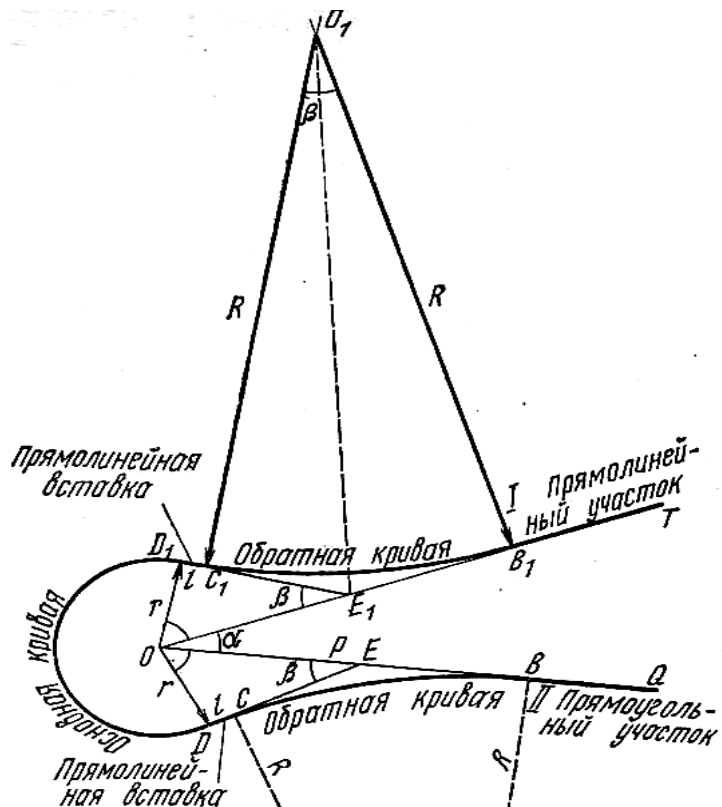


Рис. 5

Из точки D в направлении DE отложить вставку – отрезок, равный l . Получить точку C . Аналогично отметить точку C_1 .

Из точки E в направлении OQ отложить отрезок EB , равный отрезку CE , получив тем самым точку B (начало обратной кривой CB). Аналогично получить точку B_1 (начало обратной кривой C_1B_1).

Таким образом, методика работы с задачами на ориентационном математическом элективе, в отличие от работы с задачей на уроках математики, характеризуется следующими особенностями.

На занятиях ориентационного математического электива учащимся предлагаются в основном задачи с профессиональным контекстом и ситуационные задачи, требующие работы с дополнительной информацией.

Решение задач организуется в группах, затем результаты обсуждаются в дискуссии «В чём сходство выполненных решений?». Учащиеся анализируют математические модели, полученные при решении своих задач (уравнение, система уравнений или неравенств и др.), и приходят к выводу, что различные ситуационные фабулы могут моделироваться с помощью одной общей математической модели.

На занятиях электива учащиеся обязательно составляют задачи на основе материала, собранного на производственной экскурсии или найденного в различных источниках информации.

Библиографический список

1. Блох А.Я., Гусев В.А. и др. Методика преподавания математики в средней школе: частная методика / сост. В.И. Мишин. М.: Просвещение, 1999. 71 с.
2. Брейтигам Э.К. Методика смыслопоискового обучения основным понятиям математического анализа (Организация понимающего усвоения математического анализа): учеб. пособие. Барнаул: БГПУ, 2007. 141 с.
3. Возняк Г.М. Прикладная направленность абстрактных математических задач // Современные проблемы методики преподавания математики. М., 1985. С. 254–257.

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ БЛИЗНЕЦОВ КАК ОСОБОГО ЯВЛЕНИЯ ПРИРОДЫ

Близнецы, эффект близнецовости, взаимодействие наследственности и среды, гемелология, лонгитюдное исследование, формирование личности.

В 1992 г. в Санкт-Петербурге по инициативе автора статьи был организован Близнецовый центр «Я – это Ты» – учреждение в системе дополнительного образования, специфический коллектив, в жизнедеятельности которого участвуют более 200 пар близнецов, где практика педагогической деятельности постоянно требует творческих проявлений личности близнеца-подростка, познавательной активности каждого в близнецовой паре.

Близнецовый центр – сфера социокультурной человеческой деятельности, связанная с целесообразным и целенаправленным, специально организованным процессом становления растущей личности близнеца-подростка путём «введения» её в культуру, социум [Морозова, 2009, с. 269–271].

Близнецы по статистике составляют почти 1,5 % населения Земли. Какова природа их образования? Как они развиваются? Как взаимодействуют с окружающим миром – эти и многие другие вопросы занимают ученых. Много в природе близнецов до сих пор остаётся загадкой. Близнецы как объект научного исследования представляет собой сложнейшую систему.

Современной наукой уникальные близнецовые исследования проводятся для самых разных целей: для изучения роли генотипа в формировании индивидуальных различий, для сравнения эффективности разных воздействий, для того чтобы понять, как развиваются дети, появившиеся на свет в результате многоплодной беременности, как сделать так, чтобы они не отставали в развитии от своих одинокородно рожденных сверстников.

Общий объём достаточно надёжных сведений о близнецах, накопленный в разных науках, не так уж и мал. Собрать эти сведения в целостную, логически связанную концепцию пока не удалось. Однако потребность в синтезе накапливаемых данных о близнецах очень велика [Канаев, 1959, с. 32–45].

В большинстве проведённых ранее исследований близнецы использовались для изучения влияния генетических факторов и среды на формирование различных характерных признаков. Гораздо реже проблема близнецов исследовалась ради них самих.

Специфическим для практики близнецового центра является необходимость изучать 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.

Одно из ключевых положений нашего диссертационного исследования на тему «Формирование направленности личности близнеца-подростка в системе дополнительного образования», которое проводилось на базе Близнецового центра, принадлежит к числу интереснейших и актуальных проблем в современной российской педагогике: взаимоотношения в близнецовых парах, взаимоотношения близнецов со сверстниками, вопросы развития и становления личности каждого из

них, формирование ценностного отношения к общению требуют постоянного систематического наблюдения и изучения, т. к. в имеющейся литературе о близнецах практически отсутствуют социально-психологический и психолого-педагогический аспекты проблемы общения близнецов.

Актуальность нашего исследования определяется именно тем, что изучение личностного развития близнецов-подростков в процессе общения приобретает исключительную значимость и остроту в контексте единого российского образовательного пространства; важно определиться с приоритетами в области педагогических технологий с учетом поставленных целей образования, интересов развития личности близнецов-подростков.

Для обобщенного и цельного изучения процесса формирования направленности личности близнеца-подростка в условиях современной системы дополнительного образования нам необходимо было проанализировать общие тенденции разработанности и изученности проблемы не изолированно, а в их взаимосвязи и динамике.

Погружение в материал и его осмысление привели к выстраиванию концептуальных положений исследования, проясняющих основные направления изучения этапов развития науки о близнецах как явления уникального, удивительного, вызывающего особый интерес для всех, кто в той или иной степени соприкасается с близнецами [Морозова, 1991, с. 6–18].

Современные исследования медиков, психологов, педагогов доказали, что дети ещё до рождения способны реагировать на различного рода раздражители: тембр голоса, музыкальные произведения, различные шумы и т. д.

Многие беременные женщины отмечают, что спокойная, нежная музыка, которую они слушают, действует на будущих детей успокаивающе, и наоборот, громкая, весёлая – вызывает у них прилив активности и даже беспокойства.

Необычность связи близнецов друг с другом может быть объяснена не только отношением к ним окружающих людей, но и тем, что два ребёнка, находящиеся друг с другом, имеют весьма схожий жизненный опыт.

Формирование индивидуальности сознания и поведения личности в процессе её онтогенетического развития осуществляется последовательно – от элементарных ощущений и движений до высших форм проявления интеллекта.

Многочисленные исследования учёных над поведением ещё не родившихся детей убедительно доказывают, что, создавая определённый фон окружения для беременных, можно повлиять на характер поведения детей, т. е. окружающая среда ещё в перинатальный период выступает как фактор формирования, особенно физического развития, каждого в близнецовой паре [Сергиенко и др., 2002, с. 35–36].

Формирование личности близнеца проходит четыре стадии развития: перинатальный – внутриутробный, постнатальный (с 0 до 3-х лет, ясельный возраст), дошкольный период (с 3-х до 6-ти лет), подростковый (младший, средний, старший с 6-ти до 16-ти лет) возраст. Поэтому многие проблемы, осложнения, отклонения в развитии, например, робость, пассивность, безынициативность, плохое владение речью, отмечаемые у близнецов-подростков, являются следствием неразрешённости кризисных противоречий предыдущего периода развития. Поскольку одна стадия развития не замещает другую, а подстраивается к ней, то способности, которые будут ключевыми в новом возрасте, уже обнаруживают себя в предыдущем возрасте.

В отличие от одиночно рождённых, близнецы ещё до рождения развивают две связи – с матерью и друг с другом (известны случаи рождения трёх, четырёх, пяти и более близнецов). Эта двойная связь продолжается и после их рождения (рис.).

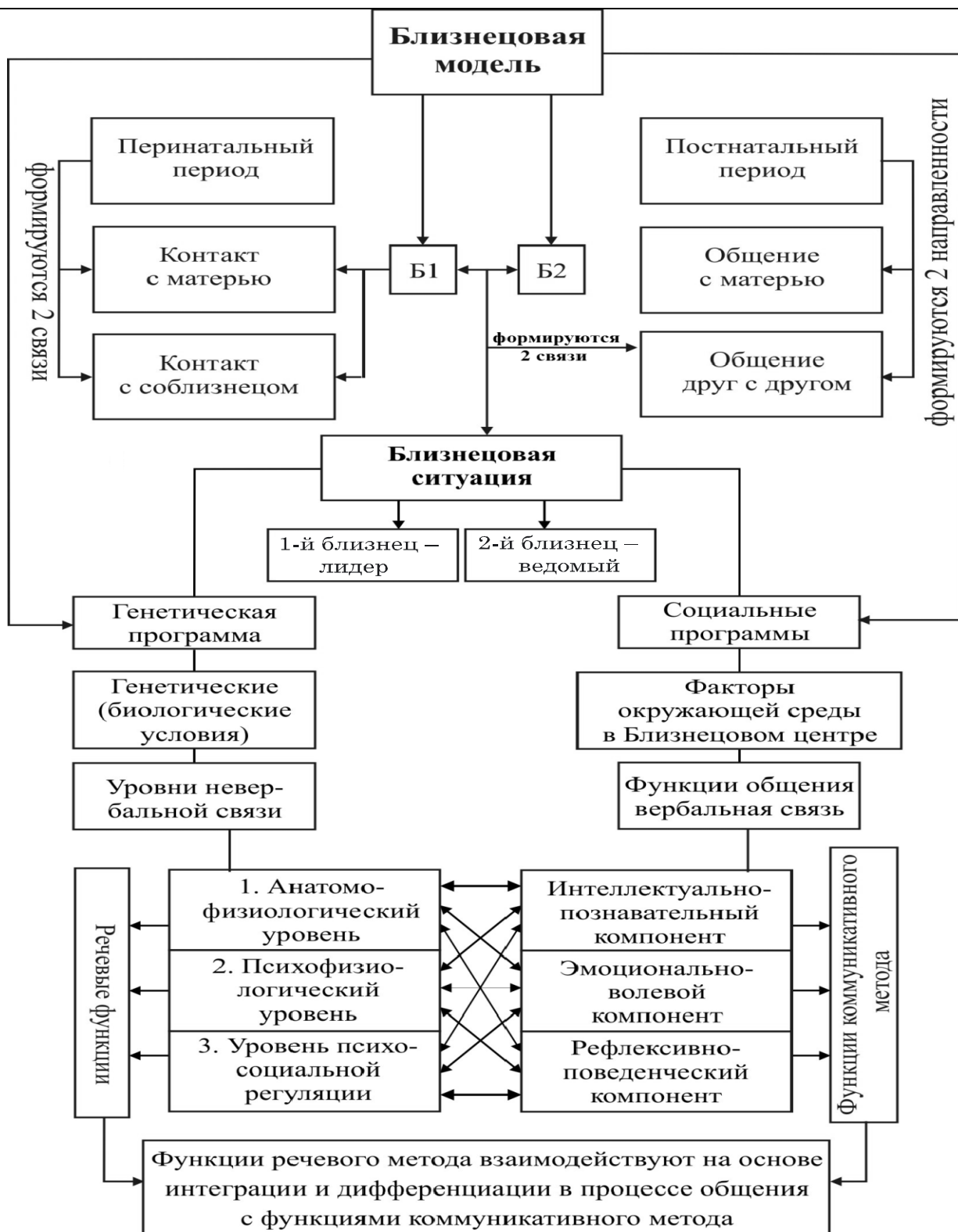


Рис. Нелинейная модель процесса взаимодействия биологических, психологических и социальных факторов в формировании направленности личности близнеца-подростка

После рождения близнецы часто образуют триаду с матерью (отцом), становясь как бы частью её. Эта связь часто имеет место и в подростковом возрасте близнецов.

Наука о близнецах, которую недавно некоторые ученые стали называть гемеллологией, возникла в 30-е гг. прошлого века. Она очень интенсивно развивалась, особенно в области генетики, эмбриологии и медицины.

Гемеллология (от лат. *gemellus* – парный и ...*логия*) – отрасль биологии и медицины, выясняющая происхождение близнецов (из одного оплодотворенного яйца или разных яиц) и рассматривающая признаки их сходства и различия с точки зрения генетики, морфологии, физиологии, психологии и патологии [Зайцев, 2003, с. 20].

Близнецы как объект по-разному изучались различными дисциплинами, такими как философия, психология, педагогика.

Изучение близнецов было актуальным в науке уже в XIX – начале XX вв. Первая попытка изучения проблемы развития близнецов принадлежит английскому ученому Френсису Гальтону, который интуитивно предугадал то, что спустя несколько десятилетий стало научной истиной и методом исследования; обоснованный им близнецовый метод генетики превратился в некий научный инструмент для изучения близнецов. Ф. Гальтон был убежден в определяющем влиянии наследственности. По его мнению, факторы окружающей среды оказывают очень незначительное воздействие на личность.

Метод изучения близнецов надолго стал основным способом получения информации о роли наследственности в формировании самых разных особенностей личности, а исследования, проведенные этим методом, составили ядро целой научной области – психогенетики, или генетики поведения человека.

Хотя первоначально открытие Ф. Гальтона не привлекло должного внимания исследователей, интерес ученых к изучению близнецов получает дальнейшее развитие [Канаев, 1959, с. 244].

Систематические исследования в нашей стране начались только в конце 20-х гг. прошлого столетия.

В 1928 г. профессор С.Г. Левит (1894–1938) создал в Ленинграде «Кабинет наследственности и конституции человека» при Медико-биологическом институте. Психологическое отделение института возглавил А.Р. Лурия.

Работа Кабинета включала стационарное изучение локальной популяции человека, изучение близнецов одно- и двуяйцовых, сбор генеалогий.

В институте проводились исследования наследственной обусловленности моторных функций, различных форм памяти, уровня психического развития, внимания, особенностей интеллекта [Роль среды..., 1988, с. 8]. Летом 1937 г. исследования по генетике прекратились.

В то же время на Западе исследования по близнецам были продолжены.

Французский исследователь Рене Заззо, автор уникальных книг «Близнецъ», «Пара и личность» и др., исследуя особенности развития близнецов, ввел понятие «близнецовая ситуация», которая охватывает специфические отношения, складывающиеся между членами близнецовой пары. Согласно Р. Заззо, специфика ситуации заключается в том, что близнецы часто чувствуют себя скорее членами пары, нежели отдельными личностями. Формирующийся в результате *эффект близнецовости* может оказать существенное влияние на развитие близнецов. Прежде всего они обособляются из окружающего мира как пару и уж только потом как отдельных людей. Близнецовая ситуация, и в первую очередь взаимоотношения в том особом микроклимате, которым является близнецовая пара, порождает специфические для близнецов роли. Как в любом коллективе, в паре нередко один из близнецов – лидер, при этом второй близнец занимает подчиненное положение. Отношения «ли-

дер – ведомый» встречаются в близнецовых парах очень часто. Так, Р. Заззо обнаружил подобные отношения в 454 парах из 574 [Zazzo, 1978, p. 30–40].

В результате исследований стало известно, что роль генотипа в формировании индивидуальных различий с возрастом увеличивается. Это означает, что генотипические предпосылки, или задатки разных психологических особенностей, проявляются тем в большей мере, чем старше становится человек. Связано это как с биологическим созреванием организма человека, в процессе которого изменяется экспрессия генов, так и с условиями развития. Люди склонны выбирать для себя те занятия, которые у них лучше получаются, в которых отдача от затраченных усилий выше, т. е. те, к которым у них есть способности. Но занимаясь тем, к чему у них есть склонности (генетические предпосылки), люди именно это и тренируют. Благодаря такому взаимодействию генотипа, среды и собственной активности человека, влияние генотипа на индивидуальные особенности с возрастом оказывается все больше и больше.

Возобновление отечественных психогенетических исследований связано с изучением природы межиндивидуальных различий свойств нервной системы. Эти исследования были начаты сотрудниками НИИ общей и педагогической психологии в лаборатории Б.М. Теплова – В.Д. Небылицына, а с 1972 г. продолжались (под руководством И.В. Равич-Щербо) уже в специальной лаборатории, основной задачей которой было проведение психогенетических исследований. Теоретической базой начавшихся исследований служила концепция свойств нервной системы (СНС), разработанная Б.М. Тепловым и его учеником В.Д. Небылицыным. Представления о базовом, врожденном характере СНС послужили побудительным мотивом для исследования роли наследственных факторов в формировании индивидуальных особенностей нервной системы. Подавляющее большинство психологических исследований выполнено с помощью близнецового метода.

Основанный на сравнении близнецов, этот метод позволяет приблизиться к решению многих вопросов, касающихся развития личности. С его помощью можно проанализировать степень влияния биологических (генетических) и социальных факторов на развитие человека, следовательно, подойти к решению сложнейшей проблемы взаимодействия наследственности и окружающей среды. Это становится возможным благодаря особенностям близнецов (А.Р. Лурия, 1962; Г.К. Ушаков, 1969; Б.И. Кочубей, 1970; Н.А. Крышова, 1972; Н.Г. Липовецкая, 1972; Л.П. Сергиенко, 1975; Б.А. Никитюк, 1976; И.В. Равич-Щербо, 1977; В.Б. Шварц, 1977; В.В. Семенов, 1985; В.А. Соколкина, 1991 и др.) [Роль среды..., 1988, с. 3–8].

Согласно основным положениям отечественной психологии (Д.Б. Эльконин, 1994), для раскрытия особых механизмов развития близнецов необходимо анализировать не среду «вообще» в широкой совокупности ее формальных характеристик, а те конкретные условия, те элементы окружающей среды, с которыми близнецы-партнеры активно взаимодействуют, т. е. необходимо анализировать актуальные условия становления их индивидуальности [Эльконин, 1994, с. 150].

В отечественной педагогической науке в основном учитывались факторы среды и воспитания и недостаточно учитывался фактор наследственности в процессе формирования личности. В исследованиях подчеркивалась прежде всего роль внешних факторов, которые формируют личность. Такой подход правомерен. В то же время в нем недостаточно раскрываются те внутренние наследственные данные, без которых не может быть формирования личности близнецов.

С начала 80-х гг. психологическая проблематика в исследованиях лаборатории начинает меняться. Основным предметом исследования становятся когнитивные характеристики – интеллект и когнитивные способности.

Логика научного движения привела к организации первого в России лонгитюдного исследования близнецов, которое было начато в лаборатории возрастной психогенетики Психологического института РАО в 1986 году.

Лонгитюдное прослеживание развития близнецов было задумано как попытка подойти к решению одного из основных вопросов возрастной психологии – вопроса о том, какие факторы, генетические или средовые, и в какой степени обеспечивают преемственность развития.

В рамках московского лонгитюдного исследования близнецов «Психология индивидуальных различий. Природа индивидуальных особенностей темперамента в подростковом возрасте» проведен анализ влияния генетических и средовых факторов на межиндивидуальную вариативность показателей черт темперамента подростков российской выборки (С.Б. Малых, Е.Д. Гиндина, В.В. Надысева). В исследовании 85 пар монозиготных и 64 пар дизиготных близнецов 12–14 лет получены данные о значительной наследственной обусловленности индивидуальных различий трех параметров темперамента: от 60 до 66 % фенотипической дисперсии социального темпа, предметной эмоциональной чувствительности и социальной эмоциональной чувствительности обусловлены влиянием генетических факторов. Индивидуальные особенности остальных параметров – предметной эргичности, социальной эргичности, предметной пластичности, социальной пластичности и предметного темпа – формируются под влиянием факторов общей и индивидуальной среды [Малых, 2004, с. 20].

Результаты, полученные зарубежными исследователями, свидетельствуют о том, что генетические факторы являются важной детерминантой развития поведенческих и эмоциональных проблем в детском и подростковом возрасте: М. Бутто, Д.Р. Милес, Р. Пикенс (США); Д. Каприо, Д. Дик (Финляндия); А. Роланд, Ф. Хаппе, Л. Бухтер, П. Болтон (Великобритания) и др.

Понятие «направленность личности». Первоначальная концепция была связана с выбором той или иной позиции между отношением личности к себе и её отношением к социальному окружению. Однако этот подход затруднял понимание данного явления: связано оно преимущественно с фиксацией предмета в качестве объекта отношения личности или с определённой функцией отношения личности как субъекта. Результат исследования этой проблемы получил признание в научном мире. В настоящее время это явление рассматривается как смысловое образование, социальная установка в системе отношений, связывающей личность с её социальным окружением. Было установлено что тип направленности (определённая тенденция мотивационно-смысловых отношений личности) формируется с раннего детства по мере накопления жизненного опыта до старшего подросткового возраста и закрепляется в юности. Характеризуя понятие направленности личности как выражения доминирования определённого отношения или его интеграла, В.Н. Месищев ссылается на исследования В. Штерна, впервые использовавшего понятие диспозиции направленности. В.Н. Месищев замечает, что в связи с этим возникает вопрос, что есть то, что направлено, и что есть то, на что это направлено. По его мнению это законное понятие. Заметив, что многие отечественные авторы используют также понятие «позиции личности», В.Н. Месищев связывает его с концепцией А. Адлера, согласно которой основная ориентация личности по отношению к внешнему миру и постоянство последней на протяжении жизни определяется стилем жизни, социальным интересом, степенью активности, степенью выраженности, в которой отражены просоциальное начало на сотрудничество, доброжелательность, эмпатия, способность к коммуникациям [Месищев, 1995, с. 347–348].

Выйти из этого состояния неопределённости значения понятия направленности личности помогает подход, использованный Г.М. Андреевой, согласно которому направленность личности сама по себе может быть рассмотрена в качестве особой predisposition – предрасположенности личности действовать определённым образом, охватывающим всю сферу её жизнедеятельности вплоть до самых сложных социальных объектов и ситуаций. Такая интерпретация направленности личности, по её мнению, позволяет рассмотреть это понятие как однопорядковое с понятием социальной установки [Андреева, 1998, с. 10–14.; Лишин, 2008, с. 175–185].

Обобщая данные исследования О.В. Лишина, Г.М. Андреевой и В.Н. Месищева, мы подошли к определению своего методологического подхода к исследованию направленности личности близнеца-подростка – «бинарно-интегральный близнецовый подход» с использованием близнецовой пары, которая выступает как информационная, экспериментальная и понятийная модель.

Объектом исследования выступает жизнедеятельность коллектива близнецов и каждого близнеца в близнецовой паре. В исследовании условно можно выделить два направления.

Первое – исследование воспитательного потенциала тех или иных базовых компонентов или совокупности их взаимодействия в системе коллективной жизнедеятельности близнецов-подростков. При этом результативность исследования всегда измеряется «прибавками» – новообразованиями как на стороне коллектива близнецов, так и личности.

Второе – исследование процесса формирования определенных личностных феноменов близнеца-подростка (ценностных ориентаций, жизненных целей, творческой индивидуальности). И в этом случае изучается взаимодействие компонентов системы. Однако главное здесь – сам процесс становления исследуемого личностного феномена.

Комплексные близнецовые исследования проводятся для самых разных целей. Одни – для изучения роли генотипа в формировании индивидуальных различий, другие – для сравнения эффективности разных воздействий, третьи – для того чтобы понять, как развиваются дети, появившиеся на свет в результате многоплодной беременности, и как сделать так, чтобы они были здоровы и не отставали в развитии от своих одиночно рожденных сверстников. Десятки лет в разных странах существуют научные лаборатории, проводящие близнецовые исследования. Научные журналы публикуют сотни статей, отражающих результаты экспериментов, в которых участвовали близнецы. Каждые два года Международное сообщество близнецовых исследований (International Society for Twin Studies) проводит конгрессы ученых со всего мира.

С этой целью во многих странах созданы ассоциации и клубы близнецов, открываются консультационные центры по вопросам воспитания близнецов и организуются форумы и встречи как местного, так и национального, а порой и международного масштаба: США, Англия, Дания, Италия, Венгрия, Австралия, Германия, Япония, Франция [Морозова, 1991, с. 56].

Как одну из форм работы с близнецами мы рассматривали фестивальное движение близнецов.

Основной задачей целевых программ фестивального движения является исследование личности близнецов разных возрастов, включающее анкетирование самих близнецов и их родителей, наблюдения за близнецами в процессе общения, беседы, интервью и т. д.

Первый в нашей стране фестиваль близнецов был организован в 1984 г. С тех пор фестивали близнецов проводятся систематически, привлекая всё большее количество не только близнецов, но и специалистов-педагогов, психологов, медиков. География фестивалей обширна: Москва, Санкт-Петербург, Оренбург, Пермь, Нижний Тагил, Красноярск, Вологда, Владивосток и др.

Близнецовые исследования расширяют свои границы, что помогает всесторонне изучать особенности формирования индивидуальной изменчивости психологических и психофизиологических признаков, развития каждого близнеца, отличительные признаки, критерии, степень выраженности отдельных показателей, которые характеризуют становление близнеца-подростка.

Близнецовый метод занимает особое место в комплексном исследовании формирования направленности личности близнецов. Фундаментальность проблемы, решаемой данным методом, связывает в единый узел множество частных вопросов и направлений и приводит к большой практической значимости получаемых результатов.

Опираясь на социологические, психологические и генетические исследования отечественных и зарубежных учёных, мы выделили четыре этапа изучения истории близнецов как уникального явления.

- Начальный период (20–30-е гг. XX в.). «Влияние перинатальных контактов на формирование двойной связи и физического развития близнецов в паре в постнатальный период».
- Основной этап (40–50 гг. XX в.). «Влияние на формирование личности близнецов соотношения биологического и социального». Проблема методологии в педагогической науке.
- Главный этап (60–80 гг. XX в.). «Взаимодействие наследственности и среды в формировании личности (на близнецовой модели)».

Современный этап (90-е гг. XX в. – настоящее время). «Бинарно-интегральный близнецовый подход». Методологический подход в формировании направленности личности близнеца-подростка в системе дополнительного образования.

Метод близнецовой пары в бинарно-интегральном близнецовом подходе определён нами как информационный, экспериментальный и понятийный подходы в методологии исследования формирования направленности личности близнеца-подростка.

Библиографический список

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект-пресс, 1998.
2. Гиндина Е.Д., Малых С.Б., Надысева В.В. Генетические и средовые факторы поведенческих и эмоциональных трудностей у близнецов подросткового возраста // Психология. 2006. Т. 25, № 5.
3. Егорова М.С. Близнецовые исследования: современные тенденции // Вопросы психологии. 2004. № 6.
4. Зайцев В.С. Гемеллология: прошлое, настоящее, будущее // Вятский мед. вестник 2003. № 1.
5. Канаев И.И. Близнецы: очерки по вопросам многоплодия. М.; Л.: Изд-во НСССР, 1959.
6. Лишин О.В. Понятие «направленность личности» в отечественной и мировой психологии // Мир психологии. 2008. № 2 (54).
7. Малых С.Б. Природа индивидуальных особенностей темперамента в подростковом возрасте: по матер. логнит. исслед. близнецов // Психологический журнал. 2004. Т. 25, № 6.

8. Месищев В.Н. Психология отношений. М.; Воронеж, 1995.
9. Морозова Т.Б. Особенности работы с детьми-близнецами // Народное образование. 2009. № 1.
10. Морозова Т.Б. Современное состояние проблемы формирования личности близнеца-подростка в педагогической теории и практике системы дополнительного образования // Журнал Исыккульского гос. ун-та им.К. Тыныстанова. 2007. № 18.
11. Морозова Т.Б. Формирование направленности личности близнеца-подростка как социально-педагогическая проблема в системе дополнительного образования // Педагогическое образование: вызовы XXI века: материалы II Международной научно-практической конференции, посвященной памяти выдающегося российского педагога-учёного В.А. Слостёнина: в 2 ч. 22–23 сентября 2011 г. М.: МАНПО, 2011. Ч.2.
12. Морозова Т.Б. Я – это Ты. СПб.: Образование, 1991.
13. Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека: учеб. пособие. / под ред. И.В. Равич-Щербо. М.: Педагогика, 1988.
14. Сергиенко Е.А. и др. Близнецы от рождения до трёх лет / Е.А. Сергиенко, Г.А. Виленская, А.В. Дозорцева, Т.Б. Рязанова; под ред. Е.А. Сергиенко. М.: Когнито-центр, 2002.
15. Эльконин Д.Б. Введение в психологию развития (в традиционной культурно-исторической теории Л.С. Выготского). М.: Три волы, 1994.
16. Zazzo R. Corpset comportement Aetes du XXI-e Congress Ynternational de Pgychologie Paris. Paris, 1978.

САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ «ЧЕЛОВЕК – СРЕДА – ТЕХНОЛОГИЯ»

Саморазвитие личности, образовательная среда, социум, информационное общество, аксиологический подход.

Россия переживает эпоху изменения общественной мысли. Сменились ценностные ориентации. В качестве самой значимой ценности признается свободная, развитая, образованная личность (К.К. Колин). Переосмысление общественной мысли начинается с возрождения духовно-культурной основы человека (Г.П. Выжлецов, В.Н. Орлов). Соответственно, актуальным становится саморазвитие субъекта в быстроменяющемся мире. Попытаемся проанализировать процессы, протекающие в противоречивом единстве взаимосвязанных явлений в системе «человек – среда – технология».

В свете поднятой темы исследования нам представляется правомерным акцентировать внимание на поведении человека в контексте аксиологического подхода. Осмысление аксиологических концепций гуманитарно-антропологического направления в философии приводит к оценочному отношению к себе и своему отношению к миру, так как человек находится в ситуации мировоззренческой оценки происходящих событий, постановки задач, поиска и принятия решений и их реализации. В этом ракурсе имеет значимость культурная составляющая жизнедеятельности людей в условиях интенсивного внедрения информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) во все ее сферы, в том числе культурно-образовательную [Выжлецов, 1996, с. 152; Каган, 1988, с. 320; Орлов, 1996].

В своих исследованиях И.А. Негодаев делает акцент на информатизации общества как «социотехническом» процессе, и не только. Им было исследовано влияние информационной техники и технологии на содержание и характер труда. Здесь рассматриваются отмирание старых, появление новых профессий, приводящих к изменению профессионально-квалификационной сетки общества, а также изменение социальной структуры и политической жизни. В центре внимания стоит проблема нарастающей глобализации жизнедеятельности людей. При этом выявлено, что культурная составляющая информатизации общества является главным элементом этого процесса. Информатизация общества началась именно в сфере культуры, как утверждают авторы монографии [Негодаев, Колоскова].

По А. Турену, культура быстрыми темпами принимает и выполняет функцию «движителя» общественного развития [Турен, 1986]. Культурный потенциал общества определяет темпы и характер информатизации. К такому мнению склоняются В.Л. Аношкина и С.В. Рязанов. В их исследованиях мы находим, что проблема информатизации культуры и образования является одной из ключевых проблем, в свете которой можно решить многие вопросы современной социальной динамики, при этом рассматривая человека не только как носителя культурных ценностей, но и как творца новых. Они видят культурную функцию образования в использовании преемственности исторически сложившихся культурных ценностей в процессе социализации личности [Аношкина, Рязанов, 2001, с. 176].

Культурологический подход в трактовке целей и задач образования прослеживается в трудах многих исследователей, как российских, так и зарубежных. Вместе

с тем, не умаляя ценности их вклада в науку и образование, опираясь на основные положения, мы обратили внимание на некоторых из них с точки зрения анализа саморазвития студента в открытой образовательной среде.

Гуманистическое воспитание декларирует новую характеристику воспитательно-го процесса, провозглашая человека наивысшей ценностью. Как отмечает С.В. Шик, человеческая природа понимается «с точки зрения должного как поиск высшего закона человеческой гармонии, как восхождение ребенка к вершине, на которой стоит взрослый человек» [Шик, 2008, с. 348]. В таком разрезе понимания «воспитание» заменяется «образованием» и превращается в общение на дискурсивном уровне; внешний этикет становится воспитанием, укорененным не в жизни, а в разуме взрослого человека. По С.В. Шик, «происходит субъект-объективный способ устранения "зазора" путем накопления знаний о себе: развитие самосознания рассматривается как становление самопонимания» [Там же]. Отмечено, что знание не всегда адекватно используется в реальной жизни, образуя известный «зазор», обусловленный тем, что личный опыт молодого человека не учитывается или подвергается сомнению и пересмотру. Отсюда и проблема «отцов и детей», которую каждое поколение пытается решить на уровне самосознания и саморазвития.

В условиях информатизации образования, на наш взгляд, этот «зазор» заполняется как бы естественным путем развития информационного общества, где активность человека, владеющего современными компьютерными технологиями, становится одним из эффективных способов накопления своего жизненного опыта. Здесь наблюдается следующее: активность молодого человека подстегивает и подталкивает преподавателя к осознанию изменений, формируя в нем внутреннюю потребность в самоизменении.

Как известно, выделяют два подхода в культурологии: *аксиологический* (человек одновременно есть объект культурных воздействий и субъект культурных ценностей), предполагающий сущность культуры как совокупность материальных и духовных ценностей, созданных и приумноженных веками человечеством, и *деятельностный*, который рассматривает культуру как специфический способ человеческой деятельности, выражающий в широком спектре ее разнообразие и сложность.

Анализ позиций В.Л. Аношкиной, К.К. Колина, И.А. Негодаева, С.В. Рязанова, С.В. Шика и др. по данному вопросу позволяет увидеть то, что культурологический подход представляет основополагающие ценности образования в воспитательном, информационно-знаниевом и познавательном, творческом, продуктивном аспектах. Совокупность такого сложнейшего процесса детерминирует и культуросообразность, и социосообразность, и, наконец, природосообразность образования. Культуросообразность и социосообразность образования видится в формировании у студентов собственного образа мысли, поступков и действий как особенностей их внутренней и внешней жизни, отличающих их друг от друга. Отношение к студенту как социально зрелой личности, носителю научного мировоззрения предполагает учитывать, что это не только система взглядов на мир, но и на свое место в мире. Формирование мировоззрения студента означает осознание им определенных общественных ценностей и себя социально полезной личностью. Мы склонны называть этот сложный комплекс отношений *позицией* студента, которая лучше и ярче проявляется в общественной жизни, где ему выделена социальная роль. Современный студент политически и социально активный в том смысле, что он сам найдет свою траекторию в жизненных ситуациях, возникающих в обществе, так как его *позиция* сама по себе не безразлична ко всему происходящему в обществе.

Природосообразность лежит в основе выбора содержания и метода обучения, когда учение должно быть связано с жизненным опытом обучаемого, его потребностями и возможностями. В условиях мультимедийного (компьютерного) обучения этим требованиям отвечают инновационные методы, такие как «происходящий» (А.В. Хуторской), лингво-коммуникативный и метод проектов, поскольку компьютерные технологии безболезненно входят в процесс данных методов (Е.С. Полат). Таким образом, современная трактовка природосообразности, культуросообразности и социосообразности образования, на наш взгляд, носит инновационное содержание в новых понятиях в виде альтернативных и вариативных культурных идей, создающих другой контекст действий в сфере образования и отказывающихся от прямых детерминаций. Эти понятия должны быть нестрогие, изменчивые и многомерные, включающие значения, которые требуют не столько их усвоения, сколько размышления и переосмысления.

По Б.С. Гершунскому, философия образования и есть междисциплинарная наука, призванная интегрировать знания по всем наукам об образовании [Гершунский, 2008]. Это многогранное новое направление науки зиждется на богатой и длительной истории развития самой педагогики как предмета изучения. Соглашаясь с такой постановкой, Г.Н. Максимов представляет, в частности, педагогику в контексте сфер бытия и предметной области философии. Принимая во внимание теоретические взгляды ученого, можем констатировать, что именно духовное движение к высоким потребностям – образованию, поиску путей становления личности, саморазвитию и духовному росту – служит основой устойчивого развития самого общества, где внутренним регулятором выступает образование. В настоящее время образование является технологичным [Максимов, 2004, с. 17]. Возникшая в связи с технологизацией образования проблема гуманизации технического прогресса и причины ее возникновения рассматриваются в исследованиях представителей гуманитарно-антропологического направления в философии техники.

Собственно философия техники сформировалась под влиянием некоторых представлений философии жизни, философской антропологии и экзистенциализма, пишет Н.М. Аль-Ани в книге «Философия техники». Суть понимания техники исходила из той трактовки К. Яксперса, в которой *техника* существует как форма существования человека. Более того, техника представляется исследователем как «целенаправленное манипулирование материалами и силами природы для реализации назначения человека», а также как способ «освобождения человека» от подчинения природе благодаря своей «интерпретаторской способности» [Яксперс, 1986, с. 123].

Однако Л. Мэмфорд, основатель учения о «мегамашине», в фундаментальном двухтомном труде «Миф машины» (*Myth of Machine*. N-Y, 1969 Vol. 1), в работе «Человек как интерпретатор» (*Man as Interpreter*. N-Y, 1950. P. 2) категорично выступал против узкого понимания человека как «*homo faber*» («человека строителя» или «человека умелого»), он требует рассматривать и определять его именно как «*homo sapiens*» («разумный человек»), «поскольку сущность человека заключается в мышлении, а не простом делании» [Мэмфорд, 1986]. Вместе с тем исследователь делает вывод о том, что роль техники замечательна, достойна уважения, но, увы, неизбежно второстепенна.

Подводя итог вышесказанным концепциям философии техники, нам следует констатировать то, что человек от природы есть творец в силу «*homo sapiens*», между тем он же в стремлении реализовать свои возможности целенаправленно выполняет свой авторский проект «*know-how*», запрограммированный и желанный. В

этой связи мы отдаем должное основоположникам данной концепции философии техники, признавая, что ее роль в человеческой жизни второстепенна и в силу этого влияние на личность двоякое.

Во-первых, технический прогресс позитивно влияет на личность как результат ее собственных интеллектуальных усилий, приносящий человеку удовлетворение и доставляющий жизненный комфорт. Более того, этот результат интеллектуальных усилий в виде высоких технологий, мультимедийных продуктов и т. д. ярче всего выражает и отражает внутреннее состояние человека как творца, предоставив ему возможность самопрезентироваться, самовыражаться и саморазвиваться.

Во-вторых, комфорт как результат собственных интеллектуальных усилий может стать устойчивой потребностью, доставляющей удобства и «маленькие радости» (Р. ЛаРоуз), придерживающие человека в состоянии запрограммирования в себе эйфории победы, в связи с этим он может «заболеть левизной» [Колин, 1996; Куликова, 2001] и, таким образом, развить в себе «технократическое» мировоззрение жизнедеятельности, ущемляющее духовно-нравственный мир человека. Вследствие этого возникает *проблема* оптимального сочетания технократического самосознания с духовно-нравственным.

Между тем рассмотрение человека и его жизнедеятельности через концепции модернизации российского образования предусматривает переход к постиндустриальному, информационному обществу, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, в этой связи особую важность приобретают факторы коммуникабельности и толерантности. Склоняясь к такой позиции, мы рассматриваем человека в соответствии с принципами саморазвития личности как «самотворца», смотрящего на себя извне и изнутри (Л.Н. Куликова), как творца личной истории, выживающего в любых социальных изменениях. В этой связи особо важное место занимает целостность человека как личности в современном информатизированном мире, который переживает, по признаниям К.К. Колина, мировоззренческий кризис.

Важнейшими компонентами новой мировоззренческой парадигмы, по мнению исследователя, являются:

1. Осознание человеком своего места в мире как неотъемлемой части природы, без которой его существование невозможно; человек не властелин, не покоритель природы, а важнейшая часть единого природного организма.

2. Осознание человеком своей особой роли как наиболее интеллектуального и высокодуховного существа в процессе эволюции природы. Сегодня необходимо понять, что человек несет особую ответственность за будущее не только человечества, но и всей биосферы, которой угрожает реальная опасность уничтожения в результате разрушительной технологической деятельности людей.

Взяв на вооружение данную мировоззренческую парадигму, предположим, что она выражает те же идеи (концепции) гуманитарно-антропологического направления в философии техники, обращенные к «человеку разумному», и не только «человеку умелому», а образованному и культурному – целостной, саморазвивающейся и самообразовывающейся личности, умеющей вступать в диалог с природой.

Вместе с тем многими исследователями (В.И. Андреев, Н.А. Бердяев, Л.Н. Куликова и др.) саморазвитие человека рассматривается как производное эволюции человеческого развития. Истоки его заложены в биологической природе человека в виде наследственных механизмов, как продукт *филогенеза*, который формируется социально, когда над «первоприродной» основой надстраиваются его психологи-

ческие предпосылки. Саморазвитие как результат *онтогенеза*, когда в процессе развития человека происходят усложнения структуры предпосылок за счет включения в их число начального индивидуального опыта самосовершенствования, и, наконец, как производное *актуалгенеза* в жизнедеятельности человека. Это означает, что в сложных жизненных коллизиях возможно духовное восхождение личности в результате позитивных силовых движений самоконтроля и саморегуляции, тем самым укрепляются внутренние опоры саморазвития.

В связи с этим сущность процесса саморазвития заключается в самосовершенствовании как духовной деятельности человека, направленной на внутреннее облагораживание себя (духовно-практическое самопреобразование) и «целерациональное самодостраивание» в соответствии с целями жизни и задачами жизнедеятельности. При этом самоизменение происходит в процессе социально ценной и лично значимой деятельности [Куликова, с. 13]. Отмечено, что саморазвитие тесно связано с самообразованием, которое повышает информированность человека и представляет собой средство углубления социообразности человека. Феномен саморазвития личности рассматривается Л.Н. Куликовой как явление, присущее природе человека, как исходное «природно-заданное состояние, которое культивируется воспитанием» [Там же]. Остается добавить со своей стороны, что *феномен саморазвития* человека как самоорганизующейся системы обусловливается внешними факторами, т. е. влиянием ИКТ на формирование личности в открытой образовательной среде и рассматривается как продукт актуалгенеза в результате стечения бифуркационных явлений в социальной жизни, в т. ч. образовательной деятельности.

Саморазвитие человека наиболее полно, на основе интеграции разных знаний о человеке как живой социальной, саморегулирующейся системе можно увидеть в синергетике (В.И. Аршинов, В.Г. Буданов, И.Р. Пригожин и др.). Основным положением синергетики является суждение о сущности саморазвития личности как ее прохождения через множество точек бифуркации. Саморазвитие как процесс проходит через кризисы, падения, выбирая при этом направления движения, от которых зависит последующее состояние развития человеческого общества, в том числе и семьи как его «ячейки», а также самого человека [Аршинов, Буданов, 1999; Пригожин, Стенгерс, 1986].

Стечение бифуркационных явлений может случиться на любом этапе жизнедеятельности человека. Учащение их возможно в период студенчества, потому что студент, принимая активную жизненную позицию, попадает в нежелательные ситуации, его и столкнуть туда не представляет особого труда, имея множество механизмов (тестирование, зачеты, контрольные, экзамены и т. п.) психологического воздействия на него. Одна из гуманистических задач педагога – своевременно прийти на помощь студенту, определить траекторию прохождения точек бифуркаций.

Идея понимания жизненной стратегии человека как способа его самостановления (самоосуществления) К.А. Абульхановой-Славской, на наш взгляд, имеет перспективное значение. Механизм становления личности в быстроменяющемся мире автор видит в том, что человек действует избирательно, в соответствии со сложившимися представлениями о ценностях собственной жизни, при этом он сам определяет «траекторию движения», попадая в различные социальные условия. Ценной в плане изучаемой проблемы представляется мысль данного исследователя о том, что формирование внутреннего Я человека невозможно без постоянного «параллельного», внешнего испытания самого себя [Абульханова-Славская, 1991].

В этом контексте важной является, на наш взгляд, роль собственной активности во взаимодействии с окружающими. При этом активность служит как бы «посредником» между людьми для осуществления необходимого социального взаимодействия, в нашем случае между объектами действительности системы для достижения поставленной цели. Как утверждают И. Пригожин, И. Стенгерс, подобный обмен сопровождается новыми изменениями и динамическим состоянием материи, отражающим взаимодействие данной системы с окружающей средой. Иначе говоря, происходит обоюдный процесс движения – изменение в открытой человеческой системе в процессе контакта с действительностью, то есть с окружающей средой, приводящее ее в динамическое состояние.

В нашем исследовании «окружающая среда» как действительность предполагает открытую образовательную среду, рассматриваемую нами как открытую самоорганизующуюся систему; взаимодействуя с ней, студент находится не просто в процессе самодвижения, но и саморазвития, опираясь на собственные потенциалы. Этому способствуют созданные интерактивные элементы данной среды, обуславливающие в системе особое динамическое равновесие, которое при активной учебно-познавательной коммуникации принимает направление в сторону усложнения организации этой системы. В этой искусственно созданной среде взаимодействие с объектами действительности происходит благодаря интерактивности сети, в которой осуществляется диалог между респондентами. Такое общение становится основой педагогических технологий в сети (форумы, конференции, чаты, образовательные сайты, подкасты и т. п.).

Например, размещенные в сети обучающие системы становятся технологической базой предметного практико-ориентированного проекта, таковой является система «Филаменталити», размещенная в сети по адресу: http://ozline.com/ozline_story/index.htm. Работа в любом обучающем сайте и участие в форумах и дебатах, а также дистанционных конференциях формируют у студента информационную культуру. И тем самым он не только ориентируется в глобальной сети, используя необходимую информацию для учебной деятельности, но и получает возможность саморазвиваться и изменить весь учебный процесс.

Исходя из принципа нелинейности синергетики, можно представить саморазвитие человека как процесс, протекающий «по разным путям скорее одновременно, чем однонаправленно» [Аршинов, Буданов, 1999, с. 22]. При этом он испытывает зависимость от многих факторов и их влияния. Следовательно, конкретизация рассматриваемой проблемы активизации саморазвития личности связана с выявлением движущих его сил.

Анализ позиций исследователей по данной проблеме позволяет увидеть общее в отношении *движущих сил* саморазвития. В исследованиях Г.С. Батищева находим, что он признает таковыми «опосредующие отношения» с объектами действительности через постоянное расширение активности личности для увеличения сфер взаимоотношений с ними [Батищев, 1995].

Однако существуют по этому вопросу и другие мнения, более радикальные, например позиция М.С. Кагана, говорящая о деятельно-практическом взаимодействии со средой. Подобная движущая сила саморазвития личности может выявить возможности самоизменения в системе и тем самым обусловить саморазвитие человека, даже определяя его направленность [Каган, 1988].

Склоняясь к последней, сделаем попытку переложить эту мысль в искусственную среду общения объектов действительности. Любая искусственно созданная среда – эта открытая система, в которой ведущим объектом действительности выс-

тупает респондент, то есть студент, который, спонтанно манипулируя другими объектами для достижения поставленной цели (на примере создания практико-ориентированного проекта), ведет активную коммуникацию с ними. При этом коммуникация между объектами, рассматриваемая как фундаментальная предпосылка *рефлексии* обучаемого, позволяет ему изменяться по пути личностного роста.

Классическим примером тому служит глобальная сеть Интернет, в которой контакт с многочисленной информацией можно отождествлять с опосредованной коммуникацией, которая приводит к позитивным изменениям состояния студента при целенаправленном управлении самостоятельной учебной деятельностью. Изменение состояния студента постоянно обновляется и обогащается за счет новых коммуникаций. Согласно сказанному, мы вправе полагать, что новое состояние человека является своеобразным «продуктом» его взаимодействия в среде Интернет [Хуторской, 1998].

Вместе с тем дальнейшая детализация философских подходов к исследуемой проблеме показывает, что даже при определении направлений контактов по соблюдению содержательного обогащения та или иная линия контактного взаимодействия способна оказать разнонаправленное влияние на личностный рост обучающихся. Эффект влияния зависит от уровня развития самосознания, а также от их информационной и коммуникационной компетенции и личной (профессиональной) компетентности.

На основании изложенного можно проследить двойную связь между процессами саморазвития индивида и его взаимодействия с открытой мультимедийной образовательной средой. Подмечено, что само же взаимодействие продвигает личностное саморазвитие, благодаря собственному изменению при активной избирательной позиции. Это означает, что индивид способен регулировать приобретение «энергии извне, селективно присваивая значимую для себя информацию» [Пригожин, Стенгерс, 1986].

Исходя из этого, представляется возможным утверждать, что наиболее значимым способом саморазвития человека как целостной сложной системы является выявление траектории точек бифуркации для положительного решения возникшей проблемы. При этом личностное саморазвитие протекает в условиях открытой образовательной среды и рассматривается как осознанное саморазвитие в необъятно широких просторах среды Интернета, обеспечивающей обратную связь с объектами действительности. Коммуникация базируется на естественных потребностях в самоизменении и возможностях самой личности, предоставляя ей свободу выбора.

Таким образом, рассмотрение личности и среды, условий и средств в неразрывной связи предполагает их взаимодействие, приводящее к обоюдному движению. В этом контексте саморазвитие человека как процесс и феномен есть продукт актуалгенеза в результате синергетических изменений в системе «человек – среда – технология».

Библиографический список

1. Абрамов А.А. К программе обновления содержания общего среднего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://www.informika.ru>
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 229 с.

3. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс: учеб. пособие для студ. вузов по спец. «Педагогика». Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1998. Кн. 2. 320 с.
4. Аношкина В.А., Резванов С.В. Образование. Инновация. Будущее: методологические и социокультурные проблемы. Ростов н / Д: СРО ИПК и ПРО, 2001. 176 с.
5. Аршинов В.И., Буданов В.Г. Синергетика наблюдения как познавательный процесс // Философия, наука, цивилизация: к 65-летию В.С. Степина. М., 1999. С. 231–255.
6. Аль Ани Н.М. Философия техники: учеб. пособие. СПб., 2004. 183 с.
7. Батищев Г.С. Особенности культуры глубинного общения // Вопросы философии. 1995. № 3. С. 109–129.
8. Бердяев Н.А. О назначении человека. М.: Республика, 1993. 383 с.
9. Выжлецов Г.П. Аксиология культуры. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1996. 152 с.
10. Гершунский Б.С. Образование в третьем тысячелетии: гармония знания и веры // Педагогика. 1998. № 2. С. 49–57.
11. Каган М.С. Мир общения: проблемы межсубъектных отношений. М.: Политиздат, 1988. 320 с.
12. Колин К.К. Философия образования на пороге века: новые приоритеты // Международное сотрудничество, 1999. С. 57–60.
13. Куликова Л.Н. Проблемы саморазвития личности. 2-е изд., испр. и доп. Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2001. 342 с.
14. Максимов Г.Н. Философия и образование. Якутск, 2004. 117 с.
15. Мэмфорд Л. Техника и природа человека // Новая технократная волна на западе. М.: Прогресс, 1986. С. 235.
16. Негодаев И.А., Колоскова Н.И. Информационное общество как этап развития техногенной цивилизации [Электронный ресурс]. URL: <http://annals.legio.ru> (29.03.2006.65kb).
17. Орлов В.Н. Культурологический компонент современного образования // Человек и духовно-культурные основы возрождения России / под ред. Г.И. Выжлецова, В.Т. Пуляева, В.Н. Сагатовского. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1996. С. 172–192.
18. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. Новый диалог «Человека с природой». М.: Прогресс, 1986. 432 с.
19. Турен А. От обмена к коммуникации: рождение программированного общества // Новая технократическая волна на Западе / сост. и вступ. ст. П.С. Гуревича. М.: Прогресс, 1986. С. 410–430.
20. Хуторской А.В. Эвристическое обучение: теория, методология, практика. М.: Международ. пед. акад., 1998. 266 с.
21. Шик С.В. Концептуальные основания становления самопонимания в воспитании старших подростков // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 5. С. 345–355.
22. Яксперс К. Современная техника // Новая технократическая волна на Западе. М., 1986.

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКОЙ В ОТНОШЕНИИ ДЕТЕЙ В КРАСНОЯРСКОМ КРАЕ В 1990-е гг.

Детство, социальная защита, органы власти, законодательство.

1990-е гг. уникальный период в жизни нашей страны. Данный исторический этап важен для исследования тем, что в это время началась трансформация общества в новую социально-политическую структуру, происходило разделение обязанностей между центром и регионами, оформлялись органы государственной власти, определялась роль государства в решении жизненно важных вопросов, в том числе поддержки слабо защищенных слоев населения. Дети как раз и относятся к данной категории. Это определило цель данной статьи – изучить формирование системы управления государственной политикой в отношении детей в Красноярском крае в 1990-е гг.

В период 1991–1993 гг. политика в отношении детей и подростков в Красноярском крае развивалась в русле федеральных нормативно-правовых актов и программ.

В соответствии с Законом Российской Федерации от 5 марта 1992 г. «О краевом, областном Совете народных депутатов и краевой, областной администрации» Постановлением от 5 августа 1992 г. № 294-П «О временных положениях, о структурных подразделениях аппарата администрации края» было утверждено временное положение о Комитете по социальным вопросам администрации Красноярского края, который являлся структурным подразделением администрации края.

Основными задачами комитета по социальным вопросам являлись: обеспечение деятельности управлений и комитетов администрации края, местной администрации по социальной политике; формирование концепции и основных направлений развития социальной сферы в крае; проведение демографической политики, оказание социальной помощи семье и детству. Возглавил данный орган В.С. Ким.

Комитет по социальным вопросам администрации края являлся куратором всех вопросов, связанных с осуществлением политики в отношении детей.

Система формирования политики в отношении детей в крае изменилась с принятием новой Конституции РФ 12 декабря 1993 г. и в связи существенным изменением аппарата администрации края. Законодательное собрание Красноярского края, избранное впервые 27 марта 1994 г., образовало постоянную комиссию по социальной защите, здравоохранению, вопросам семьи, материнства и детства. На данную комиссию был возложен контроль за выполнением Постановления Законодательного собрания Красноярского края от 6 октября 1994 г. № 3–58П «О Концепции семейной политики в Красноярском крае», которое явилось первым основополагающим актом на региональном уровне в сфере становления политики в отношении детей. Данным нормативным актом администрации края предписывалось разработать и представить на утверждение Законодательному собранию целевые комплексные программы по реализации семейной политики в соответствии с указом Президента РФ № 1696 от 18 августа 1994 г. «О президентской программе

"Дети России"» по основным направлениям: 1. Планирование семьи. 2. Дети-инвалиды. 3. Дети-сироты. 4. Дети Севера. 5. Отдых и оздоровление детей и подростков. 6. Индустрия детского питания. 7. Одаренные дети. 8. Социальная защита нетрудоспособного населения и семей с детьми. 9. Безопасное материнство.

В Концепции были обозначены основные проблемы современной семьи, которые, естественно, затрагивали проблемы детей, сформулированы цели и принципы семейной политики в крае, меры по реализации краевой семейной политики. Данный документ определил дальнейшую разработку и реализацию семейной политики и политики в отношении детей на территории края.

22 октября 1997 г. Законодательное собрание Красноярского края приняло Закон № 15–590 «Об организации работы по опеке и попечительству в Красноярском крае».

В соответствии с Гражданским кодексом Российской Федерации органами опеки и попечительства были определены органы местного самоуправления: в отношении несовершеннолетних лиц – муниципальные органы управления образованием и муниципальные службы семьи, материнства и детства; в отношении несовершеннолетних лиц, не достигших 4-летнего возраста, лиц, признанных судом недееспособными или ограниченно дееспособными, – муниципальные органы управления здравоохранением и муниципальные службы семьи, материнства и детства; в отношении дееспособных лиц, нуждающихся в попечительстве по состоянию здоровья, – муниципальные органы социальной защиты.

Основными задачами органов опеки и попечительства стали: обеспечение оптимальных условий для жизни и воспитания детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, и несовершеннолетних, не имеющих нормальных условий для воспитания в семье; защита их прав и интересов, осуществление контроля за содержанием, воспитанием и образованием; защита личных и имущественных прав и интересов совершеннолетних лиц, признанных судом недееспособными или ограниченно дееспособными.

В соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 6 сентября 1993 г. № 1338 «О профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, защите их прав» Постановлением администрации Красноярского края от 22 апреля 1999 г. № 214-П была возобновлена деятельность комиссии по делам несовершеннолетних при губернаторе края.

Постановлением от 25 января 2001 г. № 45-П утверждено положение о комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав при губернаторе края. Этим постановлением была утверждена Комиссия для его реализации. В круг ее обязанностей вошли вопросы, связанные с защитой и восстановлением нарушенных прав и законных интересов несовершеннолетних во всех сферах жизнедеятельности; контроль за выполнением федерального и краевого законодательства; координация деятельности органов и учреждений, входящих в государственную систему профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, защите их прав; разработка и реализация мероприятий по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, по устранению причин, порождающих эти явления, и другие вопросы.

С августа 1992 до сентября 2000 гг. главным органом – проводником политики в отношении детей – на территории края был Комитет по социальным вопросам администрации Красноярского края. Постановлением администрации края от 19 сентября 2000 г. № 719-П был образован в структуре аппарата администрации края Комитет по вопросам семьи, материнства и детства. Председателем Комитета

была назначена С.Г. Рубцова, и ей было поручено подготовить положение о Комитете по вопросам семьи, материнства и детства администрации края.

Постановлением администрации края от 25 января 2001 г. № 44-П «О комитете по вопросам семьи, материнства и детства администрации края» Комитет был реорганизован путем выделения его из состава аппарата администрации края с приданием ему статуса юридического лица. Для нового учреждения было утверждено положение о комитете по вопросам семьи, материнства и детства администрации края.

Комитет по вопросам семьи, материнства и детства (далее – Комитет) осуществлял государственное управление в сфере семьи, материнства и детства. Его деятельность проводилась во взаимодействии со структурными подразделениями и органами администрации края, органами местного самоуправления, общественными и иными объединениями, средствами массовой информации, а также другими организациями независимо от их организационно-правовой формы. Работа комитета финансировалась из средств краевого бюджета.

Основными задачами комитета являлись: формирование и реализация государственной семейной политики в Красноярском крае, защита прав и основных гарантий ребенка, охрана материнства, защита интересов семьи, создание условий, способствующих укреплению семьи в обществе, организация и развитие семейных форм устройства детей, оставшихся без попечения родителей.

На Комитет был возложен и ряд других функций: осуществление подготовки предложений по вопросам семьи, материнства и детства для включения в целевые федеральные программы, участие в разработке краевых целевых программ, подготовка для Законодательного собрания Красноярского края ежегодного доклада «О положении детей в Красноярском крае», анализ реализации органами местного самоуправления социальных гарантий, установленных законодательством Российской Федерации и края для семьи и детей, осуществление контроля за рациональным расходованием целевых средств, направляемых в органы местного самоуправления для решения вопросов семьи, материнства и детства, развитие эффективных форм семейного воспитания детей, оставшихся без попечения родителей, внесение предложений о совершенствовании действующего законодательства в области семейной политики, содействие созданию учреждений, оказывающих экономическую, социальную, психологическую поддержку семьям, детям, проведение мониторинга «Семья в Красноярском крае», формирование регионального банка данных о детях, оставшихся без попечения родителей, осуществление руководства по координации деятельности всех структур, реализовывавших политику в интересах детей.

Постановлением от 26 марта 2001 г. № 14–1242-П Законодательного собрания Красноярского края было согласовано учреждение Краевого центра усыновления, опеки и попечительства. 23 апреля 2001 г. постановлением администрации Красноярского края № 272-П было принято решение об организации центра, учредителем которого выступил Комитет по вопросам семьи, материнства и детства.

В ноябре 2000 г. в крае был принят закон «О защите прав ребенка», а в июне 2001 г. – изменения и дополнения к нему [Закон Красноярского края № 12–961..., 2000]. Данный закон стал основным документом, закрепившим за ребенком все права, которые даются ему Конвенцией ООН о правах ребенка, Конституцией РФ, Федеральными законами.

Согласно этому Закону государственная политика Красноярского края в области защиты прав ребенка стала основываться на следующих принципах: создание эко-

номических, правовых, социальных и экологических условий для развития физически, психически и нравственно здорового ребенка, формирования и реализации личности; воспитание у ребенка патриотизма, гражданственности; приобщение к отечественной и мировой культуре; обеспечение права детей на воспитание в семье, оказание родителям, усыновителям и опекунам надлежащей помощи; выделение из краевого бюджета средств, необходимых для социальной поддержки детей.

Закон гласил, что государственная политика края в области защиты прав ребенка осуществляется на основе концепции семейной политики, защиты прав и законных интересов детей, разрабатываемой на срок не менее 3-х лет с утверждения Законодательным собранием края с учетом заключения краевого общественного совета по защите прав ребенка. Краевой общественный совет по защите прав ребенка формировался Законодательным собранием, администрацией края на паритетных началах из числа лиц, представленных органами местного самоуправления, правозащитными общественными объединениями, общественными объединениями родителей и высококвалифицированными и авторитетными специалистами в области защиты прав ребенка. Он принимал участие в разработке концепции семейной политики, защиты прав и законных интересов детей; в разработке дополнительных социальных стандартов основных показателей качества жизни детей; в подготовке доклада о положении детей в крае; в проведении общественной экспертизы правовых актов, затрагивающих интересы детей в Красноярском крае; в работе конкурсных комиссий по размещению краевых государственных контрактов на закупку товаров и оказание услуг для детей.

5 июня 2001 г. Законодательное собрание Красноярского края приняло Постановление № 14–134 П «О концепции семейной политики, защиты прав и законных интересов, поддержки детства на 2001–2005 гг.» в целях реализации закона «О защите прав ребенка».

В концепции подтверждалось, что государственная политика в отношении семьи, защиты прав и интересов детей, поддержки детства – это деятельность государственных органов и учреждений, реализующих целостную систему мер экономического, правового, социального, медицинского, информационного, образовательного, культурного и организационного характера, направленных на стабилизацию и последовательное улучшение ситуации в сфере семьи, материнства, отцовства, детства и защиты прав и законных интересов детей. Ее важнейшими задачами являлись оказание поддержки семьям, выполняющим свои основные функции, и помощь семьям, попавшим в трудную жизненную ситуацию, защита прав и интересов детей, организационно-финансовая поддержка детства [Постановление Законодательного собрания..., 2001].

1 января 2002 г. вступил в силу Закон Красноярского края № 16–1560 от 2 ноября 2001 г. «О внесении дополнений в Закон Красноярского края "Об уполномоченном по правам человека в Красноярском крае"». Данным правовым актом в крае в целях государственной защиты прав ребенка, их соблюдения органами государственной власти края, органами местного самоуправления и должностными лицами учреждалась должность Уполномоченного по правам ребенка в Красноярском крае. Кандидатуру Уполномоченного по правам ребенка (обязательны высшее педагогическое или юридическое образование и опыт работы с детьми или опыт правозащитной деятельности) представляет на согласование в Законодательное собрание края Уполномоченный по правам человека в Красноярском крае. На должность Уполномоченного по правам ребенка в Красноярском крае назначена А.Д. Комович.

В целях оптимизации структуры органов исполнительной власти края и на основании статьи 68 Устава Красноярского края Постановлением Совета администрации края от 23 апреля 2004 г. Комитет по вопросам семьи, материнства и детства администрации Красноярского края был ликвидирован [Постановление Совета администрации..., 2004]. Его функции были преданы Главному управлению образования и Управлению социальной защиты населения. Главное управление образования администрации Красноярского края стало осуществлять организацию устройства детей, оставшихся без попечения родителей, в семью, формировать региональный банк данных о детях, оставшихся без попечения родителей, осуществлять защиту прав и гарантий ребенка. Управление социальной защиты населения администрации Красноярского края реализовывает полномочия в области охраны материнства, защиты интересов семьи. Для выполнения этих функций штат Главного управления образования администрации Красноярского края был увеличен на 3 единицы, Управления социальной защиты населения администрации Красноярского края – на 2 единицы (преимущественно путем трудоустройства государственных служащих, высвобождаемых в связи с ликвидацией Комитета по вопросам семьи, материнства и детства администрации Красноярского края).

По нашему мнению, данная реорганизация в крае не самое оптимальное управленческое решение: фактически ликвидирован единственный орган, который объединял деятельность всех структур по формированию политики в отношении детей. Ликвидация Комитета привела к снижению контролирующей функции государства, усложнила механизм реализации политики в отношении детей. Результатом стали несогласованность и разрозненность действий разных ведомств по обеспечению социальных гарантий для семей и детей.

Таким образом, в исследуемый период в Красноярском крае с учетом всероссийской практики произошло формирование системы управления и реализации государственной политики в отношении детей. В состав системы входили Законодательное собрание, администрация края и органы местного самоуправления. К функциям Законодательного собрания края были отнесены:

- 1) принятие законов края в области защиты прав ребенка, семейной политики;
- 2) принятие по представлению администрации краевых целевых программ в области защиты прав детей;
- 3) утверждение по представлению администрации края финансовых затрат на реализацию государственных минимальных социальных стандартов;

В функции администрации края вошли:

- 1) реализация в крае государственной политики в интересах детей, в том числе в области образования и воспитания, охраны здоровья, социальной защиты, социального обслуживания, содействия социальной адаптации и социальной реабилитации детей, обеспечения их занятости и охраны труда, профилактики безнадзорности и правонарушений, организации детского отдыха и в других областях в соответствии с действующим законодательством;
- 2) разработка и реализация краевых целевых программ защиты прав детей;
- 3) ежегодное представление в Законодательное собрание края доклада о положении детей в крае;
- 4) разработка предложений об увеличении нормативов финансовых затрат на реализацию государственных минимальных социальных стандартов;
- 5) осуществление финансирования мероприятий по защите прав и законных интересов детей, поддержке детства.

Органы местного самоуправления в пределах своей компетенции стали иметь право принимать решения об осуществлении мероприятий по защите прав и законных интересов детей; координировать свои действия с действиями органов государственной власти в части поддержки федеральных и краевых целевых программ защиты прав и законных интересов детей, профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, поддержки детства, а также иных мероприятий, осуществляемых в данной области; исходя из собственных финансовых и экономических возможностей, вводить дополнительные виды социальной помощи отдельным категориям детей.

Список источников

1. Закон Красноярского края № 12–961 от 2 ноября 2000 г. «О защите прав ребенка»; Закон Красноярского края № 15–1386 от 26 июня 2001 г. «О внесении изменений дополнений в закон Красноярского края «О защите прав ребенка» // Красноярский рабочий. 2001. 11 июля. № 125.
2. Постановление Законодательного собрания Красноярского края от 5 июня 2001 года № 14–134П «О концепции семейной политики, защиты прав и законных интересов детей, поддержки детства на 2001–2005 годы».
3. Постановление Совета администрации Красноярского края от 23 апреля 2004 г. № 104-п «О ликвидации комитета по вопросам семьи, материнства и детства администрации Красноярского края» // Ведомости высших органов государственной власти Красноярского края. 2004. 14 мая. № 13.

ФОРМИРОВАНИЕ ТЕХНИЧЕСКИХ ДЕЙСТВИЙ НАЧИНАЮЩИХ САМБИСТОВ

Действия в движении, равновесие, технические действия, юные борцы, борьба самбо.

Вопросы подготовки борцов высокого класса достаточно подробно освещены в научной литературе. К сожалению, подготовке юных начинающих борцов уделено значительно меньше внимания.

Несмотря на то что многие авторы уделяют большое внимание управлению формированием спортивного мастерства спортсменов-борцов, имеется целый ряд нерешенных вопросов [Осипов, 2011, с. 174]. Практически все аспекты спортивной подготовки борцов самбо нуждаются в улучшении. Авторы статьи согласны с данным утверждением и предлагают рассмотреть вопросы, связанные с формированием технических действий начинающих борцов самбо. Наверное, лишь специалисты знают, что от прихода ребенка в спортивную секцию до первого выхода на борцовский ковер в самбо может пройти несколько лет. В правилах борьбы существуют жесткие возрастные ограничения, более того, некоторые приемы вообще запрещены к применению детям до 13 лет. Общепринятая практика набора у тренеров самбо в начальные группы – дети 10 лет. Следовательно, длительность тренировочных воздействий на ребенка составит около 3 лет. Согласитесь, что данный временной промежуток достаточно важен с позиции формирования базовых технических действий, двигательных способностей и морально-волевых качеств. Любые просчеты, особенно в технике выполнения приемов, негативно скажутся в дальнейшей спортивной деятельности. Все вышесказанное формирует актуальность данной работы.

Как известно, основным мериллом тренировочной деятельности является спортивный результат [Завьялов, Миндиашвили, 1992, с. 13]. Если подготовка велась качественно и без сбоев, то и результат не заставит себя ждать. Следовательно, отсутствие значимых для спортсмена результатов является сигналом о необходимости внесения изменений в систему подготовки. Но если у молодежи и взрослых спортсменов плотный календарь соревнований, то у начинающих борцов самбо такой возможности проверить качество своей подготовки нет. Поэтому если на данном этапе подготовки были допущены какие-либо ошибки, заметить и исправить их достаточно сложно. Следовательно, в обучении технике борьбы роль тренера на начальном этапе трудно переоценить. По мнению Е.А. Дергача, успешная карьера юного атлета в профессиональном спорте напрямую будет зависеть от доверительно-слаженной работы системы «тренер – спортсмен» [Дергач, Рябинина, 2011, с. 1330]. К сожалению, по мнению Г.П. Пархомовича, в России с детьми работают тренеры зачастую без должного образования и необходимого опыта, только что закончившие карьеру спортсмены, специалисты из других видов спорта и т. д. [Пархомович, 1993, с. 10]. За редким исключением, с начинающими борцами работают тренеры, имеющие 10 и более лет тренерского стажа. Совсем иная ситуация, например, в Японии. Там с новичками занимаются самые опытные тренеры, прекрасно знающие все нюансы борьбы. У нас же тренеры вынуждены заменять недостаток личного опыта информацией из учебных и методических пособий.

В современных методических и научно-исследовательских работах детально обосновываются положения о ведущей роли общей физической и специальной подготовки в формировании скоростных возможностей, гибкости, силы и выносливости борцов [Осипов, 2008, с. 32]. Действительно, по мнению авторов, в большинстве секций самбо учебно-тренировочные занятия строятся на акцентированном развитии таких физических качеств, как быстрота и сила. Куда менее значительно исследованы вопросы, относящиеся к специализированным физическим качествам борцов с учетом влияния на совершенствование функции равновесия и вестибулярной устойчивости. Лишь немногие специальные исследования позволяют говорить о некоторых зависимостях, между уровнем развития функции равновесия и уровнем развития скоростно-силовых возможностей атлетов [Никитин, 2006, с. 11]. Новизна публикуемого исследования состоит в том, чтобы воплотить недостаток полной и точной информации по данному вопросу.

Большинство тренеров на начальном этапе обучения техническим действиям начинающих борцов самбо используют приемы классической школы самбо и дзюдо. В основном применяются броски через плечо и бедро как наиболее удобные для показа новичкам. При этом забывают, что качественное выполнение данных бросков требует не только хорошей технической, но и физической подготовленности. Те из ребят, кто более развит физически, будут иметь несомненное преимущество на начальном этапе. Более того, пытаясь выполнить бросок за наиболее короткое время, данные борцы будут использовать свое преимущество в силе. В результате техника выполнения приема отойдет на второй план. Подобную картину часто можно увидеть на тренировках молодых и начинающих спортсменов. Кто силен – тот и побеждает. Такой силовой стиль поощряют многие тренеры, и мало кто задумывается, а что произойдет, если самбист встретится на ковре с борцом, который будет превосходить его по физическим качествам. Недостаток «физики» нужно будет восполнить техникой. А где ее взять? В этом и состоит основной просчет в подготовке борцов на начальном этапе. Ведь если борцы, выполняя неправильно определенные технические действия или приемы в целом, прилагают достаточное физическое усилие, то приемы получаются. Следовательно, формируется способность выполнять технические действия за счет мышечных усилий, но эффективность таких действий очень низкая и пути ее повышения сильно ограничены [Гуралев, 2012, с. 153]. Еще одна грубая ошибка многих тренеров состоит в том, что при изучении и отработке технических действий в стойке борцы стоят на месте, а не используют передвижения по ковра с целью выведения соперника из состояния устойчивого равновесия. А ведь каждый самбист, прежде чем приступить к изучению броска, должен научиться принимать правильную стойку, передвигаться по ковра, представлять себе, что такое благоприятные условия для проведения приема, и уметь создавать такие условия [Агафонов, Хориков, 1998, с. 84]. Те же авторы считают, что мастерство борца и выражается в умении создавать благоприятные ситуации для проведения броска. Борцу необходимо своими действиями заставить соперника потерять равновесие или вывести его из устойчивого положения. Все броски в борьбе самбо проводятся либо в развитие движений соперника, либо с использованием его сопротивления каким-либо активным действиям атакующего борца. Однако данные принципы обучения не работают, если борцы стоят неподвижно, не сопротивляясь или, наоборот, упершись в партнера, как часто и происходит на тренировках молодых начинающих борцов самбо. В этих условиях борцы не чувствуют силу и инерцию движений противника, поэтому выполняют броски за счет значительных мышечных усилий, что в корне неправильно. Поэтому в схватках

между молодыми борцами в избытке присутствуют проявления физической силы и морально-волевых качеств в ущерб техническому искусству выполнения приемов.

С целью повышения технического мастерства начинающих борцов самбо авторы провели педагогический эксперимент с двумя группами самбистов. Возраст борцов составлял 12–13 лет. Стаж занятий борьбой был около полугода. Объектом исследования послужил учебно-тренировочный процесс юных самбистов. Предметом исследования было формирование технических действий начинающих самбистов на основе обязательного использования подготовительных к броску действий (рывков, толчков и т. д.) в движении и упражнениях на равновесие. Авторы предполагали, что формирование технических действий юных борцов самбо станет более успешным, если будет проанализировано состояние современного учебно-тренировочного процесса, а также будут выполнены и с помощью тестов проверены методические разработки формирования технических действий на основе целенаправленного использования подготовительных действий, выполняемых в движении, и упражнений на развитие функции равновесия. Авторы отмечают, что упражнения на развитие функции равновесия необходимы начинающим борцам, так как формируют способность к своевременным атакам и контратакам, а также к активной защите против приемов соперника [Осипов, 2012, с. 202].

Исследование проводилось на базе ГУДО «ШВСМ по видам борьбы им. Д.Г. Миндиашвили» Агентства физкультуры и спорта Администрации Красноярского края в 2010 году. В педагогическом эксперименте участвовали 24 борца самбо первого года обучения (12 чел. – контрольная группа, 12 чел. – экспериментальная). Контрольная группа тренировалась по общепринятым методикам, экспериментальная – по разработанной авторами программе.

Методика формирования технических действий начинающих борцов самбо концептуально отличалась от существующих методических программ следующими аспектами: а) целенаправленное развитие чувства равновесия; б) использование подготовительных и сопутствующих броскам двигательных действий, выполняемых в движении. Основными методическими приемами были введение в процесс разучивания и обучения техническим действиям предварительных и сопутствующих двигательных действий и уменьшение времени на выполнение каждого технического действия.

Методические приемы, используемые авторами в целях формирования технических действий начинающих борцов, представлены в табл. 1.

Следует отметить, что все используемые подготовительные и сопутствующие действия в движении представляли различные двигательные действия, которые борцы должны были обязательно выполнить перед попыткой проведения приема самбо. Например, перед проведением броска через плечо атакующему борцу давалось задание резким рывком вывести противника из положения устойчивого равновесия. Подобные задания (толчки, раздергивания, тяга руками упирающегося противника и т. д.) должны, по мнению авторов, обязательно входить в тренировочный процесс по борьбе самбо и занимать не менее 30 минут от общего времени занятия.

Через год после начала эксперимента авторы провели серию контрольных тестов с целью оценки технического мастерства исследуемых спортсменов. Поскольку в практике научных исследований по борьбе часто применяют в качестве теста выполнение испытуемыми различных приемов, то авторы для тестирования выбрали бросок через спину как специфическое техническое действие для борьбы самбо. Броски выполняли самбисты и контрольной, и экспериментальной групп. Регис-

трировалось как общее время, затраченное на выполнение приемов, так и время выполнения каждого броска в отдельности. Основные результаты представлены в табл. 2.

Таблица 1

**Методические приемы формирования
технической подготовленности начинающих борцов**

Методические приемы	Примеры выполнения
Увеличение темпа выполнения упражнений	Выполнение большего количества приемов за меньшее время
Увеличение количества повторений и количества используемых упражнений	Выполнение большего числа технических действий за меньшее время
Сокращение интервалов отдыха между выполнением упражнений, направленных на совершенствование функций вестибулярного анализатора (статическое и динамическое равновесие)	После десятикратного вращения в парах взявшись за руки по сигналу быстро принять положение лежа и приступить к сгибанию и разгибанию рук
Повышение сложности упражнений	Выполнение приемов из разных стоек с использованием различных захватов
Выполнение заданий тренера с выключением отдельных анализаторных систем	Выполнение приемов борьбы с завязанными глазами
Включение предварительных или сопутствующих упражнений для повышения технического мастерства	Фиксация статических положений после вращательных движений (на полу, гимнастическом бревне); жонглирование мячом или булавами в положении статического равновесия (например, в «ласточке») и т. д.
Введение противодействия	Парные упражнения в равновесии, при которых каждому спортсмену дается задание сохранить устойчивость позы, несмотря на противодействие партнера (к примеру, «перетягивание»); простейшие игровые формы борьбы
Удержание своего тела в необычных или затрудненных условиях	Отягощение – перенос партнера на разные расстояния, преодоление препятствий на пути движения
Приемы борьбы в различных комбинациях на фоне и в момент вестибулярных раздражений	Выполнение технического действия после нескольких кувырков или перекатов
Маскировка истинного атакующего действия за чередой ложных	Перед реальной попыткой выполнения приема обязательно провести несколько отвлекающих попыток, выполняемых в неполную силу
Выведение соперника из равновесия	Обязательное использование рывков, толчков, раздергиваний в стороны и т. д. перед попыткой проведения приема
Изменение формы проведения тренировки для повышения эмоционального фона занятия	Включение в процесс тренировок различных подвижных игр, эстафет

Таблица 2

Время выполнения бросков через спину в максимальном темпе борцами контрольной и экспериментальной групп

№ п/п	Выполнение приема: по 10 бросков через спину на время	Результаты групп (секунды)		Достовер. различий
		контрольная (n=12)	эксперименталь- ная (n=12)	
Итоговые результаты перед началом эксперимента				
1	Среднее время	57,5±0,3	58± 0,07	Недостов.
2	1-й бросок	4,8±0,12	4,9±0,04	Недостов.
3	Достовер. различий между 1-м и 10-м броском	P<0,001	P<0,001	
4	10-й бросок	5,8±0,13	5,9±0,05	Недостов.
Итоговые результаты после окончания эксперимента				
1	Среднее время	51,5±0,1	41,2± 0,05	P<0,001
2	1-й бросок	4,3±0,11	4,0±0,02	Недостов.
3	Достовер. различий между 1-м и 10-м бросками	P<0,001	Недостов.	
4	10-й бросок	5,3±0,12	4,3±0,05	P<0,001

Исследования, выполненные авторами, позволили получить результаты, подтверждающие перспективность и необходимость включения специальных средств развития равновесия, а также подготовительных и сопутствующих выполнению приемов двигательных действий в систему технической подготовки начинающих борцов. Если перед началом эксперимента у самбистов контрольной и экспериментальной групп не было обнаружено достоверных различий во времени выполнения приемов борьбы, то в конце эксперимента разница во времени между группами оказалась достоверной. Среднее время бросков через спину контрольной группы составило 51,5±0,1с, а экспериментальной – 41,2± 0,05с, что достоверно быстрее (P<0,001). Затраты времени на выполнение первого и последнего бросков в обеих группах тоже различаются. В экспериментальной группе разница между 1 и 10-м бросками недостоверна, а в контрольной достоверность составила (P<0,001). Эти данные позволяют судить о более высоком качестве технической подготовленности у спортсменов экспериментальной группы.

Для оценки уровня равновесия использовалось прохождение спортсменами пятиметровой дистанции с закрытыми глазами. Оценивалось количество отклонений (ошибок) от прямой линии движения. Результаты данного теста представлены в табл. 3.

Таблица 3

Количество ошибок (отклонений) при движении по прямой линии с закрытыми глазами

Группа	Количество отклонений при движении до и после эксперимента и значение различий		
	до	различия	после
Контрольная	12±4	недостоверно	10±3
Достоверность различий	Различий нет		P<0,05
Экспериментальная	12±5	P<0,01	4±1

Оценка уровня динамического равновесия, тестируемого в условиях прохождения пятиметровой дистанции с закрытыми глазами, также позволяет отметить преимущество целенаправленного развития равновесия у борцов экспериментальной группы. Согласно исследованиям, в начале эксперимента обе группы не показали достоверных различий. В конце эксперимента в контрольной группе количество ошибок недостоверно уменьшилось с 12 ± 4 до 10 ± 3 , а в экспериментальной – с 12 ± 5 до 4 ± 1 , что достоверно меньше ($P < 0,01$). Высокая достоверность результатов подтверждает преимущество предлагаемой авторами методики.

Проведенные авторами исследования, позволяют сделать следующие выводы.

1. Учебно-тренировочный процесс по борьбе самбо у начинающих самбистов должен строиться на привлечении новых методик по развитию у спортсменов равновесия и сопутствующих броску двигательных действий, выполняемых в движении, которые показали высокую эффективность у борцов экспериментальной группы. По данным контрольных тестов, среднее время выполнения заданий в контрольной группе составило $51,5 \pm 0,1$ с, а в экспериментальной группе – $41,2 \pm 0,05$ с, что достоверно быстрее.

2. Для получения оптимального тренировочного эффекта начинающими борцами необходимо, чтобы целенаправленные комплексы упражнений для развития равновесия и повышения качества двигательной деятельности были представлены на каждом тренировочном занятии в необходимом объеме (не менее получаса).

3. Целенаправленная тренировка функции равновесия оказывает положительное влияние на качество двигательной деятельности юных спортсменов. Число ошибок при движении по прямой линии у самбистов экспериментальной группы достоверно уменьшилось ($P < 0,01$) с 12 ± 5 до 4 ± 1 , что дает им несомненное преимущество в передвижениях над борцами контрольной группы.

Библиографический список

1. Агафонов Э.В., Хориков В.А. Борьба самбо: учеб. пособие. Красноярск: Красноярская высшая школа МВД России, 1998. 352 с.
2. Гуралев В.М. К вопросу об обучении юных дзюдоистов // Оптимизация учебно-воспитательного и тренировочного процесса в учебных заведениях высшего профессионального образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции / отв. ред. Е.В. Панов. Красноярск: СибЮИ ФСКН России, 2012. С. 150–154.
3. Дергач А.Е., Рябинина С.К. Основные причины завершения спортивной карьеры // Журнал СФУ. Сер.: Гуманитарные науки. 2011. Т. 4, № 9. С. 1330–1342.
4. Завьялов А.И., Миндиашвили Д.Г. Биопедагогика или спортивная тренировка. Красноярск: Полис, 1992. 64 с.
5. Никитин С.Н. Управление двигательными действиями на точность в спортивной борьбе // Теория и практика физической культуры. 2006. № 3. С. 11.
6. Осипов А.Ю. Контратакующая борьба // Оптимизация учебно-воспитательного и тренировочного процесса в учебных заведениях высшего профессионального образования: материалы Всероссийской науч.-практич. конф. / отв. ред. Е.В. Панов. Красноярск: СибЮИ ФСКН России, 2012. С. 200–204.
7. Осипов А.Ю. Совершенствование технического мастерства борцов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 3 (17). Т. 1: Психолого-педагогические науки. С. 174–176.
8. Осипов А.Ю. Формирование двигательных действий начинающих самбистов на основе развития статокинетической устойчивости и выносливости: дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2008. 104 с.
9. Пархомович Г.П. Основы классического дзюдо. Пермь: Урал-Пресс ЛТД, 1993. 302 с.

РАЗВИТИЕ ИНТУИЦИИ И ПАРАЛЛЕЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ МЕТОДОМ СИСТЕМНОЙ ДИНАМИКИ

Интуиция, мышление, чувственное мышление, модельное мышление, абстрактное мышление, последовательное и параллельное мышление, метод системной динамики, средства развития интуиции.

Для человеческого ума недоступна совокупность причин явлений. Но потребность отыскивать причины вложена в душу человека. И человеческий ум, не вникнувши в бесчисленность и сложность условий явлений, из которых каждое отдельно может представляться причиною, хватается за первое, самое понятное сближение и говорит: вот причина.

Л.Н. Толстой. Война и мир, т. 4, ч. 2

В отличие от компьютеров человек не способен просчитывать оптимальный вариант при большом количестве исходных данных, однако он может принимать правильные решения, используя опыт чаще на подсознательном, интуитивном уровне. Игнорирование интуитивного мышления в методических системах предметной подготовки учащихся зачастую препятствует достижению высокой результативности обучения. Желание все учесть, боязнь ошибиться приводят человека к последовательному мышлению, что порой занимает много времени, и нередко к неудаче (синдром отличника). Многие ученые признаются, что открытиям, успехам в науке они обязаны своей интуиции, эвристическому чутью. Говорят, что выдающаяся деятельность Юлия Цезаря отличалась от других руководителей параллельным стилем мышления. Можно ли развивать интуицию вообще, в предметной подготовке учащихся в частности?

Цель настоящей статьи – сформировать проблемное поле и обосновать возможности компьютерных технологий в развитии предметной интуиции и нелинейного, в частности параллельного, мышления учащихся (на примере естественно-научных дисциплин), с помощью метода системной динамики.

Чтобы ответить на вопрос, как перевести интуицию из разряда «дар» в разряд «навык», необходимо рассмотреть известные в когнитивной психологии исследования сознания, мышления. В первую очередь нужно определиться с сущностью понятия «интуиция».

Интуиция (позднелат. *intuitio* – «созерцание», от глагола *intueor* – пристально смотрю) – чутьё, пронизательность, непосредственное постижение истины без логического обоснования, основанное на воображении, эмпатии и предшествующем опыте (из Википедии).

В психологии общепринято следующее определение: интуиция – это способность прямого, непосредственного постижения истины без предварительных логических рассуждений и без доказательств [Психология XXI века, 2003, с. 293].

Однако ни одно из существующих определений практически не объясняет механизм, сущность этого понятия.

Рассмотрим модель мозга, основанную на пространственно-временной структуре памяти [Пак, 2012, с. 48], запоминающей удачные и неудачные действия субъекта в реальной среде в виде комплексных образов (нейронных деревьев) объектов и событий окружающей действительности. Совокупность этих образов следует назвать жизненным опытом.

На рис. 1 представлена схема циркуляции информационных потоков в организме человека. Каждый человеческий орган существует за счет двигательной и эмоциональной деятельности, обеспечивающейся с помощью моторной и эмотивной систем (МС и ЭС). Запоминание удачных и неудачных действий, связанных с положительными или отрицательными эмоциями органа, происходит в моторной и эмотивной памяти (МП и ЭП). Состояние органа зависит от окружающей среды, поэтому нужна еще память, в которой фиксируется динамика образов объектов и событий этой среды. В сенсорной памяти (СП) информация запоминается за счет поступающих сигналов от сенсорной системы (СС). В ней следует выделить оперативную (ОП), кратковременную (КВП) и долговременную (ДВП) память.

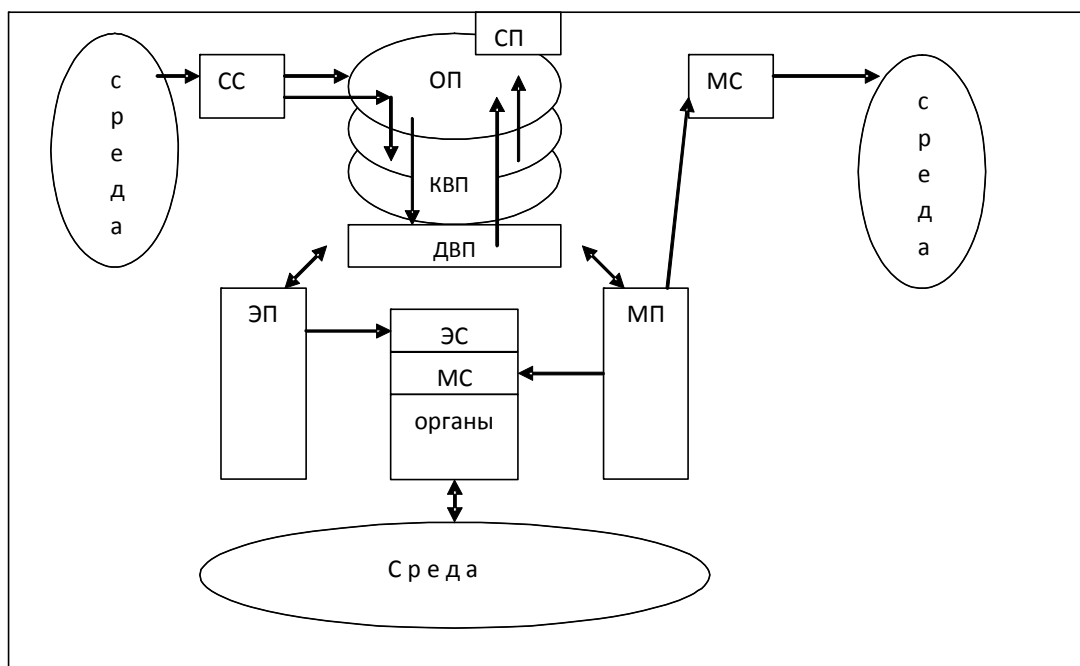


Рис. 1. Обобщенная структура мозга

Образы моторной, эмотивной и сенсорной памяти взаимосвязаны и образуют комплексный древовидный образ любого действия.

На рис. 2 реальный образ некоторого запомненного действия представлен в виде графа из сплошных линий, связывающих модельные образы из разных видов памяти. Активация образа сенсорной памяти за счет взаимодействия сенсорной системы с окружающей средой (например, встреча с ямой при прогулке по тропинке) вызывает активацию всего нейронного дерева, обеспечивающего реализацию соответствующего действия и проявления эмоции (перепрыгнуть или обойти стороной в зависимости от своего опыта).

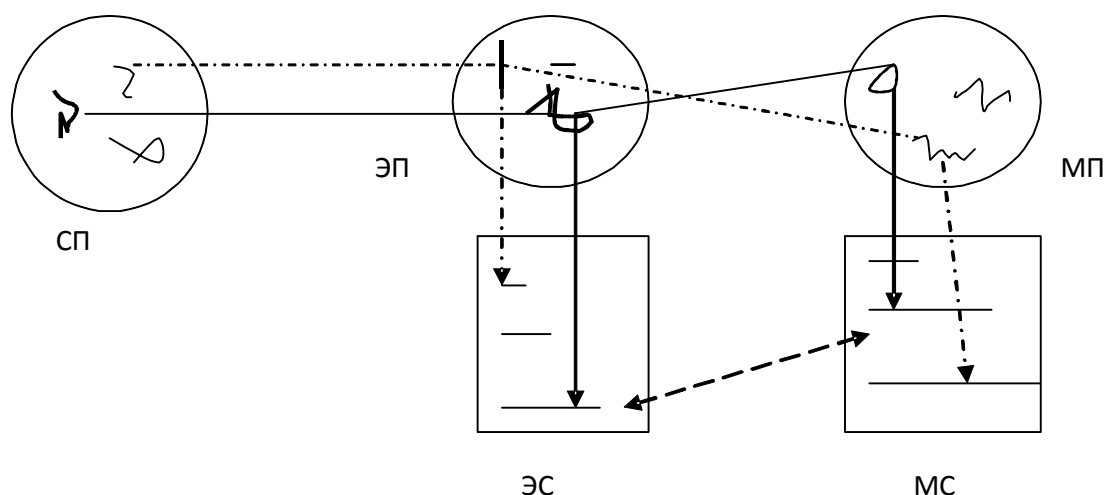


Рис. 2. Дерево связи нейронных образов в СП, ЭП и МП

Совокупность всех подобных нейронных деревьев образует чувственный или жизненный опыт человека. Накопление этого опыта (обучение) происходит в течение жизни методом проб и ошибок, путем постоянного приспособления и взаимодействия с окружающей средой.

При этом процесс обучения напрямую зависит от предыдущего опыта и от активности и многообразия ситуаций взаимодействия с окружающей средой.

Необходимость коммуникации и обмена опытом формирует и развивает у человека модельное отражение мира, в начале с помощью жестов и звуков, затем материальных объектов-заместителей (камни, ветки и пр.). Большая часть чувственного опыта фиксируется и осознается с помощью его модельного представления. В этой связи следует признать, что актом рождения сознания является появление модельного образа объективной реальности. Запоминание модельных образов происходит в тех же зонах памяти, в которых сохраняются элементы нейронного дерева действий в виде надстроечных к нему нейронных структур. Появление речи, письменности порождает понятийную надстройку уже над модельной областью памяти.

С позиций информационного подхода [Пак, 2011, с. 92] под информацией в рассматриваемом контексте будем понимать совокупность информационных образов объектов, событий и поведения окружающего мира, их моделей и связанных с ними понятий.

Запомненная информация в памяти образует определенную структуру из трех взаимосвязанных ансамблей: образов реальных объектов и событий, образов модельных их представлений и тезауруса (рис. 3).

К примеру, в чувственной зоне памяти формируется образ реального объекта – «луна». Моделью этого образа служит рисунок в виде окружности или шара. В понятийном тезаурусе формируются аудиальные и им соответствующие текстовые понятия: луна, круг и шар.

Формирование чувственного, модельного и предметного тезауруса обеспечивается информационными процессами восприятия, запоминания и извлечения информации. Восприятие – это целостное отражение объектов и событий объективного мира при их непосредственном воздействии на органы чувств. Запоминание информации – фиксация связей между нейронами, обеспечивающих формирование совокупности чувственных нервных деревьев с модельной и понятийной надстройками.



Рис. 3. Структура запомненной информации в памяти

Извлечение информации – это формирование звукового (речь) или текстового (письмо) сообщения с помощью понятий тезауруса и моделей для вложения в него определенного смысла, связанного с образами реального мира. Обратное, при восприятии неким приемником сообщения происходит декодирование модельно-понятийных знаков в образы реальных объектов и событий, обеспечивающих понимание (осознание, осмысление) этого сообщения.

Извлечение и осознание воспринимающей информации происходят в процессе мышления. Мысль – это активированное нервное дерево в памяти. Формирование цепочки мыслей представляет мыслительный процесс. Рассмотренная структура памяти позволяет определить три типа мышления: чувственное (это есть интуиция, подсознание), модельное (ритуальное, образное) и абстрактное (понятийное, логическое). Следует предположить, что качество каждого типа мышления напрямую зависит от объема, содержания и структуры соответствующих зон памяти.

Мыслительный процесс или формирование цепочек мыслей может происходить разными способами: последовательно или параллельно, упорядоченно или стихийно, логично или нелогично, алгоритмично или нет. В соответствии с этим следует различать разные стили мышления. Интуитивный тип мышления реализует параллельный, стихийный, нелогичный и неалгоритмический стили. Модельному типу свойственны последовательно-параллельный и стихийный стили мышления. Абстрактный тип опирается на последовательное, упорядоченное, логическое и алгоритмическое мышление.

Образовательный процесс необходимо нацеливать на формирование и развитие вышеназванных трех зон памяти в части увеличения объема тезауруса, его содержания и упорядочения структуры запоминаемой информации.

Понятийная или абстрактная зона памяти, как правило, формируется в процессе предметной подготовки ученика в школе, затем студента в вузе. Современные методы педагогики и дидактики обеспечивают формирование бытовых и научных понятий различных областей человеческого знания.

Различные способы применения метода моделирования в общем, математического и компьютерного моделирования в частности обеспечивают развитие модельной зоны памяти и модельного мышления.

Однако развитие чувственной зоны в процессе предметной подготовки обучаемого, как правило, остается в стороне. Интуитивное мышление, реализующее параллельный или стихийный стили, во многих случаях является единственно возможным.

В обучении необходимо создать ситуацию, когда студент вынужден сформулировать решение до того, как он успел осмыслить условия задачи, в противовес тому, как раньше учили его принимать решения, опираясь на логику и исходные информационные данные.

Одним из замечательных способов развития интуиции является метод системной динамики. Суть метода можно раскрыть на примере задачи о бумеранге. Когда абориген бросает бумеранг, его мозг решает задачу Коши. Бумерангу надо придать такую скорость и вращение, чтобы он, описав дугу, подбил в своем полете птицу и возвратился к охотнику.

Будущий охотник учится на примерах, методом «проб и ошибок», запоминая удачные пробы. Обучение не сводится к чистому отбору удачных проб (такое число было бы практически бесконечным). Мозг довольно быстро обучается формировать общую картину полета бумеранга. Охотник учится «предвосхищать» события. Так формируется некоторый механизм разума, создающий интуитивную картину «причина – далекое следствие».

Собственно весь жизненный опыт (чувственная зона) человека состоит в формировании подобных интуитивных картин.

Автор задачи Алан Кей говорит о трех методах обучения. Первый – запоминание поучительных историй; иногда они формулируются в виде афоризмов, пословиц и поговорок. Это народные предания, фольклор. Второй – метод логических рассуждений, метод изучения цепочек причинно-следственных связей. Это линейный путь математики и формальной логики. Третий – метод «системной динамики». Метод создания в мозгу интуитивных картин поведения тех или иных объектов и систем, принадлежащих внешнему миру.

Системная динамика – это современное направление в изучении сложных систем, исследующее их поведение во времени и в зависимости от структуры элементов системы и взаимодействия между ними. Как правило, метод системной динамики опирается на имитационное моделирование, позволяющее понять сущность сложной задачи.

К первым, наиболее впечатляющим примерам использования системной динамики следует отнести имитационные модели WORLD-1,2,3. Они, получившие название глобальных, начали возникать в 70-х годах прошлого века. Наиболее продвинутой оказалась модель WORLD-3. Ее основное назначение – представить возможные пути достижения экономикой такой численности населения планеты, которая может поддерживаться окружающей средой неопределенно долгое время. Динамика численности населения – интегральная характеристика, которая вбирает в себя множество факторов, некоторые из которых носят случайный характер.

Другой пример – известная компьютерная игра «Хаммурапи». Каждый пользователь выступает в роли Хаммурапи – властителя государства Шумерии. Его задача – засеять землю, собирать урожай и кормить своих подданных. Если они будут сыты, то вы будете править Шумерией год за годом. Если голодны – то подданные поднимут восстание.

В компьютерный вариант задачи встроены генераторы случайностей. Они управляют погодой, которая влияет на урожайность; они могут вызывать моровую язву, которая погубит часть населения; они определяют количество беженцев, которых вы примите в свое подданство; они, наконец, могут вызвать нашествие неприятеля, армия которого имеет непредсказуемую численность.

Играя с компьютером, игрок «кожей начинает чувствовать» смысл различных экономических категорий, оценивать последствия принимаемых решений. Эта иг-

ра учит его манипулировать ресурсами, выбирая разумный путь в житейском море методом проб и ошибок.

Каким образом можно использовать метод системной динамики в процессе предметной подготовки учащихся?

В первую очередь необходимо пересмотреть теорию и практику конструирования задач с использованием компьютерных технологий, поскольку традиционные задачи, как правило, развивают лишь алгоритмическое и логическое мышление.

Например, при изучении элементов теории вероятности и освоении технологий компьютерного моделирования может оказаться полезной задача в следующей формулировке.

Пусть интервал движения автобуса составляет 10 мин. Необходимо экспериментально определить среднее время его ожидания. Путем компьютерного моделирования найти среднее время ожидания транспорта, если имеются два подходящих маршрутных автобуса с интервалами 10 и 15 мин. Изучить зависимость среднего времени ожидания от количества подходящих автобусов, от их интервалов движения.

Подобная формулировка задачи не требует специальных математических знаний. При ее решении важно понять целевую установку и использовать компьютер как инструмент, позволяющий провести любое количество испытаний на основе генератора случайных чисел. В процессе решения подобной задачи формируется чувственный опыт манипулирования случайными процессами.

Можно еще привести пример. Допустим, необходимо найти корни уравнения $f(x) = 0$. При традиционном подходе сначала изучают методы решения подобных уравнений, затем с помощью них определяют корни. Метод системной динамики предлагает на интуитивном уровне поиск корня методом подбора, используя вычислительные возможности, например, электронной таблицы. Поиск решения можно осуществлять в табличном или графическом виде, анализируя и обучаясь удачным и неудачным шагам. При этом у обучаемого возникает собственный алгоритм, который ему нужно осмыслить и облечь в модельную или понятийную форму. Этому будет способствовать уже доступное изучение соответствующей теории методов решения уравнений.

Примером успешного применения метода системной динамики для развития у обучаемого интуиции и навыка решения задач с помощью динамических тестов-тренажеров показал в своих исследованиях П.П. Дьячук [Дьячук, 2012, с. 103].

Большим подспорьем для развития интуиции учащегося является правильно подобранная и организованная научно-исследовательская поисковая деятельность. Формулировка гипотезы исследования, ее подтверждение или отрицание представляют хорошее дидактическое средство развития интуиции. В связи с этим организация научно-исследовательской и учебно-исследовательской работы студентов и школьников на платформе системной динамики представляет актуальную и значимую психолого-педагогическую проблему.

Особый интерес для развития интуиции человека представляют нелинейные, недетерминированные и параллельные виды деятельности [Сокольская, Степанова, 2012, с. 98] или имитация этих деятельностей, позволяющих формировать мощную по структуре и содержанию чувственную зону памяти. В этой связи большие надежды следует возложить на формирующийся курс «Параллельные вычисления и параллельное программирование» для подготовки будущих учителей и для профильной общеобразовательной школы. Необходимо в предметной подготовке обучаемых использовать недетерминированные, нелинейные (параллельные, рекурсивные и пр.) виды учебной деятельности.

Еще одной интересной проблемой становится поиск информационных и деятельностных средств развития интуиции. Книга годится для передачи информации и знаний на модельном и понятийном уровнях, но не подходит для передачи опыта методом системной динамики. А какие средства нужны для реализации метода системной динамики?

В первую очередь это программы имитационного моделирования. К примеру, программа AnyLogic поддерживает разработку и моделирование систем с обратной связью (диаграммы потоков и накопителей, правила решений, включая массивы переменных). Далее, это интерактивные программы случайного или недетерминированного поиска решений с контролем деятельности обучаемого, например динамические тренажеры. Среди электронных источников учебной информации, пожалуй, наиболее приспособленным является динамический трехмерный гипертекст с элементами динамической визуализации информации и знаний, гипермедиа, пространственно-временной топологии баз и банков педагогических данных и знаний [Хегай, 2011, с.20].

Таким образом, на базе обоснованных моделей трехзонной памяти и механизма мышления сформулированы актуальные проблемы исследований в области разработки новых средств обучения методом системной динамики и предложены способы развития интуиции учащегося в процессе его предметной подготовки.

Библиографический список

1. Дьячук П.П. Функциональные компьютерные системы управления деятельностью обучающихся решению задач // Информатика и образование. 2007. № 7. С. 102–104.
2. Пак Н.И. О концепции информационного подхода в обучении // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 1. С. 91–98.
3. Пак Н.И. Пространственно-временная информационная модель памяти // Материалы междунар. конф. «Фундаментальные науки и образование». Бийск, 2012. С. 48–53.
4. Психология XXI века: учебник для вузов / под ред. В.Н. Дружинина. М.: ПЕР СЭ, 2003.
5. Сокольская М.А., Степанова Т.А. Уточнение понятия «параллельный стиль мышления» на основе информационно-деятельностного подхода // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 1 (19).
6. Хегай Л.Б. Представление научного текста с помощью гипертекстовой технологии // Материалы Российско-корейской науч. конф. Листвянка, 2011. С. 20.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Компетентный подход, междисциплинарная интеграция, междисциплинарные связи, предметное поле дисциплины.

В знаниевом подходе междисциплинарные связи являются признанным фактором повышения качества знаний. В соответствии со знаниевым подходом под междисциплинарной связью, по сути, понимается «согласованное изучение понятий, методов и теорий из различных дисциплин». Однако в компетентностном подходе цель обучения многим учебным дисциплинам расширяется и состоит в формировании знаний вместе со способностью и готовностью применять эти знания в профессиональной деятельности. Формирование способности и готовности применять знания в профессиональной деятельности сталкивается с основным противоречием профессионального образования: готовность к профессиональной деятельности формируется в рамках совершенно иной, учебно-познавательной деятельности. И потому для формирования профессиональной компетентности студентов необходимы специальные дидактические условия, к числу которых ряд исследователей относят междисциплинарную интеграцию.

В данной работе рассматриваются некоторые дидактические аспекты проблемы формирования профессиональной компетентности студентов технических (инженерных) вузов на основе междисциплинарной интеграции [Данилюк, 2000; Шемет, 2010], при этом авторы рассматривают междисциплинарные связи математики в образовательном процессе технического вуза.

Во-первых, необходимо уточнить с позиций компетентностного подхода адекватное определение междисциплинарной интеграции и междисциплинарным связям в обучении [Носков, Шершнева, 2008]. Найти такое определение позволяет переход к профессиональному образованию, которое направлено на формирование знаний вместе с готовностью применять их в будущей работе.

Анализ задач профессиональной деятельности инженера показывает, что спектр этих задач достаточно широк. В частности, ситуации применения знаний по математике в связи с этим настолько многообразны, что их исчерпывающее описание вряд ли возможно, тем не менее выпускник инженерного вуза должен быть к ним подготовлен. Студентам следует дать первичный опыт применения знаний в ситуациях, аналогичных тем, которые возникают при решении задач профессиональной деятельности выпускника инженерного вуза.

Дидактическая суть этих ситуаций состоит в том, чтобы применять математические знания в новых условиях, за пределами предметного поля математики, а значит, необходимо подготовить студентов к этому, сформировав в обучении математике первичный опыт применения получаемых знаний за пределами предметного поля математики.

Ситуации применения математических знаний возникают в обучении математике при рассмотрении математических задач прикладного характера – их формулировка выходит за рамки предметного поля математики, а решение – по приме-

няемым математическим методам и используемым при этом математическим знаниям – лежит в предметном поле математики. Среди задач прикладного характера особую важность имеют задачи, прикладная направленность которых соответствует будущей профессиональной деятельности студента, то есть профессионально направленные задачи по математике, играющие большую роль в квазипрофессиональной деятельности, которая моделирует контекст будущей профессиональной деятельности.

По нашему мнению, значительную роль в формировании математической компетентности могут и должны играть прикладные математические задачи междисциплинарного характера, в которых применение знаний по математике осуществляются в ситуациях, связанных с другими дисциплинами.

Таким образом, студент может учиться применять знания в профессиональной деятельности, получая опыт применения знаний не только в квазипрофессиональной деятельности, но и в ситуациях применения знаний по дисциплине за пределами ее предметного поля, в новых условиях предметного поля другой дисциплины.

Необходимость в компетентностном подходе формировать способность студентов применять знания по математике в профессиональной деятельности позволяет адекватно определить междисциплинарные связи и междисциплинарную интеграцию.

На основании изложенного, мы считаем, что в компетентностном подходе под междисциплинарной связью целесообразно понимать применение знаний по одной дисциплине в предметном поле другой. Исходя из этого, мы определяем междисциплинарную интеграцию как целенаправленное создание условий для использования междисциплинарных связей.

Как показало проведенное исследование, применительно к обучению математике формулировка «применение, использование знаний по дисциплине в предметном поле другой дисциплины», непосредственно связанная с формированием математической компетентности, означает следующие ситуации:

- если в обучении математике при решении некоторой математической задачи применяются знания по другой дисциплине, будем называть их междисциплинарной связью типа I, например конкретные знания по физике, формула, правило, свойство применяются при решении математической задачи;
- если в обучении математике в рамках ее предметного поля создается «локальное предметное поле другой дисциплины» и в нем применяются знания по математике, будем называть их междисциплинарной связью типа II, например, в обучении математике рассматривается задача с «физическим» содержанием, из предметного поля физики, которая решается на основе применения математических знаний.

Подобные ситуации возникают и при изучении других дисциплин. Междисциплинарные связи типа I реализуются в один «шаг», который состоит в непосредственном применении в обучении дисциплине знаний по другой, «внешней» по отношению к ней, при этом локальное предметное поле «другой» дисциплины не создается.

Связи типа II реализуются в два шага: на первом создается локальное предметное поле другой, «внешней» дисциплины, а уже на втором шаге в этом поле применяются знания по исходной дисциплине. Так, при формулировке на занятии по математике задачи с физическим содержанием в предметном поле математики создается локальное предметное поле физики, в рамках которого применяются математические знания.

Локальное предметное поле другой дисциплины обладает цельностью, которая характеризуется тем, что студенты осознают, что оно порождается этой дисциплиной, в достаточной степени знакомы с ней, считают ее значимой и обладают по ней необходимыми знаниями.

Приведем примеры междисциплинарных связей как типа I, так и типа II. По нашему мнению, одна и та же, по сути, задача, может породить междисциплинарные связи двух видов.

Задача 1. Даны точки A и B , лежащие по одну сторону от прямой P , и точка C , лежащая на прямой P . Найти точку C так, чтобы сумма длин отрезков $|AC| + |CB|$ была наименьшей.

В такой постановке задача является математической по характеру постановки и находится в предметном поле математики. Если при этом не указывается, какими методами следует решать эту задачу, то можно использовать любые способы решения, в том числе прикладного характера.

Например, используя «готовые» знания по физике о том, что свет проходит из точки A в точку B , отражаясь от прямой P , за наименьшее время, получим, что в однородной среде, где его скорость постоянна, путь кратчайший. Световой путь удовлетворяет другому физическому закону: угол падения равен углу отражения, который и определяет искомую точку C .

При таком решении задачи в предметном поле математики применяются знания по физике, а локальное предметное поле этой дисциплины фактически не создается, поскольку применение знаний в определенной мере имеет формальный характер: «кратчайший путь – это путь света, а значит, угол падения равен углу отражения». В этой ситуации реализуется междисциплинарная связь I типа.

Рассмотрим теперь иную постановку задачи.

Задача 2. Известно, что свет движется по кратчайшему пути. Вывести отсюда закон отражения светового луча – найти путь света, выходящего из данной точки A , который отражается от данной прямой P в некоторой точке C и приходит в данную точку B .

Такая постановка задачи, имея физический характер и моделируя физический контекст, создает в рамках предметного поля математики локальное предметное поле физики, определяемое физическим содержанием задачи. Далее в этом локальном поле применяются математические знания, с помощью которых определяется положение точки C , при котором сумма длин отрезков $|AC| + |CB|$ имеет наименьшее значение – математическое решение этой задачи хорошо известно. Как видно, при решении этой задачи в обучении математике реализуются междисциплинарные связи типа II, именно они играют наибольшую роль в формировании профессиональной компетентности.

Возвращаясь к сформулированному выше знаниевому определению междисциплинарных связей, отметим, что «согласованное изучение понятий, методов и теорий из различных дисциплин» означает, по сути, междисциплинарное использование знаний. И потому компетентностное понимание междисциплинарной связи как применения знаний по одной дисциплине в предметном поле другой дисциплины не отрицает, а уточняет и развивает традиционное, знаниевое понимание этих связей.

Тем самым сохраняется общепризнанный дидактический потенциал междисциплинарных связей с учетом рассмотренных типов этих связей, который можно использовать для формирования математической компетентности – интегрированной составляющей профессиональной компетентности.

Таким образом, мы приходим к выводу о том, что дидактический потенциал междисциплинарных связей и междисциплинарной интеграции открывает дополнительные пути обновления содержания, форм, методов и средств обучения математике, направленного на формирование профессиональной компетентности студентов технических вузов.

Библиографический список

1. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования. Ростов-н / Д: Изд-во РПУ 2000. 440 с.
2. Носков М.В., Шершнева В.А. Междисциплинарная интеграция в условиях компетентностного подхода // Высшее образование сегодня. 2008. № 9. С. 23–25.
3. Шемет О.В. Пространственная организация компетентностно-ориентированного высшего профессионального образования // Педагогика. 2010. № 6. С. 47–52.

СРЕДСТВА СОДЕРЖАНИЯ КОММЕРЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В СИБИРИ В XIX–XX вв.

Коммерческое образование, коммерция, коммерческие училища, торговые школы, купеческое общество, бюджет заведения.

Подготовка специалистов, отвечающих современным требованиям хозяйственной и управленческой деятельности, является одним из факторов успешного развития экономики страны.

Актуальность данной темы исследования обусловлена возможностью анализа (вполне вероятно, и применения) опыта дореволюционной России при создании сети коммерческих училищ в современных условиях. Именно в тот период истории в России был приобретен интересный опыт решения вопросов финансирования, выработаны принципы формирования бюджетов училищ и механизм использования поступлений от общественных организаций и частных лиц.

Целью представленного исследования является изучение практики содержания коммерческих учебных заведений Сибири в XIX–XX вв. Данный период для Сибири – время бурного экономического роста, интенсивного развития предпринимательства, что породило необходимость в профессиональной подготовке специалистов в области коммерции.

Для достижения цели необходимо изучить механизм поступления и использования денежных средств коммерческих учебных заведений на примере опыта первых учебных заведений в России в XIX в. (Петербурга и Москвы) и Сибири (Томска и Красноярска).

Объектом изучения выступили коммерческие учебные заведения двух типов, существовавшие в сибирском регионе: коммерческие училища и торговые школы.

Научная новизна исследования заключается в изучении источников формирования бюджета коммерческих образовательных заведений Сибири (коммерческих училищ и торговых школ), выявлении их роли в развитии подобных заведений в XIX–XX вв. Полученные результаты будут использованы в продолжающемся диссертационном исследовании, а также при написании отдельных трудов по истории педагогики.

Основными методами исследования выступили: метод системности (для выявления взаимосвязи явлений), сравнительного анализа (для вычисления закономерностей), персонификации (для характеристики лиц, сыгравших значительную роль в описываемых явлениях).

В исследованиях ученых представлен опыт организации коммерческих училищ и торговых школ России, частично Восточной Сибири, как общеобразовательных школ (Ю.Л. Александров, Н.С. Зенченко). В исследованиях подчеркивается необходимость организации подобных заведений в XIX в., дается анализ образовательных программ, особенности организации воспитательной работы.

Создание первого в России коммерческого учебного заведения стало возможным благодаря известному русскому промышленнику П.А. Демидову. В 1772 г. Демидов пожертвовал 205 тыс. руб. на открытие коммерческого воспитательного училища [Юрцовский, 1923, с. 14]. Оно было учреждено при Воспитательном доме в Мос-

кве, и в нем обучались мальчики из купеческих семей. Изначально это учебное заведение содержалось на частные средства и суммы, поступавшие как плата за обучение. Свидетельством нового отношения власти к коммерческому образованию стал и перевод в 1799 г. Демидовского коммерческого училища в Петербург с передачей его в ведомство императрицы Марии Федоровны и присвоением ему статуса императорского. В результате купечество утратило право влиять на управление училищем, которым оно обладало в Москве, но продолжало предоставлять значительные денежные суммы на его нужды.

Таким образом, Петербургское коммерческое училище, перейдя в ведение государства, приобрело несколько постоянных статей поступлений финансовых средств: отчисления из казны, плата за обучение, значительные пожертвования официальных и частных лиц. Уже в первой трети XIX в. сформировался механизм использования денежных поступлений. Они предназначались на определенную единовременную цель – благоустройство училища, приобретение оборудования, научной и учебной литературы.

Попытки правительства с середины 20-х годов XIX в. регламентировать хозяйственно-управленческую деятельность купечества в коммерческом училище вызвали серьезные конфликты между городским головой и директором училища. Борьба правительства и корпоративной купеческой организации за главенство в руководстве училищем закончилась с принятием в 1851 г. нового устава. Главную роль стал играть попечитель училища, утверждаемый императором. В помощь ему избирался совет училища в составе городского головы и пяти членов из купцов первой гильдии, осуществлявших «попечение» о содержании училища. Совет мог самостоятельно заведовать суммами и имуществом в размере до 5 тыс. руб. серебром. Операции с более значительными капиталами утверждались императором.

Серьезно ограничив права купечества в управлении училищем, правительство Николая I подтвердило свою политику, направленную на свертывание хозяйственной и культурной инициативы торгового сословия.

Развитие в России капиталистических отношений в торгово-промышленной и банковской сферах, приведшее к расширению потребности в квалифицированных служащих, заставило государственную власть пойти на уступки и предоставить широкий простор общественной и частной инициативе в деле открытия коммерческих образовательных учреждений.

Важным моментом в развитии коммерческого образования в России стало учреждение в 1883 г. Александровского коммерческого училища Московского биржевого общества. Это учебное заведение оказалось промежуточным звеном между первыми коммерческими училищами, в создании и управлении которыми приоритетную роль стремилось играть государство, и новыми коммерческими училищами, создаваемыми силами общественности и в финансовом отношении не зависящими от власти.

Решающую роль в распространении коммерческого образования в конце XIX в. сыграло Министерство финансов, определявшее хозяйственную политику государства. В 1896 г. по представлению министра финансов С.Ю. Витте Николай II утвердил Положение о коммерческих учебных заведениях, действовавшее до 1917 г. Из подчинения Министерству народного просвещения коммерческие училища были переданы министерству финансов. Специально созданный учебный отдел министерства получил обширные полномочия в разрешении вопросов учреждения, содержания коммерческих учебных заведений и предоставления им финансовой помощи за счет казны в случае необходимости.

Еще в ходе разработки Положения стали возникать попечительные советы учебных заведений, в которые вошли наряду с представителями администрации крупные жертвователи из числа предпринимателей. Основным итогом реформы коммерческого образования стало возникновение сети коммерческих общественных и частных училищ. Деловые круги России поддержали реформу, передававшую управление, финансирование и право распоряжаться денежными средствами коммерческих училищ корпоративным организациям предпринимателей и частным лицам.

В целом, к началу XX в. по России доля государственного финансирования коммерческих учебных заведений составляла 1,3–1,6 %. Наглядное представление об источниках финансирования коммерческих училищ Сибири и Дальнего Востока дают следующие данные: в 1910 г. на содержание Томского коммерческого училища казна выделила 5078 руб., пособия купеческих обществ составили 21 070 руб., частные лица пожертвовали 2623 руб., от платы за обучение ежегодно поступало от 60 до 140 руб. (от каждого ученика); в первом коммерческом училище Иркутска казенных поступлений в 1910 г. не было, купеческие общества перечислили 17 399 руб., доход от платы за обучения составил 75–120 руб.; во Владивостокское коммерческое училище в том же году от казны поступлений не поступало, пособия купеческих обществ составили 3000 рублей, пожертвования частных лиц и обществ составили 8600 руб., плата за обучение – 100–120 руб. По представленным данным видно, что важной статьёй дохода были пожертвования обществ попечения и частных лиц.

Плата за обучение в коммерческих училищах по всей России, благодаря лучшей постановке учебного дела и воспитания, была несколько выше, чем в реальных училищах и гимназиях. В подготовительном 1-м классе плата колебалась от 50 до 100 руб. в год, в последующих классах – от 100 до 120 и даже 150 руб. Так, в первом Иркутском коммерческом училище в 1909 / 10 учебном году она равнялась 120 руб. в год. В Читинском коммерческом училище в 1914 / 15 учебном году родители учащихся вносили по 100 руб. в год в младших классах и по 150 руб. в старших классах. Для сравнения: годовая плата в мужских гимназиях составляла за эти же годы 40–65 руб., в реальных училищах – от 10 до 60 руб. [Григорьев, 1898, с. 45].

Поскольку коммерческие училища содержались и за счет пособия от казны, и за счет городских средств, и за счет капитала купеческого общества, и за счет пожертвований частных лиц, то, соответственно, чем больше училище получало пособий от общественных организаций и правительства, тем ниже была плата за обучение. Определение суммы платы за обучение зависело от попечительского совета, который распоряжался всеми материальными делами училища и состоял во всех училищах из членов, избираемых всеми учреждениями, которые непосредственно принимали участие в содержании подобного заведения.

Финансирование торговых школ осуществлялось по схожей схеме. Так, покрытие расходов по содержанию Красноярской торговой школы предполагалось из следующих источников: пособия от купеческого общества (1000 руб.) и городского общественного управления (2 000 руб.), годовая плата за обучение (20 руб.) [Чехов, 1923, с. 81]. Кроме того, Красноярским купеческим обществом в пользу торговой школы был установлен особый сбор с промысловых свидетельств на находящиеся в городе торговые предприятия первых двух разрядов, промышленные предприятия первых пяти разрядов, а также на пароходные предприятия. Другими источниками поддержки являлись денежные пожертвования от общественных организаций и частных лиц.

От платы за обучение освобождались наиболее бедные учащиеся. Например, попечительский совет Красноярской торговой школы возбудил ходатайство перед городским управлением об освобождении 17 учащихся от оплаты за второе полугодие 1916 / 17 учебного года. В этот список вошли те, чьи родные находились на фронтах Первой мировой войны, а также нуждающиеся в освобождении «по своей малосостоятельности».

Рост платы за обучение непосредственно отражался на увеличении финансирования учебного заведения. Так, в Черемховском учебном заведении подобного типа в 1916/17 учебном году бюджет увеличился в 2,12 раза в сравнении с 1914 / 15 годом. Аналогичным было положение и в других учебных учреждениях коммерческого профиля.

В целом устойчивое финансовое положение позволяло успешно развивать учебно-материальную базу коммерческих училищ. Так, в Черемховском коммерческом училище с 1912 / 13 по 1918 / 19 учебные годы количество зданий увеличилось с 2 до 5. Кроме этого, в училище были оборудованы физический, естественно-исторический кабинеты, химическая лаборатория, кабинет товароведения, теплица, столярная мастерская, класс рукоделия. Помимо указанных пяти зданий, училище располагало еще тремя зданиями, предоставленными под квартиры для преподавателей. Все занятия были оборудованы электрическим освещением, водяным отоплением и водопроводом.

Таким образом, с момента зарождения коммерческое образование финансировалось из четырех основных источников: пособия от казны, городские средства, капитал купеческого общества и пожертвования частных лиц. В некоторых городах Сибири (например, в Красноярске) устанавливался особый сбор с промысловых свидетельств на находящиеся в городе торговые предприятия. Коммерческое образование находилось в сфере интересов торгово-промышленного сословия, чем больше училища получали денег от купеческих обществ, тем ниже была плата за обучение. Обеспечение стабильного финансирования коммерческих училищ из разнообразных источников создало прочную основу для их развития, что позволило в короткий срок создать в России разветвленную сеть общественных и частных коммерческих учебных заведений.

Библиографический список

1. Григорьев С.С. Коммерческое образование в Росси и его нужды // Русское экономическое обозрение. 1898. № 9. 156 с.
2. Зенченко Н.С. Коммерческие училища как общеобразовательная школа России начала XX в. М.: Изда-во АН, 1953. 190 с.
3. Чехов Н.В. Типы русской школы в историческом развитии. М.: Изд-во товарищества «Мир», 1923. 162 с.
4. Юрцовский Н.С. Очерки по истории просвещения в Сибири 1703–1917 гг. Новониколаевск: Сибирское областное государственное издательство, 1923. 217 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО ТЕЗАУРУСА КАК РЕЗУЛЬТАТ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

Обучение математике, интегрированный тезаурус, содержание математического курса, сравнительно-тезауральный метод.

Развитие информационного общества многократно увеличило значение математического образования. В настоящее время существует немало различных подходов к обучению, однако они не решают проблемы математической подготовки в современных условиях: не в полной мере обеспечиваются преемственность и непрерывность обучения математике; не обеспечивается развитие алгоритмического и абстрактного мышления; практически не учитываются личностные особенности процессов восприятия, запоминания и обработки числовой и абстрактной информации; недостаточно используются методы математического моделирования.

Представляется, что одним из путей совершенствования математической подготовки в условиях информационного общества является использование информационного подхода к обучению математике школьников и студентов. С позиций этого подхода обучение рассматривается как информационный процесс, нацеленный на формирование тезауруса [Никитина, 2006, с. 43].

В Древней Греции тезаурусом (*thésaurós*) называли сокровище, сокровищницу, запас. В настоящее время понятие «тезаурус» считается одной из категориальных основ понятийного аппарата педагогики. Данное понятие рассматривали И.Р. Абдулмянова, А.А. Никитина, В.И. Гинецинский, Л.И. Гурье, О.Л. Каменская и др.

Под тезаурусом понимается запас информации, который, постепенно пополняясь, служит фундаментом, является информационной базой любого вида деятельности образования, формирования и развития. Тезаурусы могут рассматриваться в двух аспекта: в филогенезе (формирование общего информационного запаса); в онтогенезе (формирование тезауруса отдельного человека).

Проведенный анализ данного понятия позволил выделить три смысловые группы определений термина «тезаурус»: «словарная», «информационно-поисковая», «знаниевая». С точки зрения образования интерес представляет «знаниевая» группа, в которой тезаурус рассматривается как система представлений, знаний человека об окружающем мире или отдельных его областях. «Знаниевые» определения тезауруса выявляют разные уровни анализа данного понятия: категориальный уровень (тезаурус как единое мировое пространство); конкретно-научный уровень (тезаурусы наук, входящих в предметные области); уровень учебной дисциплины (тезаурусы учебных дисциплин); личностный уровень.

В образовательном контексте выделенные уровни представления тезауруса позволяют определить обучение как становление и развитие тезауруса специалиста. Под тезаурусом специалиста обычно понимают присвоенный человеком тезаурус учебной дисциплины, составляющий запас его знаний, умений, опыта, оценок соответствующей предметной области под влиянием определенных условий. Идея рассмотрения процесса обучения как расширения тезауруса принадлежит таким авторам, как В.И. Гинецинский, Ю.А. Шрейдер, Л.И. Гурье и др.

С проблемой структуризации тезауруса можно ознакомиться в работах И.Р. Абдулмяновой, О.Л. Каменской, Н.И. Пака и др.

Рассмотрим суть понятия «тезаурус» и его структуру с позиций информационного подхода к обучению. *Тезаурус* – это совокупность образов объектов и понятий, интерпретаций событий, сформированных органами чувств и отраженных на основе принятой человеком системы метрик (меры). Образ объекта – развивающаяся структура. Вначале обозначается образ как отдельный фрагмент мира и заносится в тезаурус. В дальнейшем он формируется в зависимости от распознавания сходных фрагментов. В то же время идет процесс диссипации образа – стирание и забывание его отдельных элементов, вплоть до полного исчезновения (физиологический аспект).

Объем тезауруса можно определить как количество образов, которое знание может распознать и породить. Тезаурус является характеристикой знания. Значит, знание – это механизм интерпретации сообщения.

Из теории управления следует, что субъект, получая некоторое воздействие от окружающего мира в виде сообщения (этап возникновения информации), воспринимает ее (этап восприятия) на основе тезаурусного распознавания и отражения. Если в сообщении есть новые понятия, отсутствующие в тезаурусе, то человек не в состоянии извлечь из сообщения информацию. Также отсутствует информация в банальном сообщении, т. е. в случае, когда объем тезауруса превосходит данные в сообщении.

Информация, «понятная» приемнику, т. е. прошедшая через семантический фильтр и отобранная им, запоминается. Запоминание характеризуется как «перекодирование» сигнала из алфавита процессов, протекающих во времени, в алфавит состояний объектов в пространстве (в памяти). В этом случае объем тезауруса увеличивается.

Фундаментом для развития знаний являются информация и опыт обработки информации. Таким образом, знание можно трактовать как тезаурусный механизм формирования информации.

Увеличение объема тезауруса – сложный информационный процесс, он зависит от качества тезауруса, т. е. от его многообразия и порядка. Если H – энтропия – это хаос (мера беспорядка), то тезаурус T – порядок (мера упорядочения). Поэтому считают, что процесс познания – это упорядочение мира. Энтропию системы (события) можно измерить количеством латентной (скрытой, потенциальной) информации, которая может быть извлечена до полной определенности или упорядоченности.

Увеличение объема тезауруса (знаний) влечет за собой уменьшение энтропии. Знание снимает неопределенность. Можно предположить, что для некоторого «изолированного» события справедлив закон сохранения: $H + T = const$. Неопределенность (беспорядок) события уменьшается на столько, на сколько увеличивается тезаурус (порядок) этого события. При $H = 0$ тезаурус приобретает свойство полноты (принимает максимальное значение), при этом возникает знание, которое может в любой момент сформировать необходимую информацию (информационную модель) события [Пак, 2011].

Знание можно трактовать как тезаурусный механизм формирования информации. Знание есть инструмент для осуществления целесообразной деятельности и приобретения опыта.

Очевидно, что наиболее интенсивно процесс формирования индивидуального тезауруса в области общеобразовательной и профессионально направленной информации происходит в школе и на этапе послешкольного образования. Поток познавательной информации очень интенсивны, следовательно, возрастают роль и значение приемов и методов ее поиска, хранения, передачи, усвоения. Кроме то-

го, и это главное, тезаурус личности формируется ее коммуникативным окружением, отражающим особенности того социально-культурного контекста, в котором происходит развитие личности. Это прямые задачи системы образования, педагогической науки и практики.

Таким образом, с точки зрения информационного подхода к процессу обучения задачей преподавателя любой дисциплины является представление своего предмета в виде соответствующего тезауруса, а целью обучающегося – его присвоение, превращение в личностный тезаурус специалиста с целью эффективного функционирования в профессиональной сфере.

Стоит отметить, что:

- приемник информации обладает тезаурусом, отражающим знание приемника о внешнем мире и способы записи сообщения;
- каждое сообщение – это оператор, преобразующий тезаурус;
- количество информации, содержащееся в сообщении, измеряется в каждом конкретном случае степенью изменения тезауруса под воздействием данного сообщения;
- количество информации может быть равно нулю, если тезаурус не изменяется при приеме сообщения. Это происходит в двух случаях:

1) приемник не способен принять сообщение, поскольку не обладает необходимым запасом начальных сведений, позволяющих понять сообщение и принять в собственную систему представлений о внешнем мире;

2) содержащаяся в сообщении информация ничего нового приемнику не дает, то, о чем сообщается, ему уже известно.

Любая информация, получаемая обучающимся, предполагает наличие у него определенных знаний, отражающих предыдущий опыт. Здесь важно отметить, что речь идет не просто о каком-либо количестве ранее полученных знаний, а о том необходимом их количестве, которое обеспечивает успешное протекание дальнейшего процесса обучения. Информация обязательно должна соответствовать двум условиям.

Вновь предлагаемая информация должна быть понятной.

Она не должна ограничиваться дублированием тезауруса, а должна дополнять, наращивать его в той или иной части.

Иными словами, преподавателю, который собирается передать студентам ту или иную информацию, важно делать это с учетом объема и содержания их тезауруса и стремиться к тому, чтобы форма и содержание учебной информации соответствовали критическому объему тезауруса, одновременно и достигая его, и не превосходя.

С информационной точки зрения обучение можно характеризовать двумя параметрами: объемом и качеством тезауруса.

При этом объем тезауруса измеряется количеством отраженных и запомненных в памяти образов информационных моделей объектов, событий. А качество тезауруса оценивается с помощью информационной энтропии.

В условиях профильного образования и в связи с большой интеграцией учебных предметов, все чаще можно столкнуться с формированием в педагогических системах учебных тезаурусов интегрирующего характера. Интегративные процессы во всех сферах деятельности обуславливают возникновение интегрированных курсов. В этих условиях с точки зрения информационного подхода необходимо говорить о формировании у обучаемых так называемого «интегрированного учебного тезауруса».

В литературе можно встретить понятие «интегративный учебный тезаурус». При этом четкого определения этого понятия на сегодняшний день не существует.

Л.И. Гурье отмечает, что в качестве эффективного средства проектирования содержания подготовки учащихся можно использовать интегративный учебный тезаурус, который содержит полный спектр педагогических воздействий на мышление обучаемых, начиная от формирования устойчивых междисциплинарных ассоциаций и связей на лекционных занятиях, закрепления их в процессе решения учебных задач и выполнения лабораторных работ и заканчивая междисциплинарным учебным проектированием, наиболее полно имитирующим будущую профессиональную деятельность [Гурье, 2001].

В работе мы предлагаем уточнить понятие «интегрированный учебный тезаурус». На основании концепции информационного подхода и теории интеграции нами предложено собственное определение указанного понятия.

Интегрированный учебный тезаурус – это сложная многоуровневая система понятий и связей между ними, отражающая определенный уровень устойчивых междисциплинарных ассоциаций и их связей, характеризующаяся открытой, иерархичной и динамичной структуризацией и служащая как для хранения имеющихся знаний и опыта учащегося, так и для добывания новых.

Концепция интегрированного учебного тезауруса может быть распространена на совокупность целостной подготовки учащихся естественнонаучного профиля. В частности, в нашем исследовании обучение математике на основе интегрированных с химией курсов в классах естественнонаучного профиля, а затем студентов факультета естествознания педагогического вуза направлено на формирование интегрированного учебного тезауруса, в котором будут отражены основные понятия из курса математики и их связи между собой и с химическими понятиями.

Тезаурус отражает структуру учебного курса и методы передачи знаний о ней обучающимся, поэтому для отбора понятийного аппарата нами был выбран сравнительно-тезаурусный метод, суть которого заключается в анализе наиболее авторитетных школьных учебников на предмет выделения используемого понятийного аппарата. В результате обеспечивается интегральный подход к учебному содержанию курса.

Первичными методическими единицами тезауруса предметной области являются дескрипторы. *Дескриптор* – это ключевое слово, отражающее основное содержание понятия.

Каждый учащийся является носителем информации и обладает *исходным тезаурусом личности*. Он определяет возможности обучаемого выполнять функции приемника семантической информации, в результате меняется тезаурус его личности. Оптимальность процесса передачи информации между учащимися и преподавателем определяется общностью их тезаурусов личности, выражающейся в общности языка [Гурье, 2004].

Определение содержания начального тезауруса учащегося позволяет выполнить построение списка дескрипторов, подлежащих усвоению; перечисление признаков изучаемых объектов; группировку понятий (путем квантификации, классификации, упорядочения посредством генерализации); построение модели конечного и начального тезауруса.

Рассмотрим суть сравнительно-тезаурусного метода отбора содержания математики, используемого в предложенной методической системе обучения математике.

Отбор содержания на основе сравнительно-тезаурусного метода состоит из нескольких этапов:

- 1) отбор литературных источников по математике;
- 2) выделение ключевых слов и формирование списка дескрипторов;
- 3) сравнение полученного списка дескрипторов с требованиями ФГОС ВПО и его корректировка;
- 4) отбор литературных источников по химии;
- 5) выделение ключевых математических понятий, используемых в химии;
- 6) формирование списка математических дескрипторов, необходимых для изучения химических разделов;
- 7) сравнение и обобщение списков дескрипторов путем анализа математических учебников с аналогичным списком, составленным по учебникам химии;
- 8) разбиение списка дескрипторов на два вспомогательных, необходимых для формирования общекультурных и общепрофессиональных компетенций.

Вначале проводится отбор учебников и учебных пособий по математике, наиболее часто используемых в учебном процессе, как школьных, так и вузовских. Список таких учебников получен с помощью анкетирования преподавательского состава школ и вузов Красноярского края и Новосибирска.

С помощью сравнительного анализа отобранных учебников на втором этапе фиксируются математические разделы, предполагаемые для обучения математике учащихся естественнонаучного направления. Для каждого отмеченного раздела выделяются ключевые слова.

На третьем этапе формируются списки дескрипторов: общий и по разделам. Списки дескрипторов по разделам математики используются для промежуточного контроля. Общий список – для итогового контроля.

Заключительный этап посвящен сравнению полученного общего списка дескрипторов с требованиями ФГОС ВПО. Если построенный таким образом эталонный тезаурус ЭТ1 соответствует стандарту, то на основании полученного содержания курса математики корректируются методики обучения. Если же тезаурус не соответствует стандарту (т. е. отсутствуют целые блоки знаний), вносятся предложения по изменению состава эталонного тезауруса.

Далее процедура повторяется только уже относительно учебников по химии. Из предложенного преподавателями химических дисциплин списка наиболее авторитетных учебников выписываются математические понятия, необходимые для решения профильных задач, формируется эталонный тезаурус ЭТ2.

На заключительном этапе формируются два списка дескрипторов, соответствующих формированию необходимого объема (ЭТ1) и качества (ЭТ2) тезауруса. Следует отметить, что формирование объема тезауруса соответствует формированию общекультурных компетенций, а качества тезауруса – общепрофессиональных компетенций согласно ФГОС ВПО для учащихся педагогических вузов естественнонаучного направления.

В нашем исследовании мы используем тезаурусный подход для проведения как промежуточного, так и итогового контроля. Степень различия между эталонными тезаурусами и тезаурусом личности является основным показателем выполнения образовательного стандарта.

Для проведения контроля нами создано Web-приложение, позволяющее: создавать многоуровневую по сложности базу данных тестовых заданий; разбивать задания на разные темы и разделы для дальнейшего последовательного адаптивного и классического тестирования по каждому разделу; создавать для каждого задания подсказки, значимость которых регулируется создателем теста; проводить различные корректировочные действия над базой тестовых заданий.

По мере прохождения испытуемым теста формируется история его прохождения, которая отображается в итоговой таблице. Данная таблица позволяет определять, какой уровень математического учебного материала был не усвоен.

Таким образом, формирование интегрированного тезауруса обеспечивает непрерывность математической подготовки, постоянное обновление знаний, систематизацию полученных знаний, интеграцию с профильными дисциплинами и соответствует требованиям образовательных стандартов к результатам обучения математике.

Библиографический список

1. Абдулмянова И.Р. Формирование профессионального тезауруса личности как цель профессионального образования // Вестник ТПУ. 2010. № 2(92). С. 36–39.
2. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики: учеб. пособие. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1992. 152 с.
3. Гурье Л.И. Использование тезаурусов в проектировании педагогической подготовки преподавателей технических вузов в системе последиplomного образования // Educational Technology & Society 2001. № 4(4). Р. 63–66.
4. Гурье Л.И. Проектирование педагогических систем: учеб. пособие. Казань: Казан. гос. технол. ун-т., 2004. 212 с.
5. Каменская О.Л. Текст и коммуникация: учеб. пособие для ин-тов и фак-тов ин. яз. М.: Высш. шк., 1990. 152 с.
6. Никитина А.А. Теоретические основы формирования физкультурного тезауруса у студентов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Калининград, 2006. 43 с.
7. Пак Н.И. О концепции информационного подхода в обучении // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 1. С. 91–98.
8. Шрейдер Ю.А. Информация в структурах с отношениями // Исследования по математической лингвистике, математической логике и информационным языкам. М.: Наука, 1972. С. 147–159.

ОЦЕНКА ДИФФЕРЕНЦИРУЮЩЕЙ СПОСОБНОСТИ КОМПЬЮТЕРНОГО ТЕСТА МЕТОДАМИ ИМИТАЦИОННОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

Тестирование, дифференцирующая способность, объективная оценка, имитационное моделирование.

В настоящее время мера сложности и дифференцирующая способность теста оцениваются двумя способами: методом экспертной оценки и экспериментальным путем, путем апробации задания, то есть с использованием субъективных методов. В данной работе предлагается объективный метод оценки качества теста, основанный на имитационном моделировании и статистической обработке результатов, при этом выделяется объективная и субъективная сложность теста.

В связи с внедрением государственных образовательных стандартов третьего поколения возрастает роль непрерывного контроля уровня знаний студентов. Изучение отдельных модулей дисциплины предполагает проверку уровня знаний студентов непосредственно в процессе обучения.

Одним из признанных способов проверки текущих знаний является тестирование. К его достоинствам можно отнести простоту проведения теста, его массовость, документальность, большие возможности по автоматизации проведения и проверки тестов, а также невысокие требования к квалификации сотрудников, непосредственно проводящих тест [Бершадский и др., 2005; Зорин].

Принято выделять тест как систему заданий, служащую для оценки знаний, умений, способностей и навыков тестируемого, и контрольно-измерительный материал, представляющий собой одно задание теста. Для дальнейшего использования необходимо ввести еще одно понятие – пул элементов теста. Под пулом мы будем понимать совокупность тестовых заданий, из которых формируется отдельный контрольно-измерительный материал. В том случае, если отдельный тест состоит из нескольких контрольно-измерительных материалов, для каждого из них должен быть сформирован собственный пул тестовых заданий [Саяпин, 2011].

Использование пула заданий позволяет формировать индивидуальное тестовое задание для каждого тестируемого. В условиях когда тестируемые могут общаться между собой при проведении теста, это позволяет оценивать знания, умения и навыки каждого из тестируемых более объективно. (Далее тестируемых мы будем называть респондентами.)

Рассмотрим тесты, состоящие из одного контрольно-измерительного материала, более подробно, как используемые наиболее часто. Тем не менее все изложенное далее может быть применено и к тестам, включающим в себя несколько КИМов.

Согласно общепринятым представлениям, все тестовые задания могут быть отнесены к одному из следующих видов.

- закрытое задание с выбором одного ответа из предложенных;
- закрытое задание с выбором нескольких ответов из предложенных;
- закрытое задание, в котором необходимо установить порядок элементов;
- закрытое задание с необходимостью установления взаимосвязей между элементами;

- открытое задание с кратким ответом (в котором необходимо записать ответ словом, словосочетанием или числом);
- открытое задание с развернутым ответом (в котором необходимо записать развернутый ответ в виде текста и / или последовательности формул) [Молибоженко].

В большинстве случаев без ущерба для качества самого теста все типы закрытых заданий могут быть заменены закрытым заданием с выбором нескольких ответов из предложенных. Кроме того, следует учитывать, что автоматизированной проверке могут быть подвергнуты все типы тестовых заданий, за исключением открытого задания с развернутым ответом [Саяпин, 2011].

Отдельно следует отметить, что ценность обоих типов открытых заданий может быть поставлена под сомнение, поскольку снижение уровня владения русским языком и культурой письменной речи может приводить к неправильной оценке компетенций, знаний, умений и навыков респондента. Это вызвано тем, что ошибка в написании ответа для открытого теста будет воспринята как ошибочный ответ.

Таким образом, использование контрольно-измерительных материалов, содержащих только закрытые задания, является не просто допустимым, но в большинстве случаев и предпочтительным. Как будет показано далее, тесты, содержащие такие типы заданий, могут быть оценены объективно.

В настоящее время профессиональными тестологами выделяются следующие критерии, характеризующие как тест, так и КИМ:

- валидность;
- мера трудности задания;
- дифференцирующая способность;
- надежность теста [Шашкина, 2001, с. 97–101].

Под валидностью принято понимать соответствие тестового задания оцениваемым способностям. Валидность теста определяется на этапе создания пула тестовых заданий и не может быть изменена непосредственно при формировании теста или контрольно-измерительного материала из пула заданий. Валидность теста может быть оценена только при условии глубокого владения материалом. Единственным способом оценки валидности теста является экспертная оценка.

Мера трудности задания фактически определяет возможность прохождения теста всеми респондентами. Принято считать, что при слишком малой трудности задания его проходит большинство (либо все) респондентов, при слишком высокой сложности – меньшинство респондентов (либо вообще никто). Такое определение показывает относительную природу этого показателя.

На практике меру трудности задания чаще всего определяют умозрительно (экспертная трудность) либо экспериментально, путем апробации тестового задания.

В то же время государственные стандарты высшего профессионального образования подразумевают совершенно определенный минимальный уровень компетенций, знаний, умений и навыков выпускника. Таким образом, при использовании тестирования для оценки знаний студентов возникает проблема оценки не относительного, а абсолютного уровня знаний.

Кроме того, при внедрении новых стандартов может возникнуть ситуация, когда тест будет использован для проверки знаний и умений студентов без возможности его предварительной апробации. Авторы отмечают, что в таких условиях особую важность приобретают возможности оценки характеристик теста без его апробации на реальных респондентах. Вопрос объективной оценки меры трудности тестового задания рассмотрен более подробно в работе [Саяпин, 2011].

Дифференцирующая способность теста понимается как способность тестового задания дифференцировать сильных (способных) респондентов от слабых [Баршадский и др., 2005; Шашкина, 2001]. В частности, наиболее удобным способом дифференциации респондентов является использование числовых оценок в определенной шкале. Авторами предлагается использование для сравнительной оценки респондентов (именно это и предполагает дифференцирующая способность) как минимум интервальной шкалы оценок. Наиболее естественным выглядит использование числовой шкалы в заданном диапазоне, например шкалы целых или вещественных чисел в пределах от 0 до 100. В настоящее время дифференцирующую способность теста чаще всего оценивают в той или иной мере в зависимости от дисперсионных показателей результатов теста для большого числа респондентов [Одинцова;

Молибоженко]. Однако такая оценка дифференцирующей способности обладает двумя недостатками: необходимость апробации теста на возможно большем числе респондентов перед началом его реального использования и относительный, а не абсолютный характер этой оценки. Вопрос формирования объективной абсолютной дифференцирующей способности теста и будет рассмотрен далее в этой статье.

В настоящее время для проверки выполнения тестового задания в основном используются информационные технологии [Баршадский и др., 2005; Зорин; Ступин, Ташкин; Саяпин, 2011]. Это позволяет существенно ускорить обработку результатов теста, а также свести к минимуму или полностью исключить субъективность оценки результатов теста. В то же время использование информационных технологий открывает новые возможности по анализу характеристик теста, в том числе возможность оценивать объективную меру трудности теста, дифференцирующую способность теста и его надежность.

Рассмотрим оценку меры сложности и дифференцирующей способности теста.

Мера сложности теста, в общем случае, определяет, какое количество респондентов способны пройти данное тестовое задание [Одинцова]. Это означает, что мера сложности теста зависит от респондентов, проходящих тест. Таким образом, одно и то же тестовое задание для разной аудитории будет иметь разную сложность.

Такая оценка сложности теста является неудовлетворительной в случае, если мы говорим о тесте как средстве проверки соответствия респондента некоторому заранее заданному уровню знаний, умений и навыков.

Следовательно, необходим объективный критерий, позволяющий оценить сложность теста вне зависимости от респондентов, а также отделить респондентов, обладающих необходимыми знаниями, навыками и умениями от тех респондентов, кто не обладает ими в полном объеме.

В качестве такого показателя авторы предлагают использовать процент правильных ответов респондента, который может быть получен случайно.

Таким образом, задача определения того, пройден ли тест респондентом, сводится к проверке статистической гипотезы. Нулевая гипотеза может быть сформулирована следующим образом: процент правильных ответов, данных респондентом, не превышает процент правильных ответов, который может быть получен случайно, с заданной доверительной вероятностью α . Принятие альтернативной гипотезы означает, что уровень знаний студента существенно превышает уровень случайных знаний по материалу КИМ.

Рассмотрим процедуру определения оценки, полученной студентом в ходе прохождения теста.

Процент правильности ответа студента на вопросы тестового задания определяется следующей формулой:

$$R = \min\left(\frac{M_s}{M}, \frac{U_s}{U}\right), \quad (1)$$

где M_s – количество пунктов ответов, которые студент пометил как правильные; M – количество пунктов ответов, которые студент должен был пометить как правильные; U_s – количество пунктов ответов, которые студент не пометил; U – количество пунктов ответов, которые студент не должен был пометить.

Следует отметить, что величина R не является непрерывной, а представляет собой конечное множество фиксированных значений, свое для каждого тестового задания. Кроме того, распределение величины R не является нормальным.

Определим, выполнил ли тестируемый тестовое задание, следующим образом: определим верхнюю границу R при заданном уровне значимости R_α . При значениях $R > R_\alpha$ будем считать, что тестируемый выполнил тестовое задание. Определение R_α осуществляется при помощи имитационного моделирования, то есть путем выполнения группы испытаний, при которых некая функция имитирует ответы студента на вопросы тестового задания случайным образом. При этом учитывается, что часть вопросов требует выбора одного из вариантов ответа, а часть вопросов – выбора нескольких вариантов ответов. В результате проведения серии испытаний будет построена функция распределения величины R . В результате можно определить величину R_α как наибольшее значение R , частота встречаемости которого выше величины α . Например, для распределения R , показанного на рис., и доверительного интервала $\alpha=0,05$ величина R_α составит 75 %.

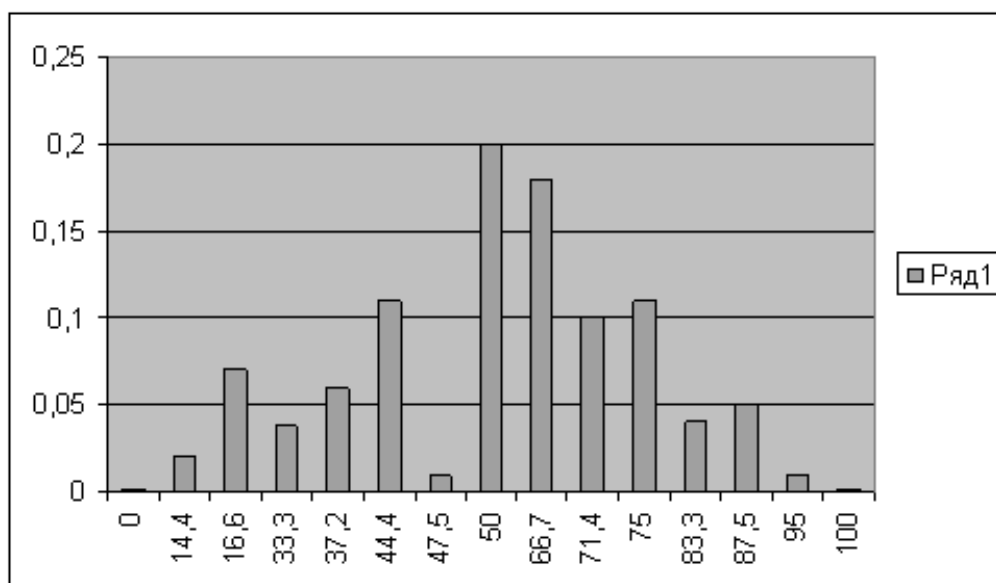


Рис. Распределение величины R . При $\alpha=0,05$ в качестве R_α выбрано значение $R=75$

Помимо этого, величина R_α может выступать также в качестве показателя сложности тестового задания. Сложность теста тем выше, чем меньше значение R_α и, соответственно, чем меньший процент правильных ответов может быть дан случайным образом.

Следует учитывать, что величина R_α не может служить заменой традиционной меры сложности теста, поскольку никоим образом не связана с содержанием вопросов тестового задания. Она лишь оценивает, насколько вероятно прохождение теста респондентом в случае, если он отвечает на вопросы теста случайным образом.

Использование величины $R\alpha$ в качестве сложности теста позволяет выделить две компоненты сложности теста – относительную и абсолютную, или субъективную и объективную компоненты сложности теста.

Субъективная сложность теста является относительной величиной, поскольку зависит от респондентов, проходящих тестирование. Она по-прежнему может оцениваться методом экспертной оценки либо апробации теста на большом числе респондентов.

Объективная сложность теста показывает возможность успешного прохождения теста респондентом, не обладающим знаниями, умениями и навыками в предметной области теста.

Для выставления оценки респонденту в диапазоне 0–100 используется разность $R-R\alpha$, нормированная для интервала 0–100.

Собственно дифференцирующая способность теста может быть определена как количество уровней знаний, потенциально выявляемых тестом. Учитывая, что величина R может принимать только строго определенные значения, их количество и собственно величины определяют количество выявляемых уровней знаний. Например, рассматривая рис. и принимая во внимание, что $R\alpha=75$, видим, что количество выявляемых данным тестом уровней знаний составляет 5 шт.: 75 и менее (что соответствует незначимым отличиям между уровнем знаний студента и его отсутствием), 83.3, 87.5, 90 и 100. Необходимо учитывать, что для каждого контрольно-измерительного материала значение уровня $R\alpha$ и набор возможных уровней, превышающих это значение, являются индивидуальными.

Таким образом, числовым показателем дифференцирующей способности теста является количество выявляемых контрольно-измерительным материалом уровней знаний.

Для проверки данного подхода была реализована автономная библиотека для среды.NET на языке C#. Данная библиотека используется для проведения текущего тестирования студентов Сибирского государственного аэрокосмического университета. Для использования библиотеки были разработаны два приложения на языке C#. Одно из приложений представляет собой выполняемую программу для среды.Net Framework 2 и используется для генерации наборов тестовых заданий и проверки ответов студентов.

Второе приложение представляет собой web-приложение, предназначенное для проведения тестирования в локальной сети. Приложение реализовано как ASP.NET MVC приложение, работает в среде Net Framework 3.

Использование разработанных приложений позволило значительно сократить время разработки тестовых заданий, повысить скорость обработки ответов студентов, сократить время на проведение теста за счет одновременной работы всех студентов группы (потока); показало высокую степень релевантности оценок, полученных респондентами в результате тестирования, и оценок, выставленных преподавателем. Таким образом, подтверждается эффективность использования показателя $R\alpha$ в качестве меры сложности теста.

Библиографический список

1. Бершадский А.М., Белов А.А., Вергазов Р.И., Кревский И.Г. Актуальные проблемы компьютерного контроля знаний. URL: <http://www.masters.donntu.edu.ua/2005/fvti/changli/library/problems.htm>

2. Зорин С.Ф. Разработка автоматизированной системы контроля знаний. URL: <http://www.socrates.ru/pdf/Testing.pdf>
3. Молибоженко В.В. Математические оценки качества педагогических тестов. URL: http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,4409/Itemid,88/
4. Надежность психологического теста. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>
5. Одинцова В. Усовершенствование психодиагностической методики на примере теста «ТИПС» (Тест Интеллектуального Потенциала Стандартизированный). URL: <http://www.ht.ru/press/articles/print/art15.htm>
6. Саяпин А.В. Оценка объективной меры сложности компьютерного теста методами имитационного моделирования // Материалы международной научно-практической конференции «Инновационная интегрированная система профессионального образования. Проблемы и пути развития – 2011». Красноярск: СибГАУ, 2011.
7. А.А. Ступин, В.Е. Ташкин. Анализ тестовых заданий в системе управления обучением MOODLE. URL: http://ftip.nspu.net/joo/index.php?option=com_content&view=article&id=178:-moodle&catid=32:-25-&Itemid=53
8. Шашкина М.Б. Критерии качества педагогического теста по математике // Современное образование. 2001. № 3.

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА ПРИ КОНСТРУИРОВАНИИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ЗНАНИЙ О ПРИРОДЕ

Познавательная деятельность, научные знания, научное познание, фундаментальные знания, технологические знания, принцип цикличности, прогнозирование.

В современную эпоху научно-технического прогресса естественные науки движутся вперед, добиваясь все новых успехов в познании различных природных научных фактов и явлений. С течением времени естественные науки обогащаются огромным количеством фактов, добиваются все новых успехов в познании окружающего мира. Так как науки создаются человеком, то они не существуют вне познающего субъекта, поэтому вместе с ростом объема информации происходит не только коренная ломка содержания определенных научных понятий, представлений, но и усложняется процесс их познания. Идёт усложнение естественнонаучного знания, которое связано с нарастанием противоречивых тенденций его развития. С одной стороны, сами науки (физика, биология, химия) стремятся к независимости, с другой – они более тесно увязываются с потребностями человека. В таком случае современное естественнонаучное знание не только объясняет явления и закономерности природы, но и дает рекомендации проектирования и конструирования искусственного технологического мира, в котором живет человек, так как познание объекта исследования заключается в конструктивном его построении, т. е. в «построении» реальности окружающего мира. Качество нашего будущего целиком будет зависеть от качества нашего мышления. Нельзя установить пределов познания. Проникновение естественных наук, а следом за ними и технологий в глубь структуры материальных объектов природы само по себе актуально и необходимо. Но если наше активное воздействие на окружающий мир опережает наше понимание возможных следствий, то эти следствия оказываются порой весьма серьезными. Развитие современного научного знания сопряжено с интеграцией и дифференциацией его различных областей. Необходимо учитывать как позитивные, так и негативные последствия этого процесса, обостряющие противоречия познания. Дифференциации в естественных науках приводят к формированию их относительно абсолютного понятийного аппарата, законов и категорий. Процесс интеграции порождает тенденцию к применению термина в физике, биологии, химии без учета особенностей такого переноса, что создает предпосылки для некритического перенесения терминов общенаучного характера на почву конкретной науки. Поэтому в науках о человеке рассмотрение проблемы развития его познавательной деятельности приобретает самостоятельность, потому что на любом уровне исследования это дает возможность внести определенный вклад в формирование разных систем естественнонаучных знаний, становление мыслительных операций.

На основе фундаментальных законов создаются новые технологии, а с помощью технологического знания многое отражается в структуре фундаментального знания. Согласно принципу цикличности происходит сведение всего фундаментального знания «воедино». В этом случае интегрирующую роль должна выполнять фи-

лософия, которая должна обосновывать результаты, полученные наукой и практикой, и органически вписывать их во все многообразие культуры в целом. Только в этом случае будет выработано мировоззрение, направленное на объединение человечества на основе нравственности и созидательности [Московченко, 2001].

С переходом к новым технологиям усиливаются интеграционные процессы во всех сферах человеческой жизни, в том числе и в сфере образования. Именно с этой реальностью связано разрешение общечеловеческих проблем.

Исходя из актуальности и степени разработанности выделенных проблем, в данной статье ставится цель: выявить закономерности развития познавательной деятельности человека при проектировании и конструировании естественнонаучных знаний о природе.

Актуальность данной проблемы обусловлена, с одной стороны, внутренними потребностями развития науки, теоретического осмысления новых данных естествознания, а с другой – необходимостью преодоления противоречия между требованиями к образованию и существующим уровнем их реализации в обществе в целом.

Общая структура требований к современному человеку, задающая содержательные границы качества образования, ориентирует человека на способность и готовность к решению проблем комплексного характера в контексте общекультурной структуры знаний, обеспечивающих формирование у него научной картины мира и места человека в нем.

Изучение изменения и развития любого объекта или явления оказывает влияние на изменение содержания определенных понятий и теорий. В этой аргументации используется тот бесспорный факт, что познание носит ярко выраженный диалектический характер. Диалектика требует не только изучения любых природных явлений в изменении и развитии, в их диалектически противоречивых свойствах и связях, но и наличия системы средств и методов, использующихся при их познании, и оперативных способов контроля и диагностики полученных знаний. Каков же путь преодоления этих трудностей?

Согласно диалектике, все природные явления и объекты находятся в процессе изменения и развития, они представляют собой целостную структуру взаимосвязанных и взаимодействующих элементов, имеют качественные и количественные характеристики, форму и содержание. В свою очередь, свойства объектов и явлений, которые рассматриваются в процессе познания, фиксируются в определенных терминах, суждениях языка науки, оказывают существенное влияние на характер познавательной деятельности и на ее конечные результаты. В зависимости от характера решаемых задач подбираются соответствующие познавательные операции и измерительный инструментарий.

В какой же последовательности выполняются познавательные действия? Выделенные познавательные действия рассматриваются лишь в одном аспекте – как действия, состоящие в том, что некий объект (явление) в данный момент рассматривается в качестве предмета познания, а раз так, то выбирается оптимальная последовательность познавательных задач для качественного усвоения определенного понятия, ситуации, проблемы.

Следует отметить, что в формировании понятия основную роль выполняет мыслительная деятельность, так как понятие есть общая и необходимая форма всякого логического мышления. Понятия являются результатом мыслительных операций, осуществляемых человеком в процессе познания действительности и приобретения опыта. Следовательно, в формировании понятий будут наблюдаться определенные уровни как следствия результата определенных мыслительных операций:

анализа, синтеза, понимания, логических операций, актуализации опыта, рефлексии. Познавательные операции имеют свои особенности при различных видах познания: эмпирического и теоретического.

В этом случае процесс познания удается строить так, что у человека развивается исследовательская деятельность и информацию он познает в соответствии с современными требованиями к процессу научного познания.

Драматизм ситуации заключается в том, что возникает противоречие: с одной стороны, у человека развивается исследовательская деятельность при формировании научных знаний, а с другой – уровень развития научных знаний у него не отвечает требованиям, которые предъявляются к нему на современном этапе. Многообразие направлений в реализации метода научного познания для устойчивого развития человека свидетельствует о том, что эта проблема пока остается нерешенной.

Обучение научному познанию нельзя рассматривать как единовременный процесс. В нем система формирования знаний и умений развернута линейно, а процесс познания растянут во времени. В то же время действенность научных знаний и исследовательских умений определяется их целостностью и свернутостью. Теория и практика показывают, что изучаемые явления и объекты должны быть представлены в целостном и систематизированном виде.

Необходимы специальные способы уплотнения и сжатия учебной информации для увеличения ее емкости. Такое интегрированное ядро учебной информации с разной степенью детализации должно проектироваться в зависимости от профиля учебного заведения. Наряду с внешней интеграцией учебной информации проводится и внутренняя интеграция, связанная с разработкой структурных связей между дидактическими единицами учебной информации и их графическим представлением [Сухотин].

Систему научных знаний, составляющих интегрирующее ядро, можно условно разделить на блоки базового знания и профилированного. Такой подход позволяет выявить особый, специфический предмет познания научных проблем.

Во-первых, обнаруживаются некоторые специфические познавательные приемы, методы, методики и технологии.

Во-вторых, выделяются специфические научные ситуации и проблемы на основе учета свойств, связей, взаимоотношений изучаемых объектов, явлений и соответствующих зависимостей между познавательными операциями, которые в определенном отношении могут быть интерпретированы как познавательные действия с изменяющимся и не изменяющимся объектом или явлением.

В базовом блоке рассматриваются основные концепции теории и важнейшие природные процессы и явления, поддерживающие жизнь людей и других организмов, а также типы экосистем и изменения, происходящие в них вследствие природных и антропогенных процессов. В профильном блоке выделяются самые различные направления, связанные с многообразной деятельностью человека.

На основе базового и профилированного блоков научных знаний можно выделить следующие межпредметные связи: сущностные, функциональные и формальные.

Сущностные связи позволяют построить процесс познания ситуаций и проблем в их системном изображении, основанном на результатах их изучения в различных отраслях науки. Это позволяет подвергнуть всестороннему, системному анализу логические и методологические проблемы научного знания.

В определенной мере сущностные связи позволяют разрабатывать методику раскрытия содержания материала научного характера на основе системно-струк-

турного подхода и организовывать совместную деятельность ученых, преподавателей и обучаемых.

Функциональные связи проявляются в тех случаях, когда ранее изученный научный материал используется для получения новой информации и обобщения знаний научного характера. Учет функциональных связей приводит к необходимости мобильности, к более быстрой адаптации к постоянно меняющейся учебной информации.

Формальные связи раскрывают путь обеспечения единства терминологии, построения моделей, графиков, диаграмм и т. д.

Непосредственная цель учета данных связей – получение не только истинных знаний об изучаемом явлении (объекта), но и рассмотрение их в развитии. В этом смысле переход от одного этапа познания к следующему, более глубокому, сопровождается обобщением научного знания в такой же мере, в какой происходит обобщение фундаментальных законов и теорий, выделяемых в ходе поступательного движения познающего мышления.

Речь идет об отражении изучаемого понятия в «чистом виде» (неизменяющийся объект познания) и в воспроизведении конкретных форм проявления материи (изменяющийся объект познания). Такие методы предполагают две группы познавательных действий. Группы этих действий характеризуют и теоретико-абстрактный и конкретно-хронологический способы познания. Предлагаются следующие этапы познавательных действий при рассмотрении научных проблем.

Этап 1. Организация познавательной деятельности при изучении неизменяющегося объекта (явления):

- выявление порядка существования объекта (явления);
- вычленение относительно устойчивых элементов в объекте (явлении);
- выяснение сущности и структуры выделенного объекта (явления);
- изучение свойств и особенностей объекта (явления);
- изучение количественных, качественных и пространственных характеристик объекта (явления);
- выделение структурных связей;
- выявление связей объекта (явления);
- рассмотрение прикладных вопросов, связанных с неизменяющимся объектом (явлением).

Этап 2. Организация познавательной деятельности при изучении изменяющегося объекта (явления):

- определение места изучаемого объекта (явления) в том или ином процессе;
- выявление закономерностей изменения (количественных и качественных, обратимых и необратимых и т. д.);
- определение изменения свойств, структуры, формы, связей (пространственных и временных);
- изучение причин того, почему изучаемый объект (явление) именно такой;
- изучение специфики особенностей объекта (явления);
- изучение предыстории объекта (явления);
- рассмотрение прикладных вопросов, связанных с изменяющимся объектом (явлением).

Практически выделенные познавательные действия обладают основными, присущими мышлению закономерностями и задают последовательные воздействия на человека с помощью специальной обучающей программы по этапам, которая дела-

ет процесс познания целенаправленным. Такие программы являются управляющей системой при самостоятельной познавательной деятельности.

Изучение общих закономерностей организации любых природных явлений одновременно позволяет понять и закономерности технологии познавательного процесса, так как учет выделенных аспектов: фундаментального и технологического, требуют специальной дидактической поддержки процесса научного познания.

Известно, что выделяются также следующие компоненты содержания познания: знания о природе и способах деятельности; опыт деятельности (от репродуктивного до творческого); опыт ценностного отношения к познанию и т. д. Все эти компоненты входят в содержание процесса познания через содержание научной литературы, программ, учебно-методических пособий и профессиональной подготовки специалистов определенного профиля.

В процессе обучения практически не изучают эмпирических законов. Все закономерности излагаются в теоретическом контексте, все они в учебных целях давно переосмыслены, поэтому обучаемые все научные знания усваивают под уже заданным углом теоретического зрения. Если даже отдельные обучаемые воспринимают опыт, то преподаватель все равно накладывает на опыт теоретическое знание. Из-за малого количества учебных часов и плохой оснащенности кабинетов, лабораторий чувственно-абстрактное знание становится просто абстрактным.

В существующих образовательных системах преподаватель и обучаемый не в состоянии получить, выделить, усвоить эмпирический закон.

Значение и смысл знаний зависят от деятельности, в которую они включены, хотя сами знания инвариантны. Вот почему растет интерес к вопросам методологии естественнонаучного познания и сущности интеграционных процессов между теорией познания и научными фактами.

Перед человеком раскрывается все более сложный, многомерный и многоструктурный мир, которому должны соответствовать многовариативное мышление и мировоззрение. Это требует соответствующих изменений при проектировании и конструировании научных знаний о природе, способов познавательной деятельности, построения методик и технологий исследования действительности. Как этого достичь?

Конечно же, необходима перестройка образования на основе сочетания фундаментального, технологического и учебного знания. Чтобы такая интеграция состоялась, следует создавать соответствующие условия, в которых бы смогли протраиваться творческие взаимоотношения между учеными, практиками и преподавателями средних и высших учебных заведений.

Такое взаимоотношение требует научной организации учебного процесса, в которой существенная роль принадлежит управлению. Организация управления проводится на основе изучения движения информации в процессе обучения. С кибернетической точки зрения учебный процесс представляет собой целенаправленную систему передачи, накапливания, переработки и создания некоторой информации, моделирующей учебное знание на основе интеграции фундаментального и технологического знаний. С этой целью необходимо в каждом конкретном случае: 1) разработать программу, включающую в себя предвидимое ожидание функционирования системы фундаментальных и технологических знаний; 2) обоснованный подбор и использование форм, средств, методов и приемов для развития познавательной деятельности человека; 3) организацию наблюдения, контроля, диагностики, коррекции не только за усвоением интегрированного учебного знания, но и за функционированием всех средств передачи информации, за качеством самой

информации в соответствии с разработанной программой развития познавательной деятельности человека.

Следовательно, развитие познавательной деятельности по своей природе связано с непрерывным моделированием, так как любые учебные знания представляют собой определенную интегрированную систему не только фундаментального и технологического знания, но и других видов знаний. Передавая эту информацию человеку, необходимо проектировать и форму организации познавательной деятельности обучаемых. Такая целенаправленность процесса обучения предопределяется специальной программой управления, так как при построении познавательных норм надо различать: а) процесс исторического познания; б) логический процесс в познании; в) «сглаженный» дидактикой логический процесс познания [Сауров, 2008, с. 10].

Известно, что стремление достигнуть определенного уровня знаний в процессе обучения определяется не только выбором цели обучения, но и развитием познавательной деятельности каждого конкретного человека. Поэтапное формирование умственной деятельности происходит только при оптимальном управлении процессом обучения. Такая модель в управлении конкретным учебным процессом требует соответствующей содержательной определенности, в которой посредством понятий и определений отражается действительная интеграция знаний.

В настоящее время, когда конструируются научные знания о природе, появились новые пути и средства решения тех или иных проблем развития познавательной деятельности человека.

В этой связи возрастает роль многофакторного прогнозирования: статистического и динамического. Задача статистического прогнозирования состоит в предсказании величины изучаемого показателя деятельности человека в течение определенного периода времени.

Предсказание результатов в развитии познавательной деятельности в будущем, сделанное на основе деятельности человека, – задача динамического прогнозирования.

Прогнозирование будет динамическим, если оно учитывает:

1. Общие закономерности изменения показателя качества познавательной деятельности за данный промежуток времени. (Как идет процесс?)

2. Закономерности качественного изменения познавательной деятельности. (Какова норма?)

3. Запаздывание в развитии познавательной деятельности. Запаздывание по сравнению со специальным спроектированным уровнем познавательной деятельности можно определить по рядам динамики измерений определенных показателей и по самодиагностике человека. При этом учитываются следующие особенности:

1) проверенные количественные и качественные показатели должны охватывать определенный раздел знаний;

2) имеются теоретические обоснования по выделенным качественным и количественным показателям;

3) полученные показатели можно проверить, используя другие методики.

В рамках выделенных подходов рассмотрим методы прогнозирования развития познавательной деятельности человека. Следует заметить, что в основе любого метода прогнозирования лежит идея экстраполяции – продления динамического ряда показателей успешности развития познавательной деятельности за пределы исследованных периодов. Каждая экстраполяция обязательно основывается на

том предположении, что закономерность развития, найденная внутри динамического ряда, сохранится и вне этого ряда в дальнейшем развитии.

Первый метод, наиболее простой и наглядный, – это метод выявления основной тенденции. В основе его лежит предположение, что рассматриваемый ряд динамики имеет некоторую закономерность, которая может быть выявлена кривой, проведенной через конкретные точки этого ряда. Этот тип методов носит название «аналитического выравнивания».

Второй метод связан с построением модели, которая позволит сделать определенный прогноз для каждого человека. Результаты анализа процесса развития познавательной деятельности показывают, что ее эффективность зависит от целого ряда факторов, которые нужно рассматривать не изолированно, а в их взаимосвязи. Следовательно, для этих целей требуется многомерная модель.

Одним из важнейших моментов многофакторного прогнозирования, на наш взгляд, является вопрос об адекватности построенных моделей. Любые модели – это некоторая идеализация действительности. Положенные в их основу предпосылки (требование однородности статистического материала, достаточного числа наблюдений, отбор обоснованных признаков с точки зрения их количества, независимости, способа расчета) никогда не соблюдаются полностью. Вопрос заключается в том, насколько велико отклонение модели от реальности. Нарушение отдельных предпосылок построения многофакторных моделей не снижает их ценности и не делает их непригодными. Важно, чтобы логическое содержание модели соответствовало задачам исследования развития познавательной деятельности и представляло возможность для создания комфортной образовательной среды, позволяющей раскрыть потенциальные возможности личности, познающей окружающий мир, структурированный в виде массива реальных объектов, явлений, подобранных в соответствии с логикой образования и современным уровнем науки.

В XXI веке фундаментальное знание перестало быть одномерным, ориентированным только на объяснение явлений, а приобрело принципиально новую составляющую – технологическую, связанную с воздействием на объективную реальность. В связи с этим природа научного знания усложняется и конструируется, что, естественно, оказывает влияние и на развитие познавательной деятельности человека. Перед человеком раскрывается все более сложный и многоструктурный окружающий мир. Постоянно растет человеческий фактор в мире: мир ценностей, целей, деятельности человека. Необходим человек не просто знающий, а человек разумный, воспринимающий социальное и природное как целостное явление.

Библиографический список

1. Московченко А.Д. Проблема интеграции фундаментального и технологического знания / под ред. В.А. Дмитриенко. Томск: Томск. гос. ун-т систем управления и радиоэлектроники, 2001. 192 с.
2. Сауров Ю.А. Принцип цикличности в методике обучения физике: Историко-методологический анализ: монография. Изд-во КИПК и ПРО, 2008. 224 с.
3. Сухотин А.К. Информационная емкость знания и пути его освоения // Проблемы инфо-взаимодействия. С. 238–239.

МЕТОДЫ ОСВОЕНИЯ ЭТНОДИЗАЙНА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ДИЗАЙНА

Дидактический метод, технологическая реконструкция, дизайн, этническое искусство, этнодизайн.

Этнодизайн как дисциплина, обладающая самостоятельным объектом изучения и рядом специфических методов, уверенно заняла свое место в профессиональной подготовке специалистов в области дизайна. Среди дидактических методов в преподавании этнодизайна, наряду с репродуктивным (лекционным) методом, значительное место занимают методы практического характера. Основная цель использования практических методов – стимулирование развития творческих и познавательных способностей студента. Наиболее высоким уровнем познавательной активности характеризуется исследовательский метод, частным случаем которого можно считать метод технологической реконструкции художественных процессов этнического искусства.

Суть метода реконструкции состоит в максимально полном экспериментальном воспроизведении аутентичных технологий и материалов с целью глубокого освоения и изучения определенного технологического процесса или специфического объекта творчества [Семенов, 1963, с. 191]. Метод реконструкции способен с успехом решать задачи воссоздания в ходе эксперимента процессов обработки исходного материала, этапов изготовления и декорирования предмета этнического искусства. Используя аутентичные сырье, материалы и специфический инструмент, исследователь получает возможность более глубоко понять и оценить их свойства, потенциальные возможности и изучить природу тех или иных художественных проявлений. Метод реконструкции может стать ведущим в преподавании дисциплины «этнодизайн».

Метод реконструкции в разной степени полноты воспроизведения имеет достаточно широкое распространение в современном мире. Например, так называемая «историческая реконструкция».

В области восстановления художественных процессов и технологий этнического искусства в процессе подготовки специалистов в высшей школе метод реконструкции, к сожалению, еще не получил такого широкого применения, как в исторических науках, хотя его эффективность, подтвержденная отдельными экспериментальными проектами и практическими опытами, уже очевидна. Прием реконструкции представляется перспективным как в практике обучения художников и дизайнеров, так и в искусствоведении. В своей книге «Историческая реконструкция по данным археологии» А.В. Коробейников применительно к археологическим исследованиям предлагает метод реконструкции процессов «как наиболее эффективный и дающий объективные данные, в отличие от классического метода этнографической аналогии, при котором отдельные характеристики объекта определяются в ходе поиска аналога среди уже описанных предметов. Что не дает возможности применения измеряемых параметров и зачастую приводит к повторению ранее допущенных ошибок. Метод исторической реконструкции технологий становится важным и достоверным источником получения информации, наряду

ду с методами поверхностного изучения вещей и морфологического метода» [Коробейников, 2005, с. 13].

Важной составляющей учебного процесса для студентов художественных специальностей являются практики: музейные, пленерные и производственные, практики, эффективность которых должна существенно повыситься за счет включения элементов реконструкции. Освоив данный метод на примере отдельных технологических процессов, изученных в ходе практик, студенты начинают эффективно пользоваться им в самостоятельной учебной деятельности, при проведении курсовых и дипломных исследований [Исаева, 2009, с. 5].

К сожалению, современные тенденции в декоративно-прикладном искусстве – это использование материалов и технологий по хорошо прописанной пошаговой инструкции. Изданные за последнее десятилетие книги по декоративно-прикладному искусству – наглядная иллюстрация тенденции. Красиво иллюстрированные эффектные издания содержат готовые художественные идеи и подробное описание их реализации. Приведем лишь один фрагмент из подобной инструкции по созданию поверхности с эффектом патины: «Нанесите равномерный слой основы (продукт 1), высушите в течение часа и нанесите два слоя золота (продукт 2). Пока металлическая краска еще сырая и липкая, нанесите поверх нее слой синей патины (3)» [Идея. Краски для прикладного..., 1998, с. 78]. И ни слова о химическом составе ингредиентов, о процессах взаимодействия красок, приводящих к возникновению эффекта трещинок. Все это остается тайной для молодого художника. Такая ситуация грозит тупиком в личном развитии дизайнера или художника.

Материалы этнического искусства дают практически неисчерпаемое поле для исследования и реконструкции. Эти материалы имеют, как правило, природную основу, они экологичны и легко доступны. Для их изготовления не нужно высокотехнологичного оборудования, их возможно получить самостоятельно. В ходе реконструкционного эксперимента, варьируя ингредиенты, можно найти оптимальное сочетание и пропорции, наиболее полно определить художественные свойства материала, области его применения и способы создания художественного эффекта.

Использование метода реконструкции обогащает личный, профессиональный опыт будущего педагога. Например, в ходе изучения в рамках этнодизайна традиционной керамической игрушки была выявлена одна особенность, характерная только для Абашевской традиции. Камеру будущего свистка народные мастера делали, применяя деревянную коническую заготовку – «дупель», на которую наматывался кусок глины, раскатанной в пласт. Полученный полый конус и служил камерой будущего свистка. В процессе реконструкции процесса было сделано два важных открытия. Первое – тембр звука свистульки значительно отличался от других игрушек, сделанных по рекомендуемой в литературных источниках методике. Второе – характерные черты общего пластического решения игрушки в данной традиции напрямую связаны с технологией изготовления конусообразной камеры. Именно она и создает общий абрис изделия: длинную шею, маленькую головку, утяжеленный зад. Интересно, что большинство исследователей этнической игрушки, описывая особенности пластики в Абашевской традиции, не связывают их со своеобразным приемом изготовления, а обычно даже не упоминают об использовании «дупеля». Так, в книге широко известного популяризатора народных ремесел Геннадия Федотова «Послушная глина» предлагается сделать «оленья-свистульку» из целого куса глины, прилепив свисток, выполненный отдельно, что, очевидно, лишает ее не только этнографической достоверности, но меняет звук и общее пластическое решение [Федотов, 1999, с. 84].

Развитие творческих способностей – бесспорная составляющая образовательного процесса. Говоря о творчестве применительно к художественным специальностям, чаще всего понимают процесс создания образа и способы его воплощения. Но необ-

ходимо помнить и о другой области возможного применения творческих способностей – области художественных технологий. В формировании профессиональных компетенций художника-дизайнера отсутствие опыта творческой конструктивно-технологической деятельности может значительно сузить его возможности как профессионала. «Специалист с высшим образованием должен решать не полностью предписанные или вообще не предписанные профессиональные задачи, становление у него в процессе обучения в вузе творческих качеств является одной из сторон общепрофессиональной подготовки специалиста» [Фокин, 2002, с. 161]. Реализация метода реконструкции в учебной дисциплине «этнодизайн» позволяет студенту эффективно действовать и в научно-исследовательской парадигме. Это подразумевает: исследование возможностей моделирования архаичных и традиционных технологий по различным параметрам (материал, фактура и структура, технологический прием, рабочий инструмент, красочные материалы), исследование вариативности моделирования форм, исследование возможностей создания объектов актуального дизайна на основе архаичных и традиционных технологий.

Наиболее продуктивным и полноценным является реконструктивный эксперимент, проведенный на реальном этнографическом материале. Региональные принципы подбора изучаемого материала определяют высокую степень приближенности к собственной, этнически, исторически и национально близкой культуре. Исследование особенностей собственных локальных традиций и связанные с этим открытия как индивидуально, так и общественно значимого характера придают методу технологической реконструкции в системе преподавания очевидную нравственную и даже патриотическую воспитательную окраску.

Метод технологической реконструкции художественных процессов можно считать комплексным, так как в процессе реконструкции студентами осуществляются различные виды учебной деятельности. По работе с источниками информации метод технологической реконструкции отождествляем с репродуктивными и поисковыми методами учебной деятельности. По уровню наглядности и доступности он схож с демонстрационным методом. По типу познавательной деятельности – это эвристический исследовательский метод. При этом отличительным достоинством метода технологической реконструкции, применительно к образованию художников, является то, что результатом деятельности всегда становится художественный, творчески преобразованный продукт.

Применяя метод технологической реконструкции художественных процессов как структурообразующий в рамках дисциплины «этнодизайн», удастся вывести эту дисциплину на новый уровень и с точки зрения научной достоверности содержания, и с позиции эффективности формирования профессиональных компетенций дизайнера.

Библиографический список

1. ИДЕЯ. Краски для прикладного творчества. Милан, 1998. 82 с.
2. Исаева Т.И. Архаичные и традиционные технологии в современном дизайне текстиля: автореф.СПб., 2009. 17 с.
3. Коробейников А.В. Историческая реконструкция по данным археологии. Ижевск, 2005, 180 с.
4. Семенов С.А. Изучение первобытной техники методом эксперимента // Новые методы в археологических исследованиях. М.; Л.: Наука, 1963. С. 191–214.
5. Федотов Г.Я. Послушная глина / М.: Аст-пресс, 1999. 144 с.
6. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: методология, цели и содержание, творчество. М.: Академия, 2002. 224 с.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ СТРЕЛКОВОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ БИАТЛОНИСТОВ 13–14 ЛЕТ НА ЭТАПЕ ПРЕДВАРИТЕЛЬНОЙ БАЗОВОЙ ПОДГОТОВКИ

Биатлонисты, базовая подготовка, специальная стрелковая подготовленность, экспериментальная и контрольная группы.

В настоящее время в отечественной науке накоплен значительный опыт по проблемам подготовки биатлонистов: разработана система управления тренировочным процессом [Гибадуллин, Зверева, 2005], доказана эффективность комплекса методов развития скоростной и силовой выносливости [Гельмут, 1993], предложена технология целевой физической подготовки высококвалифицированных биатлонистов [Дунаев, 2008], исследованы возможности технических средств обучения [Зверева, 2001], рассмотрены различные аспекты стрелковой подготовки биатлонистов высшей квалификации [Безмельницын, 1972; Скорохватова, 2000; Докучаев, 1985; Загурский, 1993]. Между тем, несмотря на довольно большое количество исследований, недостаточное внимание уделяется вопросам специальной стрелковой подготовки юных биатлонистов.

С учетом вышеизложенного можно констатировать, что в настоящее время существует противоречие между объективной потребностью совершенствования стрелковой подготовки биатлонистов на этапе предварительной базовой подготовки и недостаточной научно-методической разработанностью решения этой проблемы. В связи с этим необходимо разрабатывать и научно обосновывать новые специфические средства и методы эффективной специальной стрелковой подготовки на этапе первоначального обучения и, что очень важно, разрабатывать и научно обосновывать педагогические технологии в процессе формирования умений и навыков стрельбы у юных биатлонистов.

Цель работы – представить результаты проведенного исследования по выявлению корреляционной взаимосвязи между уровнем специальной стрелковой подготовленности, уровнем развития координационных способностей (КС) и функциональных показателей.

Для решения задач исследования были сформированы 2 группы испытуемых (контрольная и экспериментальная) по 15 биатлонистов 13–14 лет. Контрольная и экспериментальные группы выполняли на учебно-тренировочных занятиях учебную программу, основанную на примерной программе по биатлону спортивной подготовки для детско-юношеских спортивных школ, специализированных детско-юношеских школ олимпийского резерва [Шикунов и др., 2005]. Различия в контрольной и экспериментальных группах заключались в способе организации учебно-тренировочной деятельности. Длительность педагогического воздействия составила 48 недель. На учебно-тренировочные занятия отводилось 14 часов в неделю. Такое же количество часов было проведено с биатлонистами, вошедшими в контрольную группу. Существенным отличием разработанной нами экспериментальной методики от общепринятой явилось предположение о необходимости концентрации большего внимания на формировании навыков дыхания во время стрель-

бы после динамической нагрузки, навыков прицеливания с удержанием ровной мушки путем фокусировки взгляда в диоптре, обработки спуска курка и развития координационных способностей.

В начале педагогического эксперимента нами было проведено исходное тестирование специальной стрелковой подготовленности, уровня развития двигательных качеств и функциональных показателей. Биатлонисты контрольной и экспериментальной групп по всем исследуемым показателям не имели статистически достоверных отличий ($P_0 \geq 0,05$).

Для выявления уровня специальной стрелковой подготовленности биатлонистов контрольной и экспериментальной групп было предложено выполнить разработанный нами комплекс стрелковых упражнений:

- упражнение № 1 – стрельба из пневматической винтовки (№ 1 ВП), 10 выстрелов из положения стоя и 10 выстрелов из положения лежа (расстояние до цели 10 м, время на стрельбу не ограничено);
- упражнение № 2 – стрельба из малокалиберной винтовки (№ 2 МК) из положения лежа (расстояние до цели 50 м, время на стрельбу не ограничено);
- упражнение № 3 – стрельба из малокалиберной винтовки (№ 3 МК) из положения стоя (расстояние до цели 50 м, время на стрельбу не ограничено);
- упражнение № 4 – стрельба из малокалиберной винтовки (№ 4 МК) из положения стоя (расстояние до цели 50 м, время на стрельбу 5 мин., стрельба по белому листу);
- упражнение № 5 – стрельба из малокалиберной винтовки (№ 5 МК) из положения лежа (расстояние до цели 50 м, время на стрельбу 5 мин., стрельба по белому листу);
- упражнение № 6 – стрельба из малокалиберной винтовки (№ 6 МК) из положения лежа после стандартной физической нагрузки, Гарвардский степ-тест (расстояние до цели 50 м, время на стрельбу 1 мин.);
- упражнение № 7 – стрельба из малокалиберной винтовки (№ 7 МК) из положения стоя после стандартной физической нагрузки, Гарвардский степ-тест (расстояние до цели 50 м, время на стрельбу 1 мин.).

Для выявления уровня двигательных навыков контрольной и экспериментальной группе биатлонистов было предложено выполнить тесты: тест силовой подготовленности мышц пояса верхних конечностей (количество подтягиваний на высокой перекладине); тест скоростных качеств мышц опорно-двигательного аппарата (бег на 100 м с низкого старта); тест на выносливость (бег 3000 м); тест на координацию движений (челночный бег 3x10 м) по В.И. Ляху (1989).

Для выявления уровня функциональных показателей биатлонистов контрольной и экспериментальной групп было предложено выполнить тест на определение времени задержки дыхания на вдохе (проба Штанге) и тест на измерение объема ЖЕЛ.

После проведения педагогического эксперимента выявлены существенные статистические отличия ($P_0 < 0,05$) в уровне специальной стрелковой подготовленности биатлонистов экспериментальной группы по всему комплексу стрелковых упражнений. Результаты представлены в таблице.

Динамика показателей специальной стрелковой подготовленности биатлонистов 13–14 лет контрольной и экспериментальной групп в начале и конце педагогического эксперимента

Упражнение	Исходный уровень		Достоверность различий, P_0	Итоговый уровень		Достоверность различий, P_0
	Контр.	Экспер.		Контр.	Экспер.	
	n=15	n=15		n=15	n=15	
	$\bar{X} \pm \sigma$	$\bar{X} \pm \sigma$		$\bar{X} \pm \sigma$	$\bar{X} \pm \sigma$	
№ 1 ВП очки	155,5 ± 1,6	155,5 ± 1,2	≥0,05	157,9 ± 1,1	161,4 ± 0,5	<0,05
№ 2 МК очки	87,8 ± 1,2	87,4 ± 1,2	≥0,05	88,7 ± 0,5	90,8 ± 0,8	<0,05
№ 3 МК очки	76,6 ± 2,0	76,8 ± 2,1	≥0,05	80,1 ± 1,4	84,5 ± 0,7	<0,05
№ 4 МК см	16,2 ± 0,3	16,5 ± 0,3	≥0,05	14,2 ± 0,2	12,3 ± 0,3	<0,05
№ 5 МК см	7,2 ± 0,2	7,0 ± 0,2	≥0,05	6,4 ± 0,2	5,1 ± 0,2	<0,05
№ 6 МК очки	29,7 ± 1,4	31,0 ± 1,8	≥0,05	38,3 ± 0,5	42,0 ± 0,6	<0,05
№ 7 МК очки	21,6 ± 1,6	21,5 ± 1,4	≥0,05	33,5 ± 0,8	38,1 ± 1,0	<0,05

Показатели уровня развития быстроты, выносливости и силы в конце педагогического эксперимента экспериментальной группы не имеют статистических достоверных отличий от показателей контрольной группы, а уровень координационных способностей в экспериментальной группе достоверно выше ($P_0 < 0,05$) результатов контрольной группы биатлонистов. Уровень функциональных показателей экспериментальной группы после проведения педагогического эксперимента достоверно выше ($P_0 < 0,05$) результатов контрольной группы биатлонистов.

При установлении корреляционной зависимости между итоговыми показателями координационных способностей и результатами специальной стрелковой подготовленности биатлонистов экспериментальной группы критическое значение коэффициента ($r_{\text{крит}}$) в данном исследовании составило 0,41 (при $n=15$ и $\alpha=0,05$). Расчетный коэффициент Пирсона составил 0,73, что указывает на наличие взаимосвязи между развитием координационных способностей биатлонистов и уровнем их специальной стрелковой подготовленности.

Одним из установленных нами факторов, влияющих на уровень специальной стрелковой подготовленности биатлонистов, является специальный режим дыхания при нахождении на огневом рубеже, характеризующийся ведением стрельбы при высокой ЧСС. В этой связи в методику подготовки юных биатлонистов нами были включены упражнения, направленные на совершенствование функциональных показателей дыхания.

В ходе эксперимента в целях определения взаимосвязи между увеличением функциональных показателей (проба Штанге, ЖЕЛ) биатлонистов экспериментальной и контрольной групп и результатами их специальной стрелковой подготовленности нами была проведена статистическая обработка полученных данных. Наличие такой взаимосвязи устанавливалось при помощи коэффициента корреляции Пирсона (r). Критическое значение коэффициента ($r_{\text{крит}}$) в данном исследовании составило 0,29 (при $n=15$ и $\alpha=0,05$).

При установлении корреляционной зависимости между итоговыми показателями теста «проба Штанге» и результатами специальной стрелковой подготовленности расчетный r составил 0,54, что больше $r_{\text{крит}}$. При определении зависимости между итоговыми показателями теста ЖЕЛ и результатами специальной стрелковой подготовленности расчетный r составил 0,49, что также больше $r_{\text{крит}}$.

Таким образом, в результате проведенного нами исследования было установлено наличие взаимосвязи между ростом функциональных показателей дыхания, координационных способностей и результативностью выполнения биатлонистами упражнений стрельб, характеризующих их специальную стрелковую подготовленность. После проведения эксперимента статистическая обработка полученных данных позволила сделать вывод о наличии достоверных различий в уровне стрелковой подготовленности этих групп. Биатлонисты экспериментальной группы достоверно лучше выполняют упражнения стрельб по сравнению со своими сверстниками из контрольной группы (различия составили 9,7 %).

Библиографический список

1. Безмельницын Н.Г. Экспериментальное исследование основных факторов, влияющих на результат и время стрельбы в биатлоне: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М.: ГЦОЛИФК, 1972. 25 с.
2. Гельмут В.Я. Оптимизация тренировочного процесса квалифицированных биатлонистов на основе формирования специальной подготовленности в годичном цикле тренировки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 1993. 17 с.
3. Гибадуллин И.Г., Зверева С.Н. Стрелковая подготовка юных биатлонистов. Ижевск: Изд-во ИжГТУ, 2005. 108 с.
4. Докучаев В.П. Стрелковая подготовка биатлонистов в круглогодичной тренировке: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л.: ГДОЛИФК им. П.Ф. Лесгафта, 1985. 20 с.
5. Дунаев К.С. Анализ соревновательной деятельности как фактор оптимизации процесса подготовки российских биатлонистов к ответственным стартам // ТипФК. 2008. № 2. С. 40.
6. Загурский Н.С. Отбор и контроль за подготовленностью биатлонисток на этапе спортивного совершенствования: автореф. дис. ... канд. пед. наук / ОГИФК. Омск, 1993. 19 с.
7. Зверева С.Н. Технические средства в подготовке юных биатлонистов // Физическая культура. 2001. № 4. С. 28–30.
8. Лях В.И. Координационные способности школьников. Минск: Польша, 1989. 159 с.
9. Лях В.И., Витковски З., Жмуда В. Специфические координационные способности как критерий прогнозирования спортивных достижений футболистов // Теория и практика физической культуры. 2002. № 4. С. 21–25.
10. Платонов В.Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения. М.: Советский спорт, 2005. 820 с.
11. Скорохватова Г.В. Стрелковая подготовка квалифицированных биатлонисток 16–18 лет в соревновательный период: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. СПб., 2000. 17 с.
12. Шикунов М.И. и др. Примерная программа спортивной подготовки для детско-юношеских спортивных школ, специализированных детско-юношеских школ олимпийского резерва. М.: Советский спорт, 2005. 88 с.

ПОЛУОДНОРОДНЫЕ МНОГОГРАННИКИ¹

Полуправильный многогранник, невыпуклый однородный многогранник, полувписанная сфера, группа симметрии, двугранный угол, полярное преобразование, самопересекающийся многогранник.

Геометрия – это наука, занимающаяся изучением свойств различных фигур. И одним из древнейших направлений геометрии является исследование многогранников. Их существует бесконечно много, и они очень разнообразны. Известно несколько определений термина «многогранник», причём, как и в любой развивающейся теории, происходит постоянное уточнение определений. В настоящей работе под словом «многогранник» будет пониматься множество плоских многоугольников (пусть даже самопересекающихся), расположенных в пространстве так, что:

- каждая сторона любого из них является стороной в точности еще одного многоугольника, называемого смежным с первым;
- от любого из многоугольников, составляющих многогранник, можно дойти до любого из них, переходя к смежному с ним, а от этого, в свою очередь, к смежному с ним и т. д.;
- если два многоугольника имеют общую вершину, то соединяющую их цепочку можно составить из многоугольников, которые все имеют эту вершину.

Эти многоугольники называются гранями, их стороны – ребрами, а их вершины – вершинами многогранника.

В некоторых случаях исследуются свойства отдельных многогранников, но чаще решаются задачи, связанные с многогранниками, где в условиях указывается, что они должны обладать определенными свойствами, а таких многогранников может быть произвольное число. Тогда при решении задачи исследуется сразу целое множество многогранников, которое задается некоторыми свойствами.

Например, правильные многогранники [Бугаенко, 2003; Александров, 1963, с. 420; Брэнстед, 1988, с. 12], или тела Платона, задаются следующими свойствами:

- 1) выпуклость;
- 2) любые две грани равны и являются правильными многоугольниками;
- 3) конгруэнтность вершин.

Под *конгруэнтностью* вершин здесь и в дальнейшем будем понимать то, что любые две вершины могут быть переведены друг в друга симметрией многогранника, т. е. таким преобразованием пространства, при котором сохраняются расстояния, а многогранник переходит сам в себя.

Замечание. Три указанных свойства – это лишь основные свойства. Из них можно вывести также существование вписанной сферы, описанной сферы, равенство двугранных углов и другие.

Платоновы тела – трехмерный аналог плоских правильных выпуклых многоугольников. Однако между двумерным и трехмерным случаями есть важное отличие: существует бесконечно много различных правильных многоугольников, но лишь пять различных правильных многогранников.

¹ Статья написана при поддержке гранта РФФН № 12-01-90-900-моб_снг_ст.

Доказательство этого факта известно уже более двух тысяч лет; этим доказательством и изучением пяти правильных тел завершаются «Начала» Евклида.

Полуправильные многогранники [Александров, 1963, с. 429; Смирнов, 2010, с. 39] задаются подобными свойствами, только теперь грани должны быть правильными многоугольниками двух или более типов. Таких многогранников существует бесконечное множество, так как в их число входят две бесконечные группы: призмы и антипризмы. Полуправильные многогранники, которые не принадлежат к этим группам, называют телами Архимеда [Смирнов, Смирнова, 2010, с. 39; Смирнова, 1995, с. 5]. Их число равно 13.

Правильные и полуправильные многогранники являются подмножеством однородных многогранников [Веннинджер, 1974; Har'El, 1993], которые задаются двумя свойствами:

- 1) правильность (необязательно выпуклых) граней,
- 2) конгруэнтность вершин.

В работах Кеплера, Пуансо, Кокстера, Эдмунда Гесса, Миллера и других ученых решены некоторые задачи по нахождению и классификации таких многогранников. В 1970 г. В. Сопов доказал, что существует только 75 однородных многогранников, отличных от призм и антипризм. Им посвящена книга Веннинджера «Модели многогранников» [1974].

Используя основные свойства однородных многогранников, несложно вывести, что каждый из них имеет *описанную сферу* и *полуописанную сферу*. Напомним, что так называют сферу, содержащую каждую вершину и касающуюся всех ребер соответственно. В настоящее время исследованию таких многогранников уделяется большое внимание. Но, несмотря на это, многие задачи, связанные с однородными многогранниками, до сих пор остаются нерешенными.

Настоящая работа посвящена исследованию многогранников, которые по своей природе схожи с однородными. В дальнейшем их мы будем называть полуоднородными. Полуоднородные многогранники задаются следующими свойствами:

- 1) все грани – правильные многоугольники;
- 2) существует описанная сфера;
- 3) существует полуописанная сфера.

В статье будет рассказано о природе таких многогранников и их свойствах. Также будут рассмотрены связи полуоднородных многогранников с некоторыми другими множествами многогранников и преобразование полуоднородных многогранников в многогранники, обладающие новыми интересными свойствами.

1. Полуоднородные многогранники и методы их построения. Простейшими полуоднородными многогранниками являются правильные и полуправильные многогранники. Но, так как по условию грани полуоднородных многогранников могут быть и невыпуклыми правильными многоугольниками, легко заметить, что множество полуоднородных многогранников включает в себя также множество невыпуклых однородных многогранников [Веннинджер, 1974; Har'El, 1993], которые, в отличие от правильных и полуправильных, являются самопересекающимися, то есть некоторые грани мы не можем увидеть целиком, так как они пересекаются другими (цельность граней при этом сохраняется).

Таким образом, мы видим, что все однородные многогранники (выпуклые и невыпуклые) являются также и полуоднородными.

Существуют ли полуоднородные многогранники, отличные от однородных? Покажем, что такие многогранники есть. Многие из них можно получить методом превращения нескольких многогранников в один.

Например, возьмем произвольный полуправильный или невыпуклый однородный многогранник, имеющий хотя бы одну n -угольную грань, чтобы при повороте многогранника относительно оси OP , где P – центр рассматриваемой грани, на угол $360^\circ/n$ многогранник не переходил сам в себя. В качестве примера можно взять усеченный тетраэдр (рис. 1а). Любая его шестиугольная грань обладает указанным свойством.

Построим второй многогранник, получающийся из первого с помощью поворота относительно оси OP на угол $360^\circ/n$ (рис. 1б). Такой многогранник будет иметь с исходным общий центр и общую грань, центр которой был обозначен точкой P .

Замечание. Построенный многогранник может иметь с исходным и большее число общих граней.

Такое соединение многогранником еще не является, так как в любом ребре, которое принадлежит обоим многогранникам, сходится более двух граней, что противоречит определению. Чтобы это исправить, те грани, которые принадлежат сразу двум многогранникам, удаляются, в результате чего два многогранника превращаются в один (рис. 1в).

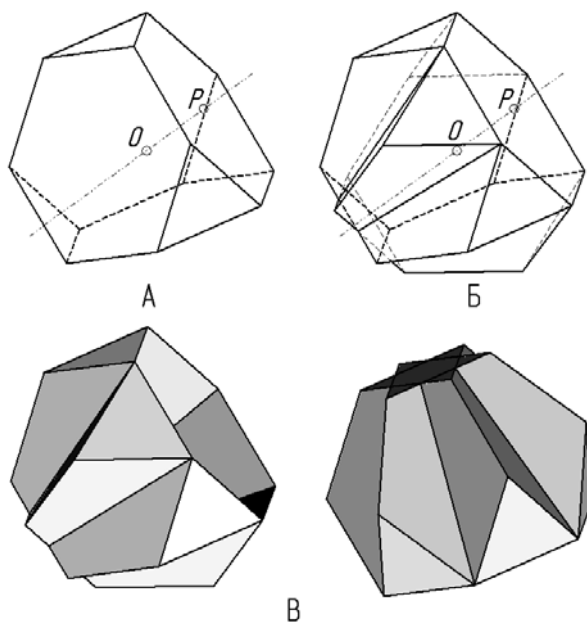


Рис. 1

По построению видно, что полученный многогранник обязательно будет иметь описанную и полувписанную сферы (они совпадут со сферами исходного многогранника) и, следовательно, попадет в число полуоднородных многогранников.

Также важно отметить, что с полученным многогранником можно вновь проделать вышеописанные операции и построить новый, более сложный многогранник, который также будет полуоднородным. И так как этот процесс можно продолжать бесконечно, это позволяет доказать следующую теорему.

Теорема 1. *Существует бесконечное число полуоднородных многогранников, отличных от однородных.*

Рассмотренный метод построения полуоднородных многогранников обладает интересным свойством: несмотря на то что размеры ребер и граней остаются постоянными, а их число может неограниченно увеличиваться, радиусы описанной и полувписанной сфер остаются неизменными.

Если подробнее рассмотреть описанный метод построения, то несложно доказать следующую теорему.

Теорема 2. *Если два полуднородных многогранника, имеющие общие описанную и полувписанную сферы, не совпадают, но имеют хотя бы одну общую грань, тогда при удалении всех общих граней два многогранника превращаются в один, который также будет полуднородным.*

Способ построения полуднородных многогранников, который следует из теоремы 2, включает в себя и метод, рассмотренный нами до этого, но отличается от него тем, что теперь два многогранника, порождающие новый полуднородный, могут быть неодинаковы, достаточно лишь, чтобы их описанные и полувписанные сферы были соответственно равны. Например, можно взять усеченный тетраэдр и многогранник, изображенный на рис. 1в, или ромбокубооктаэдр и малый кубокубооктаэдр [Веннинджер, 1974].

2. Полуднородные многогранники с дополнительными свойствами симметрии. Для получения многогранника, изображенного на рисунке 1 в, у исходного многогранника была выбрана одна грань и с ней проводились дальнейшие действия. Если аналогичные построения провести со всеми гранями, которые эквивалентны друг другу, то получится многогранник, имеющий группу симметрии, совпадающую с группой симметрии исходного многогранника. Он изображен на рис. 2 а.

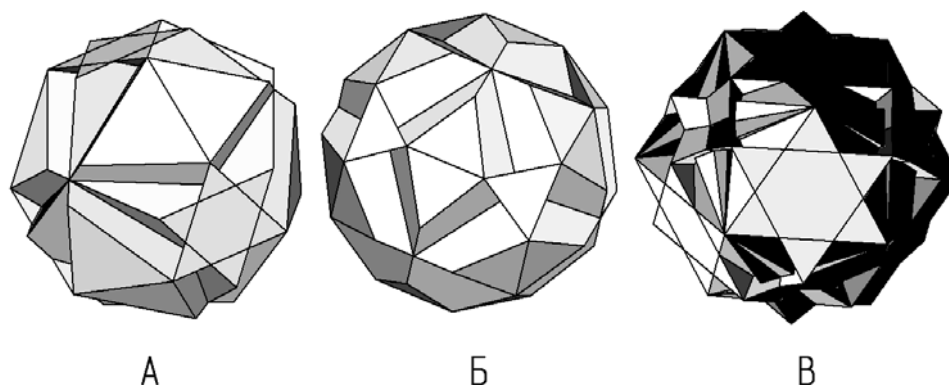


Рис. 2

Многогранники на рис. 2 б и 2 в получены тем же способом соответственно из усеченного куба и октагемиоктаэдра.

Таким образом, можно сделать вывод: если взять какой-либо однородный многогранник и ко всем его граням, эквивалентным друг-другу, прибавить однородные многогранники, не совпадающие с исходным, но имеющие тот же центр, то при удалении общих граней получится многогранник, имеющий группу симметрии, совпадающую с группой симметрии исходного. Многогранник, получаемый из однородного указанным способом, далее можно выбирать в качестве исходного и с ним проводить такие же построения. При этом группа симметрии будет оставаться исходной. С помощью этого можно доказать теорему 3.

Теорема 3. *Если g – это диэдральная, циклическая, тетраэдральная, кубическая или икосаэдральная группа симметрии, то существует бесконечное число полуднородных многогранников, имеющих группу симметрии g .*

Действительно, для любой указанной группы симметрии g существует однородный многогранник. Описанным выше способом из него можно получить полудно-

родный многогранник, имеющий такую же группу симметрии. Далее, из полученного многогранника можно построить еще один и т. д.

3. Свойства многогранников, двойственных полуднородным. Кроме правильных, полуправильных и однородных многогранников большую роль в науке играют многогранники, двойственные перечисленным. Они строятся из соответствующих многогранников с помощью полярного преобразования (подробнее об этом см. в кн. [Александров, 1950, с. 48]).

Все рассматриваемые нами многогранники имеют описанную сферу, поэтому центром полярного преобразования будем считать точку O , центр этой сферы. Тогда, если у данного многогранника никакая грань не проходит через точку O , то двойственный ему многогранник можно построить по следующему алгоритму:

- 1) из точки O проводим лучи, перпендикулярные граням данного многогранника.
- 2) на каждом луче откладывается отрезок $OM' = \frac{1}{OM}$, где M – точка пересечения луча с соответствующей гранью.
- 3) каждые две точки M_i и M_j , соответствующие смежным граням данного многогранника, соединяются отрезком. Все такие отрезки будут ребрами многогранника, двойственного исходному.

При таком преобразовании вершины переходят в грани, грани – в вершины, а ребра – в ребра. Следовательно, вписанная (описанная, полувписанная) сфера переходит в описанную (вписанную, полувписанную) сферу.

Исследуемое множество полуднородных многогранников интересно тем, что при полярном преобразовании оно порождает новое множество, каждый представитель которого имеет следующие свойства:

- 1) существует вписанная сфера;
- 2) существует полувписанная сфера;
- 3) все грани имеют форму описанных многоугольников (хотя число сторон у них может быть неограниченно большим);
- 4) все двугранные углы равны.

Пример одного из таких многогранников показан на рис. 3. Это полярный образ многогранника на рис. 1в. То есть эти многогранники двойственные.

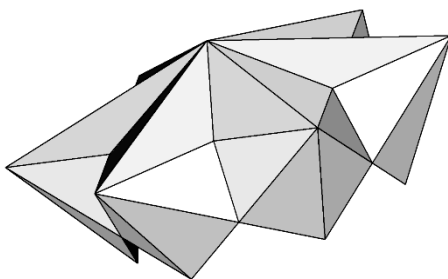


Рис. 3

Важен тот факт, что при полярном преобразовании относительно центра многогранника его группа симметрии не изменяется. Используя это, применяя полярное преобразование, из теоремы 3 можно вывести следующее.

Теорема 4. Если g – это диэдральная, циклическая, тетраэдральная, кубическая или икосаэдральная группа симметрии, то существует бесконечное число многогранников, имеющих группу симметрии g и обладающих следующими свойствами:

- 1) существует вписанная сфера;

- 2) существует полувыписанная сфера;
- 3) все грани имеют форму описанных многоугольников;
- 4) все двугранные углы равны.

Один из таких многогранников мы видим на рис. 4 (рядом показаны формы его граней и их количество). Он двойствен многограннику на рис. 2б.

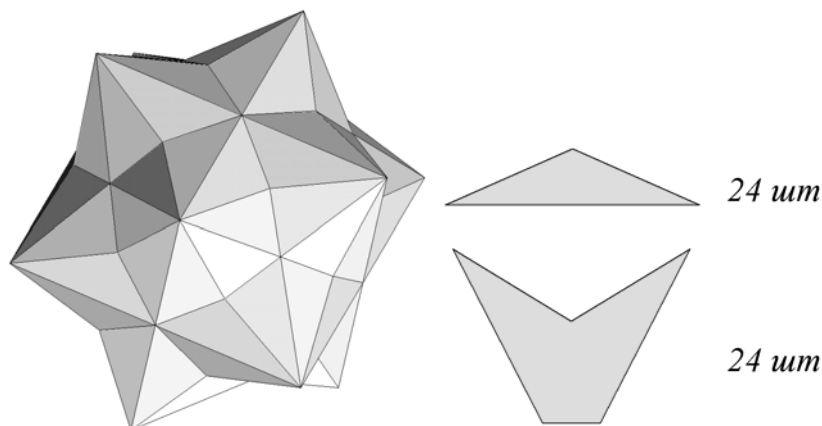


Рис. 4

Используя оригинальный метод построения новых многогранников, нам удалось доказать, что существует бесконечно много симметричных полуродных многогранников. Эти многогранники замечательны тем, что с их помощью можно строить и исследовать другие многогранники. Они могут сыграть важную роль в кристаллографии, материаловедении, нанотехнологиях. Действительно, полярное преобразование позволяет нам превращать полуродные многогранники в симметричные многогранники, у которых все двугранные углы равны. А любая структура, обладающая такими свойствами, всегда вызывала большой интерес у людей, изучающих кристаллы и строение материалов.

Библиографический список

1. Александров А.Д. Выпуклые многогранники. М.; Л., 1950.
2. Александров П.С., Маркушевич А.И., Хинчин А.Я. Энциклопедия элементарной математики / ред. В.Г. Болтянский, И.М. Яглом. М, Государственное издательство физико-математической литературы, 1963. Кн. 4: Геометрия.
3. Брэнстед А. Введение в теорию выпуклых многогранников. М.: Мир, 1988.
4. Бугаенко В.О. Правильные многогранники // Математическое просвещение. Третья серия. 2003. Вып. 7. С. 107–115.
5. Веннинджер М. Модели многогранников. М., 1974.
6. Люстерник Л.А. Выпуклые фигуры и многогранники. М., 1956.
7. Савченко В. Выпуклые многогранники // Квант. 1976. № 1.
8. Смирнов В.А., Смирнова И.М., Правильные, полуправильные и звёздчатые многогранники. М.: МЦНМО, 2010.
9. Смирнова И.М. В мире многогранников. М.: Просвещение, 1995.
10. Har'El Z. Uniform Solution for Uniform Polyhedra. Geometriae Dedicata. 1993. № 47, 57–110.

УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС В НАЧАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ ВОСТОЧНОЙ СИБИРИ НА РУБЕЖЕ XIX–XX вв.

Восточная Сибирь, городское училище, инспектор училища, качество обучения, методика преподавания, начальная школа, передовая педагогическая мысль, учебный процесс, церковно-приходская школа.

Восточносибирская начальная школа на рубеже веков продолжала, хотя и медленно, но и последовательно совершенствовать учебный процесс, в чем проявилось влияние проникновения идей передовой педагогической мысли в жизнедеятельность региональной начальной школы, которая в связи с расшатывавшимся патриархально-натуральным укладом жизни и усиливавшимся свое влияние новым капиталистическим укладом становилась все более податливой новым веяниям. На повестку дня встали практическая реализация концепции развития самостоятельности и мыслительности учащихся, концепция трудового воспитания детей. Укрепляются тенденции повышения качества обучения, выравнивания различных типов школ по общеобразовательной подготовке, что привело к ужесточению конкуренции начальных школ Министерства народного просвещения и церковного ведомства.

Именно в этот период происходит «надлом» церковно-приходской школы, делавшей все возможное, чтобы не отстать от министерской школы, но меньшее финансирование привело к тому, что в эти школы шли работать менее квалифицированные учителя, а значит, усиливалось догматическое обучение. Обеспеченность учебными средствами стала хуже, что привело к более низкой успеваемости учащихся и худшему качеству образования. Все это в немалой степени усугубляло работу школ церковного ведомства. Более того, узкоутилитарный взгляд в учебно-воспитательной работе, направленный на неоправданный крен в пользу духа церковности в ущерб светскому образованию, когда внутреннее развитие духовных и физических сил ребенка приносилось в жертву формальному, внешнему, на показ благопристойному поведению, согласно догматам церкви, и упорное стремление духовенства к осуществлению верховенства духа церковности в своих школах только развивали недовольство этими школами, число которых с каждым годом постепенно стало уменьшаться [Шилов, 2007, с. 100].

На рубеже веков продолжила развитие тенденция унификации начальной школы на территории Восточной Сибири между разными ее типами, в отношении начальной школы Европейской России и в организационном, содержательном, методическом аспектах работы начальных училищ. Кроме того, в начальных школах региона усиливались тенденция на изживание схоластического вербально-книжного обучения и поворот школы на увеличение наглядно-практических методов преподавания.

В городских училищах на рубеже веков наблюдаются продолжение стабилизации учебно-воспитательного процесса, повышение успешности учащихся. Эта тенденция в какой-то мере связана с укреплением учебно-материальной базы, оснащенностью дидактическими средствами обучения, что позволяло расширять но-

менклатуру используемых приемов и методов обучения, наглядность и вместе с тем способствовать в известной мере активизации познавательного интереса учащихся. Однако повышение качества обучения связывалось также еще и с тем, что городские училища перешли с классной на предметную систему обучения. Теперь учитель работал только с одним отделением учащихся, а не с двумя сразу. Кроме того, наблюдавшееся повышение уровня успеваемости в начальных приходских училищах способствовало приему более подготовленного к успешному обучению в городских училищах абитуриента. Новая политика правительства в области среднего образования, давшая дополнительный толчок развитию средней школы, ее гуманизации и демократизации, внедрению ряда идей передовой педагогической мысли в практику средних школ, побудила преподавательские коллективы городских училищ внимательнее относиться к новшествам, проводимым в жизнь в средних школах, и по возможности заимствовать, использовать их в своей деятельности [Шилов, 2007, с. 100–101].

В целом уровень успеваемости в городских училищах в первые годы XX в. колебался на уровне от 75 до 83,6 %, что на 10–12 % выше против конца 80 – начала 90-х гг. XIX в. Как и в прежний период, самые высокие показатели успешности учащихся зарегистрированы в выпускных классах – 100 %. Но в отличие от прежних лет уровень успеваемости в младших и средних классах выровнялся, что связано с более качественной подготовкой выпускников начальных приходских училищ. Так, например, в Енисейском городском училище в 1900 г. в 3 отделении (младшее отделение) успеваемость составила 83,8 % (31 из 37), в 4 отделении – только 65,7 % (23 из 35), в 5 отделении – 78,8 % (26 из 33): всего 76,2 % (80 из 105) (ГАКК. Ф. 3. Оп. 1. Д. 28. Л. 6).

Примерно такие же показатели уровня успеваемости наблюдаются и в других городских училищах (ГАКК. Ф. 3. Оп. 1. Д. 79. Л. 5), что говорит о возросшей стабильности учебного процесса в этих учебных заведениях.

В городских училищах стали больше внимания уделять слабоуспевающим учащимся и подготовке уроков в домашних условиях. Учащимся разъясняли, что следует делать, на что обратить внимание, сущность заданий, чтобы каждый ребенок до конца понял, что и как делать. В целом объем домашних заданий по русскому языку и математике уменьшился, старались задавать на дом не очень много, чтобы не переобременять учащихся. Часть того, что прежде планировалось давать ученикам на дом, теперь разбирали в классе, экономя время за счет уплотнения заданий и активизации деятельности воспитанников.

Учащихся, которые отставали в учебе, оставляли после классных занятий на небольшое время для выполнения письменных работ и приготовления уроков под наблюдением инспектора училища или преподавателя. Обыкновенно почти все уроки выучивались учащимися в классе, так что домашнюю работу по приготовлению уроков задавали сравнительно редко (ГАКК. Ф. 3. Оп. 1. Д. 28. Л. 10).

В свете проникновения новых педагогических идей и передового практического опыта работы в Восточную Сибирь были обнаружены и некоторые недостатки методического характера в учебной деятельности тех или иных преподавателей городских училищ, несмотря на то, что значительное большинство учителей были преданными своему делу тружениками, понимающими всю святость и ответственность возложенных на них обязанностей.

Так, например, некоторые преподаватели, занятые обыкновенно разучиванием последних уроков, не уделяли должного внимания пройденному ранее, поэтому у учеников замечались пробелы в усвоении предметов в целом. Например, на уро-

ках русской истории учащиеся затруднялись воспроизвести последовательность важнейших событий по эпохам; по математике проявили незнание пройденных ранее теорем, на которых обосновывались построения последних уроков; от прошлых уроков географии в памяти учеников часто оказывались налицо лишь некоторые географические наименования и т. д.

Указанный недостаток приводил к забыванию отдельных частей предмета, а значит, становились невозможными установление между ними (т. е. частями) взаимной связи, проведение обобщений, формулировки выводов, выяснение значений отдельных лиц, событий, явлений и т. д. По истории отмечались случаи, когда учащийся, передавая подробные биографические сведения о выдающемся историческом деятеле, не уяснял его роли в истории. Даже и в тех случаях, когда незнание прошлого не служило препятствием к постановке вопросов общего характера, побуждающих к работе мысли, преподаватели большей частью уклонялись от них. Так, на уроках русского языка делались подробные грамматические разборы отдельных слов и предложений и в прочитанных статьях, но редко приходилось слышать, чтобы учащимся предлагалось произвести анализ содержания прочитанного: отметить и передать главные мысли, установить связь между ними и т. д.

На уроках Закона Божьего не было видно, чтобы законоучители пользовались в должной мере фактической стороной библейской и церковной истории для выяснения учащимся основных христианских начал и чтобы занятия по этому предмету носили характер живой пастырской беседы.

Инспекторы обращали особое внимание на необходимость делать обобщения в курсах, устанавливать, где возможно, общие положения и характеристики, проводить сравнения и параллели, ставить вопросы: «отчего?», «зачем?», «почему?» и т. д. Подобного рода занятия не только закрепляют и увеличивают познания учащихся, но вместе с тем расширяют умственный кругозор, содействуют их общему развитию и тем способствуют разрешению одной из главных задач начальной школы.

Кроме того, обращалось внимание на неправильную постановку географии и естествоведения, ибо природу нельзя изучать без наблюдений и опытов, предполагающих соответствующие естественно-исторические кабинеты. Однако в большинстве городских училищ они явно недостаточны. Заклучая в себе коллекции минералов, растений и животных, большей частью несистематизированные, случайно и неполно составленные, они обыкновенно почти совсем не имели материалов и приборов для опытов, которые, очевидно, и не проводились. Экскурсии устраивались очень редко, и вообще, к непосредственному наблюдению и пониманию окружающей природы ученики не приучались [Шилов, 2007, с. 103].

Посещенные уроки географии показали, что преподавание этого предмета сводится главным образом к заучиванию одних собственных имен, почти без всякой, столь, казалось бы, естественной и желательной связи с историей, естествознанием, этнографией и т. п. Не то важно знать, какие названия приурочены человеком к различным пунктам земного шара, но то, какая действительность скрывается за этими названиями: каковы природные богатства различных стран, чем эти страны, города и т. д. замечательны в историческом отношении, каковы бытовые особенности, занятия, промыслы и культурное развитие различных народов и т. д. Все эти сведения, крайне важные сами по себе, в то же время оживляющие преподавание, давались, между тем в весьма недостаточном объеме; иногда целые десятки имен при перечислении рек, гор, островов и т. д. не сопровождалась сообщением о них каких-либо сведениях. Вместе с устранением этого недочета желатель-

но также, чтобы у учащихся в большей мере развивалось умение ориентироваться в географических картах и чтобы в большей мере было введено пользование другими наглядными пособиями.

Также было рекомендовано, заботясь об улучшении постановки учебного дела, твердо помнить и строго наблюдать, чтобы со стороны педагогического персонала должное внимание уделялось воспитательной составляющей учебных занятий. Обучение и воспитание должны идти рука об руку (обучение должно быть воспитывающим), ибо надлежащий успех одного из них не мыслим без успеха другого. Сухое, формальное отношение к преподавательским обязанностям, даже при всей видимой исполнительности, не может дать хороших результатов, так как не в состоянии развить в учениках должной любви к занятиям, любознательность. Все эти необходимые условия успешного обучения могут быть развиты в учащихся только в том случае, если преподаватели проявляют искреннюю заботливость о духовном развитии вверенных им питомцев. В то же время только настойчивый, систематический труд учащихся, отнюдь не допускающий ни на чем не основанных послаблений, в состоянии развить такие нравственные устои, как сознание своего долга и необходимости неуклонно его исполнять [Циркуляр ... МНП, 1905, с. 426–431].

Таким образом, городские училища сделали определенный шаг вперед по пути своего развития, что отразилось положительным образом на постановке учебно-воспитательного процесса в этих учебных заведениях. Проникновение в восточносибирскую глушь прогрессивных педагогических и методических идей постепенно овладевало все большим количеством учителей, способствуя повышению профессионально-педагогической подготовки учительских кадров, заинтересованных в самообразовании, саморазвитии для того, чтобы быть конкурентоспособными за право преподавания в наиболее оплачиваемом и престижном среди начальных училищ МНП и церковного ведомства учебном заведении.

Учебная сторона дела в восточносибирских железнодорожных училищах находилась на том же уровне, на каком была и в других школах Министерства народного просвещения. Для железнодорожных школ, так же как и для начальных училищ, относящихся только к ведомству МНП, главной задачей было «гармоническое развитие личности учащегося, его духовных и физических сил. Школа должна была готовить своих питомцев к практической жизни, но не узких специалистов для той или другой отрасли труда; она должна была сообщать своим воспитанникам знания и прививать навыки и умения, необходимые каждому человеку, какую бы специальность он не избрал, выходя из школы. Вместе с тем она научала своих питомцев понимать многообразную связь своих личных интересов с интересами общественными; зависимость своего блага от общего; пробуждала в них общественные чувства, желание служить не только себе, но и общим интересам своих сограждан, с которыми они связаны тысячами нитей (экономических, социальных и прочих). Знания, выносимые выпускниками из стен школы, добывались не из книг только, но из наблюдений окружающей природы, живой действительности и опытов. Здесь считали, что знания эти будут тогда только ценны и прочны, когда они явятся результатом самостоятельной работы учащихся...». Так приблизительно понимали свою задачу и учителя восточносибирских железнодорожных училищ, по крайней мере, из числа развитых, более сознательных [Крапивин, 1910, с. 27–28].

Состояние учебного дела в церковно-приходских школах было хуже, чем в министерских училищах. Здесь особенное внимание обращали на преподавание Закона Божьего, на осмысление и толковое изучение детьми молитв и событий из

Священной Истории. По Закону Божьему ученики знали молитвы, обстоятельно рассказывали события из Священной Истории Ветхого и Нового Завета; объясняли символы веры, молитвы и заповеди, значение служб.

По русскому языку: читали свободно и с должным выражением, передавали прочитанное своими словами в связном рассказе; практически различали части речи, члены предложения; были знакомы с более употребительными знаками препинания; письменные работы относительно правописания и каллиграфии довольно удовлетворительны.

По арифметике: ученики делали устные вычисления от 1 до 100, в большинстве школ хорошо знают таблицу умножения и хорошо знакомы с первыми четырьмя арифметическими действиями над простыми и именованными числами и со способами решения задач на все эти действия; считали на счетах и знакомы с простыми дробями.

По церковному пению: в большинстве школ пели с голоса употребительные молитвы, песнопения всенощного бдения и Божественной литургии, только в немногих школах, наряду с пением понаслышке, шло обучение партесному нотному пению, как, например, в Иверской школе (Ен. губ.), Агинской школе (Заб. обл.) и пр. [Отчет ... за 1894–1895 учебный год, 1898, с. 25–27; Отчет ... за 1888–1889 учебный год, 1890, с. 3–4].

Выполняя более или менее удовлетворительно задачу по овладению детьми элементарными знаниями, что ведет к простой грамотности, церковная школа, как и министерская начальная школа, только в еще больших размерах, не могла уберечь своих питомцев, выпущенных из школы, от рецидива безграмотности, когда дети сделаются взрослыми, сохранится только кое-какое умение каракулями подписать свою фамилию под общественным приговором. Лишенный всяких средств к самообразованию крестьянский мальчик не мог должным образом воспользоваться приобретенной им в школе грамотностью и навыками. Это общий недостаток российского школьного дела [Отчет ... за 1895–1896 учебный год, 1897, с. 356–357].

Программы церковно-приходских школ, не говоря уже о школах грамоты, еще более, чем министерские программы, ограничивали кругозор учащихся и препятствовали развитию инициативы педагогов. Ядром учебной программы являлся Закон Божий. Церковно-славянская грамота и церковное пение рассматривались в них как наиболее серьезные предметы, примыкающие к Закону Божьему, помогающие утвердить церковный характер обучения в церковных школах и решить главную задачу, возложенную на них: утвердить в народе религиозные и нравственные понятия и затем распространять первоначальные полезные знания.

Таким образом, в итоге анализа вышеприведенных исторических данных можно сделать следующие выводы.

На рубеже веков в учебной деятельности начальных школ получили начало и усиливались тенденция к изживанию схоластического сугубо словесного обучения и поворот школы на увеличение наглядно-практических методов преподавания.

Во второй половине 90 – первые 1900-е гг. ужесточилась конкуренция начальных школ Министерства народного просвещения и церковного ведомства, приведшая к «надлому» церковно-приходской школы и вытеснению ее на вторые позиции.

Несмотря на ряд недостатков в учебной работе городских училищ, как, например, не всегда упорядоченное комплектование учебных кабинетов, что сужало возможности наглядного преподавания; работа некоторых учителей «по старинке»; недостаточный текущий контроль знаний учащихся, применение форм, методов и при-

емов, характерных для догматического типа обучения, которые не могли лучшим образом способствовать развитию психических процессов школьников, сознательному усвоению и упрочению знаний, умений, навыков, в этих учебных заведениях медленно и постепенно, но происходили подвижки в раскрепощении учебной деятельности учителей и учащихся. Социально-экономическая жизнь общества, политические события, новые педагогические веяния подталкивали школу на путь воспитания людей деятельных, инициативных, умеющих делать нужный выбор, ориентироваться в окружающей действительности и при этом быть нравственными и добродетельными, что делало актуальным решение проблемы, воплощенной в концепции развития самодеятельности и мыследеятельности учащихся.

Список сокращений

1. ГАКК – Государственный архив Красноярского края.
2. Ф. 3 – Фонд 3. Дирекция народных училищ МНП Енисейской губернии.

Библиографический список

1. Крапивин Ф. Краткая история школьного дела на Сибирской дороге // Сибирские вопросы. 1910. № 27. С. 25–34.
2. Отчет Иркутского Училищного Совета о состоянии церковно-приходских школ и школ грамоты Иркутской епархии за 1895–1896 учебный год // Иркутские епархиальные ведомости. 1897. № 24. С. 343–370.
3. Отчет о состоянии церковно-приходских и грамотности школ Енисейской епархии за 1894–1895 учебный год. Енисейск, 1898. 37 с.
4. Отчет о состоянии церковно-приходских школ и школ грамоты Иркутской епархии за 1888–1889 учебный год // Иркутские епархиальные ведомости. 1890. № 18. С. 2–8.
5. Циркуляр по восточносибирским учебным заведениям Министерства народного просвещения за 1905 год. Иркутск, 1906. 464 с.
6. Шилов А.И. Начальная школа Восточной Сибири в конце XIX – начале XX вв. (включая революцию 1905–1907 гг.). Красноярск, 2007. 128 с.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В НАЧАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ ВОСТОЧНОЙ СИБИРИ НА РУБЕЖЕ XIX–XX вв.

Внеурочная деятельность учащихся, воспитательный процесс, Восточная Сибирь, дисциплина, начальное учебное заведение, религиозно-нравственное воспитание, школьный праздник, школьный спектакль, экскурсия.

На рубеже веков воспитательной работе придавали, как и в прежние годы, немаловажное значение. Более того, ее актуальность в период разрастания революционной борьбы возрастала. Со стороны учебного начальства усилились требования неукоснительного исполнения монаршей воли о том, чтобы молодежь приучали с ранних лет к порядку и дисциплине. Для этого предлагали сочетать как меры репрессивные, если таковые окажутся необходимыми, так и меры педагогического воздействия. Последние были, безусловно, необходимы, так как не вызывало сомнения, что исключительно карательными мерами порядок и дисциплину навести невозможно. Меры педагогического воздействия, необходимость сердечного попечения школы и своих питомцев считались основными по сравнению с репрессивными мерами, но не следовало «с сердечным попечением» ни в коем случае доводить воспитательное дело до попустительства. Имело место убеждение в том, что «для всякого добросовестного педагога должно быть очевидным, что именно сердечная заботливость о нравственном преуспевании воспитывающихся сопряжена с бдительным и настойчивым проведением известной системы требований, подчинение которым только и в состоянии приучить юношу к уважению законности» [Циркуляр ... МНП, 1903, с. 348].

Воспитательная работа в дисциплинарном аспекте в подавляющем большинстве школ была поставлена хорошо. Согласно отчетам инспекторов народных училищ и училищных наблюдателей, ревизовавших начальные училища МНП и духовного ведомства, ученики отличались аккуратностью посещения училищ, вполне приличным поведением на уроках и переменах, скромностью, особенно в сельских училищах. Поведение учащихся в одноклассных, двухклассных и городских училищах в большинстве случаев было также хорошее; проступков, выходящих из ряда обыкновенных детских шалостей, тем более влекущих за собой наказания или даже исключение, в этих учебных заведениях не было. В отдельных церковно-приходских школах (Манской, Торгашинской, Синявинской и др.) учащиеся отличались от прочих детей добрым поведением и служили примером для других в поступках, почтительности к родителям и старшим, наставникам и учителям, пекущимся об их благосостоянии, а также выделялись опрятностью в одежде, правильным держанием своего корпуса, головы, рук, ног, плеч, прической волос, походкой и проч. (Ен. ф. ГАКК. Ф. 1. Оп. 1. Д. 156. Л. 4). Обычные шалости, свойственные детскому возрасту, наказывались стоянием в углу на 15 минут во время урока или перемены, замечанием, оставлением после уроков на 30 минут. Нерадивым, невнимательным и ленивым делали внушения по окончании каждой четверти учебного года. Иногда могли снизить оценку по поведению до «4». Наконец, в некоторых случаях приглашали родителей учащихся, если имелось в виду приобрести их содействие в деле устранения тех или иных ненормальностей в занятиях и поведе-

нии учеников. Для наблюдения за поведением учащихся до уроков, во время перемен в городских училищах между преподавателями распределялись дежурства (ГАКК. Ф. 3. Оп. 1. Д. 21. Л. 12; Д. 28. Л. 7–8; Д. 53. Л. 10; Д. 79. Л. 5).

Центральное место в религиозно-нравственном воспитании отведено урокам Закона Божия. Но именно здесь при изучении этого предмета были замечены сухость в преподавании, зазубривание урока в ответах, т. е. во многом формальный подход к его изучению. Между тем христианские правила жизни, божественное учение Иисуса Христа должны быть постигаемы, прежде всего, сердцем. Что глубоко прочувствовано, то остается в сердце человека на всю жизнь. Поэтому законоучителям было рекомендовано как можно чаще вести беседы с учащимися, устраивать чтения, давать побольше книг для чтения религиозно-нравственного содержания, особенно жития святых. Было убеждение, что святая жизнь их производит на детские сердца глубокое впечатление. Сподвижничество святых, их любовь к ближнему увлекают детей, особенно 10–12-летнего возраста, что они нередко мечтают уподобиться им. Чем больше дети будут читать жизнеописания святых, тем глубже в их сердце западет учение Иисуса Христа (ГАКК. Ф. 3. Оп. 1. Д. 53. Л. 9).

Но, несмотря на предпринимаемые меры относительно религиозного воспитания, именно из-за обязательности обучения Закону Божию и деятельности синодальной канцелярии, религиозность большинства учащихся носила чисто внешний характер. Соблюдать посты и праздники, поставить свечку, выполнять обряды – вот к чему сводилась в конечном итоге религиозность православного человека, в том числе и ученика [Давыдов, 1909, с. 26].

О формальном, внешнем по отношению к ученику религиозном наставлении говорит и министр народного просвещения Зенгер в своем циркуляре от 28 июня 1903 г. за № 19744 «О принятии мер к поднятию дисциплины среди воспитанников учебных заведений». «Однако здесь более, чем где-либо, надлежит памятовать, что призывать имя Божие всеу грешно и что прибегать к религиозному воздействию на воспитанника, пренебрегая опасностью поощрить его к лицемерию, достойный приобрести юношеское доверие и уважение воспитатель не способен. Непростительно также было бы низводить религиозные наставления до степени урядных и мелких житейских попреков. Удивляться, напротив того, приходится, что когда, как это, к сожалению, нередко бывает, учащийся вследствие безуспешности в занятиях или подсказываемой самолюбием переоценки наложенного на него наказания дошел до полной нравственной растерянности, граничащей с отчаянием, он не встречает со стороны своих наставников религиозного утешения, способного успокоить и вовремя ободрить его» [Циркуляр ... МНП, 1903, с. 354].

В интересах умственного и эстетического развития учащихся в училищах устраивались литературно-музыкальные чтения с туманными картинками и спектакли. В этих случаях учащимся нередко предлагались угощения и подарки, расходы на которые принимали на свой счет смотрители или / и попечители начальных училищ (почетные блюстители), а также собираемые по подписке. Так, например, 26 декабря 1905 г. силами учащихся Канского городского и женского училищ был поставлен на сцене общественного собрания «Ревизор» Гоголя для учащихся всех школ города с приглашением их родителей и почетных лиц города. Вход для всех был бесплатный. На другой день ученики были собраны в училище, где были устроены танцы и угощение (чай и конфеты) (ГАКК. Ф. 3. Оп. 1. Д. 79. Л. 5–6). В Енисейске с дозволения начальства в воскресенье 7 декабря 1897 г. был дан спектакль в пользу бедных учеников уездного училища «Счастливы день» в трех действиях. Вход был разрешен всем учащимся (Ен. ф. ГАКК. Ф. 6. Оп. 1. Д. 30. Л. 10). В Рыбинском, Анцинском, Усть-Тунгузском и т. д. училищах были устроены дет-

ские спектакли (ГАКК. Ф. 3. Оп. 1. Д. 53. Л. 7). Имеющиеся архивные материалы говорят о том, что спектакли для детей устраивались повсеместно в начальных школах Восточной Сибири (ГАКК. Ф. 3. Оп. 1. Д. 24. Л. 12; Д. 71. Л. 34).

В праздничные и воскресные дни устраивали чтения, на которых могли присутствовать и родители. Для чтений, по мере возможности, приобретались волшебные фонари на остатки от квартирных и библиотечных денег (ГАКК. Ф. 3. Оп. 1. Д. 53. Л. 10).

Немаловажное значение придавали чтению книг, для этой цели организовывали систематическое домашнее чтение, но далеко не все учителя имели способности с надлежащей полнотой использовать это весьма существенное средство на развитие учащихся и, что немаловажно, для упрочения стремления к самообразованию и самосовершенствованию. Многие же молодые учителя нередко конечной целью своей деятельности считали простую выучку по программе начальной школы, дальнейшая жизнь окончивших курс обучения мало интересовала этих учителей. Из-за такого взгляда учителя не считали своей обязанностью серьезно ознакомиться с детской и народной литературой. Все это объяснялось тем, что и сами учителя не привыкли смотреть на книгу, как на средство к саморазвитию, а считали ее скорее развлечением. Так, в районных библиотеках педагогическая литература лежала почти нетронутой, между тем как приложением к ней зачитывались (ГАКК. Ф. 3. Оп. 1. Д. 37. Л. 41).

В 1899 г. многие приходские училища и все городские, по «Положению» 1872 г., училища отмечали столетие со дня рождения великого русского поэта А.С. Пушкина организацией литературных и литературно-музыкальных утренников и вечеров. Так, например, в Идинском бурятском училище в памятный день для России 26 мая прозвучало достойно имя великого поэта. Украшенный венком и живыми цветами портрет Александра Сергеевича над устланной коврами эстрадой, те же портреты по сторонам зала, инициалы поэта из зелени и живых цветов, вырисовывающиеся в венках «1799–1899», – все влекло мысль к тому, чье имя собрало туда учащихся и постороннюю публику, как интеллигентов, так и простолюдинов. Довольно милое декорирование зала дополнялось зеленью, флагами и живыми цветами.

Заведующий школой характеризовал сущность праздника и рассказал о жизни и трудах Пушкина. После доклада началось музыкально-вокальное отделение, прошедшее мило и дружно, – выступали мальчики и девочки, большинство которых – буряты: из уст каждого неизменно звучали слова незабвенного поэта. Маленькая и взрослая публика дружно аплодировала исполнителям, чтецам и хору, щедро разнообразившему программу то веселыми, то протяжными напевами пушкинских стихотворений. После чтения с туманными картинками учащиеся, радостно взволнованные праздником, разошлись по улусам с книжками Пушкина в руках [Андреев, 1958, с. 47–48].

Воспитательное значение имели и праздники древонасаждения. Впервые в Восточной Сибири подобное мероприятие состоялось в Иркутске 6 мая 1899 г. В нем приняли участие и мужские и женские школы города, каждая со своим значком, на котором было вышито название школы. У девочек флаги были белые, у мальчиков синие, у лесной школы значок зеленый. Кроме этого, ученикам дали национальные флаги. После молебна директор училищ поздравил детей с праздником, музыканты исполнили гимн. Школы с оркестром военной музыки и знаменами во главе и с украшенными деревьями на возах тронулись к месту посадки. Масса народа и экипажей сопровождали процессию, которая имела живописный вид. По прибытии к месту назначения, после произнесенной речи о пользе леса, провозглашения «Ура!» в честь государя музыка проиграла гимн и все приступили к по-

садке деревьев. Первое дерево посадил Иркутский губернатор, за ним городской голова, главный инспектор училищ, председатель училищной комиссии. Дети сажали деревья под руководством учеников лесной школы. В какой-нибудь час было посажено несколько сот деревьев. Кроме общей посадки, лесная школа произвела образцовую посадку дичков, после которой трубач проиграл сбор и школы вновь были построены и двинулись под звуки марша обратно [Циркуляр ... МНП, 1903, с. 187–188]. После этого мероприятия праздники древонасаждения распространились по всем регионам Восточной Сибири и поддерживались в течение многих лет (ГАКК. Ф. 3. Оп. 1. Д. 71. Л. 14).

На рубеже веков в начальной школе Восточной Сибири устойчивую форму внеурочной деятельности учащихся стали приобретать экскурсии и загородные прогулки для ознакомления с окружающей природой и укрепления физического и духовного здоровья воспитанников. Первоначально экскурсии проводились автономно от изучаемого в школе учебного материала. Объектами посещения являлись, как правило, в чем-либо достопримечательные места. Перед экскурсией учитель сам детально знакомился с маршрутом, объектами наблюдения, при необходимости договаривался с экскурсоводами. Обязательно предусматривались меры, обеспечивающие безопасность учащихся в пути следования и на маршруте экскурсии (ГАКК. Ф. 3. Оп. 1. Д. 53. Л. 7; Д. 71. Л. 14). Экскурсии проводили во всех типах начальных школ, находившихся на территории Восточной Сибири: начальных одноклассных и двухклассных школ МНП, городских училищ, церковно-приходских школ, железнодорожных училищ, миссионерских школ, наконец, частных училищ (ГАКК. Ф. 3. Оп. 1. Д. 24. Л. 8–12; Д. 53. Л. 7).

Кроме экскурсий, довольно широко были распространены прогулки в поле и лес. Проводились они как с образовательной целью, так и для развлечения и физической закалки. В Енисейском городском училище, например, 12 августа 1900 г. для учеников была сделана загородная прогулка на реку Кемь, находящуюся в 6 верстах от города. По дороге на заимке, отдельной части города, ученикам показан был кожевенный завод, где объяснение давал им инспектор училища, далее по дороге к деревне Борки ученики рассматривали цветущие растения; в деревне Борки заходили на воскодельный завод, осмотрели устройство завода и огород, где нашли цветущий картофель и другие растения, которые подробно рассматривали. После деревни Борки по дороге останавливались, чтобы посмотреть жатву хлеба. При этом оказалось, что многие ученики в первый раз видят поле, засеянное хлебом. Здесь же рассматривали найденные в лесу грибы и лесные породы. До реки Кемь от деревни 2 версты. Это расстояние прошли быстро. Остановились на берегу реки. Было жарко, река неглубокая, берег песчаный, и ученики до вечера веселились: играли, купались, собирали ягоды. Затем, пообедав, попив чай с конфетами, учащиеся в 6 часов вечера с песнями вернулись в город (ГАКК. Ф. 3. Оп. 1. Д. 28. Л. 10–11).

Если экскурсии, и особенно прогулки, значительно чаще проводили с наступлением теплого времени года, когда, между прочим, практиковали проведение во время перемен детские игры, а после занятий иногда играли еще и в футбол, в зимнее время почти во всех начальных школах, относившихся к ведомству МНП, в том числе железнодорожных, а также в некоторых церковно-приходских и частных во дворах школ устраивали катки. Иногда на помощь учащимся в этом деле приходили общества попечения о начальном образовании, чьи катки за очень небольшую плату посещали учащиеся всех местных учебных заведений. Однако для подавляющего большинства начальных школ физическое воспитание учащихся так и заканчивалось, за исключением тех школ, которые находились в городах и уча-

щиеся которых могли организованно или индивидуально ходить в гимнастический зал или в спортивное общество (ГАКК. Ф. 3. Оп. 1. Д. 53. Л. 8–9).

Таким образом, в итоге анализа вышеприведенных исторических данных можно сделать следующие выводы.

Центральное место в религиозно-нравственном воспитании было отведено урокам Закона Божия, преподавание которого было во многом сухим и формальным, результатом чего религиозность большинства учащихся носила чисто внешний характер.

Особое внимание обращали на умственное и эстетическое развитие учащихся. С этой целью, кроме изучения программного материала, в воскресные и праздничные дни устраивали чтения с обсуждением, организовывали систематическое домашнее чтение, литературно-музыкальные утренники и вечера с туманными картинами и волшебным фонарем, а также спектакли силами самих детей.

К числу недостатков в работе начальных учебных заведений следует отнести слабую постановку физического воспитания, особенно в сельских начальных школах, а также нередко формальный подход к домашнему чтению учащихся.

Проведение чтений с привлечением родителей учащихся, устройство литературных, литературно-вокально-музыкальных утренников и вечеров, постановка спектаклей, чествование годовщин и юбилеев прославленных, великих людей России, проведение праздников древонасаждения и т. д., причем проведение было не одномоментным актом, а входило в традицию школ, говорят о том, что на рубеже веков начальная школа все дальше отходила от одностороннего религиозно-нравственного воспитания, проявляя в нарастающей степени заботу об умственном, физическом, патриотическом, эстетическом воспитании своих питомцев.

Используя более разнообразные формы своей деятельности, школа постепенно набирала авторитет у местного населения, способствовала более разностороннему развитию учащихся, делала учебно-воспитательный процесс более привлекательным и для детей, и для учителей. Воспитательная работа обнаружила тенденцию более полного учета индивидуальных особенностей воспитанников и предоставления большей возможности полноценного личностного роста через расширение, усложнение содержания воспитательного процесса и углубление его дифференциации как отражения проникновения передовой педагогической мысли в содержание, формы организации и методы воспитательной работы восточносибирских начальных учебных заведений.

Список сокращений

1. ГАКК – Государственный архив Красноярского края.
2. Ф. 3 – Фонд 3. Дирекция народных училищ МНП Енисейской губернии.
3. Ен. ф. ГАКК – Енисейский филиал Государственного архива Красноярского края.
4. Ф. 1 – Фонд 1. Благочинный градоенисейских церквей.
5. Ф. 6 – Фонд 6. Енисейский естественно-исторический и культурно-бытовой музей Енисейской городской думы.

Библиографический список

1. Андреев В.И. Школьное образование у бурят во второй половине XIX века. Иркутск, 1958. 136 с.
2. Давыдов П. Духовенство и народное образование в Енисейской губернии // Сибирские вопросы. 1909. № 6. С. 22–27.
3. Циркуляр по восточносибирским учебным заведениям Министерства народного просвещения за 1903 год. Иркутск, 1904. 508 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Прикладная физическая подготовка, здоровьесбережение, оздоровительная аэробика, физическая нагрузка, функциональная готовность, студенты.

Решение насущной и актуальной проблемы профессионально-прикладной физической подготовки студентов должно, по мнению авторов статьи, занимать одно из ведущих мест в образовательной деятельности высших учебных заведений. Для ее полного и качественного решения, авторами предлагается использовать в учебном процессе по физической культуре методики применения средств оздоровительной аэробики здоровьесберегающей направленности. Применение данных средств и методов позволит будущим специалистам эффективно овладеть необходимыми для дальнейшей трудовой деятельности прикладными двигательными навыками, повысить уровень своей функциональной готовности к будущим физическим нагрузкам и укрепить здоровье.

Сегодня все большее число специалистов в области педагогического образования и воспитания личности привлекают внимание общественности к проблемам формирования и развития у студентов профессиональных компетенций. Данные компетенции жизненно необходимы выпускнику вуза для качественной и успешной профессиональной деятельности. По мнению многих авторов, одним из обязательных условий для формирования данных компетенций будет являться наличие у молодых специалистов определенного уровня психофизической готовности к тем видам нагрузки, которые могут встретиться им непосредственно в их трудовой деятельности. Важную роль в формировании необходимого профессионального уровня выпускников должна сыграть их качественная профессионально-прикладная физическая подготовка. Согласно определению, профессионально-прикладная физическая подготовка – это специально направленное и избирательное использование средств физической культуры и спорта для подготовки человека к определенной профессиональной деятельности. Характеризуется она достижениями высокопроизводительного труда в избранной профессии и предупреждением профессиональных заболеваний, профилактикой травматизма, обеспечением профессионального долголетия [Муллер и др., 2011, с. 141]. К сожалению, авторы статьи вынуждены отметить, что вопросы физической подготовленности студента к будущей профессии не относятся к числу первоочередных. Довольно значительное количество авторов, пишущих о формировании ключевых и значимых профессиональных компетенций, просто обходят вопросы физической подготовки специалиста к последующей трудовой деятельности стороной или не уделяют им должного внимания. Следует отметить, что и сами будущие специалисты не считают приоритетом для успешной профессиональной карьеры свою физическую подготовку. Так, по данным исследований Е.В. Валяевой, среди факторов жизненного успеха, которые абитуриенты и выпускники старших классов школы отметили как приоритетные, здоровье и физическое совершенство занимают лишь 9 место ([Валяева, 2011,

с. 13], табл. 1) заметно уступая, например, дружеским или родственным связям. Можно заметить, что и в большинстве вузов в учебном процессе по дисциплине «физическая культура» профессионально-прикладная физическая подготовка представлена крайне слабо или отсутствует совсем.

Таблица 1

Факторы жизненного успеха, по мнению выпускников 9–11 классов
(по данным Е.В. Валяевой)

№ п / п	Значимые факторы	Ранговое место
1	Личная активность, целеустремленность, постоянный поиск	1
2	Наличие и поддержка друзей, родственные связи	2
3	Интеллектуальные способности	3
4	Образование, профессионализм, компетентность	4
5	Трудолюбие, самоусовершенствование	5
6	Благоприятный микроклимат в семье	6
7	Постоянное самообразование	7
8	Предприимчивость и практицизм	8
9	Здоровье и физическое совершенство	9
10	Привлекательность и обаяние	10
11	Деньги и материальное благополучие	11
12	Жизненные обстоятельства, случайность	12
13	Протекция влиятельных знакомых	13

Л.А. Бартновская отмечает, что одной из проблем физического воспитания является ориентация студентов на получение зачета по предмету, а не формирование у них необходимых профессиональных навыков и компетенций [Бартновская, 2011, с. 33]. Итак, отсутствие необходимых мотиваций у молодежи и недостаточный качественный уровень обучения в высшей школе формируют актуальность данной работы.

Анализируя литературные источники, авторы обратили внимание на следующую тенденцию: подавляющее большинство исследователей данной проблемы предлагают для повышения уровня прикладной физической подготовки использовать студентам различных специальностей совершенно разные по своей структуре, динамике и характеру выполнения комплексы физических упражнений. Считается, что в процессе общей физической подготовки невозможно сформировать такой уровень психофизической подготовленности, который обеспечил бы высокопроизводительную профессиональную деятельность [Муллер и др., 2011, с. 142]. Не соглашаясь с данным утверждением, авторы за теоретическую основу взяли работы Р.Т. Раевского и Л.А. Волкова. Р.Т. Раевский утверждает, что стабильное физическое состояние и эффективное функционирование организма человека, без которого не мыслится здоровье, остаются важнейшей предпосылкой устойчиво высокой пло-

дотворности любого профессионального труда [Раевский, 1985, с. 12]. Л.А. Волков в своих исследованиях подробно описывает классификацию профессиональных групп трудящихся в зависимости от условий труда и требуемых профессиональных навыков ([Волков, 2011, с. 182], табл. 2).

Таблица 2

**Классификация психофизических качеств,
необходимых для успешной трудовой деятельности**
(по данным А.Л. Волкова)

Профессиональная группа	Характер трудовой деятельности	Профессии	Психофизические качества, необходимые для успешной трудовой деятельности
Профессии умственного труда	Творческий, умственный, управленческий труд	Студенты, преподаватели, офисные работники, управленцы и т. д.	Психофизическая устойчивость и общая выносливость
Водители	Управление движущимися машинами	Водители автотранспорта, машинисты локомотивов и т. д.	Быстрота реакции, общая выносливость , координация
Монтаж, наладка и ремонт оборудования	Установка, сборка и обслуживание различных приборов и оборудования	Слесари, электромонтеры, монтажники и т. д.	Сила, общая выносливость , устойчивость, чувство равновесия
Профессии станочного профиля	Работа на различных промышленных станках	Токари, фрезеровщики, ткачихи и т. д.	Общая выносливость , сила, внимание
Поточно-конвейерное производство	Монотонная двигательная деятельность	Работники конвейера	Общая выносливость , быстрота, внимание, координация движений
Профессии повышенной точности движений	Сборка изделий из мелких деталей	Чертежники, ювелиры, обувщики и т. д.	Внимание, точность движений, общая выносливость
Профессии, связанные со специфическими условиями труда	Тяжелый физический труд, зачастую связанный с «вредным» производством	Шахтеры, лифтейщики, строители и т. д.	Сила, общая выносливость , равновесие, гибкость, подвижность, координация

В данной работе присутствует интересное наблюдение о том, что успешная трудовая деятельность лиц различных профессий в большей степени зависит от уровня их общей выносливости, невзирая на характер и особенности их трудовой деятельности.

Опираясь на вышеизложенное, авторами было принято решение провести в течение года, педагогический эксперимент со студентами III курса Сибирского федерального университета, обучающимися на различных специальностях (институт архитектуры и дизайна, институт нефти и газа, институт филологии и языковой коммуникации). Целью эксперимента было повышение уровня профессионально-прикладной физической подготовки будущих специалистов без нарушения их здоровья. Согласно общепринятой теории, студенты данных институтов должны совершенствовать различные прикладные двигательные навыки (нефтяники – силу и выносливость, дизайнеры – внимание и точность движений, филологи – психофизическую устойчивость). Новизна же данного исследования состоит в том, что

авторы для формирования качественного уровня профессионально-прикладной физической подготовки студентов различных специальностей использовали разработанный ими комплекс физических упражнений аэробной направленности с учетом методик здоровьесбережения обучающихся. Основу комплекса составили занятия оздоровительной аэробикой как наиболее подходящие, по мнению авторов, для развития общей выносливости. Одновременно с этим планировалось решать задачи по развитию других психофизических качеств (силы, гибкости, координации, внимания, точности и т. д.) с помощью специально подобранных упражнений. Средства и методы формирования психофизических качеств, необходимых для успешной профессиональной трудовой деятельности, представлены в табл. 3.

Таблица 3

**Формирование психофизических качеств,
необходимых для успешной трудовой деятельности,
на занятиях оздоровительной аэробикой**

Психофизические качества	Применяемые средства и методы
Сила	Выполнение большого количества повторов с гимнастическими гантелями, работа с утяжелителями, гимнастическими палками, «бодигардами» и т. д. Статическое удержание своего тела в различных упорах
Общая и специальная выносливость	Выполнение большего числа движений за меньшую единицу времени, увеличение темпа выполнения упражнений, повышение интенсивности занятия, работа на беговых дорожках или велотренажерах
Гибкость, координация и равновесие	Удержание своего тела в положении неустойчивого равновесия, потягивания, вращательные движения тела, повороты, подскоки с использованием музыкального сопровождения и т. д.
Точность и внимание	Коллективное выполнение двигательных действий в общем режиме и темпе, частая смена выполняемых движений по заданию преподавателя, повторение на оценку, только что показанных или разученных элементов или связок
Психофизическая устойчивость	Дыхательная гимнастика и упражнения релаксационного характера с использованием подходящего музыкального сопровождения.
Ловкость и быстрота	Выполнение заданий преподавателя в максимальном темпе, в течение короткого промежутка времени, быстрая смена выполняемых движений. Применение специальных подручных гимнастических предметов (обручей, мячей, скакалок и т. д.)

Отдельное внимание при проведении педагогического эксперимента авторы уделили вопросам здоровьесбережения будущих специалистов. Здоровьесберегающая направленность проводимых занятий выражалась в привлечении методик контроля над уровнем получаемой занимающимися студентами физической нагрузки. В ходе работы были использованы методические рекомендации таких известных ученых в области спортивной тренировки профессиональных спортсменов, как А.И. Завьялов и Д.Г. Миндиашвили, о взаимосвязи ЧСС и мощности выполняемой работы, которая у большинства людей имеет линейный характер вплоть до пульса 170–180 уд. / мин. [Завьялов, Миндиашвили, 1996, с. 53]. Также широко применялись разработки одного из авторов статьи по организации контроля над уровнем нагрузки на занятиях оздоровительной аэробикой [Осипов, 2012, с. 98]. Суть всех представленных методик – в организации занятий по физической

культуре со студентами таким образом, чтобы все физические упражнения выполнялись студентами с заданной ЧСС (разминка 130–140 уд. / мин., основная часть 160–170 уд. / мин.). Тогда занимающиеся получают максимальный тренировочный эффект без нарушения здоровья, так как объемы получаемой нагрузки будут соответствовать их функциональному состоянию.

К занятиям в экспериментальных группах допускались только те студенты, у которых перед началом занятия фиксировалась ЧСС без отклонений. Если наблюдались какие-то отклонения, то такие студенты допускались лишь на разминку. Объективным критерием уменьшения нагрузки или прекращения занятия было появление ЧСС более 180 уд. / мин. как возможного варианта перегрузки при выполнении заданий преподавателя.

Перед началом исследований и после окончания эксперимента, студенты экспериментальных и контрольных групп прошли специальное тестирование, позволяющее определить их уровень функциональной готовности к физическим нагрузкам. Был проведен специальный тест – 30 приседаний за максимально короткое время. Фиксировались ЧСС, артериальное давление (а также дополнительно с помощью таблиц А.И. Завьялова систолический и минутный объемы крови). Результаты показывают, что в конце эксперимента частота сердечбиений незначительно понизилась во всех группах. Также незначительные изменения произошли с показателями артериального давления и систолического объема. Зато показатели минутного объема крови у студентов экспериментальных групп всех специальностей по сравнению с контрольными группами достоверно уменьшились ($P < 0,05$) с $5,5 \pm 0,4$ л / мин. до $4,8 \pm 0,3$ л / мин. (ИНиГ), с $5,3 \pm 0,8$ л / мин. до $4,8 \pm 0,4$ л / мин. (ИАиД), с $5,4 \pm 0,5$ л / мин. до $4,9 \pm 0,7$ л / мин. (ИФиЯК).

Эти данные свидетельствуют о том, что уровень функциональной готовности студентов экспериментальных групп к физическим нагрузкам достоверно выше. Следовательно, в плане повышения функций здоровьесбережения эксперимент можно признать успешным. А если принять во внимание, что функциональная готовность к физическим нагрузкам для большинства людей является важным фактором достижения высокопроизводительного труда и эффективным средством достижения профессионального долголетия и предупреждения профессиональных заболеваний, то эксперимент можно признать успешным и в плане повышения уровня профессионально-прикладной физической подготовленности студентов. Экспериментальные данные о гемодинамических показателях студентов всех групп, принимавших участие в эксперименте, представлены в табл. 4.

Результаты данных исследований, позволяют авторам сделать следующие выводы.

1. По мнению авторов работы, процесс подготовки будущего специалиста в высших учебных заведениях нуждается в привлечении новых образовательных методик формирования необходимых профессиональных качеств и навыков, которые должны качественно повысить эффективность учебных занятий у студентов. Так, использование методики контроля над уровнем физической нагрузки А.И. Завьялова позволило достоверно повысить уровень функциональной готовности исследуемых студентов всех экспериментальных групп к нагрузкам, которые могут встретиться в их дальнейшей профессиональной деятельности.

2. Для формирования высокого уровня психофизической готовности к последующим в дальнейшей трудовой деятельности профессиональным нагрузкам на каждом учебном занятии следует использовать предложенные авторами комплексы аэробных физических упражнений достаточной интенсивности, стараясь повышать ЧСС до 170–180 уд. / мин., с обязательным контролем над уровнем получаемой студентами нагрузки.

**Гемодинамические показатели исследуемых студентов
экспериментальных и контрольных групп
(институт нефти и газа (ИНиГ), институт архитектуры и дизайна
(ИАиД), институт филологии и языковой коммуникации (ИфиЯК))
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 (ИНиГ)	До эксп.	Хср±m	75±2	117±5	75±3	71±5	5,3±0,6
Эксперимент. (ИНиГ)	До эксп.	Хср±m	74±4	120±4	78±4	75±7	5,5±0,4
Контрольная (ИНиГ)	После эксп.	Хср±m	72±3	115±5	74±3	70±6	5,1±0,2
Эксперимент. (ИНиГ)	После эксп.	Хср±m	70±2	124±4	73±6	69±4	4,8±0,3
Контрольная (ИАиД)	До эксп.	Хср±m	76±4	122±5	73±3	74±5	5,4±0,2
Эксперимент. (ИАиД)	До эксп.	Хср±m	78±2	115±8	70±6	68±5	5,3±0,3
Контрольная (ИАиД)	После эксп.	Хср±m	72±5	112±5	70±3	69±2	5,0±0,2
Эксперимент. (ИАиД)	После эксп.	Хср±m	70±3	118±6	74±2	68±5	4,8±0,4
Контрольная (ИФиЯК)	До эксп.	Хср±m	78±2	120±4	71±3	72±8	5,5±0,6
Эксперимент. (ИФиЯК)	До эксп.	Хср±m	76±4	115±8	70±4	73±6	5,4±0,5
Контрольная (ИФиЯК)	После эксп.	Хср±m	74±3	115±6	70±2	73±5	5,4±0,3
Эксперимент. (ИФиЯК)	После эксп.	Хср±m	72±2	116±8	73±2	69±4	4,9±0,7

3. Комплексы физических упражнений и специальных тренировочных заданий должны обязательно включать в себя двигательные действия, направленные на развитие всех психофизических качеств, которые могут встретиться студентам в последующей профессиональной деятельности.

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. Валяева Е.В. Представления учащихся старших классов о факторах, обеспечивающих жизненный успех // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 4 (18). С. 11–18.
3. Волков А.Л. Классификация профессионально-прикладной физической подготовки трудящихся // Физкультурно-оздоровительная деятельность образовательного учреждения: материалы Всероссийской науч. – практич. конф. / под ред. И.Л. Левиной. Новокузнецк, 2011. С. 180–185.

4. Завьялов А.И., Миндиашвили Д.Г. Физическое воспитание студенческой молодежи: учеб. пособие. Красноярск: КГПУ, 1996. 128 с.
5. Муллер А.Б. и др. Физическая культура студента: учеб. пособие / А.Б. Муллер, Н.С. Дядичкина, Ю.А. Богащенко, А.Ю. Близневский. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2011. 172 с.
6. Осипов А.Ю., Тимофеев, А.В., Вапаева А.В. Физическое воспитание студентов специальной медицинской группы средствами оздоровительной аэробики // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 1 (19). С. 97–99.
7. Раевский Р.Т. Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов технических вузов. М.: Высшая школа, 1985. 230 с.

СТАНОВЛЕНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ТРАНЗИТИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Культура, педагогическая культура, организационно-педагогическая культура, транзитивное образовательное пространство, становление организационно-педагогической культуры будущего учителя.

Проблема подготовки учителя и повышения его профессионального и культурного уровня признается важнейшим приоритетом государственной образовательной политики. Задачам подобного рода уделяется огромное значение в образовательных документах. Перед научной общественностью по проблемам развития вузовской науки и подготовки конкурентоспособных специалистов поставлены задачи «подготовки специалиста, способного к культурному диалогу» [Путин, 2004].

Главной целью педагогического образования современности является становление такого учителя, который был бы не только компетентным в предметной области знания, не только образованным, но и культурным. Вот почему нужны переход, переориентация образования со знаниецентрического на культуросообразное, которое будет способствовать повышению духовности учителя. Ориентированность современного образования на культуросообразование и культуросозидание предполагает «уход» от мыслеполагания к мыслетворчеству, обеспечивает не только овладение готовыми знаниями, но и ориентирует на культуротворчество, на развитие креативности обучающихся [Янова, 2011, с. 138]. Все это определяет поиск новых путей и условий подготовки будущего учителя.

Возникает вопрос, где и как осуществить поиск людей, способных в условиях кризиса традиционализма и возрастающей роли социокультурного развития общества, возрастающей динамики общественной жизни, развития человеческой свободы взять ответственность за себя, за свое саморазвитие и культурное становление, инновационное обновление общества.

С позиций социокультурного подхода образование рассматривается как процесс передачи социально-культурного опыта и как фактор развития личности, поскольку цели и содержание образования раскрываются в двух параллельно существующих ресурсных ипостасях: цивилизации и культуре. В основе цивилизации лежит стратегия жизни, связанная с транзитивным наращиванием культурного потенциала, фиксируемого понятием «цивилизационный ресурс», где выражаются одновременно определенный итог социокультурного развития и условие дальнейшего развития. Сама же цивилизация в ее способности наращивать общественный и личностный потенциал связаны с образованием в транзитивном значении его параметров.

Таким образом, роль и место образования определяются дополняемостью и транзитивностью двух ресурсов: цивилизационного и культурного. Данные ресурсы определяют стратегию жизни человека и реализуют разные способы существования человека, прослеживаясь в иерархии: усвоение – становление – закрепление – тренаж – развитие, и «обеспечивают закрепление цивилизационных исканий в культурной компоненте практик современности» [Иванкина, Сысоева, 2007,

с. 223–224]. Следовательно, образование выступает способом цивилизационно-культурных изменений человека в их транзитивности.

Далее, согласно логике изложения, определим, что такое транзитивность. «Транзитивный» означает «находящийся в постоянном движении»; отражает «переход от одного состояния к другому». Данная переходность характеризуется отсутствием четких границ в смыслах сущностей: «понимаю – не понимаю, знаю – не знаю, представляю – не представляю, владею – не владею», и уточняется присутствием одной сущности в другой, их взаимной дополняемостью и ассимилятивностью. Состояние граничности имеет свойство в одно и то же время приобретать черты того состояния, от которого процесс происходит, и черты того состояния, к которому процесс переходит. Таким образом, транзитивное общество и образование, его сопровождающее, имеют смешанную, неоднородную структуру.

В этой связи образование, вслед за Л.И. Иванкиной и Л.С. Сысоевой, понимается нами как транзитивное, поскольку находится в постоянном движении, наблюдается изменение его структурно-содержательных параметров; а процесс развития образования называется его транзитивной потенциальностью или транзитивностью.

Человек в своем существовании предстает как «открытая возможность» и, проходя все этапы своего развития и образования, создает себя культурного и образованного, приобретает знания «для», преобразует их в знания «в», обогащаясь и становясь как социальная, культурная, профессионально грамотная личность. В этом прослеживается потенциальность образования, становления и развития личности.

Взгляд на транзитивное образование предполагает одновременно несколько ракурсов его рассмотрения – как культурного феномена, как личностного достояния, как социально организованной системы. Образование следует рассматривать не только как индивидуально-общественную форму развития (в системе «человек – социум»), но и как всеобщую мироустроительную форму, рассматривающую эволюцию всего сопряженного с человеком универсума – социокультурного, природного, космического, антропологического. В этом смысле образование видится, прежде всего, как процесс взаимодействия человека с миром. Уже сложилось понимание одной из важнейших причин кризиса образования, заключающейся в смене культурных эпох (от индустриальной к постиндустриальной). Постиндустриальная культура характеризуется открытостью, развитостью сети коммуникаций, информационной насыщенностью. Она требует от человека готовности к жизнедеятельности в условиях неопределенности, конкуренции, ответственного отношения к себе, к Другому, к Миру, к результатам и продуктам своей жизнедеятельности, к будущему. Признается уникальность человека, его самоценность, а не общественная полезность. Именно человек с его профессиональным ресурсом и творческим потенциалом становится основной производительной силой и субъектом культурной эволюции [Степанова, Адольф, 2011, с. 8].

Сущность культууроориентированной парадигмы обновления профессионально-педагогического образования определяется природой педагогической деятельности, в центре которой находится личность воспитанника как высшая ценность. Важным признается тот факт, что каждый человек познает мир, опосредуя данный процесс своими личностными характеристиками, системой ценностей, отношением, поведением. Таким образом, своеобразие личностных характеристик и совокупность упомянутых образовательных критериев должны послужить ориентиром для обучения, целью которого является культууроосвоение и культуросозидание в процессе освоения учителем богатого педагогического наследия. В этой связи необходимым является осмысление им сущности организационной и педагогической культуры в единстве и взаимодействии.

Культура, создающая ценности, всегда являлась средством успешной социализации личности. При правильной организации учебного процесса культура может выступить действенным средством подготовки будущего учителя и формирования его организационно-педагогической культуры, поскольку в будущем это определит ценности культуры, осваиваемые учениками в организованной деятельности.

Качественная подготовка специалиста педагогической сферы, основанная на ценностном отношении к знаниям, призвана обеспечить качественное обучение подрастающего поколения. Особенно это касается учителя, поскольку любая дисциплина, которую он преподаёт, предусматривает «научение» творчеству, культуре. В культуре отражено единство совершенства духовного и умственного развития. Учитель в общепризнанном понимании является носителем культурного начала личности как педагог, воспитывающий подрастающее поколение и обучающий культуре. Из определения понятий «педагогическая культура» и «организационная культура» следует, что, являясь частью общей культуры общества, данные культуры дополняют сферу социальной деятельности учителя. Деятельность учителя раскрывается в двух ипостасях: педагогической (направлена на формирование личности педагога, характеризует степень глубины и основательности овладения им знаниями педагогической теории в ее постоянном развитии, умении применять эти знания самостоятельно, методически обоснованно и с высокой эффективностью в учебном процессе и в неразрывной связи с жизнью) и организационной (проявляется в способности организовать педагогическую деятельность в контексте ее культуротворческой реализации). Освоение компонентов организационно-педагогической культуры в процессе обучения воспитанников ориентирует их на культуросозидание и культуросохранение, проявляется в культуротворчестве, способствует расширению их культурного диапазона, обеспечивает проникновение во все сферы жизнедеятельности. Являясь частью общего воспитания, культурное воспитание представляет собой процесс, направленный на гармоничное развитие духовных и культуротворческих функций организма человека и выступает одним из показателей состояния общей и педагогической культуры в обществе. Учитывая все вышесказанное, следует отметить, что главными ориентирами в работе учителя является отношение к таким фундаментальным ценностям, как истина, красота, добро через воспитание гармонично развитой личности во всех отношениях. Становление будущего учителя как профессионала и субъекта продуктивной деятельности есть процесс приближения к идеалам культуры [Метерукова, 1999, с. 67]. В этой связи его подготовка предусматривает активное приобщение к культуросозиданию и культуросохранению как в общепрофессиональном, так и в духовном смысле.

Проблема подготовки учителя волнует общество не менее, а иногда даже более, чем специалистов других профессий. Ведь педагогически грамотные, организованные, духовно богатые и культурные молодые люди, способные к культуросозиданию и культуротворчеству, добивающиеся творческих успехов, зачастую не хотят замечать того, что происходит с ними рядом, кто живет с ними по-соседству, какая молодежь подрастает во дворе... Они стремятся скорее к личностным достижениям и не ориентированы на воспитание подрастающего поколения. Это актуализирует проблему воспитания «культурного» педагога, способного воспитывать будущее поколение, формируя в нем черты культурного человека, формируя его культуру в организационном и педагогическом контекстах.

Осмысление понятия «культура» для учителя возможно при полном представлении данного феномена и условий его существования. Освоение ценностей педагогической и организационной культур возможно только в условиях правильно организованной деятельности и активности личности в процессе образования.

В контексте подготовки учителя рассматриваем термин «культура» как относящийся к числу наиболее фундаментальных понятий в современном знании. В самом обычном представлении «культура» служит оценочным понятием и определяется чертами личности, которые в совокупности точнее было бы назвать «культурностью». Говоря о человеке, культурный он или некультурный, мы оцениваем его поведение, нравственность, манеры, уровень образования, его профессионализм. В данном случае «культурное» поведение важно для нас с точки зрения действий и поведения человека по отношению к другим людям и как другие люди оценивают его поведение. Взаимодействуя «культурно» с обществом и другими людьми, человек проникает в сферу бытия, демонстрируя в ней свои человеческие качества, формируя при этом в себе «оценочную систему», которая позволяет соотносить его собственные действия с действиями других людей [Антонов и др., 2001].

Исследуя феномен «культура», подчеркиваем, что одним из способов ее формирования у человека является образование. Образование есть культура, ибо быть образованным – значит быть культурным. Обучаясь и совершенствуясь в течение жизни, человек повышает свой культурный уровень. Настоящий профессионал в сфере образования должен обладать высокой культурой. В свою очередь, процесс формирования учителя как профессионала и субъекта следует рассматривать в культурном аспекте. Человек, и особенно учитель, лишенный широкого взгляда, соприкасающегося с идеей общекультурного кругозора, лишен методологической гибкости и зрелости, позволяющих одолевать неизбежные тупики мысли [Князева, 1990, с. 32–33]. Особенность труда учителя заключается в том, что объектом и продуктом его деятельности является самый «уникальный по своей ценности материал» – человек, и не просто физическая сущность его, а его внутренний мир, его духовность. Следовательно, целевая установка формирования организационно-педагогической культуры будущего учителя заключается в формировании личности, способной преодолевать трудности современного транзитивного общества, самосовершенствоваться и культурно «становиться», достигая успеха, ориентируясь на лучших педагогов и передовые культурные практики.

Анализируя понятие «педагогическая культура» в контексте подготовки личности, ученые размышляют, какое место в педагогике культуросообщения ему отводится. Воспитание и обучение, передача накопленного опыта ученикам, воплощение культурных ценностей в «знания и опыт обучающегося» – основная цель обучения; формирование педагогической культуры будущего педагога – условие его успешной профессионализации, вхождения его в профессию.

Ряд авторов (А.Н. Барabanчиков, Е.В. Бондаревская, Е.Н. Шиянов и другие) трактуют педагогическую культуру как интегральное качество личности учителя, проектирующее его общую культуру в сферу профессии. Данное понятие отражает синтез высокого профессионализма и внутренних свойств педагога, владение методикой преподавания и наличие культурно-творческих способностей, развитое педагогическое мышление и сознание, богатый духовный потенциал. Согласно взглядам В.Л. Бенина, педагогическая культура – это интегративная характеристика педагогического процесса, включающая единство как непосредственной деятельности людей по передаче накопленного социального опыта, так и результаты этой деятельности, закрепленные в виде знаний, умений, навыков и специфических институтов такой передачи от одного поколения к другому [Бенин, 1996, с. 277]. Таким образом, автор предлагает считать системообразующим элементом педагогической культуры педагогическую деятельность. Следовательно, будущий учитель должен уметь грамотно и методически правильно выстраивать свою педагогическую деятельность по обучению подрастающего поколения с целью воспита-

ния культурного, гармонически развитого человека, способного легко адаптироваться в обществе, способного к культуросозиданию.

«Педагогическая культура» также определяется как синтез нравственно-духовного и высокого профессионализма, включающего глубокое знание преподаваемого предмета, методики его преподавания, психолого-педагогические знания и педагогические умения, культуру слова, развитого педагогического мышления в целом и педагогического сознания, педагогических способностей и педагогического творчества, методологической и диагностической культуры, фундаментальных человековедческих и культурологических знаний и культуры самосовершенствования, потребности и готовности к профессиональному информационному взаимодействию, создающему развивающее поле, потребности, способности, готовности к общению с учащимися и способности испытывать чувство удовлетворения от процесса общения с ними [Метерукова, 1999, с. 21]. Этим подчеркивается, что для учителя важно соблюдать культуру самосовершенствования, культуру общения с учащимися и постигать информационную культуру.

Организационная культура учителя как практический феномен, особенно в ситуации транзитивности образования, предполагает постоянное размышление над самой сущностью организационного и воспитательного воздействия и корректировку своих методов в интересах развития личности ученика, что возможно при выраженной способности к культуросозиданию. Организационный контекст культурного становления учителя требует осмысленного и корректного подхода, умения определить, отобрать и принять самое существенное, эффективное, а также собственного профессионально-творческого и культурного «почерка», своих инновационных находок.

Вышесказанное отражает общую тенденцию развития организационно-педагогической культуры, что выражается в ориентировании будущего учителя на творческие виды деятельности. В связи с этим данную культуру следует рассматривать как способность творческого освоения педагогической реальности в целом и обращенность к идеям воспитания культурного человека в организованной деятельности. Здесь играют свою роль и преемственность, и традиции, и другие креативные механизмы, способствующие овладению учителем опытом творческой педагогической деятельности. В этой связи проблема поиска и использования на занятиях специальных методов и приемов эвристической направленности для педагога является важным элементом его методической деятельности.

Если рассматривать культуру как универсальную технологию человеческой деятельности [Маркарян, 1983, с. 259–260], то образование оказывается одним из выдающихся феноменов культуры, представляя технологию воспитания и обучения, одновременно отражающую и определяющую жизнь всего общества. Рассматривая педагогическую культуру как феномен современного образования, следует обратить внимание на то, что, как любое явление в педагогике, она обладает рядом функций, которые активно взаимодействуют, изменяются, и, соответственно, нет более ошибочного представления о культуре, чем представление о ней как о статичной и неизменной. Функциональность педагогической культуры позволяет рассматривать ее в двух аспектах: 1) определяет новые характеристики развития личности; 2) способствует совершенствованию форм и методов профессиональной педагогической деятельности и вырабатывает оптимальный механизм трансляции социального опыта [Бенин, 1996, с. 34].

Выделенные аспекты неразрывно связаны, они дополняют и обуславливают друг друга. С одной стороны, без форм и методов трансляции социального опыта невозможно становление личности. С другой – формируясь, усваивая социальный опыт, личность наследует и формы, и методы его дальнейшей трансляции. В этой

связи говоря об учителе, понимаем, что его будущая профессиональная деятельность будет неразрывно связана с формированием высококультурной личности ученика в процессе совместной выработки оптимальных механизмов культурообмена между педагогом и воспитанниками в процессе образования. Это и есть, в нашем понимании, процесс педагогического культуросозидания, который связан с педагогическим смыслополаганием; освоением инвариантных педагогических умений, технологий педагогической деятельности; индивидуально-творческим стилем деятельности **учителя**. Это процесс, раскрывающий культурный смысл профессионально-педагогической деятельности и ее творческого воплощения.

Умение понять новое, вписать его в деятельность профессионального сообщества, сразу отказавшись от уже существующего стереотипа, отражает потребность в новом типе мышления. Достижение значительных эффектов возможно, если изыскиваются способы популяризации и распространения выработанных идей и решений, предполагающие зрелую профессиональную рефлексивность у работников образовательной сферы. Для этого нужны специалисты, способные осуществлять такую деятельность, и пространство, которое позволяет заниматься такой деятельностью.

Рассуждая о подготовке учителя, о культурном аспекте подготовки учителя и о феномене его организационно-педагогической культуры, отмечаем, что данное понятие есть специализированная область культуры, обеспечивающая трансляцию накопленного в обществе социально значимого опыта по подготовке духовно развитой, высококультурной личности. Процесс подготовки будущего учителя характеризуется стремлением к высокому профессионализму, развитием культурных качеств и способности к самосовершенствованию, овладением культурными практиками преподавания, развитием культуротворческих способностей. Иными словами, речь идет об учителе, осуществляющем становление высококультурной личности воспитанника, способном к культуроосвоению педагогической реальности и ее преобразованию, то есть культуросозиданию.

Библиографический список

1. Антонов В.Ю., Позднеева С.П., Маслов Р.В. Культурология. М.: Научная книга, 2001. Ч. 1: Истоки культуры. 322 с.
2. Бенин В.Л. Сущность понятия «педагогическая культура». Понятийный аппарат педагогики. Екатеринбург, 1996. 277 с.
3. Иванкина Л.И., Сысоева Л.С. Транзитивный потенциал образования в контексте современной цивилизационной парадигмы // Известия Томского политехнического университета. 2007. № 2. С. 220–224.
4. Князева М.Л. Ключ к самосозиданию. М.: Молодая гвардия, 1990. 253 с.
5. Маркарян Э.С. Теория культуры и современная наука. Логико-методологический анализ. М.: Мысль, 1983. 284 с.
6. Метерукова З.К. Педагогическая культура и педагогический идеал. Майкоп, 1999. 157 с.
7. Путин В.В. Развитие вузовской науки и крупных научно-образовательных центров должно стать приоритетной задачей // Высшее образование сегодня. 2004. № 6.
8. Советский энциклопедический словарь. Изд. 4-е, испр. и доп. М.: Советская энциклопедия, 1990. 1631с.
9. Степанова И.Ю., Адольф В.А. Педагогическое сообщество на пути к образованию будущего // Мир образования – образование в мире. 2011. № 2. С. 3–12.
10. Янова М.Г. Диагностика организационно-педагогической культуры будущего учителя // Вестник КГПУ. 2011. № 2. С. 136–143.

НАРРАТИВНО-БИОГРАФИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ СЛУЖБ ФРГ

Интенсивная индивидуально-педагогическая поддержка, реконструкция случая, нарративное интервью, объективная герменевтика.

Происходящие в общественном развитии процессы плюрализации условий жизни современной семьи и детей, возрастания комплексности социальных взаимосвязей и отношений, изменения стандартов детско-родительских отношений, возрастания социального неравенства практик арранжирования свободного времени детей и подростков значительно усложняют механизмы взросления подрастающего поколения и являются в определенной степени факторами, способствующими возникновению нарушений процесса социализации. Статистические данные последних лет обнаруживают стойкое увеличение количества детей и подростков с девиантным поведением. При этом данные научных исследований, проведенных учеными ФРГ, свидетельствуют о том, что специалисты социальных служб, работая с особо сложными случаями проявления подростковых девиаций, в основном прибегают к помощи медицинских учреждений – психологических и психиатрических служб. Между тем медицинские диагнозы являются малопродуктивными в смысле выработки педагогической стратегии содействия. Как отмечают ученые, данные диагнозы носят дескриптивный характер, представляют собой описание случая с использованием стандартных генерализированных понятий, не позволяют установить генезис и структуру самой проблемы. В ходе исследований было также установлено, что в ряде случаев дальнейшие действия специалистов, принятые на основе неполных диагнозов, не только не устранили имеющиеся проблемы, но продуцировали возникновение новых проблем.

Очевидно, что оказание помощи педагогическими средствами означает отказ от стандартизированных тестов, основывающихся на нормативных шкалах, а также от психологических и психиатрических диагнозов, формулируемых на основе международной классификации заболеваний (International Classification of Diseases, WHO). Специфичность генетически и социально отягощенных биографических процессов целевой группы детей предполагает обращение педагогов к диагностическим средствам как своего рода интерпретативному инструментарию, способному рефлексивно соответствовать структуре имеющейся проблемы, отражать особенности восприятия и поведенческие образцы подростка, его потребности, интересы и приоритеты, а также невостребованные деятельностные ресурсы и потенциал к саморазвитию.

Эффективность использования подобных методов зависит от компетентности специалистов, способных опосредовать исполнение технологических аспектов диагностики концептуально-теоретическим осмыслением способов переработки деструктивных поведенческих структур подростка с последующим инициированием к развитию.

Начиная со второй половины XX века в ФРГ под руководством ученых совместно со специалистами социальных служб был реализован ряд проектов, в которых

сформировались техники нарративно-биографической работы с подростками, имеющими осложненную биографию¹. Статистически доказанная высокая результативность деятельности специалистов социальных служб, применяющих нарративно-биографические методы, побуждает к более глубокому изучению данного раздела зарубежного педагогического опыта.

Таким образом, актуальность проблемы развития педагогических стратегий оказания помощи детям и подросткам в трудной жизненной ситуации, базирующейся на адекватном знании о генезисе, структуре проблемы; представленность вариантов решения данной проблемы в педагогическом опыте ФРГ определили цель данной статьи – выделение концептуальных оснований нарративно-биографической диагностики как уникального подхода к реконструкции проблемного случая и эффективного средства профессионализации социальной работы; рассмотрение особенностей применения нарративно-биографической диагностики в деятельности социальных служб ФРГ.

Предполагаем, что освещению выделенных аспектов должна предшествовать фиксация нормативно-правовых оснований, уточняющих сферу применения нарративно-биографической диагностики в системе оказания помощи несовершеннолетним в условиях социальных учреждений.

Нормативно-правовой основой, регламентирующей деятельность данных учреждений, является Социальный кодекс VIII (Оказание помощи детям и подросткам), прежде всего §§ 27, 35, 35а. Согласно содержанию параграфов, родители или лица, их заменяющие, имеют право на получение дополнительной помощи в воспитании ребенка, если существующее воспитание не отвечает его потребностям и интересам и требуется соответствующая помощь к развитию; в случае если использовавшиеся ранее формы воспитательной помощи оказались неэффективными, необходимо обеспечение индивидуализированной интенсивной долговременной поддержки молодого человека в социальной интеграции, самостоятельном и ответственном осуществлении жизни [Sozialgesetzbuch]. Оказание интенсивной индивидуально-педагогической поддержки² (ISE) рассчитано на детей и подростков, в отношении которых все предпринятые ранее попытки интеграции в систему социальных отношений оказались безуспешными. Их предшествующая биография характеризуется наличием семейных проблем, школьных трудностей – вплоть до отказа от обучения в школе, делинквентных и криминальных действий, обнаруживающих, как правило, признаки психических отклонений. В результате наличия серьезных социально-психологических проблем данные подростки, как правило, длительно, в течение нескольких лет пребывали в стационарных или частично стационарных учреждениях, осуществляющих психиатрическое лечение.

С точки зрения представителей многих социальных учреждений, социально-психологическим особенностям личности подростков данной категории, а также выделенным в Социальном кодексе задачам интенсивной индивидуально-педагогической поддержки в полной мере отвечает нарративно-биографический подход к реконструкции случая, позволяющий целостно постигать имеющиеся проблемы и

¹ В данной статье речь идет, прежде всего, об исследовательских проектах «Родительский дом и школа» под руководством У. Овермана, а также о совместном трансферном проекте, участниками которого стали ученые кафедры социально-научного анализа случая Кассельского университета и специалисты Общества помощи детям и подросткам «Мужество для будущего» (руководитель В. Фишер).

² SE – intensivpädagogische Einzelbetreuung von Jugendlichen (SGB VIII, § 35).

интегрировать данное знание в оформление процессов социально-педагогического сопровождения.

В этом случае подросток рассматривается как эксперт собственной биографии, допускается также, что в текущий момент времени он может и не располагать действенной стратегией решения проблемы, позволяющей продуктивно преодолевать неблагоприятные жизненные обстоятельства.

Данный подход противостоит традиционным способам работы, когда «носителем» проблемного поведения выступает сам подросток, которого специалисты «встречают» с соответствующим инструментарием воспитательной помощи. В традиционных подходах уникальность отдельного случая, история его возникновения, а также семейные условия, благоприятствующие либо провоцирующие его дальнейшее развитие, часто рассматриваются как дополнительная периферийная информация, оказывающаяся невостребованной.

Базовыми методами нарративно-биографической диагностики, развившимися в ключе социально-реконструктивной методологии качественных исследований, являются нарративное интервью Ф. Шютце и объективная герменевтика У. Овермана. Данные методы интегрировали в себе концептуальные идеи различных теорий американской социологии – символического интеракционизма, зародившегося в чикагской социологической школе и оформившегося в самостоятельную теорию в работах социального философа Дж. Мида, феноменологически ориентированной социологии А. Шюца, этнометодологии, конверсационного анализа, а также обоснованной теории Б. Глазера и А. Штраусса. Объединяющим для всех теорий является предположение о том, что социальная действительность не существует вне деятельности членов общества, она продуцируется в результате соответствующих коммуникативных взаимодействий (интеракций). Социальная действительность является динамичным образованием, она может быть представлена как последовательность событийных процессов, которые каждый раз по-новому репрезентируются в интерактивных ситуациях. Для изучения социальной действительности необходим анализ смыслов коммуникативных взаимодействий. Данное понимание социальной реальности, подчеркивающее его конструкцию, определяет интерес к неким константам и рутинным элементам, обеспечивающим понимание между партнерами и согласованность их взаимодействий. Важным, по мнению Ф. Шютце, является идентификация универсальных правил и базисных элементов в коммуникативных взаимодействиях. При этом анализ данных взаимодействий направлен не на установление их содержания (что говорят?), а на обнаружение механизмов взаимного учета и формирования смыслов (как говорят?). Главный вопрос в анализе – как связаны между собой коммуникативные взаимодействия (точнее, ориентировочные структуры отдельных индивидов, обуславливающие их деятельность) и совместно разделяемая и продуцируемая социальная действительность?

В результате методологического осмысления данных взаимозависимостей Ф. Шютце создал уникальную концепцию нарративного исследования (интервью), позволяющего обнаруживать связи между высказываниями респондентов и их реальными действиями: «...Наука должна выявлять соответствующие механизмы для того, чтобы быть способной к объективации высказываний, осуществлению методически контролируемого понимания другого» [Küsters, 2009, s. 18–24].

Ключевым элементом метода Ф. Шютце является побуждение испытуемого к неподготовленному спонтанному рассказу для того, чтобы через динамику рассказанного события воссоздать транспортируемые в настоящее пласты опыта. Полученный текст последовательно, без разрывов, обусловленных спецификой метода

или теоретическими гипотезами исследователя, эксплицирует социальный процесс развития и преобразований биографической идентичности. При этом смысловые связи разворачивающихся жизненных практик становятся обозримыми, а субъектность испытуемого ярко контурирована.

Нарративное интервью обладает набором специфических функций, делающих возможным трансформацию его как метода научного познания в метод социально-педагогической диагностики. К данным функциям относятся следующие.

1. Сенсibiliзирующая функция – предотвращение односторонних классификаций.

2. Функция расширения реальности включения в субъективный опыт дополнительных, не наблюдаемых в других ситуациях, не фиксируемых в разговорах областей действительности.

3. Функция распознавания «аффективной правды» – в рассказе или беседе всегда присутствуют признаки того, что человек определяет для себя как «истинное», «правдивое».

4. Функция открытия потенциала к развитию – инициирование создания проектов собственной жизни, осуществления конкретной деятельности в процессе соответствующего майевтического сопровождения педагога [Вааске, 1993, с. 87–125].

Концепция нарративного интервью Ф. Шютце получила дальнейшее развитие в работах немецких ученых Г. Розенталь, В. Фишера, представивших систему анализа данных – структурный анализ биографических текстов, полученных с помощью нарративного интервью. Как указывает В. Фишер, важным является понимание того, что биографию невозможно творить единолично, биография – это феномен, принадлежащий не одному человеку. Поэтому реконструкция биографии должна осуществляться в поколенческой связке – с привлечением родителей, являющихся участниками создания биографии. При этом специалисты могут работать с нарративными самопрезентациями, полученными от всех участников биографического процесса по отдельности, либо фиксировать их непосредственное интерактивное взаимодействие «лицом к лицу» и реконструировать далее структурный генезис биографии участников.

Итак, нарративно-биографическое интервью проводится с подростком и по возможности с другими представителями семейной системы, прежде всего с теми, кто имел с подростком долговременный и непосредственный контакт. Полученный материал транскрибируется и в несколько этапов анализируется. Каждый этап анализа фокусируется на конкретном измерении биографического контекста – объективном, рассказанном и субъективно воспринимаемом.

Объективное измерение представлено реальными событиями, соответствующими конкретным временным характеристикам.

Измерение, проявляющее себя через рассказывание биографии самим респондентом, является отражением объективной реальности в сознании человека. При этом важными для эксперта являются способы и форма презентации человеком самого себя.

Анализ субъективно воспринимаемой биографии предполагает выявление эмоционального отношения подростка к происходящим в течение жизни событиям. На данном уровне происходит осмысление того, как он пережил конкретные ситуации и периоды в своей жизни и какое значение они имеют для него в настоящее время.

Каждый этап анализа позволяет сформулировать практические рекомендации для организации последующего социально-педагогического сопровождения под-

ростка. На завершающем этапе анализа происходит сопоставительное изучение всех трех видов информации, фиксируются и интерпретируются различия в структурах самопрезентации и самовосприятия. Полученное знание трансформируется в программу работы с конкретным случаем.

Апробация метода Фишера – Розенталь в практике социальной работы позволила выделить принципы, обеспечивающие успешность деятельности в рамках предложенной системы:

- основным инструментом сбора информации выступает рассказывание как нарративное отображение человеком своего жизненного опыта. Процесс коммуникации организуется таким образом, что клиент не объясняет и не оправдывает себя и свои действия, но воспроизводит собственную биографию;
- нарративно-биографическая диагностика имеет целью понимание поведения клиента в результате реконструкции его поведенческих структур;
- выявленные биографические структуры обобщаются и трансформируются в базисное содержание вырабатываемых предписаний и рекомендаций по организации социально-педагогического сопровождения;
- с момента обращения клиента в учреждение профессиональное сопровождение полностью соотнобразуется с диагностическими данными – их следует учитывать даже в повседневном рутинном взаимодействии с клиентом, в высказываниях «между прочим» [Fischer, Goblirsch, 2004, s. 50].

Другой вариант работы с отягощенной биографией подростков-клиентов социальных служб представлен системой, сочетающей методы нарративного интервью и объективной герменевтики. Создателем последнего является известный немецкий социолог, основатель Института герменевтических социально-культурных исследований У. Оверман. Ученый подчеркивает, что объективная герменевтика является строго аналитическим объективным методом сплошного раскрытия и реконструкции объективных структур смыслов и значений (заключенных в текстах. – *И.Я.*); его следует отличать от методов сопереживающего понимания, предполагающих принятие субъективных диспозиций и перспектив изучаемого объекта [Oevermann, 1996, s. 1].

Смысловые структуры, на раскрытие которых направлен метод, характеризуются как латентные, длительные; они лежат в основании всех единичных проявлений человека и целостного жизненного выражения, при этом сам человек может не знать об их существовании. Возможность реконструкции смысловых структур с помощью специального набора правил (содержание метода) обеспечивается их объективностью – в концепции У. Овермана они получают логический статус объективной данности или реальности *sui generis*.

Методическим ядром объективной герменевтики является секвенционный анализ текстовых протоколов. В процессе данного анализа сначала с помощью абдуктивных выводов¹ продуцируются варианты толкований текста и далее посредством постепенного исключения формируются интерпретативные гипотезы об истинной структуре случая. Данные гипотезы проверяются для других частей текста до тех пор, пока не будут проявлять себя как непротиворечивые и устойчивые.

Как отмечено выше, в рамках объективной герменевтики сформировался канон правил интерпретации, а также принципов, следование которым позволяет получить необходимый результат:

¹ Абдукция – познавательная процедура принятия объяснительных правдоподобных гипотез.

- *контекстуальная свобода* – первым шагом анализа является абстрагирование от имеющихся об изучаемом случае знаний. Это необходимо для формирования комплекса потенциально возможных контекстов, соотносящихся с высказываниями респондента;
- *дословность* – имеющийся текст рассматривается как основа интерпретации, каким бы противоречивым он не являлся (или казался таковым исследователю); несоответствия в рассказе или оговорки являются столь же значимыми, как и высказывания, в явном виде обнаруживающие определенные смыслы;
- *секвенционность* (последовательность) – анализ начинается с проработки первого высказывания в сегменте, интерпретация ни при каких обстоятельствах не начинается с высказываний, следующих в сегменте за первым. Более того, следует выработать как можно больше вариантов толкований «объективного смысла» в отношении именно первого высказывания. Далее к анализу привлекается следующее высказывание (преждевременное обращение к последующим высказываниям по-прежнему исключается) – верифицирует или фальсифицирует оно толкования, обнаруженные на предыдущем этапе; возможно ли выделить иную интерпретационную гипотезу;
- *экстенсивность* – невозможность анализа всего текстового массива имплицитно требует максимально детализированную проработку сегментов, наиболее рельефно отражающих исследуемый случай. Изучению подвергаются не просто все элементы текстового сегмента, они изучаются настолько подробно, чтобы ни одна допустимая интерпретационная гипотеза не осталась непроработанной;
- *экономность* – во внимание принимаются только обусловленные имеющимся текстом интерпретационные схемы. Наряду с рациональным экономическим измерением (редукция допустимых гипотез до количества, поддающегося переработке) данный принцип включает в себе прежде всего научное логическое измерение – недопущение безосновательных (т. е. внетекстовых) и ирреальных («патологических») суждений [Wernet, 2000, s. 8].

В целом, несмотря на тенденциальную сложность освоения объективной герменевтики, обусловленную весьма широкой базой ее методологических предпосылок, данный метод относительно прост и доступен для применения практикующими специалистами, прошедшими соответствующую подготовку.

Сегодня работники социальных учреждений, применяющих в своей деятельности методы нарративно-биографической диагностики, выделяют целый спектр задач, которые они успешно реализуют благодаря многофункциональности методов, а именно:

- обоснованное установление необходимости в оказании подростку интенсивной индивидуально-педагогической поддержки;
- определение имеющегося у подростка и членов семьи потенциала к изменению и обретению социальной автономии;
- избегание ошибочных решений, связанных с направлением подростка в специальные учреждения, в том числе медицинские;
- сокращение экономических затрат на обслуживание подростка в стационарных учреждениях в результате своевременного оказания помощи педагогическими средствами.

Очевидно, что рассмотренный в данной статье подход к проработке проблем является экстенсивным, требует больших временных затрат и полной погруженности в проблему. Однако, как отмечают ученые, именно нарративно-биографический способ воспроизводства и реконструирования действительности позволяет полу-

чать достоверные данные и делать верные интерпретации особо сложных биографических случаев, способствуя тем самым профессионализации социальной работы [Яценко, 2011, с. 47].

Отмечая профессиональные, экономические и собственно социальные эффекты применения нарративно-биографической диагностики, считаем все же, что главная ценность рассмотренного подхода – имманентно присущий ему антропологический потенциал. Центральное значение нарративно-биографической диагностики видится в том, что она, сочетая субъективное видение перспективы самим человеком и объективный взгляд «со стороны», позволяет ему распознавать латентные смысловые структуры и, материализовав их таким образом, рефлексивно использовать данное знание в своей последующей деятельности, делая его формой самовыражения.

Рассмотренные в данной статье положения, не исчерпывая всего содержания зарубежного опыта применения нарративно-биографической диагностики в деятельности социальных служб ФРГ, могут явиться определенной основой для дальнейшего тщательного изучения его ресурсов и возможностей использования в отечественной практике социальной работы.

Библиографический список

1. Яценко И.А. Проблема диагностики и педагогического сопровождения случаев отклоняющегося поведения у детей и подростков в современных зарубежных исследованиях // Отклоняющееся поведение человека в современном мире: проблемы и решения: материалы II Международной науч.-практич. конф. Владимир, 2011. С. 43–48.
2. Baacke D. Ausschnitt und Ganzes Theoretische und methodologische Probleme bei der Erschließung von Geschichten // Baacke D., Schulze T. (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Weinheim und München, 1993.
3. Fischer W., Goblirsch M. Konzept und Praxis der narrativ-biographischen Diagnostik // Schrappner Chr. (Hrsg.): Sozialpädagogische Diagnostik und Fallverstehen in der Jugendhilfe. Weinheim; München: Juventa Verlag, 2004.
4. Küsters I. Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen, 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, 2009.
5. Oevermann U. Konzeptualisierung von Anwendungsmöglichkeiten und praktischen Arbeitsfeldern der objektiven Hermeneutik. Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung, 1996.
6. Sozialgesetzbuch (SGB) Achstes Buch (VIII) Kinder- und Jugendhilfe. §§ 27, 35.
7. Wernet A. Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik (Reihe: Qualitative Sozialforschung, Band 11). Opladen: Leske + Budrich, 2000.

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

В.В. Зорина

ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЭТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Этическая культура, этикет, речевой этикет, речевая ситуация, формулы речевого этикета, курс по выбору.

Вопросы, связанные с совершенствованием профессиональной подготовки учителей, всегда относились к числу актуальных. С учетом требований нашего времени особое значение приобретает этический аспект подготовки будущего педагога. Именно учителю отводится ведущая роль в формировании нравственных представлений у учащихся, передаче им знаний о нормах поведения. Педагог обязан выработать у школьников стойкое и верное представление о «хороших» и «плохих» поступках. Как подчеркивается в исследовании М.Г. Яновой, В.В. Игнатовой: «Учитель всегда был, есть и останется тем человеком, который способен "зародить" в душе ребенка, молодого человека "искру" культурного совершенствования, саморазвития, самореализации» [Янова, Игнатова, 2011, с. 6].

Проблемы формирования этической культуры отражены в педагогических (К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский), психологических (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев), философских (И. Кант, Г. Гегель, М.М. Бахтин) исследованиях, в трудах культурологов (Б.И. Кононенко, И.А. Ильин), этиков (В.А. Кондрашов, А.А. Гусейнов) и др.

Однако решение вопроса, каким образом осуществлять формирование и развитие этической культуры будущих педагогов, остается актуальным.

Целью настоящей статьи является обоснование необходимости обучения студентов педагогических вузов курсу по выбору «Речевой этикет», направленному на совершенствование этической культуры будущих педагогов.

Понятие «этическая культура» имеет разные толкования. С точки зрения этики под этической культурой понимается «система ценностей, включающих нравственные обычаи, традиции, верования и надежды, нравственные качества национального характера, моральные нормы и принципы, идеалы и понятия, укоренившиеся в обществе, и рефлексии над ними в рамках философско-этических теорий, реализующих себя в мировоззренческих представлениях морального сознания и в системе этического просвещения» [Кондрашов, 2007].

В педагогических исследованиях, например в работах С.Д. Якушевой, под этической культурой понимается культурно-нравственное пространство, которое создается за счет постоянных и напряженных усилий человека с помощью моральных

норм и традиций, понятий и символов, выражается в духовно-нравственных состояниях и нравственно ориентированном образе жизни [Якушева, 2001]. А.И. Шемшурина рассматривает этическую культуру как сформированность и гуманистическую направленность ценностных ориентаций, духовных потребностей и мотивов поведения в образе жизни личности, основой которого является служение жизни, человеку, прогрессу [Шемшурина, 2001].

В целом под этической культурой понимают систему ценностей [Кондрашов, 2007]; особое пространство, создаваемое усилиями самого человека [Якушева, 2001], черту личности, устойчивое личностное образование, характеризующее типичными тенденциями поведения [Макарова, 2007].

Считаем, что в настоящее время эффективному совершенствованию этической культуры будущего педагога будет способствовать знакомство с нормами и правилами этикета. Этикет рассматривается в исследованиях в основном как особая форма повседневного общения, включающая в себя набор правил вежливости и особых формул разговорной речи. Этикет относят к внешней культуре человека, но, как известно, во внешней культуре проявляется и внутренняя культура личности. Воспитанный человек является вежливым, учтивым потому, что уважение к другим людям не позволяет ему поступать иначе. В поведении человека раскрывается его внутренняя культура.

К сожалению, в современном педагогическом вузе изучение этикета не является обязательной дисциплиной. Как показывает опыт общения со студентами, житейского знания этикетных требований, норм и правил, приобретаемых в повседневной жизни, оказывается недостаточно для регулирования своего поведения в сложных социальных, профессиональных, семейно-бытовых ситуациях.

Определяющую роль в формировании культуры человека вообще и этической в частности играет речь. Действительно, речь – существенный элемент человеческой деятельности, позволяющий человеку познавать окружающий мир, передавать свои знания и опыт другим людям, аккумулировать их для передачи последующим поколениям (Википедия). Речь является основным механизмом мышления. В этой связи формирование этической культуры, этической компетентности будущего педагога необходимо осуществлять в первую очередь через речевой этикет. Элементы этики можно встретить в содержании некоторых языковых дисциплин. Однако они носят несистемный, нецелевой характер. В системе подготовки будущего учителя нужен отдельный целевой курс по речевой этике.

Автором был разработан курс по выбору «Речевой этикет», который внедрен в учебный процесс для студентов факультета начальных классов КГПУ им. В.П. Астафьева.

Данный курс направлен на совершенствование культуры речевого общения будущих учителей, усвоение правил русского речевого этикета, обогащение речи этикетными формулами, осознание этикетной роли интонации, невербальных средств общения. На занятиях бакалавры знакомятся с историей и структурой этикета, характеризуют нормы речевого этикета, разбирают основные виды речевых ситуаций (обращение, приветствие, прощание, просьба, пожелание, комплимент, похвала, утешение, сочувствие, соболезнование, приглашение, поздравление, согласие или отказ, благодарность, извинение); знакомятся с разнообразными этикетными формулами; отрабатывают правила употребления местоимений *Ты* и *Вы* и т. д.

Так, например, при рассмотрении ситуации просьбы и ситуации приглашения студентам предлагалось выбрать из предложенных соответствующие этикетные выражения:

Не сочтите за труд. Будьте любезны. Приезжайте к нам в гости. Прошу оказать честь. Прошу слова. Убедительно прошу Вас. Вся надежда на Вас. Добро пожаловать. Не трудно ли Вам? Заколуйте словечко и т. д.

На данном занятии студенты учились высказывать просьбу и с помощью таких выражений:

Обращаюсь к Вам с просьбой... Не трудно ли Вам... Нельзя ли Вас попросить... Вам не трудно... Извините, можно мне...

На занятиях студенты учились выражать и сочувствие, утешение. При этом был составлен определенный перечень формул выражения сочувствия:

Я Вам сочувствую...; примите мои соболезнования...; не огорчайтесь...; забудьте об этом...; потерпите...; это не Ваша вина...; разрешите выразить Вам мое искреннее сочувствие... и т. п.

Вызвало оживление у студентов знакомство с разнообразными способами выражения отказа. Будущие учителя выясняли, какие выражения из предложенных можно использовать в разговоре с незнакомым человеком, с учителем, братом или сестрой, приятелем:

Сейчас мне некогда. Вынужден Вам отказать. Да не стану я этого делать! Что-то мне не хочется. Прошу извинить, но... Еще чего. Нет, нет, нет и еще раз нет! Решительно отказываюсь. Никак не могу. К сожалению, я не смогу этого сделать. Мне жаль, но я очень занят. Ни в коем случае! Я не согласен выполнять это поручение. Спасибо, не надо. Извините, но...

Учились бакалавры и правильно отвечать на похвалу, комплимент. На занятии студентам было предложено сесть в круг и соседу слева сделать комплимент. Получивший комплимент должен поблагодарить и сделать комплимент далее уже своему соседу. Во время такой игры студенты узнали, что комплимент не терпит преувеличения и двусмысленности; выяснили, что комплименты могут относиться к внешнему виду, профессиональным способностям, характеризовать нравственные качества; научились благодарить за комплимент с помощью слов и выражений: *Благодарю за комплимент! Весьма польщен. Взаимно. Приятно слышать. Рад. Я очень рад, что Вам понравилось.*

Особый интерес у студентов вызывает занятие, на котором характеризуются невербальные средства общения. Бакалавры знакомятся со значением и сферой употребления жестов, принятых русским речевым этикетом. При этом классифицируют жесты на усилительные, изобразительные, указательные и регулирующие. Будущие учителя узнают, что поза человека является дополнительным источником информации о собеседнике. Именно по ней можно судить о характере, настроении, одобрении или неодобрении, желании или нежелании скрыть истинное отношение к предмету разговора.

К значимым темам данного курса можно отнести и тему «Этикет телефонного разговора». Студенты узнают, что к основным правилам общения посредством телефона относят лаконичность, информативность, отсутствие повторов. Очень важен при этом дружелюбный тон, четкое произношение слов; средний темп речи и т. д. Актуальным является и занятие, на котором бакалавры разбирают основные правила речевого поведения в различных жанрах электронной коммуникации. При подготовке к занятиям студенты опираются на работы А.А. Акишиной, А.Г. Балакая, В.Е. Гольдина, И.Н. Курочкиной, С.И. Львовой, Н.И. Формановской и др.

Как показал опыт преподавания, студенты с удовольствием познавали тонкости этикета. Свое мнение о курсе «Речевой этикет» будущие учителя выразили в анкетах, предложенных им на последнем занятии. При этом 100 % опрошенных отме-

тили необходимость проведения данного курса и указали, что на занятиях получили новую и полезную информацию.

Следует подчеркнуть, что в процессе обучения у студентов совершенствовались навыки вежливого общения; при этом создавалась комфортная среда в учебной, профессиональной деятельности и межличностном общении. Проигрывание различных ситуаций, требующих знание этикета, способствовало освоению будущими учителями «тактик бесконфликтного общения», «сознательному и самостоятельному выработыванию тактических действий по отношению к другим участникам [Янова, Игнатова, 2011, с. 87–88].

Итак, приобщение к знаниям об этикете позволяет студентам не только чувствовать себя комфортно в любой ситуации общения, но и эффективно, на наш взгляд, влияет на решение актуальной задачи – способствует повышению уровня этической культуры будущих педагогов.

Библиографический список

1. Кондрашов В.А. Понятие этической культуры: методологический аспект. URL: http://zhurnal.lib.ru/k/kondrashow_w_a/
2. Макарова С.Н. Профессиональная культура будущего специалиста: этический аспект // Управление социально-экономическими процессами в контексте развития современного общества: материалы I Всерос. науч.-практ. конф. (12 марта 2007 г.). Саратов: СГСЭУ, 2007.
3. Шемшурина А.И. Основы этической культуры: кн. для учителя. М.: Владос, 2001. 112 с.
4. Якушева С.Д. Искусство и формирование духовной культуры учащейся молодежи // Духовность и государственность: сб. науч. тр. / под ред. И.А. Беляева. Оренбург: Оренбургский филиал АГС, 2001. Вып. 2. С. 99–105.
5. Янова М.Г., Игнатова В.В. Формирование организационно-педагогической культуры будущего учителя (теоретико-методологический аспект): монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2011. 250 с.

ПРОЕКТ «ШЕВЕЛИ МОЗГАМИ» (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-НАСЫЩЕННОЙ СРЕДЫ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ)

Мотивация, развитие интеллекта школьников, позитивные и негативные последствия, исследовательская и творческая работа учащихся.

Автор длительное время занимается проблемой развития интеллектуальных способностей школьников как на уроке, так и во внеклассной работе, свидетельством чему является ряд публикаций в педагогических журналах [Идатчиков, 2008; 2010].

Выработаны некоторые, ставшие уже традиционными формы работ. Выстроена определенная структура деятельности, которую условно можно разделить на следующие этапы – запуск, теоретическая подготовка, тренинг, получение продукта. Несколько технологично звучит, но дает в целом представление о происходящем.

В настоящей работе хотелось бы поговорить о создании интеллектуально насыщенной среды, настроения, своего рода «рассола», что мотивировало бы активное вовлечение школьника в интеллектуальную деятельность. Рассмотрим вопросы материальной мотивации школьников, формы такой работы, как это меняется по мере взросления школьника, какие результаты мы уже имеем и надеемся получить. Какие здесь возникают вопросы, на которые пока нет однозначного ответа.

К истории вопроса. Идея создания проекта по развитию интеллектуальных умений и навыков возникла в 90-е гг. прошлого века по двум причинам. Первая связана с активной работой автора в ряде деловых игр и интенсивных семинаров под руководством П.Г. Щедровицкого (Белоруссия – 1989 г., Кемерово – 1991 г., Серпухов – 1992 г., Красноярск – 1992–1996 гг.), других мероприятиях подобного направления в регионе и районе. Это так заинтересовало нас, вооружило достаточно мощными основаниями и средствами, что мы решили использовать полученные знания в работе с учащимися. Через некоторое время пришли к выводу, что такие способы организации работы учителя с учащимися позволят решить проблемы современного образования и воспитания школьников, формирования у них гражданской позиции.

Второй причиной, которая определила одну из форм работы, явилось массовое обнищание населения в нашем районе в связи с ликвидацией ряда предприятий и массовой безработицей. Опереться на средства родителей, предприятий школе стало невозможно. Родилась идея создать фонд, который бы привлекал средства заинтересованных лиц и структур для проведения этой работы. Зачем нужны деньги? Мы предположили, что в условиях существования рыночных отношений денежное поощрение станет одним из ведущих стимулов для вовлечения детей в интеллектуальную деятельность. От создания фонда как юридического лица, даже как общественной организации, пришлось отказаться сразу. Это потребовало дополнительного времени и затрат. В марте 2002 г. впервые был проведен конкурс на знание карты мира, призовой фонд составил 300 рублей, который внес местный предприниматель. Победители первый раз получили не призы, а деньги. Но все же не было системы стабильного финансирования и мероприятия проходили от

случая к случаю. Все изменилось в 2006 г., когда автор получил 100 тыс. рублей в первом президентском конкурсе «10000 лучших учителей России». Из этой суммы 10 тыс. рублей были сразу выделено на программу развития интеллекта школьников, что и позволило несколько лет не задумываться о финансах и сосредоточиться на создании программы деятельности, анализе получаемых результатов.

Необходимо было прописать поставленные перед проектом цели, они корректировались, менялись акценты, но со временем сформировались в следующем виде:

- вовлечь учащихся школы в мероприятия, требующие развития интеллекта;
- создать условия для мотивации учащихся на интеллектуальную работу;
- развить самоуправление в ходе проведения мероприятий;
- создать условия для реализации творческого потенциала школьников путем реализации собственных проектов;
- вовлечь в проект слабоуспевающих школьников;
- сформировать установку на заработок денег собственным интеллектом;
- отвлечь от противоправной деятельности путем самоорганизации свободного времени;
- сформировать коммуникативные умения и навыки в совместной деятельности.

Проект получил название «Шевели мозгами», (далее – ШМ). Было разработано объявление о целях и содержании проекта, адаптированное для учащихся. Основным содержанием данного объявления было то, что любой школьник, участвуя в проекте, может заработать своим умом деньги, в том числе и предлагая собственные проекты. Учителям давалась возможность организовать в рамках своего предмета проекты, требующие наличия интеллектуальной работы, с получением денежной поддержки. Были разработаны положения отдельных направлений проекта, продумана символика проекта в целом и по каждому направлению.

Все мероприятия носят открытый характер, обычно охватывают всех желающих от начальной школы до старшеклассников. Вся информация (тексты и фотографии): об итогах, текущая и конечная, немедленно освещается в стенной печати на специальном рабочем стенде. Размещается информация о реализации нашего проекта и в районной газете. При проведении мероприятий создаются временные структуры из учащихся и учителей (жюри, организаторы, исполнители, судейство и т. д.) на общественной и платной (только для учащихся) основе.

Конкретные мероприятия делятся на два направления – это игры и конкурсы, требующие интенсивного интеллектуального напряжения, и создание авторской интеллектуальной продукции. Первое направление должно втянуть в деятельность проекта как можно больше школьников, выявить среди них наиболее способных. Второе направление – создать условия для интенсивной интеллектуальной творческой деятельности учащихся, в результате которой получится оригинальный авторский продукт.

По первому направлению проводятся следующие соревнования – «морской бой», шашки, шахматы, конкурс по карте мира. Учащиеся делятся на 2–3 возрастные категории, соревнования проводятся по олимпийской системе. Среди 3–5 последних участников разыгрываются призовые места. Положение о проведении соревнований вывешиваются заранее, здесь указаны правила и состав судей, размеры вознаграждения победителям, место проведения мероприятия. Соревнования проводятся на переменах. Второе направление, являющееся основной целью проекта, складывалось гораздо труднее. Интеллектуальная деятельность должна иметь перспективу для школьника и побуждать его к творчеству. Вначале наша программа занималась поощрением ударников и отличников собственного класса.

(По итогам каждой четверти поощрение в размере до 100 рублей есть и поныне.) Затем мы стали спонсировать учащихся нашей школы, участников районных «Flash-фестивалей», проводимых на базе Приреченской школы. Все занявшие призовые места получали от 150 до 250 рублей, участники – по 100 рублей. Участие в подобном фестивале требует больших затрат времени, а сам продукт является результатом интенсивной деятельности ума. Нужно придумать сценарий, подобрать (создать рисунки), разбить на сцены, получить и применить знания по Flasch-технологии. Проект ШМ принял участие в спонсировании двух подобных фестивалей.

В 2008 г. был объявлен конкурс на создание компьютерной программы для проверки знаний по истории. В положении о конкурсе премия победителю определялась в 500 рублей. Заявки поступили от двух школьников, но продукт был создан одним – Горбачевым Николаем, он и стал победителем. Программа активно используется нами на уроках, она адаптирована для класса коррекции. Создана программа на базе Flasch-технологии и выложена в Интернет с подробной инструкцией по работе и адаптации к другим предметам в виде архива по адресу: <http://narod.ru/disk/rar.html>

Реализация этого проекта позволила найти способ заработка денег собственным умом. Здесь же решается и проблема авторского права школьника. В положении о конкурсе указывалось, что, получая программу, мы не лишаем автора права на ее реализацию. Руководитель проекта и автор программы имеют равные права в вопросе собственности на продукт. Конечно, это с юридической точки зрения не доведено до конца, не получено авторское свидетельство, но с моральной точки зрения все выглядит очень пристойно, особенно в наши рыночные времена.

В прошлом учебном году в реализации находились два проекта. Первый проект: учащимся 9–10 классов было предложено написать самостоятельное исследование по истории и обществознанию. Работу выполнили два школьника. Учитель консультировал работы, обеспечивал доступ к источникам из районного архива и военкомата. Работа Н. Черкашиной «История села Парилова в годы Великой Отечественной войны» представляла район на краевом конкурсе исследований школьников «Путь в науку».

Второй проект в рамках нашей программы появился недавно, и, можно сказать, спонтанно. В рамках преподавания национально-регионального компонента в 10 классе введен предмет «Основы регионального развития». Его учебным планом предусмотрено обучение социальному проектированию. Автор в течение 15 лет занимается разработкой грантов, в том числе и социальных, причем довольно успешно. Школьники на уроках должны защищать свои идеи социальных проектов. Один из проектов был профинансирован ШМ и реализован школьником самостоятельно в каникулярное время. Проект предусматривал проведение летом массовых спортивных мероприятий среди молодежи по месту проживания школьника. Проект привлек нас возможностью создать условия для самостоятельной разработки и реализации проекта школьником, требующие наличия творческих, коммуникативных и организаторских способностей. Летом этого сделать не удалось, а вот в ноябре 2010 г. на каникулах Сергей Кириллов, ученик 11 класса, осуществил проект. Мероприятия прошли в два дня, возраст участников от 2 до 20 лет. Были проведены спортивные соревнования, викторины и тематическая дискотека. После реализации проекта были предоставлены отчет в виде списков участников, фотографий, отчет о расходовании предоставленных средств. О проведенном мероприятии была опубликована заметка в районной газете. Сергей по нашей просьбе выступил перед десятиклассниками с лекцией об опыте социального проектирова-

ния. Он был награжден сертификатом и небольшой премией. Возможно, наш проект и в дальнейшем будет поддерживать такие инициативы, соответствующие целям ШМ.

С 2006 г. проектом ШМ было освоено более 27 тыс. рублей, участие в нем приняли до 850 человек.

Были получены следующие результаты.

1. Созданы условия для реализации интеллектуального потенциала всех школьников, в том числе и учащихся из коррекционных классов VIII вида. Победа для многих из них является повышением своего статуса в пределах школьного коллектива.
2. Ряд мероприятий проводится самостоятельно учащимися, или они играют большую роль в их организации и проведении. Эта работа предполагает вознаграждение по завершении мероприятия. Происходят формирование и мобилизация организаторских и творческих способностей, проявляются качества лидера, способность взять на себя ответственность.
3. Участие в мероприятиях первого уровня (игры, викторины) мотивирует на мобилизацию интеллектуального потенциала для достижения победы. Это совершенствует память, позволяет искать информацию, выстраивать тактику и стратегию поведения в конкурсе. Это нужно и при игре в «Морской бой», и в конкурсе на знание карты мира.
4. Выполнение учащимися самостоятельных исследований по истории и обществознанию, создание компьютерной программы, ряда продуктов во Flash-технологии (учебные пособия, социальная реклама, ролики художественного содержания) являются доказательством развития интеллектуального и творческого потенциала, целеустремленности и упорства в достижении цели. Без умений планировать, соотносить, выделять главное, уметь обрабатывать информацию, накапливать и использовать знания выполнить подобную работу затруднительно.
5. Одним из положительных итогов является занятие большого числа школьников во время перемен полезной деятельностью, что снижает уровень нарушения дисциплины.
6. В результате деятельности проекта ШМ всегда имеем команду, способную решить многие вопросы, с которыми автор сталкивается как учитель-предметник, классный руководитель. Выстраиваются отношения доверия, сотрудничества, взаимного уважения.

Было бы неправильным приписывать все названные итоги только деятельности ШМ, свой вклад в интеллектуальное развитие школьников вносят и другие педагоги. Но систематическую долговременную работу в данном направлении с попыткой анализа как деятельности, так и результатов проводит в настоящее время только автор статьи.

Необходимо остановиться и на возникших вопросах и сомнениях в ходе реализации проекта. Насколько оправдано поощрение участников проекта деньгами? Не породит ли это меркантилизм? Были случаи мошенничества при игре, но это бывает и при проведении соревнований обычным порядком. Как должно строиться сочетание моральных (грамота, грант на собственное мероприятие) и материальных стимулов (приз, денежное вознаграждение) для участников проекта?

В 2010 / 11 учебном году проходил эксперимент по проведению так называемых коммерческих соревнований. При этом предполагаемый участник должен был сделать взнос. Суть эксперимента состояла в том, чтобы узнать, изменится ли количе-

ство участников мероприятий по сравнению с прошлыми годами, когда все было бесплатным. В октябре 2010 г. провели игру «Морской бой», взнос составил 1 рубль. Участников в итоге оказалось 7 человек. По условию соревнований организатор на каждого участника выделяет также по 1 рублю, может выделить и больше. Соревнования шли по круговой системе. Победитель получал все. Премия победителя составила 25 рублей, турнир интереса не вызвал, хотя раньше участвовало до 60–80 человек. Возникает вопрос: почему он не заинтересовал школьников? Предположения могут быть различными:

- недостатки организации;
- отпугнул взнос;
- иное.

В 2011 / 12 учебном году проводим турнир «Морской бой» традиционным способом. Записалось более 50 человек; финансирование целиком за счет проекта ШМ. Разобраться в этом можно, но понадобится время. Материальное стимулирование интеллектуальной и творческой деятельности детей школьного возраста не запрещено законодательством. Мы видим широкое применение этого в рекламе, кино, спорте. Гонорары, ценные призы стали обычным делом, но хотелось бы иметь должное обоснование такого подхода со стороны педагогической науки.

Долголетняя работа в направлении стимулирования и совершенствования интеллектуальной и творческой деятельности школьников и полученные результаты позволяют утверждать, что данный проект актуален, перспективен, отвечает требованиям нашего времени. Включение в способы мотивации материального стимула в целом также соответствует современному развитию общества. Но встает вопрос о соотношении моральных и материальных стимулов в развитии творческих и интеллектуальных способностей школьников, важно не навредить формированию морально-нравственных качеств личности, не обладающей достаточным жизненным опытом.

Сегодня, когда взят курс на модернизацию страны, такая работа по выявлению круга молодежи, стремящейся к интеллектуальному труду, должна стать приоритетной. В этом плане хотелось бы сослаться на философа А. Зиновьева, который считал, что единственным путем возрождения России как великой державы является интеллектуальное воспитание молодежи. Вот что он сказал в одном из последних интервью: «Занимайтесь этим, растите молодых людей. Такие проблемы будете решать вы, умные молодые ребята. Умная молодежь. Думайте, думайте, думайте. Я в свое время, не так давно, выдвинул такую формулу. Фигуральное выражение. У нас есть один выход: мы должны переумнить Запад. Переумнить! То есть развить более высокий интеллектуальный потенциал. Нам нужен более высокий интеллектуальный потенциал. Умы нужны, молодые умы нужны» [Ильинский, 2006].

В стране есть понимание важности проблемы интеллектуального развития молодежи, есть классные специалисты-методологи, наработаны методики развития интеллектуальных умений и навыков. В частности, результатом деятельности красноярской школы НООГЕН является оригинальная методика, способная через процесс «распредмечивания» школьника инициировать его мышление, направить его на овладение сложнейшими интеллектуальными умениями и навыками [Ефимов и др., 1993, с. 33]. Только нужно обеспечить их соответствующими ресурсами и дать возможность для плодотворной работы. Возможно, это будет своеобразное молодежное «Сколково» в широком смысле, которое обеспечит процесс модернизации страны в будущем.

В настоящее время такая постановка вопроса стоит в фундаментальном ядре стандартов второго поколения – научить учиться. Возможно, опыт работы проекта ШМ как-то отвечает этой задаче в плане формирования мотивации школьников на развитие собственного интеллекта.

Библиографический список

1. Ефимов В.С., Лаштева А.В., Ермаков и др. Возможные миры. Инициация творческого мышления. Красноярск: Красноярский гос. ун-т, 1993.
2. Идатчиков Н.Н. Имена на обелиске (из опыта организации исследовательской работы учащихся) // ПИШ. 2010. № 3. С. 26–29.
3. Идатчиков Н.Н. Социологический опрос силами старшеклассников // Народное образование. 2008. № 6. С. 210–215.
4. Ильинский И.М. Из заветов Александра Зиновьева: Мы должны переумнить Запад. URL: <http://www.rikmosgu.ru/publications/3559/4494/>

МОДЕЛЬ ГЕНЕРАЦИИ АДАПТИВНЫХ ТЕСТОВ ПО УРОВНЮ ИХ СЛОЖНОСТИ

Тестирование, адаптивное тестирование, валидность теста, надежность теста.

Педагогический тест – это инструмент, предназначенный для измерения обученности учащегося, состоящий из системы тестовых заданий, стандартизированной процедуры проведения, обработки и анализа результатов. В наше время тестирование как раздел диагностики знаний становится наиболее популярным. Выделяют два основных вида теста: адаптивный и традиционный. Традиционный тест представляет собой фиксированное количество заданий с некоторым количеством ответов, итоговая оценка формируется исходя из числа правильных ответов с учетом весовых коэффициентов. Недостатком такого тестирования может быть ситуация, когда слабому студенту по одному из разделов теста предоставляется задание, а может, даже и ряд заданий высокой сложности, с которыми он не справляется. Соответственно, обучаемый по данному разделу получит неудовлетворительную оценку, что, по сути, не описывает его реального знания. С другой стороны, сильный студент может получить легкий тест и не реализовать свои способности. Для обеспечения максимальной информативности результатов контроля диагностики знаний необходимо, чтобы средняя сложность предъявляемого обучаемому теста соответствовала его гипотетическому уровню знаний.

Адаптивное тестирование – это широкий класс методик тестирования, предусматривающих изменение последовательности, содержания и сложности предлагаемых заданий в самом процессе тестирования с учетом ответов испытуемого. Основным смыслом адаптивного тестирования является приспособление сложности тестовых заданий к уровню знаний тестируемого. Практически это можно осуществить с помощью методов адаптивного тестирования, при использовании которых оценка сложности каждого задания получается путем обработки статистической информации знаний испытуемого, что исключает субъективность конечной оценки. Сам процесс такого тестирования позволяет адаптировать тестовый контроль к уровню знаний тестируемого, что снижает время, затрачиваемое испытуемым на прохождение контрольных испытаний. Надо сказать, что центральная идея адаптивного тестирования давно была интуитивно понята педагогами и продолжает использоваться ими, особенно в практике проведения устных экзаменов и других контрольных процедур. Педагог обычно начинает экзамен, задавая студенту вопрос средней сложности. В случае если студент успешно с ним справляется, следующий вопрос оказывается более сложным, и так далее, пока педагог не увидит максимальный доступный для студента уровень.

Цель настоящей работы – представить реализованную модель автоматической генерации тестов с внешней и внутренней адаптацией заданий по уровню их сложности.

В разработанном Web-приложении предлагается несколько вариантов реализации адаптивного тестирования. Условно адаптивные тесты были разбиты на тесты с внешней адаптацией уровня сложности заданий и внутренней адаптацией. Под внешним адаптивным тестом понимается тест, имеющей многоуровневую по слож-

ности базу данных тестовых заданий, а алгоритм отбора и предъявления задания строится по принципу обратной связи. При правильном ответе испытуемого на текущее задание следующее выбирается более сложным, и наоборот, неверный ответ влечет за собой предъявление более легкого задания.

Модель внутренней адаптации предполагает создание базы данных тестовых заданий, каждое из которых имеет несколько подсказок с разным уровнем ценности. В этом случае реализуется внутренняя адаптация, заключающаяся в возможности для тестируемого снижать уровень сложности задания, используя подсказки, тем самым обеспечивая поиск правильного ответа на задания, соответствующие своему уровню подготовленности.

В web-приложении реализовано несколько модификаций как для внешнего адаптивного тестирования, так и для внутреннего адаптивного тестирования. Эффективность адаптивного тестирования исследуется на примере апробированной опытно-экспериментальным путем модели внешнего адаптивного теста.

Исходя из приведенного выше определения внешнего адаптивного тестирования, были определены основные направления создания модели.

1. Для полной и достоверной диагностики знаний по определенному учебному курсу, состоящему из нескольких непересекающихся разделов (тем), необходимо определить подготовленность обучаемого по каждому разделу.

2. На основе дифференциации банка вопросов определение последующей сложности представляемых заданий производить методом дихотомии.

Отметим, что в силу большей необходимости дифференциация банка заданий состоит в разбиении на три класса сложности («удовлетворительно», «хорошо», «отлично»).

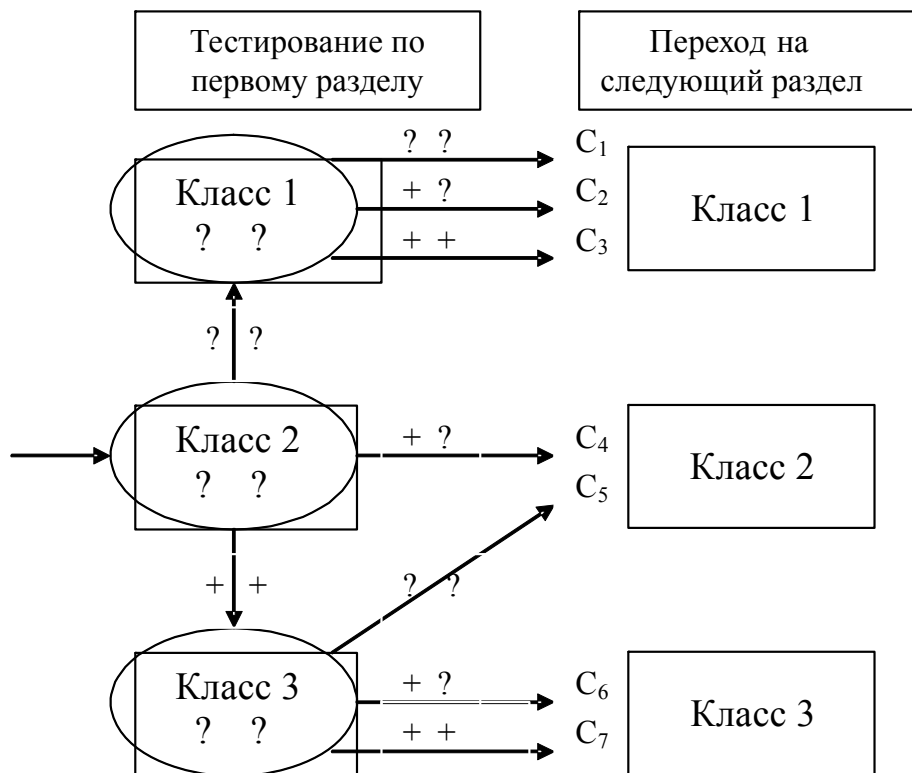


Рис. Схема тестирования с входным параметром среднего класса сложности:

C₁, C₂, C₃, C₄, C₅, C₆, C₇ – выходные параметры по пройденному разделу. В случае необходимости данные параметры также могут описывать весовой коэффициент данного раздела

Итак, суть рассматриваемой модели адаптивного тестирования состоит в коротком адаптивном тестировании по каждому разделу учебного курса с итоговым подсчетом средней оценки по всему курсу.

Производится адаптивное тестирование по каждому разделу, на каждой итерации тестирующемуся предлагаются два вопроса из одного класса сложности с целью уменьшения вероятности угадывания правильного ответа на вопрос. Начальным уровнем сложности является средний класс сложности. Схема адаптивного тестирования по некоторому разделу с входным параметром среднего класса сложности, приведена на рис.

При переходе на задания следующего раздела класс сложности заданий определяется конечным классом сложности предыдущего раздела.

Использовалась разработанная база тестовых заданий по курсу «Информатика» для студентов I курса института экономики и управления СФУ.

Учебный курс «Информатика» для студентов I курса института экономики и управления СФУ состоит из 6 основных тем:

- теория информации;
- вычислительные системы;
- программное обеспечение и информационные технологии;
- информационные системы;
- алгоритмизация и программирование;
- искусственный интеллект и компьютерное моделирование.

База данных адаптивной системы диагностики знаний по учебному курсу «Информатика» для студентов I курса института экономики и управления разделена на 6 разделов. Каждый раздел состоит из заданий одной из тем, приведенных выше. В свою очередь, задания каждого раздела разбиваются на три класса сложности: первому классу сложности соответствуют задания, оценивающиеся на «удовлетворительно»; второму классу – задания, оценивающиеся на «хорошо»; третьему классу – на «отлично».

Задания составлялись по следующим источникам: Пак Н.И. Информатика: учебное пособие: лекционный материал по курсу «Информатика».

Одним из ключевых моментов диагностики знаний является необходимость не только оценивать уровень знаний испытуемых, но и анализировать качество диагностических материалов, что необходимо для адекватной оценки знаний.

Понятие качества диагностических материалов включает в себя оценку их надежности и валидность, являющихся одними из важнейших характеристик педагогических измерений.

Валидность теста – комплексная характеристика, определяющая, насколько методика соответствует поставленным задачам. Различают содержательную и функциональную валидность: первая – это соответствие теста содержанию контролируемого учебного материала, вторая – соответствие теста оцениваемому уровню деятельности. Определить коэффициент функциональной валидности теста – значит определить, как выполнение теста соотносится с другими, независимо сделанными оценками знаний испытуемых. Для определения функциональной валидности требуется независимый внешний критерий, то есть оценка эксперта (преподавателя). За коэффициент валидности принимают коэффициент корреляции результатов тестовых измерений и критерия. Если экспертная оценка знаний испытуемых, полученная независимо от процедуры тестирования, представлена числовой последовательностью Y_1, Y_2, \dots, Y_n (y_1, y_2, \dots, y_n – числовая последовательность соответ-

ствующих тестовых оценок), то коэффициент валидности теста может быть рассчитан по формуле:

$$V = \frac{\sum_{i=1}^n (Y_i \times y_i) - \bar{Y} \times \bar{y}}{S_Y \times S_y} \times \frac{n}{n-1},$$

где S_Y – стандартное отклонение экспертных оценок, S_y – стандартное отклонение тестовых оценок, \bar{Y} – средняя арифметическая экспертных оценок, \bar{y} – средняя арифметическая тестовых оценок, n – количество испытуемых.

Надежность – это устойчивость результатов теста к действию случайных посторонних факторов при проведении повторного тестирования, то есть устойчивость результатов повторного тестирования одного и того же испытуемого. При этом необходимо, чтобы сами испытуемые не изменяли свой уровень подготовки перед повторным тестированием. Надежность теста связана с понятием стандартной ошибки, чем выше надежность, тем меньше стандартная ошибка измерений. Существует несколько различных понятий надежности диагностического теста и, соответственно, методов ее определения:

- ретестовая надежность;
- надежность расщепленных частей теста;
- надежность параллельных форм.

Надежность параллельных форм – характеристика, получаемая с помощью параллельных форм (вариантов) теста, проведенных на одной и той же выборке испытуемых. Корреляция результатов обоих тестов является показателем надежности.

Если величина коэффициента надежности P составляет от 0,90 до 0,99, то тест имеет отличную оценку надежности, если от 0,80 до 0,89 – хорошую, от 0,70 до 0,79 – удовлетворительную и менее 0,69 – неудовлетворительную надежность.

Проведенный сравнительный анализ классического и внешнего адаптивного тестирования по курсу «Информатика» показал.

Коэффициент «валидность»:

- $V = 0,8593$ – адаптивное тестирование (выборка из 54 тестирующихся);
- $V = 0,749$ – классическое тестирование (выборка из 52 тестирующихся).

Для вычисления коэффициента надежности было проведено два последовательных тестирования на группе студентов из 52 человек. На данной выборке коэффициент надежности составил $P = 0,9155$.

Рассмотренная модель внешнего адаптивного тестирования обладает хорошей степенью валидности, и, как предполагалось, валидность адаптивного тестирования превышает валидность рассмотренной модели классического тестирования. Также внешнее адаптивное тестирование обладает высокой степенью надежности результатов к действию случайных посторонних факторов.

Для создания тестов, использующих модель внутренней адаптации, был разработан модуль, позволяющий создавать задания с некоторым количеством подсказок. Содержание подсказок должно быть направлено на уменьшение сложности предоставляемого задания. Предполагается, что создатель теста сам определяет количество «штрафных баллов» при использовании той или иной подсказки. Таким образом, тестирующий отвечает на фиксированное количество заданий, сохраняя за собой возможность уменьшения сложности задания при необходимости.

Создание заданий с подсказками представляет сложную, слабо проработанную дидактическую проблему. База заданий подобного типа в настоящее время находится в стадии наполнения. В этой связи провести исследование их эффективности не представилось возможным.

Приглашаем всех желающих поучаствовать в разработке и использовании заданий для автоматизированного адаптивного тестового контроля (<http://sde.sfu-kras.ru>).

Библиографический список

1. Гмурман В.Е. Теория вероятностей и математическая статистика. М.: Высшая школа, 1997. 480 с.
2. Чельшкова М.Б. Адаптивное тестирование в образовании (теория, методология, технология). М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. 165 с.
3. Чельшкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов. М.: Логос, 2002. 410 с.

ОЦЕНКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Профессионально-коммуникативная компетенция, модельно-проектные характеристики, учитель иностранного языка.

Характерной особенностью подготовки молодых специалистов в соответствии с потребностями современного общества является активное развитие инновационных процессов, в том числе и формирование компетентного подхода в высшем профессиональном образовании. Эволюция современной методологической базы педагогики приводит к замене концепции «знание» на концепцию «компетенция», т. е. происходит переориентация образовательного процесса от передачи формальных знаний к формированию практических умений и использованию их в различных видах деятельности.

Повышение уровня профессионально-коммуникативной компетенции (ПКК) будущих специалистов как неотъемлемой составляющей компетенции общепрофессиональной является в настоящее время одной из приоритетных задач отечественной высшей школы. Особенно актуальна эта проблема при подготовке будущих учителей иностранного языка (ИЯ) в педагогических вузах с учетом формирования функционального многоязычия.

Вопросы, связанные с формированием профессиональной компетенции всегда были в центре внимания отечественных и зарубежных ученых и специалистов по педагогике и психологии. Значительный интерес представляют работы по теоретическим основам формирования профессиональной компетенции (В.Н. Введенский, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Д. Равен, В.А. Сластенин и др.), методологическим подходам (Б.Г. Ананьев, А.А. Леонтьев, Е.И. Пассов и др.), развитию коммуникативной компетентности с использованием научных идей в области информации и коммуникации (Т.Г. Грушевицкая, В.Б. Кашкин, Е.В. Ключев, Ю.А. Шрейдер и др.), межкультурной (социокультурной, транскультурной) компетентности (М.В. Болина, Н.Д. Гальскова, СМ. Колова, В.В. Сафонова и др.), проблемам развития коммуникативной компетентности студентов вузов (С.А. Быков, Р.П. Мильруд, О.С. Овчинникова, Т.В. Панкова, Ю.В. Панюкова, К.Ю. Поспеев, Э.Б. Соловьева, О.М. Толстых, О.В. Яковлева и др.).

Анализ работ этих исследователей свидетельствует не только о разнообразии подходов и научных идей к вопросам формирования ПКК, но и о том, что в существующей практике высшего образования проблема формирования ПКК будущих учителей ИЯ недостаточно изучена, а существующие научные работы имеют фрагментарный характер и недостаточное практическое значение. Кроме того, в современных исследованиях не в полной мере разработанный критериальный аппарат оценки сформированности ПКК и её мониторинг на различных этапах обучения.

Указанные выше обстоятельства определяют актуальность и новизну проводимого нами исследования процесса формирования ПКК у студентов педагогических вузов на занятиях по иностранному языку, основной целью которого является раз-

витие способностей обучающихся, направленных на решение своих профессиональных задач с использованием традиционных и современных информационных технологий, самосовершенствование, творчество, а также повышение активности педагогического общения и взаимодействия с субъектами образовательного процесса.

Для решения указанной проблемы нами была выбрана такая последовательность задач исследования: определить роль и место ПКК в структуре профессиональной компетенции учителя иностранного языка; выявить основные показатели сформированности ПКК студентов педагогического вуза на занятиях по иностранному языку; разработать систему критериев и технологию определения уровня сформированности ПКК.

Как мы уже отмечали ранее [Нестерова, 2010, с. 81–86.], в рамках данного исследования в качестве наиболее адекватного нами выбран один из транспонированных на современные потребности общества видов профессиографического метода, получивший название модельных характеристик (Б.А. Вяткин, В.А. Крутецкий, Л.М. Митина и др.).

По определению Н.А. Аминова, модельные характеристики – это идеальные характеристики профессиональных компетенций преподавателя, обладая которыми он может показать результаты, соответствующие высшим мировым или национальным стандартам. Знать модельные характеристики необходимо как для направленной учебно-воспитательной работы со студентами, так и для отбора учителей [Аминов, 2008, с. 3].

С учетом постоянно меняющихся критериальных факторов представляется целесообразным расширить трактовку этой дефиниции. Мы предполагаем ввести понятие «модельно-проектная характеристика» (МПХ), которая, с одной стороны, представляет собой образец / эталон ПКК, а с другой – является инструментом поэтапного моделирования / проектирования составляющих ПКК с учетом индивидуальных способностей каждого студента в период всего обучения в режиме обратной связи, что позволяет, по выражению профессора К.Э. Безукладникова, осуществлять «критериальный мониторинг» [Безукладников, Карпушина, 2009, с. 87].

Базовую МПХ ПКК учителя ИЯ можно представить в виде пяти блоков: 1 блок – компетенция лингвистическая (знание определенного словарного запаса и синтаксических правил иностранного языка и умение использовать их в процессе обучения); 2 блок – компетенция социолингвистическая (способность использовать и преобразовывать языковые формы, исходя из ситуации общения, которая определяет выбор языковых форм); 3 блок – компетенция речевая (навыки профессиональных речевых средств общения между людьми, их взаимопонимание и восприятие), 4 блок – компетенция учебная (общие и специальные учебные умения, формирующиеся в процессе изучения иностранного языка); и 5 блок – компетенция информационно-коммуникативная (решение профессиональных педагогических задач с использованием традиционных и современных информационных технологий).

Анализ существующих методик оценки педагогических коммуникативных умений (М. Шнайдер, Ю.З. Гильбух, А.А. Леонтьев и др.) показывает, что они носят узкоспецифический характер и, как правило, касаются проблемы общения. Следовательно, для оценки сформированности ПКК необходимо разработать новый, более универсальный инструментарий.

Для этого воспользуемся некоторыми элементами системного анализа. Целью, достижение которой должна обеспечивать создаваемая система оценки уровня сформиро-

рованности ПКК, являются нормативные данные модельно-проектных характеристик. Функцию, обеспечивающую достижение этой цели, выбираем из разряда так называемых критериальных, а структурой, обеспечивающей выполнение данной функции, будет технологический процесс формирования ПКК обучающихся.

Из критериальных методов как наиболее соответствующий теме настоящего исследования нами был использован метод парного сравнения, разработанный американским математиком Томасом Саати [Саати, 1993] и получивший название «Метод анализа иерархий» (Analytic hierarchy process). В основе этого метода лежит парное сопоставление критериев и определение уровня их значимости, или «веса» критериев.

Рассмотрим процесс оценки сформированности МПХ ПКК на примере первого блока (компетенция лингвистическая) при работе обучающихся с профессионально ориентированными текстами (ПОТ). Для этого выделим в нём основные компоненты, которые в дальнейшем будем называть критериями: умение понимать основное содержание текста (критерий 1, далее – К1), умение устанавливать логические и языковые связи между предложениями (К2), умение соблюдать при письме орфографические и пунктуационные нормативы (К3), умение формировать последовательное изложение переводимого текста (К4).

Сопоставляя результаты тестирования и нормативные значения критериев (система «весовых коэффициентов»), мы можем не только оценить уровень сформированности лингвистического блока ПКК обучающихся, но и смоделировать / спроектировать для каждого из них индивидуальную программу её поэтапного формирования, предусматривающую постепенный переход по каждому критерию на более высокий уровень.

Аналогично моделируются и другие составляющие ПКК, что в конечном итоге позволяет составить индивидуальную МПХ ПКК будущего учителя иностранного языка.

Данная методика оценки сформированности ПКК была разработана и апробирована на базе Балашовского филиала Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского в период 2008–2011 гг. На первом этапе исследования были определены основные показатели и критерии оценки сформированности профессионально-коммуникативной компетенции студентов педагогического вуза на занятиях по иностранному языку. Это позволило разработать технологию оценки и повышения уровня сформированности ПКК обучающихся (2-й этап), которая вместе с системой критериев была опробована в опытном обучении (3-й этап).

Таким образом, можно сделать следующие выводы.

Универсальность разработанной методики оценки сформированности ПКК будущего учителя ИЯ заключается в возможности её применения во время всего периода обучения – от тестирования абитуриентов до итоговой оценки готовых специалистов. Кроме того, она позволяет:

- учитывать различные уровни сформированности ПКК на индивидуальном уровне, а также проводить парное сопоставление показателей «эксперт / эксперт», «самооценка / эталон» и т. д.;
- определять с помощью «весовых коэффициентов» значимость конкретных показателей сформированности ПКК будущих учителей иностранного языка;
- осуществлять обучающемуся мотивированный переход от образовательного формата ЗУН к формату УУД, поскольку для поэтапного повышения интегральной оценки конкретных критериев ему надо будет самостоятельно определять кон-

кретные учебные цели и способы их достижения, контролировать свою работу и оценивать её результаты.

Библиографический список

1. Аминов М.А. Модельные характеристики способностей и одаренности учителя. URL: <http://www.pedsovet.su/publ/28-1-0-194>
2. Безукладников К.Э., Карпушина Е.Е. Оценка профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2009. № 6. С. 87.
3. Нестерова А.Ю. Информационная культура как элемент профиограммы учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2010. № 7.
4. Саати Т. Принятие решений. Метод анализа иерархий. М.: Радио и связь, 1993. 320 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ КОМПЛЕКСА «ШКОЛА – ВУЗ – ПРЕДПРИЯТИЕ»

Политика, инженерная креативность, качество, менеджмент, инновационное развитие, концепция модернизации, система сертификации.

Главное в деле успешной реализации новых идей и проектов – это наличие креативного персонала, способного коллективно мыслить и работать в условиях постоянных технологических инноваций. Это очень серьезная проблема для образования и отечественных российских предприятий, особенно инженерной креативности. Система непрерывного профессионального образования, которая возникла и развивалась в течение нескольких десятилетий, вносит большой вклад в обучение, повышение квалификации и улучшение профессиональных качеств персонала всех уровней. Однако вследствие особенностей своего происхождения и развития имеются в этой проблеме фундаментальные вопросы, которые сдерживают инженерную креативность и стиль инженерного мышления и поведения, мы постараемся осветить их ниже.

Во времена плановой экономики высшая школа осуществляла подготовку специалистов под конкретные места, на которых часто проходила преддипломная практика выпускников, а затем осуществлялось их направление на работу в порядке планового распределения специалистов, что существенно облегчало подбор кадров и их последующее развитие.

Помимо отбора выпускников школ, активно развивалось другое направление кадровой работы – подготовка персонала самого предприятия и повышение его квалификации в профессиональных образовательных учреждениях. При этом всё большее значение стало придаваться организации профориентационной работы, которая постепенно превратилась в деятельность вуза, ведущуюся на постоянной основе.

В результате этих и некоторых других мер закладывались основы собственной системы непрерывного образования, которая почти четверть века развивалась стабильно и планомерно. Следует, однако, заметить, что в рамках плановой экономики имелись фундаментальные проблемные вопросы, препятствующие развитию этой системы в будущем, в особенности в том, что касается способности обеспечить инженерную креативность и коллективное мышление. Во многом это было связано с закрытым характером, всей советской системы в целом. Не следует забывать, что в эпоху плановой экономики многие системы непрерывного образования формировались в таких условиях, которые затрудняли их развитие на собственной основе, а именно в условиях существования закрытых научных учреждений – многочисленных НИИ, КБ и др.

При более внимательном рассмотрении оказывается, что, несмотря на все разговоры о советских технологических достижениях прошлого и существующие до сих пор на этой почве мифологемы, такой порядок, строго говоря, нельзя причислить к экономической системе, основанной на знаниях. В то же время проблема формирования системы непрерывного образования может быть правильно интерпретиро-

вана и успешно решена лишь в общем контексте становления и развития экономики, основанной на знаниях [Адольф и др., 2009; Сильченко, 2011].

Более того, постоянные инновации предполагают, что непрерывное профессиональное образование и полная реализация принципа его непрерывности возможны лишь в экономической системе, основанной на знаниях. Эта система непрерывно использует знания в разнообразной форме (даже заимствованные извне), но и создаёт их в виде производства высокотехнологичной продукции, высококвалифицированных услуг, научной продукции и образования.

Следовательно, необходимо достаточно критично относиться к технологическим инновациям как результату инженерной креативности и коллективного мышления, якобы возникавших в закрытых советских исследовательских институтах и конструкторских бюро, где не столько появлялись результаты собственных интеллектуальных усилий ученых и конструкторов, сколько рассматривались и дорабатывались «секретные» материалы, поступающие из различных источников технологически более развитых стран.

Эти материалы, поступающие по различным каналам извне, могли быть самого различного свойства – начиная от информации и абстрактных идей, требующих воплощения в «железе», включая чертежи и схемы, и кончая готовыми изделиями, которые специалистам из этих научных учреждений оставалось только разобрать и собрать на основе отечественных комплектующих. Безусловно, что даже такого рода «творчество» свидетельствует о достаточно высоком общем уровне развития отечественных промышленности, науки и высшей технической школы по отношению к мировому уровню. В противном случае невозможно было бы даже создание хотя бы отечественных аналогов зарубежной техники – феномен, который можно наблюдать в наше время, за малым исключением практически во всех отраслях отечественной промышленности. В то же время очевидно, что любая система непрерывного профессионального образования, где инновационная деятельность в той или иной степени была основана на подобной практике, рано или поздно заходит в тупик.

Несмотря на присутствие проблем, связанных с закрытым характером бывшей страны и присущих системе непрерывного образования, на отдельных предприятиях имелись определенные перспективы дальнейшего развития в рамках плановой экономики, что давало определённые результаты до тех пор, пока государство не стало терять интерес к производству и год за годом лимитировало финансирование. А к концу 90-х годов прошлого столетия централизованное финансирование заказов фактически прекратилось.

Крах Советского Союза и последующее исчезновение планового хозяйства привели к катастрофическому сокращению промышленного производства во всех отраслях, за исключением сырьевых. Это стало настоящим испытанием, потрясшим основы всех корпоративных устоев и поставившим под вопрос не только развитие системы непрерывного профессионального образования предприятия, но и само его существование. Тем не менее, благодаря большому материальному и интеллектуальному потенциалу, созданному за предшествующие десятилетия в вузах и на предприятиях, в условиях тотального экономического развала система образования смогла выжить и сохранить основу для дальнейшего своего непрерывного развития.

Для противодействия негативным тенденциям, нарастающим год от года и угрожающим существующей системе профессионального непрерывного образования, с одной стороны, были возможны действия оздоровительного порядка в рамках

плановой экономики. Однако эти меры часто формулировались в терминах закрытой страны. Они, по существу, были декларативны и включали такие меры, как повышение эффективности профессиональной подготовки кадров в условиях современной экономики; внедрение передовых технологий обучения; формирование перспективных концепций профессионального образования для высокотехнологических отраслей и т. д. Всё это не привело к успеху, по мере того как ситуация всё более ухудшалась.

С другой стороны, начав работать в условиях открытой страны, образовательные учреждения и предприятия получили возможность выйти на мировой рынок услуг, расширить международное сотрудничество, за счет получения прибыли на основе рыночных механизмов получить новый ресурс в решении тех накопившихся проблем системы непрерывного профессионального образования, корни которых уходят во времена плановой экономики. Поэтому, несмотря на возникновение массы новых проблемных вопросов, связанных с работой в специфических условиях «российского рынка», руководство учреждений и предприятий вынуждено определять перспективы развития, теперь уже в большей степени исходя из принципов, характерных для образовательных систем стран с развитой рыночной экономикой.

Конечно, не было никакого сознательного разрушения старой системы непрерывного профессионального образования. Напротив, отбор, подготовка кадров и обучение персонала, переподготовка и повышение квалификации сотрудников, как и ранее, по-прежнему занимают очень важное место среди других задач образовательных учреждений и предприятий. В то же время современные условия формирования рынка труда, и прежде всего отсутствие планового распределения выпускников вузов, диктуют существенные изменения как вообще в кадровой политике предприятия, так и в его системе непрерывного образования в целом.

В результате вместе с переориентацией всей деятельности предприятий на работу в рыночных условиях в рамках новой кадровой политики выработывалась концепция единого образовательного пространства, утверждающего непрерывную профессиональную подготовку кадров как основу инновационного развития предприятия, сформированную на коллективном мышлении.

Инновационное развитие в новых условиях существенно изменило вектор своей направленности по сравнению с прошлым периодом существования нашего государства. Прежде всего, надо учесть тот факт, что контингент молодых специалистов – выпускников вузов и колледжей, призванных быть главными проводниками инноваций и определяющих успех реализации новых проектов, меняется не в лучшую сторону год за годом. Не только уменьшается число желающих работать на предприятиях, но также давно стало наблюдаться ухудшение их качества подготовки, причем не только относительно мирового уровня, но по некоторым параметрам и абсолютно по сравнению с тем, что было в СССР. Общее снижение качества технического образования стало особенно заметно в последнее время [Сильченко, 2007, 2007а].

Если советский инженер в принципе мог стать носителем научно-технического прогресса, хотя бы при условии получения идей извне, то сейчас даже в случае получения этих идей, в материализованном виде чертежей, схем и т. п., он иногда вряд ли сможет воплотить их в изделия отечественного производства по целому ряду причин. Во-первых, увеличивается разрыв между объективным уровнем глобальных научно-технических достижений и его субъективными ограниченными возможностями по восприятию и усвоению этих достижений. Во-вторых, реализация

инженерных идей затруднена в результате разрушения отечественных высокотехнологических отраслей и практически полного отсутствия материальной базы, необходимой для инноваций. В-третьих, не в лучшую сторону изменяется инженерная мотивация, и это является не только российской, но и общемировой тенденцией.

Далее, инновационное развитие немыслимо без интеграции науки и производства, и уже само словосочетание «научно-производственное объединение» в старом названии предприятия свидетельствует о том, что эта интеграция всегда имела место, но сейчас ситуация изменилась коренным образом. Это касается не только ситуации с потоками материалов, обеспечивающими ранее стабильную научно-техническую подпитку производственной деятельности.

Две глобальные революции – начавшаяся в середине прошлого века научно-техническая и происходящая на наших глазах технологическая – привели к такому значительному отставанию отечественной техники и технологии от мирового уровня, что эта практика перестала быть эффективной. Тем более при условии, когда необходимые для выполнения инновационных проектов материальные затраты значительны, а информацию, кончая готовыми изделиями, можно приобрести за деньги, услуги либо ещё каким-то образом дешевле или взаимобразно за сырьё, следовательно, развитие своего научно-производственно-образовательного комплекса и системы не представляется рациональным.

Очевидно, что для успешной реализации инновационных проектов непрерывное инженерное образование и повышение квалификации инженерного персонала имеют особое значение, но нельзя забывать и о развитии остального персонала в системе непрерывного образования предприятия. Как и ранее, она охватывает все звенья образования: внешкольные учреждения, общеобразовательные и высшие учебные заведения, подсистему подготовки и повышения квалификации кадров, а также включает элементы самообразования. Однако новые экономические реалии диктуют нововведения в сфере подготовки и переподготовки кадров. Конкурентоспособность на мировом рынке услуг настоятельно требует предпринять ряд мер в направлении прогрессивного формирования производственного коллектива и его коллективного мышления, соответствующего современным рыночным условиям.

Исходя из цели формирования высококвалифицированного и мотивированного коллектива, способного повысить конкурентоспособность и укрепить позиции предприятий, в вузах создаются учебно-научно-производственные комплексы, в том числе по поддержанию и развитию системы непрерывного профессионального образования (Сибирский федеральный университет и др.). Комплексы призваны решать задачи непрерывного профессионального образования и действуют по многим направлениям, начиная с работы со школьниками и молодежью. Этот контингент рассматривается как первичный и очень существенный сектор потенциального рынка труда. Более того, мы осознаем, что по мере того, как складывается рынок труда, роль профориентации на всех уровнях образования становится более важной по сравнению с эпохой плановой экономики. Это связано с тем, что сейчас молодые люди получают большую свободу выбора профессии, а потенциальный трудовой контингент уже нельзя сдерживать ограничениями, характерными для образовательных систем эпохи многих закрытых городов и планового распределения специалистов. Поэтому профориентация теоретически способна наиболее существенно повлиять на выявление смыслов и формирование готовности к будущей профессиональной деятельности, а затем уже на выбор профессии.

Далее, в рамках взаимодействия с учреждениями начального профессионального образования города осуществляется подготовка для предприятия той части мо-

лодежи, которая уже сделала или делает свой выбор в пользу той или иной рабочей профессии. Для этого уже определившегося в своем выборе контингента специалисты комплекса по работе с персоналом проводят мониторинг успеваемости потенциальных студентов. По согласованию с учебными заведениями для них в учебные планы включаются специальные ознакомительные дисциплины по профилю будущей работы на предприятии. Производственную и преддипломную практики этот контингент проходит в структурных подразделениях. Здесь же другой определившийся в своем выборе контингент – студенты вузов и колледжей – выполняют дипломные работы по тематике предприятия.

Устроившиеся на работу получают статус молодых специалистов и в течение первого года работы проходят обязательную стажировку по индивидуальным планам. Кроме того, для них организованы целевые курсы для знакомства со структурой управления предприятием и задачами каждого подразделения. После первого и второго годов работы на предприятии молодые специалисты проходят итоговую аттестацию, по результатам которой принимается решение о повышении их квалификации. Таким образом, предприятие осуществляет необходимую дополнительную подготовку молодых специалистов по узкопрофилированным техническим направлениям, а также в области деловой этики и коммуникации.

Профессиональное обучение и повышение квалификации сотрудников комплекса проводятся с целью: 1) поддержания высокого профессионального уровня и квалификации персонала с учетом требований современного производства и перспектив его развития; 2) развития личных деловых качеств работников, создания условий для их профессионального роста и самореализации; 3) повышения уровня профессионализма и компетентности персонала, эффективного использования персонала в соответствии с запросами производства и перспективами его развития; 4) совершенствования необходимых для эффективной работы навыков и умений персонала.

Структура профессионального обучения и повышения квалификации работников комплекса включает самообразование, которое осуществляется путем самостоятельного изучения специальной профессиональной литературы, а также передового опыта в сфере профессиональных интересов обучающегося; внутреннюю учебу в форме постоянно действующих семинаров и курсов по актуальным вопросам и основным направлениям деятельности предприятия, дистанционное образование как возможность оперативного получения знаний по наиболее значимым профессиональным областям, а также целевую подготовку и переподготовку в базовых вузах требуемых специалистов на курсах и семинарах повышения квалификации.

Подготовка и повышение квалификации персонала осуществляются в соответствии с внутренним стандартом предприятия «Система менеджмента качества. Подготовка персонала. Повышение квалификации и аттестация исполнителей. Основные положения» по программам, разработанным специалистами комплекса на основе типовых программ Министерства образования РФ с обязательным введением специальной части, отражающей специфику деятельности предприятия и выполняемой работы [Адольф, Ковалевич, 2009; Чурляева, 2008].

К профессиональному обучению, повышению квалификации и руководству производственной практикой в качестве преподавателей привлекаются как высококвалифицированные специалисты, так и высококлассные рабочие, имеющие соответствующий уровень образования и квалификации, стаж работы по преподаваемой профессии, высокие производственные показатели в работе, с постоянным контролем качества образовательных процессов [Адольф и др., 2009; Сильченко, 2011].

С целью повышения эффективности обучения предприятие ежегодно организует у себя курсы повышения квалификации преподавателей.

В деятельности комплекса реализуется концепция единого образовательного пространства. Сущность этой концепции заключается в том, что инновационная направленность экономического роста опирается на непрерывную профессиональную подготовку кадров, которая, в свою очередь, базируется на глубокой интеграции всех ступеней образования в условиях конкретного производства и основана на концентрическом принципе организации содержания профессиональных требований при дифференцированном походе к обучению, управлению и контролю качества образования [Ильшев, 2007, с. 29–37; Сильченко, 2007б], развитию персонала.

Концепция единого образовательного пространства направлена прежде всего на развитие конкурентоспособной личности работника, способного отвечать на вызовы научно-технического прогресса и на формирование коллективного мышления. В основу концепции положены следующие основные принципы: непрерывности, преемственности, последовательности, законченности профессиональной подготовки на каждом этапе обучения, полисинхронности (сочетание стратегических, перспективных и текущих задач), многопрофильности, многоступенчатости, многофункциональности, сопряженности образовательных программ.

Теоретические положения концепции включают в себя следующее.

Интеграция всех ступеней образования в условиях производства является способом формирования коллективного мышления и повышения квалификации персонала комплекса, позволяет определить направления подготовки кадров для решения стратегических, перспективных и текущих задач, стоящих перед отраслью и предприятием.

Концентрический принцип организации содержания профессиональных требований позволяет определить процесс подготовки кадров как приращение уровня компетентности персонала предприятия по направлениям профессионального цикла, которые дают возможность осуществить переход к более высокому уровню квалификации на каждом этапе обучения.

Дифференцированный подход при ориентации на личность работника с целью её социализации и социальной защиты позволяет организовать поэтапную аттестацию кадров на каждой ступени обучения.

Практическая организация концепции осуществляется на предприятии в рамках системы подготовки и переподготовки кадров (кадровая стратегия), опирающейся на существующую систему инженерно-технического образования с акцентированным вниманием на следующем:

- созданию многоуровневой системы требований к профессионально-общественной сертификации и уровню квалификации персонала предприятия;
- использовании при подготовке кадров наукоемких производственных и образовательных технологий;
- разработке нового поколения учебной и учебно-методической литературы по современным педагогическим и информационным технологиям, а также контролирующим и обучающим программам для системы повышения квалификации кадров;
- созданию на базе предприятия развитой системы отраслевых вузовских и межвузовских центров для подготовки и повышения квалификации кадров;
- содействии процессам российской и международной интеграции технических вузов и предприятий.

Основные источники элементов концепции кадровой политики: Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года; Федеральная целевая программа развития образования; Закон об образовании РФ; Трудовой кодекс РФ; Система сертификации специалистов инженерного профиля; Система социальных и экономических стимулов для профессионального роста и повышения статуса инженерного труда; Система постоянного повышения квалификации в послевузовском инженерном образовании.

Одной из основных идей концепции кадровой политики комплекса является идея социального партнерства вузов и инженерно-технического сообщества. Направленность концепции на социальное партнерство предполагает целевую и мотивационную ориентацию подготовки педагогических кадров и требует нового подхода к информационному обеспечению, педагогическому анализу, планированию, организации, контролю и регулированию всей деятельности вузов и предприятий. Для её полной реализации требуются специальные механизмы, включая взаимодействие вузов с организациями, их межведомственную координацию кадровой политики, формирование системы профессионально-общественной аттестации (сертификации) персонала предприятия и вузов, а также ряд других политико-административных мер различных уровней.

Наличие в вузах пока ещё огромного материального потенциала, накопленного за полвека колоссальных государственных инвестиций, а также еще неисчерпанного до конца человеческого потенциала, создававшегося в течение десятилетий, может быть утеряно, и тогда прервётся линия развития единой инженерно-образовательной отрасли России. Чтобы не допустить этого, необходимы становление и развитие систем непрерывного образования и кадровой политики предприятий, которые будут обеспечивать их персоналом, способным работать в условиях постоянных технологических инноваций, и прежде всего поддерживать инженерную креативность.

Необходимо организовывать собственную систему непрерывного профессионального образования, контроля и управления его качеством [Адольф и др., 2009; Адольф, Ковалевич, 2011; Илышев, 2007; Сильченко, 2011], обладающую вышеуказанными свойствами. Вся деятельность вузов, предприятий, производственных комплексов должна ориентироваться на работу в рыночных условиях. Это позволит выявлять определенные перспективы их взаимовлияния и развития на основе принципов, характерных для стран с «рыночным типом» образовательных систем и производств. В то же время многое в этой настоящей образовательной и производственной системах осталось заимствованным из прежней эпохи плановой экономики с сохранением её основных структурных качеств, поэтому, по существу, эта система имеет многие плановые, т. е. государственные, основания и, как следствие, требует создания значительного количества педагогических материалов. Хотя эта система относится не к гуманитарному, а инженерному образованию, она развивается в русле глобальных процессов гуманизации практики, поэтому, помимо государственной и рыночной ориентации, она имеет также вектор гуманистической направленности на развитие человеческих ресурсов.

Библиографический список

1. Адольф В.А., Ковалевич И.А. Использование информационно-образовательного потенциала образовательных учреждений технического профиля для профессиональной ориентации учащихся в контексте их успешной социализации. Орел: Образование и общество. 2009. № 5(58). С. 61–66.

2. Адольф В.А., Кукушкин С.Г. и др. Управление в педагогических системах; монография / под ред. Н.П. Чурляевой; Сиб. гос. аэрокосмич. ун-т. Красноярск, 2009. 180 с.
3. Илышев А.М. Альтернативные подходы к ценности опережающего инновационного образования // Инженерное образование. 2007. № 4.
4. Сильченко Т.В. Выбор методов и алгоритмов контроля управления качеством образования в высших технических учебных заведениях // Проблемы машиностроения и автоматизации. 2007а. № 3. С. 34–40.
5. Сильченко Т.В. Обоснования к построению и разработке методов и алгоритмов контроля управления качеством образования в высших технических учебных заведениях // Проблемы машиностроения и автоматизации. 2007б. № 2. С. 49–56.
6. Сильченко Т.В. Профессиональная компетентность современного инженера: монография / Красноярск: Изд-вл СФУ, 2011. 463 с.
7. Чурляева Н.П. Обеспечение качества подготовки инженеров в рыночных условиях на основе компетентностного подхода: дис. ... д-ра. пед. наук. Красноярск. 2008, 420 с.

КОЛЛЕКТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА ЗАНЯТИЯХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫМ ИСКУССТВОМ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Коллективная деятельность, активность, творческая деятельность, методы, изобразительное искусство, воображение, учащиеся, художественное образование.

Основная цель учреждений дополнительного образования – развитие у обучающихся активности к познанию и творчеству. Поэтому особо остро поднимается проблема поиска наиболее эффективных приемов, средств, педагогических технологий, способных активизировать творческую деятельность подростков в условиях дополнительного образования.

Каждый творчески работающий учитель, руководствуясь научными методами и приемами, способен создать собственную систему деятельности, сделать преподавание своего предмета увлекательным и интересным, богатым и глубоким, а формы деятельности учащихся разнообразными, творческими и практически убедительными. Главной задачей такого учителя является формирование творчески активной личности. Этого можно добиться различными методами, формами и средствами. Рассмотрим их на примере коллективной деятельности как особой формы творческой деятельности на занятиях изобразительным искусством. Занятия изобразительным искусством являются важным средством, активизирующим развитие творческого потенциала детей.

Коллективная деятельность на занятиях изобразительным искусством в системе дополнительного образования является важной составляющей образовательного и воспитательного процесса.

О пользе коллективной творческой деятельности писали многие педагоги еще на рубеже XIX–XX вв. и придавали ей большое значение в воспитании детей средствами изобразительного искусства. Одной из эффективных форм активизации к творчеству, была совместная изобразительная деятельность детей на общей плоскости листа. Особое значение методам коллективного творчества на уроках изобразительного искусства с их приоритетами в развитии социальной активности школьников в период советского государства придавали такие выдающиеся педагоги, как А.В. Бакушинский, П.П. Блонский, Г.В. Лабунская, В.Ф. Шехтель и другие. Этот метод возник из практики работы педагогов, когда потребовалось не только активизировать творческую деятельность личности, но и приучить видеть и ценить работу другого человека, уметь находить с ним общий язык. Совместные групповые занятия несут в себе огромный потенциал в проблеме самовыражения творческой деятельности подростков. Потребность в самовыражении является одной из основных для человека [Маслоу, 2007]. Особо сензитивным к овладению средствами самовыражения считается подростковый возраст. У подростка появляется чувство индивидуальности, а вместе с ним потребность в поддержке и принятии этой индивидуальности со стороны коллектива, для чего она должна быть донесена до других людей: возникает интерес, с одной стороны, к своему внутреннему миру, а с другой – к средствам его выражения [Райс, 2000].

Коллективные занятия тематическим рисованием пользуются популярностью среди учителей, так как вызывают огромный неподдельный интерес к художественному творчеству у учащихся. Обучающиеся на таких видах занятий способны проявить свой творческий потенциал, знания и умения гораздо более ярко, с пониманием, чем, если бы они это делали самостоятельно.

Коллективная творческая деятельность направлена на поиск особого способа решений. Она несёт в себе задачи исследования, анализа творчества самого себя и всего коллектива подростков в целом.

Идея коллективных занятий в процессе обучения изобразительному искусству в учреждениях дополнительного образования базируется на том, что ребята согласуют между собой сюжет будущей композиции, сами ее планируют, чем неосознанно усиливают творческую активность, которая проявляется в их живом обсуждении заданной общей темы. Но следует помнить, что реализация планов обучающихся должна проходить при деятельном участии учителя, который умело управляет ходом занятия. Коллективное занятие успешно лишь тогда, когда все ученики работают в команде и у каждого находится дело по душе. Активизация творческой деятельности всегда осуществляется посредством совместных усилий учеников и учителя.

Коллективная форма проведения занятий – это такая организация творческого процесса, при котором у каждого учащегося есть своя роль, своя задача, которая вдохновляющая на поиск совместной деятельности. Каждый ученик самостоятельно, а также совместно с другими проходит определенную последовательность стадий и действий, направленных на активизацию своих творческих возможностей [Иванов, 1989]. На основании этого можно выделить несколько стадий, характерных для каждого участника коллектива:

- поиск идей совместной композиции;
- отбор выразительных художественных и композиционных средств;
- защита и обсуждение своих и чужих предложений по реализации намеченной идеи композиции;
- подготовка и свершение рисунка с использованием всех своих художественных навыков, знаний и умений, направленных на полное раскрытие идеи композиции;
- анализ совместных действий.

Активизация творческой деятельности подростков на занятиях представляет собой набор педагогических методов, непрерывный поиск лучших решений поставленных задач и основывается на том, что ученики не только выполняют, но и организуют сообща свою художественно-творческую деятельность. Ребята в такой деятельности несоизмеримо чаще активизируют своё композиционное мышление. Они задумываются и планируют, оценивают, формируют интересные творческие решения, выраженные в нестандартных художественных образах.

В отличие от индивидуальной деятельности, коллективное творчество является ценным в процессе реализации вопросов активизации творческой деятельности на занятиях изобразительным искусством и воплощает совместное создание картины, адаптирует к социальной среде и носит воспитательный характер, развивает высокую личностную мотивацию у подростков.

Коллективная творческая деятельность на занятиях тематической композицией направлена на решение сразу нескольких функций в становлении гармонично активной позиции личности. Коллективные занятия влияют на развитие творческих и интеллектуальных способностей, коммуникационных потребностей. Такие занятия приучают детей к правилам и формам совместной работы.

Коллективные занятия создают благоприятные условия для общения подростков, в процессе работы каждый становится источником знаний для других участников. В процессе совместной художественно-творческой деятельности на занятиях изобразительным искусством ученики приобретают и совершенствуют опыт эстетического общения, коллективного творчества, понимания места и роли искусства в жизни.

Активность творческой деятельности во многом зависит от наличия у подростка мотивации к данному виду деятельности. «В художественном образовании творческая деятельность осуществляется наиболее продуктивно и дает более качественные результаты, если у учащегося имеются сильные, яркие и глубокие мотивы, порождающие желание действовать активно. Для их активизации следует использовать методы эмоционального стимулирования и познавательного интереса» [Смирнов, 1998, с. 188].

Основными мотивами обучающегося в данном случае выступают:

- потребность к коммуникации;
- желание выиграть, дух соревнования;
- интерес в реализации своих способностей – творческих, интеллектуальных, управленческих, организационных;
- осознание социальной роли (необходимости данной творческой работы для других).

Основной акцент при работе следует делать на интересе в реализации своих способностей, так как это наиболее простой в достижении мотив, не основанный на отрицательных эмоциях.

Можно выделить основные принципы проведения коллективных занятий изобразительным искусством в учреждениях дополнительного образования. К таким можно отнести принципы совместной развивающей деятельности и принципы смены ролей и деятельности для каждого подростка, что ведет к развитию его умений, характера, способностей.

Мы в своей практике работы с подростками используем совместно взаимодействующую форму творческой деятельности, которая предоставляет возможность вести совместную работу одновременно всем участникам, согласовывая их действия на каждом из этапов процесса. Несомненно, эта форма коллективной деятельности наиболее сложна, в отличие от совместно-индивидуальной и совместно-последовательной, но и наиболее интересна. Такая форма совместной работы наиболее применима в условиях обучения живописи и композиции у подростков на занятиях тематического рисования. Специфика такого вида художественно-творческой деятельности предполагает выполнение живописной композиционной работы на одной плоскости, когда каждый участник выполняет свою часть композиции, разрабатывая смысловой и художественный образ и согласовывая его с тем, что делают другие, имея представление об общем результате.

При работе с младшими подростками над тематической композицией к конкурсу на тему «200 лет Отечественной войне 1812 года» была выбрана именно эта форма коллективной деятельности. Ребятам был предложен один лист формата А1. Подготовка практической части работы велась с использованием современных информационных технологий. Технические средства обучения и условия позволяют не только прочесть историческую справку, но и показать на большом экране с проектора познавательные, развивающие интерактивные фильмы для подростков, а также прослушать музыкальные композиции, соответствующие теме занятий, показать фотографии исторических реконструкций и репродукций картин с мельчайшими подробностями. Все это вызывает у учащихся активизацию их собственного воображения и фантазии, направляет их творческую деятельность на обду-

мывание и решение композиционных задач, на раскрытие и составление собственного художественного видения, вносит динамику в ход занятия.

На стадии поиска идей совместной композиции было предложено найти сюжет картины, после чего разделить лист на количество частей, соответствующих количеству участников. Каждый ученик должен составить на маленьком листочке эскиз к будущему фрагменту картины, то есть разработать, придумать мини-композицию, которая сможет логически согласовываться с частями композиции других обучающихся и с основным замыслом в целом. К примеру, ребята выбрали основной темой «Бородинское сражение», придумали общую сюжетную концепцию. Поделили лист на части, одним досталась французская армия, другим русская, третьим – пейзажная часть. На своих маленьких эскизах учащиеся разработали группы людей, 2–3 солдата, офицера в разных позициях, которые согласовывались и соединялись с их «соседями по композиции». В процессе разработки композиции все ученики работали слаженно, в команде, обсуждая, принимая и отстаивая свои и чужие предложения и находки.

Во время работы с красками ребята прописывали фрагменты рисунка своей работы, помогали другим, делились своим художественным опытом, рассказывали о своих знаниях по данной теме, анализировали совместную деятельность, уточняли первоначальную композицию, вводили в изображение новые детали и подробности.

С точки зрения коммуникационного климата на занятиях изобразительным искусством в детской художественной студии такая совместная деятельность положительно повлияла на каждого ученика. Ведь многие подростки, занимаясь индивидуальной творческой деятельностью, очень мало общались друг с другом, хотя и были знакомы, так как подавляющее большинство учеников учатся в одной общеобразовательной школе в 5–6 параллельных классах. В процессе совместной деятельности над композицией все подростки невольно начали лучше узнавать друг друга. Многие стали общаться и вне занятий в студии. Исходя из этого, можно отметить положительный результат в мотивации подростков на занятиях изобразительным искусством. Ко всему вышесказанному можно добавить, что коллективная творческая деятельность – один из эффективных способов формирования и развития коллектива. Ведь обучения без увлечения не бывает.

По завершении коллективных занятий социометрический статус и самооценка некоторых подростков изменились в сторону улучшения. Произошла перестройка отношений, и многие дети перестали быть «отверженными», взаимоотношения в группах улучшились, дети чувствуют себя комфортно, уверенно, удовлетворены общением, в группах положительный эмоциональный фон. В связи с этим сделаем вывод: коллективные занятия помогут активизировать развитие их творческого потенциала и композиционного мышления, помогут сформировать и усовершенствовать навыки совместной работы, разовьют потребность в эстетическом общении и интерес к изобразительному искусству. Результат коллективной деятельности имеет огромное значение в воспитании социально активной позиции подростков.

Библиографический список

1. Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел. М.: Педагогика, 1989. 122 с.
2. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. СПб.: Питер, 2007. 352 с.
3. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста: учеб. пособие: пер. с англ. 8-е междунар. изд. СПб.: Питер, 2000. 624 с.
4. Смирнов С.А. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учеб. пособие. М.: Академия, 1998. 512 с.

ВЫЯВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ-ОФИЦЕРА В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Педагогическое взаимодействие, совместная деятельность, взаимопонимание, личностные профессиональные качества преподавателя.

Вооруженные силы Российской Федерации – составная и неотъемлемая часть нашего общества. Экономические и социально-политические преобразования в стране привели к необходимости модернизации Вооруженных сил. В настоящее время решаются задачи создания современной, технически оснащенной, профессиональной армии и повышения ее качественного потенциала. Перед высшей военной школой ставятся новые задачи, в том числе повышаются требования к качеству подготовки военных инженеров. Это обусловлено тем, что эксплуатируемая военная техника и вооружение отличаются высоким уровнем сложности. В подготовке военного инженера основу составляют специальные технические дисциплины, которые отличаются определенной спецификой учебного материала. Поэтому в условиях реформирования современных Вооружённых сил особое внимание уделяется совершенствованию образовательного процесса, возрастают требования к личностным и профессиональным качествам преподавателей технических дисциплин, влияющим на эффективность педагогического взаимодействия с курсантами.

Анализ теории и практики современного образования показывает, что накоплен значительный фонд знаний по проблеме организации педагогического взаимодействия, в то время как данный процесс при изучении технических дисциплин в системе военного образования недостаточно разработан в психологической и педагогической науках. Преподавателями технических дисциплин военного вуза назначаются, как правило, офицеры, проходившие службу на инженерных должностях. Они отличаются, с одной стороны, наличием глубоких профессиональных знаний в области преподаваемых учебных дисциплин, с другой – недостаточной педагогической компетентностью [Зверьяев, 2004, с. 37]. Следовательно, возникает необходимость в выявлении условий, способствующих формированию профессионально-педагогических компетенций у данных специалистов.

Требования, предъявляемые к преподавателям высшей школы, обозначенные Федеральной целевой программой развития образования на 2011–2015 годы, обязывают их быть субъектом профессиональной деятельности. В таких условиях возрастает значимость профессиональных качеств преподавателя.

Исходя из вышесказанного, была сформулирована цель работы – определение необходимых личностных профессионально значимых качеств преподавателя технических дисциплин, способствующих эффективному педагогическому взаимодействию педагога с курсантами военного инженерного вуза.

Педагогическое взаимодействие преподавателя и обучающихся становится сегодня важнейшим фактором профессионального воспитания будущего специалиста, в значительной степени определяя эффективность процесса обучения и воспитания [Барабанщиков, 1998, с. 346; Герасимов, 2001, с. 134; Зеер, 1988, с. 213; Клинг, 2002, с. 20; Кондратьев, 2004, с. 135; Федотова, 2000, с. 5]. Поэтому важ-

нейшим условием достижения эффективности обучения курсантов является учет психологических закономерностей процесса обучения, предполагающий психологически правильное взаимодействие обучающихся и преподающих, преодоление объективных трудностей в ходе усвоения знаний, умений и навыков профессиональной деятельности [Еременко и др., 2005, с. 134].

Качество преподавания в военном вузе, отмечают А.В. Барабанщиков и В.Н. Герасимов, в значительной мере зависит от личности преподавателя, его личностных профессиональных качеств, которые должны включать в себя умения, обеспечивающие эффективное протекание процесса взаимодействия с обучающимися, что способствует повышению качества обучения [Барабанщиков, 1998, с. 344; Герасимов, 2001, с. 135]. В структуре профессионально значимых качеств личности педагога В.А. Крутецкий выделяет (имея в виду своеобразную эталонную модель учителя) специальные способности (качества), к ним относятся: абстрактное мышление, пространственное воображение и т. д. Эти качества необходимы для организации продуктивного взаимодействия с обучающимися [Крутецкий, 1986, с. 298].

Для определения наиболее значимых профессиональных качеств был проведен опрос преподавателей факультета летательных аппаратов Военного авиационного инженерного университета (Воронеж), который позволил выявить, что преподавателю технических дисциплин необходимо иметь не только специальные знания и владеть методикой обучения, но и обладать хорошо сформированными коммуникативными, социально-перцептивными умениями, эмпатией, рефлексией, абстрактным мышлением и пространственным воображением [Корытова, Черкасова, 2011, с. 255].

В ходе исследования было проведено анкетирование курсантов восьми учебных групп вторых и четвертых курсов факультета летательных аппаратов Военного авиационного инженерного университета (Воронеж). Это дает возможность проследить отношение курсантов вторых и четвертых курсов к качествам преподавателя, влияющим на эффективность педагогического взаимодействия. Второй курс более адаптирован к процессу обучения по сравнению с первым. Специальные дисциплины на втором курсе только начинают изучаться. На четвертом курсе курсанты в основном изучают специальные дисциплины.

Курсантам была предложена анкета, которая состояла из перечня качеств преподавателя технических дисциплин, способствующих эффективному педагогическому взаимодействию с курсантами, оценить которые необходимо было по десятибалльной шкале, где «10» – очень высокая оценка, а «0» – очень низкая. В анкете был указан вопрос: «Как Вы считаете, насколько перечисленными качествами необходимо обладать преподавателю и какими качествами обладают преподаватели технических дисциплин?».

Обработка результатов анкетирования проводилась с использованием программы «STATISTICA-7», применялась описательная статистика для определения среднеквадратического отклонения – σ и среднего значения оценки – \bar{x} . Результаты математико-статистической обработки данных опроса приведены в табл. 1, 2.

Результаты анкетирования курсантов вторых курсов в количестве 43 человек показывают, что оценка качеств, которыми обладают преподаватели (среднее значение – 8,45), ниже оценки качеств, которыми необходимо обладать преподавателям (среднее значение – 7,68). Наиболее это проявляется по отношению к таким качествам, как умение доступно излагать материал (среднее значение качества, которым необходимо обладать, – 9,06, качества, которыми обладают в настоящий момент, – 8,84), рефлексия (9,00 и 7,18), коммуникативность (8,88 и 8,04), эмпатия (8,76 и 7,25), пространственное воображение (8,72 и 7,72), ответственность (8,72 и

8,32), перцептивность (8,42 и 7,16), абстрактное мышление (8,37 и 7,39). Среднеквадратическое отклонение среднего значения от 1,05 до 1,09 (табл. 1).

Таблица 1

**Результаты математико-статистической обработки
данных опроса курсантов второго курса**

№ п / п	Перечень качеств преподавателя	Необходимо обладать		Обладают	
		\bar{X}	σ	\bar{X}	σ
1	Эмпатия (понимание курсанта)	8,76	0,86	7,25	1,16
2	Рефлексия (осознание преподавателем того, как он воспринимается курсантами и как они его понимают)	9,00	0,96	7,18	1,15
3	Коммуникативность (общение)	8,88	0,83	8,04	1,17
4	Перцептивность (наблюдательность по отношению к обучающимся, проникновение в их духовное состояние)	8,42	1,07	7,16	1,12
5	Требовательность	8,25	1,20	8,13	1,05
6	Умение доступно излагать материал	9,06	0,86	8,84	0,76
7	Терпимость к мнению обучающихся	7,09	1,20	7,11	1,19
8	Ответственность	8,72	1,24	8,32	0,87
9	Абстрактное мышление	8,37	1,15	7,39	1,13
10	Пространственное воображение	8,72	1,17	7,72	1,15
11	Эмоциональная устойчивость	7,37	0,98	7,40	1,20
12	Итого (среднее значение)	8,45	1,05	7,68	1,09

Таблица 2

**Результаты математико-статистической обработки
данных опроса курсантов четвертого курса**

№ п / п	Перечень качеств преподавателя	Необходимо обладать		Обладают	
		\bar{X}	σ	\bar{X}	σ
1	Эмпатия	9,30	1,14	7,19	1,19
2	Рефлексия	9,07	1,02	6,94	1,27
3	Коммуникативность	9,33	1,13	7,71	0,98
4	Перцептивность	8,65	0,72	6,16	0,80
5	Требовательность	8,98	1,14	7,85	1,16
6	Умение доступно излагать материал	9,51	0,85	7,96	1,09
7	Терпимость к мнению обучающихся	8,75	1,14	7,21	1,13
8	Ответственность	9,28	1,05	8,19	1,11
9	Абстрактное мышление	8,98	1,24	7,37	1,17
10	Пространственное воображение	9,05	1,28	7,42	1,19
11	Эмоциональная устойчивость	8,51	0,89	7,69	0,97
12	Итого (среднее значение)	9,02	0,93	7,43	1,09

Результаты анкетирования курсантов четвертых курсов в количестве 56 человек позволили выявить, что их требования к качествам преподавателей более высокие и свидетельствуют о более низкой оценке качеств, которыми обладают преподаватели по сравнению с оценкой, данной курсантами вторых курсов. Оценка качеств, которыми необходимо обладать преподавателям, курсантов четвертых курсов выше (среднее значение оценки составило 9,02), чем оценка курсантов вторых курсов (среднее значение – 8,45).

Оценка качеств, которыми обладают преподаватели на данный момент (эмпатией – 7,19, коммуникативностью – 7,17, рефлексией – 6,94, перцептивностью – 6,16), ниже оценки качеств, которыми необходимо обладать преподавателям.

Таким образом, в результате проведенного эмпирического исследования можно сделать вывод, что преподавателям технических дисциплин необходимо обладать соответствующими профессионально значимыми качествами. Значение среднеквадратического отклонения результатов анкетирования курсантов вторых и четвертых курсов незначительное: от 0,72 до 1,27. Результаты анкетирования представлены в табл. 2.

Анализируя ответы курсантов вторых и четвертых курсов, можно отметить, что курсанты старших курсов предъявляют более высокие требования к качествам преподавателя. На предложение дополнить не указанные в анкете качества преподавателя технических дисциплин, способствующие эффективному педагогическому взаимодействию, курсанты вторых и четвертых курсов отметили следующие: уважительность, терпение, понимание, внимательное отношение. Предложенные курсантами качества можно отнести к таким личностным и профессионально значимым качествам, как эмпатия, перцептивность, коммуникативность [Кисилева, 2009, с. 134], что подтверждает их значимость.

Выделенные качества (эмпатия, коммуникативность, перцептивность, рефлексивность, абстрактное мышление и пространственное воображение) являются значимыми в профессиональной деятельности преподавателя технических дисциплин. Результаты проведенного теоретического анализа и эмпирического исследования показывают, что преподавателям необходимо развивать личностные профессионально значимые качества. На основании полученных в исследовании данных преподавателям технических дисциплин можно рекомендовать принимать участие в развивающих тренинговых программах.

Полученные результаты исследования могут использоваться при разработке программы индивидуального развития профессионально значимых качеств преподавателя технических дисциплин, обеспечивающих взаимодействие с курсантами военного авиационного инженерного университета.

Библиографический список

1. Барабанщиков А.В. Актуальные проблемы педагогики и психологии высшей военной школы: учеб. пособие. М.: Воениздат, 1998. 380 с.
2. Герасимов В.Н. Педагогика высшей военной школы: учебник. М., 2001. 173 с.
3. Еременко В.Д., Зибров Г.В., Колосова Л.А., Самсонова И.М. Психология и педагогика высшей школы: учеб. пособие / под ред. Г.В. Зиброва. Воронеж: ВВАИУ, 2005. 253 с.
4. Зверяев А.П. Профессиональное становление начинающих преподавателей военно-технических дисциплин высших учебных заведений Министерства обороны Российской Федерации: дис. ... канд. пед. наук. М., 2004. 183 с.

5. Зеер Э.Ф. Психологические основы становления личности инженера педагога: дис. ... д-ра психол. наук. Свердловск, 1988. 348 с.
6. Кисилева Т.В. Психолого-педагогические условия развития профессионально значимых качеств военных педагогов-психологов: дис. ... канд. психол. наук. Курск, 2009. 185 с.
7. Клинг В.И. Специфика педагогического взаимодействия преподавателя и студента в лингвистической среде // Вестник Оренбургского государственного университета. 2002. № 8. С. 19–22.
8. Кондратьев С.В. Типические особенности педагогического взаимодействия // Вопросы психологии. 2004. № 4. С. 130–137.
9. Корытова Г.С., Черкасова О.А. Качества преподавателя, влияющие на эффективность профессиональной деятельности в военном инженерном вузе // Актуальные проблемы профессионального образования: цели, задачи и перспективы развития: материалы IX Всероссийской науч.-практич. конф. Воронеж: Научная книга, 2011. С. 254–257.
10. Крутецкий М.Г. Психология: учебник. М.: Просвещение, 1986. 336 с.
11. Федотова Е.Л. Педагогическое взаимодействие учителя и учащихся: опыт эмпирического исследования: монография. Иркутск: Изд-во Иркут. гос. пед. ун-та, 2000. 122 с.

ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНСКИХ ЧЕРТ ХАРАКТЕРА У УЧАЩИХСЯ КАДЕТСКОГО КОРПУСА И МАРИИНСКОЙ ЖЕНСКОЙ ГИМНАЗИИ В ПОИСКОВО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Воспитание, гражданские черты характера, поисково-исследовательская деятельность.

Воспитание гражданских черт характера детей и подростков является одним из условий развития гражданского общества в России. Воспитание гражданина подразумевает формирование бережного отношения к историческому и культурному наследию народов России; знаний об обществе и государстве, о гражданских правах и обязанностях, о политике и общественных нормах, законах и символах государства; а также понимание того, что гражданство – это устойчивая правовая связь человека и государства, порождающая взаимные права, обязанности, ответственность (М.И. Шилова). Становление новой государственности как прогнозируемого результата проводимых в стране политических, экономических и социальных реформ требует формирования у подрастающего поколения активной гражданской позиции, проявляющейся в чертах патриотизма, толерантности, ответственности и др. Комплексное развитие гражданских черт личности осуществляется в социально и личностно значимой деятельности, одной из форм которой является изучение истории и культуры страны и родного края в проектной и поисково-исследовательской деятельности.

Цель исследования – теоретическое обоснование, разработка и практическая реализация содержания воспитания гражданских черт характера учащихся Мариинской женской гимназии и кадетского корпуса в поисково-исследовательской деятельности по изучению истории родного края.

В педагогической науке сложились теоретические предпосылки решения проблемы воспитания гражданских черт характера у старшеклассников в поисково-исследовательской деятельности. К таким предпосылкам следует отнести идеи гражданского воспитания, отраженные в трудах К.Д. Ушинского, П.Д. Юркевича, Н.Ф. Бунакова, Н.К. Крупской, В.Г. Калашникова, С.Т. Шацкого, В.А. Сухомлинского, А.С. Макаренко, З.И. Васильевой, М.И. Шиловой и др.

Музейная и туристско-краеведческая деятельности как средство воспитания гражданина раскрывается в работах Г.В. Вишиной, Н.В. Бушмановой, Л.Г. Гужовой, Е.В. Маркотенко и др. Отдельные теоретические аспекты воспитания гражданственности анализируются в работах Г.Е. Глезермана, Н.К. Гончарова, И.С. Кона, Ф.Ф. Королева, Г.Л. Смирнова, Г.Н. Филонова и др.

Воспитанию духовно-нравственных и деятельно-волевых черт характера детей и подростков посвящены работы Б.Г. Ананьева, А.Ф. Лазурского, Н.Д. Левитова, В.Н. Мяснищева, М.И. Шиловой и др.

Анализ разработанности проблемы в науке показал, что воспитание гражданских черт характера требует обновления содержания гражданского воспитания и поиска новых форм деятельности. При этом необходимо отметить недостаточную изученность потенциала поисково-исследовательской деятельности в воспитании

гражданских черт характера, что и послужило выбором темы настоящего исследования.

В структуре характера выделены черты, образующие интегральное качество личности «гражданственность»: патриотизм, социальная активность, ответственность, трудолюбие. Выявлены и описаны механизмы формирования гражданских черт характера учащихся в поисково-исследовательской деятельности.

Разделяя мнение А.С. Макаренко о том, что «гражданственность – это основа целостной личности, помогающая сформировать такие черты характера, как образованность, социальную ответственность, коллективизм, дисциплинированность, оптимизм» [Макаренко, 1988, с. 36], в структуре гражданственности мы выделили черты: патриотизм, социальная активность, ответственность, трудолюбие. Воспитание выделенных черт в поисково-исследовательской деятельности предполагало формирование у учащихся знаний об истории, культуре, традициях родного края; развитие интереса, ценностного отношения к историческому наследию, стремления к его сохранению и поиску новых неизвестных фактов.

В опытно-экспериментальной работе приняли участие 32 старшеклассника Мариинской женской гимназии и кадетского корпуса г. Ачинска. Поисково-исследовательская деятельность учащихся осуществлялась в рамках проекта «Загадки Ачинского острога». Работая с краеведческим материалом, сопоставляя различные источники (исторические, картографические, публицистические), учащиеся нашли неточности в исторических картах. Так, например, воспитанницы нашли неизвестный ранее фрагмент Ачинского острога XVIII в., что позволило исправить экспонаты в выставке местного музея. Также было выявлено, что при строительстве Ачинского острога 21 июня 1658 г. томским воеводой Ю. Трапезунским было выбрано место в Басагарской волости (где-то между р. Урюпом и оз. Белое). На карте Сибири первой половины XVII в. данная волость именуется Багасарской. Было доказано, что это опечатка: правильное название волости Басагарская.

Работа с архивными краеведческими материалами способствовала формированию у воспитанниц ответственного отношения к анализу исторических источников и бережного обращения с ценными краеведческими экспонатами. Так, например, в Ачинском краеведческом музее им. Д.С. Каргополова изучение воспитанницами сохранившихся карт Красноярского края XVII и XVIII вв., старинных книг по истории Сибири позволило им уточнить историю создания Ачинска. В обнаруженных воспоминаниях старожила Анцыфилова Афанасия Никитовича говорилось: «Ачинский острог был небольшим поселением. Ачинский острог 1710 г. был 4-угольным. В крепости была одна боевая угловая башня, по диагонали в другом углу находилась часовня. По другой диагонали в углах стояли избы больших размеров, в которых размещался гарнизон. В одной из стен была включена изба для содержания "полона" и "ясыря" на выкуп. Это делалось для того, чтобы при необходимости показать заложников родственникам, которые приходили платить ясак, но в то же время не допуская ясашных в пределы острога. С этой целью в аманатской стене (месте, где жили пленные), выходящей наружу, устраивались небольшие оконца, т. к. оформление аманатов было предметом заботы их сородичей, что удешевляло содержание "полона" и "ясыря". Стены Ачинского острога рубились облегчённого типа, в виде тына, а не городнями, т. к. киргизы не имели артиллерии. Высота стен обычно была чуть более 3 м. Вокруг острог был обнесён "дощатым городком", представляющим из себя надолбы или врытые в землю столбы, соединённые сверху и снизу толстыми жердями. Центр крепости был свободным и все постройки теснились ближе к стенам. Ачинский острог 1708–1710 гг. также

имел две башни. Северная была одновременно колокольной и часовой. Такие башни в Сибири назывались "надвратные". По линии с запада на юг располагались две избы больших размеров. Одна из них, с малыми оконцами – приказная изба, где сидел приказчик и хранилась вся документация. Другая изба была жилой. Внутри острога имелось два амбара» (Ачинский музей Каргаполова. Подборка материалов по АВАТУ. Ф. 25. Оп. 1). В ходе поисково-исследовательской деятельности у гимназисток формировались чувство причастности к жизни прошлых поколений, осознание значимости исторического наследия своего края, сопереживание нелегкой судьбе его жителей. Так, в своем отчете о результатах проделанной работы воспитанница 11 класса Николаева Мария писала: «...Красноярский край – это уникальный субъект России, которому в истории Сибири выпала особая роль. Красноярск вместе с защищавшим подступы к нему с юга Караульным острогом оставался единственным оплотом русской колонизации со стороны степи, пограничной крепостью, за "хребтом" которой укрывались и Енисейск, и Томск, и отчасти Кузнецкий острог. Ачинскому острогу как небольшому укреплению была отведена роль "охранника" западных границ Красноярского острога. Я горжусь родным городом, который, несмотря на все невзгоды, сумел выстоять и стать административно-государственным центром Сибири. Я горжусь своими предками-старожилами, которые проявили упорство в обороне своего острога от нападения яростных киргизских племен...».

Воспитанницами были проведены полевые исследования по нахождению и сравнению ранних Ачинских острогов с местами современного г. Ачинска, составлена карта по изучению основания первого Ачинского острога: «План похода Я.О. Тухачевского в Киргизскую землю». Все проведенные полевые исследования по нахождению мест переноса Ачинского острога в современном Ачинске были зафиксированы и сфотографированы: первый вариант основания Ачинского острога на левом берегу р. Тептятки (1683); второй вариант основания Ачинского острога на правом берегу р. Тептятки (1683); Ачинский острог на правом берегу р. Ачинки (1708–1710).

Для сравнения некоторых вариантов названия Ачинского острога гимназистки выезжали в г. Назарово и п. Шира, где нашли родственников людей, которые проживали в Ачинском остроге в XVII–XVIII вв. По их воспоминаниям, Д.Г. Мессершмидт был первым путешественником, описавшим Ачинск. Так, Д.Г. Мессершмидт, следуя в Хакасию через Ачинск весной – летом 1722 г., не встретил русских селений за р. Малый Кемчуг, кроме д. Усть-Кемчуг и заимки из двух домов у Судинских юрт на Большом Кемчуге. В самом Ачинском остроге, судя по записям ученого, находилось «едва 3 дома, в которых жили священник и казачки-годовальщики» [Новлянская, 1970, с. 36].

В ходе поисково-исследовательской деятельности гимназисткам пришлось проявить немалую выносливость, так как им пришлось часами просиживать в архивных фондах, много ходить пешком. В походах, где им приходилось спать в палатках, самостоятельно готовить себе пищу, формировались трудолюбие, умение работать в коллективе. Трудолюбие юных исследователей было по достоинству оценено работниками Ачинского краеведческого музея им. Д.С. Каргополова, которые пригласили воспитанниц для организации и проведения краеведческих выставок по истории основания Ачинского острога.

Изучение документов, в которых отражалась хозяйственно-бытовая жизнь жителей Ачинского острога, позволили учащимся установить, что суровые условия формировали в сибирском характере, с одной стороны, «диковатость, отступление

от культурных привычек, холодную рассудочность, огрубелость в лесной жизни, преобладание личных интересов над общественными. С другой стороны, у этого населения был ум, любознательность, неутомимая энергия, практичность, умение ориентироваться на местности, находчивость, самобытность, самостоятельность».

Юными исследовательницами была найдена одна из первых известных этнографических характеристик русского населения на Востоке, сделанная императрицей Екатериной II. «Сибиряки, – писала она, – смуглы, самые восточные из них похожи на китайцев (монголов), русские, например, нижегородцы, не имеют общего с сибиряками. На берегах Волги жители рослы и стройны, белокурые ярославские красавицы не имеют никакого сходства с сибирскими женщинами. Жители Ярославля, Архангельска, Вологды трудолюбивы и веселы, новгородцы слынут сутягами (торговцами), галичане – простодушными и простыми. Сибиряки умны, любопытны и предприимчивы» [Ядринцев, 1882, с. 54].

Воспитанницами гимназии было установлено несколько версий, почему город назвали «Ачинском». По одной из них, на берегах р. Ачинки жило племя «ачи», которое вело оседлый образ жизни, было трудолюбивым, занималось охотой и рыболовством. О них писали в XIX в., что в борьбе за выживание при постоянном соревновании и соперничестве в них вырабатывались любознательность, предприимчивость и настойчивость, необыкновенная выносливость в труде, мужество в опасностях и, к сожалению, взаимное хищничество. На протяжении нескольких веков данное племя находилось в движении и постоянно перемещалось по сибирским просторам. Ненавистное им киргизское племя, ожесточенное и «варварское», пыталось завладеть обширными лесными угодьями, каждый раз хотело сжечь Ачинский острог дотла. В истории Сибири значение Ачинского острога велико, так как он был поставлен томскими воеводами как форпост (оборонный пункт) для защиты и обороны от киргизов Красного острога (будущего г. Красноярск), построенного в 1628 г.

Полученные данные позволили учащимся сделать вывод о том, что борьба с кочевниками выработала в характере сибиряков предприимчивость, способность начинать жизнь на новом месте. Вековая привычка к напряженной физической работе у сибиряка, борьбе с трудностями придала современному поколению сибиряков особый отпечаток нравственной выносливости.

Исследования по проекту «Загадки Ачинского острога» в 2007–2008 гг. получили признание на городских и краевых научно-практических конференциях и были опубликованы в XI сборнике научных трудов молодых исследователей краевого общества учащихся.

Поисково-исследовательская деятельность учащихся Ачинского кадетского корпуса проводилась в рамках проекта «История АВАТУ». В начале работы перед кадетами была поставлена задача – изучить историю АВАТУ, ранее размещающегося на современной территории «Ачинского кадетского корпуса» и «Ачинской Марининской женской гимназии».

Кадетами было установлено, что Ачинское авиационно-техническое училище создавалось в период с января по октябрь 1948 г. небольшим коллективом офицеров, сверхсрочнослужащих, рабочих и служащих. Бывшие армейские конюшни и склады были превращены в учебные классы и цеха для проведения практических работ, а запущенные корпуса – в классы и лаборатории для проведения теоретических занятий. Пустырь между городком и кирпичным заводом был превращен в учебный аэродром. Вскоре на нем были размещены поступившие в школу самолеты ТУ-4 («летающая крепость») и американский Б-25.

Много труда вложили офицеры и члены их семей в облагораживание территории военного городка. Она была обнесена оградой, перед зданием клуба построен стадион. В помещениях было печное отопление. В классах и казармах – цементные полы. Не было ни дорог, ни тротуаров. Водоканал не обеспечивала городок водой. Не хватало электроэнергии. Но трудности не испугали тех, кто закладывал традиции училища. Из воспоминаний старшего преподавателя самолетного цикла училища Виктора Григорьевича Бычинского: «В августе 1949 г. в штатской одежде, нестройной толпой, которую командиры пытались выровнять, мы стояли на плацу Ачинской школы механиков. С любопытством рассматривали военный городок. К нам подошел начальник школы генерал-майор авиации Чумак Ф.С. Приняв рапорт, генерал Чумак Ф.С. рассказал нам о предстоящей службе и учебе. В заключение он сказал: "Вы будете нести службу в славных Военно-Воздушных Силах. Родина-мать призвала вас и каждым шагом своей службы оправдайте ее доверие". Я до сих пор помню эти слова. В казарме было холодно, печное отопление больше давало дыма, чем тепла. В классах застывали чернила. Но, несмотря на трудности, в ротах царил боевой дух. Мы прекрасно понимали, что страна залечивала тяжелые раны войны, и со своей стороны старались быть активными помощниками этого процесса...» (Ачинский музей им. Каргополова Д.С. Подборка материалов по АВАТУ. Ф. 25. Оп. 1).

В ходе поисково-исследовательской деятельности кадеты познакомились с историей и современностью своего родного корпуса, у них формировалось представление о различных сторонах жизни своей школы и его преподавательского состава, формировались патриотическое отношение к малой родине, чувство гордости за свою страну, уважение к ее прошлому, восхищение героизмом и мужеством ее защитников. Поисково-исследовательская деятельность способствовала формированию активной социальной позиции у кадет, которая выразилась в том, что, проанализировав большой архивный материал по истории училища, они к 23 февраля 2011 г. оформили выставку в музее Ачинского кадетского корпуса, информацию разместили на сайте «Ачинский кадетский корпус» в виде блога по памяти АВАТУ (<http://kadet.achinsk.net>). В сентябре 2011 г. разработали и реализовали проекты по благоустройству территории кадетского корпуса и строительству памятника, посвященного декабристам.

Хочется привести слова кадета 9 класса Самоделкина Вадима, которому в марте 2012 г. была присуждена краевая именная губернаторская стипендия имени первого губернатора Енисейской губернии А.П. Степанова за достижения в области гуманитарных наук по итогам 2011 г.: «...За все время участия в поисково-исследовательской деятельности по краеведению я узнал много нового о своей малой родине. Я горжусь своим кадетским корпусом, который воспитывает настоящих мужчин и патриотов России. Уверен, что память об АВАТУ должна жить и поныне, так как еще много осталось бывших курсантов училища, живущих в разных уголках страны. Считаю, что человек добьется успеха в жизни, только если будет ответственным, трудолюбивым, настоящим защитником Родины. Уверен, что все, чему я научился в исследовательской и проектной деятельности, обязательно поможет мне как в жизни, так и в будущей профессии...».

Результаты поисково-исследовательской деятельности «Ачинского кадетского корпуса» представлялись на краевых научно-исследовательских конференциях, в городских конкурсах творческих проектов «Укрась свой город», Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Инновационные процессы в современном образовании России как важнейшая предпосылка соци-

ально-экономического развития общества», на выставках и были опубликованы в XIV издании сборника краевого научного общества учащихся «Юные исследователи Красноярья».

Научные выводы. Поисково-исследовательская деятельность как высшая форма интеллектуально-творческой деятельности учащихся располагает значительным потенциалом воспитания гражданских черт характера. В ходе поиска и изучения исторического наследия происходит расширение знаний учащихся о прошлом своего Отечества, развитие интереса к его познанию, гордости за его прошлое и веры в будущее, являющихся основой формирования патриотизма. Кропотливый и упорный труд по поиску, сбору, анализу исторических фактов и событий формирует упорство и трудолюбие. Изучение жизни людей прошлых поколений, особенностей их характера, фактов биографии развивает способность давать нравственно-этическую оценку, соотносить с собственным поведением и актуализирует стремление к самовоспитанию стержневых черт гражданственности – патриотизма, социальной активности, ответственности, трудолюбия.

Библиографический список

1. Макаренко А.С. Воспитание гражданина. М., 1988.
2. Новлянская М.Г. Д.Г. Мессершмидт. Л., 1970.
3. Региональная концепция и программа-ориентир воспитания детей и молодежи Красноярского края / под общ. ред. М.И. Шиловой. Красноярск, 2011.
4. Ядринцев Н.М. Сибирь как колония. Спб., 1882.

ПСИХОЛОГИЯ

О.В. Первалова

РЕФЛЕКСИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ ЛИЧНОСТИ КАК ПОЛИНАУЧНАЯ КАТЕГОРИЯ

Рефлексия, рефлексивные способности личности, рефлексивность, психологические механизмы развития рефлексивных способностей личности.

Современное высокотехнологичное информационное общество ориентирует на активную, творческую личность, способную эффективно и нестандартно решать разнообразные жизненные проблемы. В этих условиях важное значение приобретают развитие и реализация рефлексивных способностей личности, позволяющих интегрировать собственный опыт, имеющиеся знания с целью достижения продуктивности деятельности и развития творческого потенциала.

Рефлексивные способности личности исследуются в контексте проблемы рефлексии, являющейся предметом многостороннего философского, психолого-педагогического, акмеологического анализа [Знаков, 2007; Идея системности..., 2005; Карпов, 2003, с. 52–55]. В современных научных разработках проблема рефлексии представлена в разнообразных аспектах: при изучении теоретического мышления (В.В. Давыдов, А.В. Коржуев, Ю.Н. Кулюкин, В.А. Попков, Г.С. Сухобская); процессов коммуникации (В.С. Библер, С.Ю. Курганов, В.С. Мухина, А. Липман); деятельности (Н.Г. Алексеев, В.В. Рубцов, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов); самосознания личности (Н.И. Гуткина, В.В. Знаков, Г.Ю. Ксензова, Г.М. Коджаспирова, Л. Маркова, Г.К. Селевко, В.И. Слободчиков); организации учебной деятельности (О.С. Анисимов, М.Э. Боцманова, А.З. Зак, А.В. Захарова, А.В. Хуторской, И.Н. Щербо); управленческой деятельности (А.В. Карпов, Г.С. Красовский, В.Е. Лепский, Н.Т. Селезнева); профессионального развития (В.А. Адольф, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, А.А. Реан).

Рефлексивные способности рассматриваются как универсальные, необходимые для любой, в том числе профессиональной, деятельности (Н.Г. Алексеева, А.А. Дергач, А.К. Маркова, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, Г.Ф. Похмелкина и др.). Универсальность рефлексивных способностей проявляется еще и в том, что они выступают в качестве инструмента прогнозирования и конструирования личностного и профессионального саморазвития. Высокий уровень развития рефлексивных способностей является показателем творческого потенциала специалиста (А.В. Карпов, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов).

Вместе с тем сложность и многоаспектность рефлексии как объекта научного исследования разных областей человекознания затрудняет определение общенауч-

ного значения термина «рефлексивные способности», выявление существенных признаков, структуры, основных элементов, критериальных показателей, а также психологических механизмов, обеспечивающих их развитие и реализацию. В различных научных контекстах рефлексивные способности личности рассматриваются неоднозначно. Исследованию подвергаются отдельные составляющие, определения и выводы по результатам исследований не всегда согласуются между собой из-за разных теоретико-методологических позиций авторов. Недостаточно четкое определение понятийного статуса рефлексивных способностей затрудняет возможность экспериментального исследования, использования результатов теоретической разработки для решения практических задач, направленных на формирование рефлексивных способностей личности.

Таким образом, возникают противоречия:

- между потребностью в обеспечении процессов развития и реализации рефлексивных способностей личности, в том числе на этапе профессионального образования, и недостаточной теоретико-методологической разработанностью проблемы рефлексивных способностей;
- многообразием теоретических подходов к исследованию феноменов рефлексии, рефлексивных способностей и отсутствием методологического единства в построении исследовательской базы;
- обоснованием значимости рефлексивных способностей для личностного и профессионального развития с позиций разных теоретических подходов, областей исследования и неопределенностью сущности и содержания термина «рефлексивные способности личности», отсутствием целостности его смысловой структуры.

Вышеизложенные противоречия обусловили проблему исследования, заключающуюся в выявлении сущности и содержания рефлексивных способностей как полинаучной категории. Систематизация и обобщение существующих в разных областях человекознания подходов к пониманию и изучению рефлексивных способностей как полинаучной категории позволит интегрировать имеющиеся знания в целостную смысловую структуру, выстроить методологию экспериментального исследования и разработать эффективные технологии развития рефлексивных способностей личности.

Цель настоящей работы заключается в обосновании целесообразности изучения рефлексивных способностей личности как полинаучной категории, конкретизации их сущности, содержания и критериальных показателей развития.

В контексте философской проблематики рефлексия трактуется как: исследовательский акт, направленный на основания собственного осуществления (Сократ, Платон, Аристотель); самонаблюдение за состоянием ума и душевных явлений (Эпикур, Аврелий Августин), способность разума и мышления обращаться на себя (Р. Декарт); способ наблюдения за психическими актами (Дж. Локк, Г. Лейбниц), самостоятельный психический акт, источником которого выступает сознание (И. Кант, И.Г. Фихте), способность сознания стать предметом осмысления, посредством которого осуществляется переход из сферы необходимости к сфере свободы (Г. Гегель), свойство сознания и единственно возможный метод его изучения (Э. Гуссерль).

В философском контексте были разработаны онтологические, гносеологические и методологические основания исследования рефлексии. Онтологическая сущность рефлексии состоит в том, что она имеет универсальный характер, является сущностной характеристикой бытия человека. Рефлексивные способности понимаются как специфические духовные способности человека, интегрирующие эмоцио-

нально-волевою, когнитивную и поведенческую сферы личности. С гносеологических позиций рефлексия как принцип мышления, исследовательский акт, направленный на основание собственного осуществления, выполняет координирующие, упорядочивающие, критические и регулирующие функции. С методологических позиций рефлексия рассматривается как присущая человеку уникальная процедура исследования собственного духовного опыта, внутренних переживаний. Как метод познания рефлексия обладает не только критической, но и эвристической функцией, выступая источником нового знания.

Философская традиция выступила теоретическим и методологическим основанием исследований рефлексии и рефлексивных способностей личности в психологии и педагогике. Итогом историко-философских размышлений стало выделение понятия рефлексии в качестве самостоятельной категории, обозначающей *деятельность самопознания, раскрывающую внутреннее строение и специфику духовного мира человека*, выявление существенных признаков рефлексивных способностей: универсальности, интегративности, многофункциональности. На современном этапе развития научного знания потенциал философской традиции может способствовать интеграции многочисленных аспектов исследования проблемы рефлексии, рефлексивных способностей личности, обеспечению методологического единства в построении исследовательской базы.

Анализ научной литературы по проблеме рефлексии, рефлексивных способностей в психологии позволяет выделить три основных подхода:

- когнитивно-деятельностный (Г.П. Щедровицкий, О.С. Анисимов, Н.С. Ладенко, В.А. Лефевр);
- рефлексивно-гуманистический (К. Роджерс, Дж. Бюджентал, С.Л. Рубинштейн, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов);
- системный (В.А. Барабанщиков, А.В. Карпов, И.М. Скитяева, В.Д. Шадриков).

Сторонники первого основное внимание сосредоточивают на операционально-деятельностной стороне рефлексии, рассматривая ее с точки зрения механизмов и закономерностей развития деятельности, безотносительно к осуществляющим ее индивидам.

Рефлексивные способности, по мнению представителей когнитивно-деятельностного подхода, занимают особое место в ряду других, являясь своего рода инструментом, позволяющим субъекту самостоятельно управлять развитием всех своих способностей, в том числе через выбор тех или иных деятельностей [Щедровицкий, 1995, с. 327–329].

Рефлексивные способности позволяют выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные действия, осознавать и переосмысливать стереотипы, препятствующие эффективной деятельности, обосновывать необходимость внесения коррективов в ход деятельности, предпринимать новую деятельность. Таким образом, рефлексивные способности понимаются в рамках данного подхода как полифункциональные, и прежде всего интеллектуальные, аналитические.

Рефлексивные способности рассматриваются как обращенность субъекта на ход своей деятельности, на психические качества и состояния, проявляющиеся в ней. Рефлексивные способности имеют не только внешнюю деятельностную, но и внутриспсихическую детерминанту.

Представители данного подхода определили: особый «инструментальный» статус рефлексивных способностей в общей структуре способностей; полифункциональный характер рефлексивных способностей; выявили механизмы их развития

как внутренние психологические, обеспеченные мыслительными процессами, так и внешние – деятельностные; установили необходимость согласованности между внешними и внутренними психологическими детерминантами для развития рефлексивных способностей, поскольку сами способности не являются ни целиком естественным образованием, ни целиком «формируемой организованностью», представляют собой «актуализируемое субъектом средство настройки на деятельность».

Данные выводы имеют особое практическое значение в прикладных разработках, в том числе посвященных проблеме развития рефлексивных способностей в процессе профессиональной подготовки. Активизировать развитие рефлексивных способностей на этапе реализации профессионально-образовательных программ можно посредством специально организованной внешне-практической деятельности, предполагающей необходимость стимулирования мыслительных процессов как психологических механизмов – внутренних ресурсов развития рефлексивных способностей.

С другой стороны, в рамках когнитивно-деятельностного подхода не рассматривался вопрос о структуре рефлексивных способностей, не исследовались измеряемые показатели их развития. Внутренние психические ресурсы развития рефлексивных способностей представителями данного подхода сводятся только к мыслительным процессам, безотносительно к личностным характеристикам самих субъектов, что, безусловно, ограничивает возможности их дальнейшего исследования, практической и методической разработки.

В контексте рефлексивно-гуманистического, в зарубежной науке экзистенциального подхода приоритетными в изучении рефлексии рефлексивных способностей становятся ценностно-смысловые и мотивационно-эмоциональные аспекты личности, что согласуется с онтологическими основаниями философского контекста изучения проблемы. Сторонники данного подхода рассматривают рефлекссию не столько как свойство мышления или необходимую составляющую деятельности, а прежде всего как сущностную характеристику бытия человека, осознание им своей индивидуальности, ценностно-смысловых аспектов своего существования. Рефлексивные способности характеризуются как многомерные и многофункциональные, поскольку объектами рефлексивного осмысления могут выступать субъективные переживания, особенности взаимоотношений с другими людьми, сама деятельность и т. п.

Рефлексивные способности понимаются как «способности к саморефлексии», «способности к осознанию», к сознательному самоанализу вообще, обеспечивающие социальную адаптацию индивида в целом, успешность в разных областях деятельности.

В рамках рефлексивно-гуманистического подхода выявлены основные параметры развития рефлексивных способностей: адекватная самооценка, дифференцированность самоотношения и уровень инструментальности в подходе к самому себе.

Самооценка субъекта как обращенность личности на саму себя является одним из измеряемых показателей развития рефлексивных способностей. В исследовании Ф. Патаки было установлено явление я-чувствительности, выражающее факт развития Я-образа по мере повышения уровня образования в обследованных им группах испытуемых. Это позволило ему выдвинуть гипотезу о том, что «данное явление, по-видимому, предполагает определенную степень натренированности в области я-рефлексивности, иными словами, оно говорит о том, как часто и как сознательно индивид делает себя предметом своей собственной аналитической и самоопределяющей рефлексии» [Патаки, 1983].

Дифференцированность, проявляющаяся в степени детализации представлений о себе, определяет глубину и тонкость видения других, поскольку человек способен различать в других людях только те качества, о наличии или об отсутствии которых у себя он задумывался. Уровень инструментальности в подходе к самому себе определяет умение использовать свои сильные стороны в качестве инструмента воздействия на других людей. Использовать себя в качестве инструмента можно, лишь осуществляя рефлексивный анализ ситуации, требований, сознательно управляя собственным развитием [Там же].

Исследования параметров рефлексивных способностей в рамках данного подхода имеют в большинстве своем теоретический характер и не предполагают разработок психодиагностических методик, позволяющих эмпирическими методами проверить полученные выводы. Вместе с тем результаты исследований могут служить основанием для структурирования рефлексивных способностей по их проявлению в эмоционально-мотивационной, когнитивной и поведенческой сферах личности, а также для решения актуальных задач организации деятельности, направленной на стимулирование развития рефлексивных способностей, разработку критериев ее эффективности,

Наиболее перспективным подходом в исследовании феномена рефлексии, рефлексивных способностей в современной науке является системный подход, представленный в работах В.А. Барабанщикова, В.Д. Шадрикова, А.В. Карпова, И.М. Скитяевой [Идея системности..., 2005]. С позиций системного подхода рефлексия рассматривается как интегративное качество, однопорядковое сознанию. Развитие рефлексивных способностей предполагает развитие системы, реализующей сложные функции (В.Д. Шадриков).

Рефлексивность интерпретируется как метаспособность, выполняющая регулятивную функцию для всей системы, функционально интегрирующая мотивационную, когнитивную, эмоциональную и волевую сферы, имеющая сложную многоуровневую структуру [Карпов, 2003].

На основании экспериментального исследования, проведенного А.В. Карповым и В.В. Пономаренко (2003), сделан анализ взаимосвязи индивидуальной меры выраженности рефлексии и некоторых параметров профессиональной (управленческой) деятельности и установлена мера развития рефлексивности как свойства личности, при которой достигается наибольшая успешность профессиональной деятельности. Полученные данные актуализировали задачу управления развитием профессиональной рефлексии.

Для решения практических задач профессиональной подготовки важно учитывать сделанные авторами выводы о том, что существует некая «область оптимальных значений» рефлексивности, задающая границы наиболее эффективного функционирования всей системы психики, являясь показателем адаптивности личности и эффективности профессиональной деятельности субъект-субъектного типа. Оказывается, что не только низкая, но и очень высокая рефлексивность может стать причиной снижения эффективности деятельности, в частности управленческой. На основе экспериментальных исследований авторы также установили связи между выраженностью свойства рефлексивности и стилевыми (процессуальными) характеристиками управленческой деятельности [Там же, с. 52]. Кроме того, нами экспериментально установлена специфика взаимосвязей рефлексивности с индивидуальными свойствами и качествами личности, причем свойства рефлексивности детерминируют не частные проявления личностных качеств, а их общие структуры. А.В. Карпов и И.М. Скитяева описывают полярные позиции: низко- и высоко-

корerefлексивные личности, так как они имеют своеобразные характеристики психической структуры. Для высокорerefлексивных личностей характерны дифференциация и сложность взаимодействия когнитивной и личностных подсистем. Таким образом, дифференцированное самоотношение является косвенным показателем высокого уровня развития рефлексивных способностей. Определяющую роль в структуре качеств высокорerefлексивной личности играют такие свойства, как эмоциональная и социальная сензитивность, тревожность, эмотивность, интернальность, «сила Я», тактичность, самодостаточность, интравертированность. Низкорerefлексивные личности характеризуются большей их интеграцией и неразделимостью в плане поведения, для них характерны противоположные свойства [Там же, с. 53–54]. Еще более показательные результаты были получены при исследовании рефлексивности в контексте профессиональной деятельности в роли профессионально важного качества (ПВК). Специфика функциональной роли рефлексивности как ПВК деятельности оказалась в координирующей и организующей роли для структурирования в целостные синтезы остальных ПВК, определяющих эффективность профессиональной деятельности [Там же, с. 54–55].

Таким образом, рефлексивность выступает средством конструирования профессионально важных качеств личности. Благодаря развитым рефлексивным способностям становится возможным «доступ» субъекта к каждому отдельно взятому его качеству, психическому свойству, то есть подвластность их субъективному, произвольному контролю.

Этот вывод открывает новые перспективы в решении практических задач профессиональной подготовки, в частности возможности сознательного, рефлексивного использования механизма психической компенсации, позволяющего субъекту для достижения результатов в профессиональной деятельности опираться на свои «сильные стороны», свойства и избегать от необходимости использования «слабых сторон».

Практическую значимость в рамках данного подхода имеет также разработка методических аспектов проблемы развития рефлексивных способностей рефлексии, прежде всего эмпирических и экспериментальных методов его изучения, в том числе психодиагностическая методика А.В. Карпова. На основе экспериментального исследования были выделены различные уровни рефлексии в зависимости от степени сложности рефлектируемого содержания: первый уровень включает рефлексивную оценку своих мыслей и чувств в актуальной ситуации, а также поведения в ситуации другого человека; второй уровень предполагает построение субъектом суждения относительно того, что чувствовал другой человек в той же ситуации, что он думал о ситуации и о самом субъекте; третий уровень включает представление мыслей другого человека о том, как он воспринимается субъектом, а также представление о том, как другой человек воспринимает мнение субъекта о самом себе; четвертый уровень включает в себе представления о восприятии другим человеком мнения субъекта по поводу мыслей другого о поведении субъекта в той или иной ситуации.

Таким образом, открывается возможность изучения рефлексивных способностей в двух измерениях: «по горизонтали» – в аспекте степени их индивидуальной выраженности как способности личности к отслеживанию своих психических актов и состояний – и «по вертикали» – в аспекте уровня сложности и глубины рефлексирования.

При этом особое значение как для исследования, так и для развития рефлексивных способностей личности приобретает использование незаслуженно «забытых» в

течение длительного времени методов субъективного познания (самонаблюдение, самописание, самоотчет), представленных впервые в рамках философской традиции (А. Аврелий, Н. Бердяев и пр.), получивших «второе признание» в контексте гуманистической психологии [Роджерс, 1987].

На основе проведенного анализа результатов исследований и практических разработок рефлексивных способностей личности как полинаучной категории:

- определена необходимость использования философского потенциала для интеграции многочисленных аспектов исследования рефлексивных способностей личности, обеспечения методологического единства в построении исследовательской базы;
- конкретизированы существенные признаки рефлексивных способностей, а именно: многофункциональность (самоосознание, самоосмысление, самооценивание и саморегулирование себя как субъекта деятельности); интегративность (проявляемость в различных сферах личности: эмоционально-мотивационной, когнитивной, поведенческой); инструментальность (обеспечение результативности в любой, в том числе профессиональной, деятельности);
- выявлены основные элементы рефлексивных способностей, систематизированные по их проявлению в сферах личности: осознавать личностно значимые мотивы, оценивать себя адекватно (эмоционально-мотивационная сфера); способность к осмыслению, переосмыслению и преобразованию себя как субъекта деятельности (когнитивная сфера); к осмыслению, оценке и сознательной регуляции деятельности с точки зрения других субъектов взаимодействия (поведенческая сфера);
- установлены основные параметры развития рефлексивных способностей: наличие мотивации самопознания, адекватная самооценка, дифференцированное самоотношение, инструментальность, а также способность к децентрации (т. е. к осознанию и пониманию того, как тебя воспринимают, оценивают и понимают окружающие люди).

Рефлексивность определена как индивидуальная мера выраженности рефлексивных способностей.

Поскольку сами способности целиком не являются ни естественным образованием, ни «формируемой организованностью», их развитие предполагает необходимость согласованности между внутренними детерминантами и участием во внешне практической деятельности.

Для успешного решения задачи психологического обеспечения развития рефлексивных способностей на этапе профессиональной подготовки специалистов необходимо дальнейшее исследование психологических механизмов как внутренних ресурсов, актуализирующих развитие рефлексивных способностей в эмоционально-мотивационной, когнитивной и поведенческой сферах личности. Настоящие аспекты проблемы рефлексивных способностей требуют дальнейшей разработки и систематизации.

Библиографический список

1. Знаков В.В. Самопознание субъекта // Понимание в мышлении, общении и человеческом бытии. М., 2007. С. 40.
2. Идея системности в психологии / под ред. В.А. Барабанщикова. М., 2005.
3. Карпов А.В., Пономарева В.В. Психология рефлексивных процессов управления. М.; Ярославль, 2000.

4. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология рефлексии. М.: Ярославль, 2002.
5. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство // Психологический журнал. 2003. № 5.
6. Кислицина Т.А. Организация рефлексивных процессов в самовоспитании студентов // Проблемы логической организации рефлексивных процессов. Новосибирск, 1986.
7. Патаки Ф. Некоторые когнитивные аспекты Образа-Я // Психологические исследования познавательных процессов и личности. М., 1983. С. 45–51.
8. Роджерс К. Вопросы, которые я бы себе задал, если бы был учителем // Семья и школа. 1987. № 10. С. 22–24.
9. Щедровицкий Г.П. Идея рефлексии в самых общих чертах // Модели рефлексии. Новосибирск, 1995.

ФИЛОСОФИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

Ю.Ф. Абрамов, П.Л. Попов

О РАЗГРАНИЧЕНИИ РЕЛИГИОЗНОГО И НАУЧНОГО СТИЛЕЙ МЫШЛЕНИЯ

Религиозный стиль мышления, естественные и сверхъестественные силы, произвольное наблюдение явления.

Религиоведение как область научного знания, предметом и объектом которой является религия, должно иметь либо общепринятое определение понятия «религия», либо как минимум выявить некоторые элементы такого определения, признаваемые в разных версиях религиоведения. Но в религиоведении не существует общепринятой трактовки понятия «религия» [Красников, 2007]. Продуктивные подходы к раскрытию содержания этого понятия существуют. Один из классических подходов связывает религию с понятием «сверхъестественное» [Яблоков, 1994]. С. Трубецкой определял религию как «поклонение *высшим* силам» [Трубецкой, 1899, с. 540]. Действительно (в этом нетрудно убедиться, изучая основные положения любой религии), убежденность в существовании высших, внемировых реальностей и обращенность к ним есть необходимая и притом специфическая черта религии, отличающая ее от других сфер деятельности. В тех случаях когда убежденность в реальном существовании сверхъестественного проявляется в какой-либо иной сфере деятельности (в искусстве, например), это всегда воспринимается именно как религиозный мотив. Несомненно, что религия – это социальный институт, социальная сила, способная оказывать влияние на общество, в частности оказывать поддержку той или иной социальной системе, традиционно существующей или новой, наступающей. Но это не уникальная особенность религии, религиозных организаций. Подобные влияния на общество свойственны также социальной науке (с древности), политическим организациям, средствам массовой информации, искусству. Отличие религии от других социальных институтов, сфер деятельности – в стиле мышления, в картине мира, включающей сверхъестественные силы и их власть над человеком, веления человеку. Другую общую и специфическую черту религий едва ли возможно найти. Но что следует иметь в виду под сверхъестественными, «высшими» силами? На этот вопрос необходимо ответить, чтобы осмыслить с научных позиций религиозное мышление. Понятие «сверхъестественное» соотносительно с понятием «естественное» и поэтому необходимо раскрывать содержание этих понятий вместе. Между тем проблематика «естественное-сверхъестественное» теснейшим образом связана с проблематикой «наука-религия». Наука – наиболее полное выражение мышления, ориентированного на естественные реальности.

Анализ различий и сходств между религией и наукой требует анализа понятия «сверхъестественное».

Концепции религиоведения могут быть разными. Но без разработки данной проблемы, то есть проблемы понятия «сверхъестественное», как и без анализа многоаспектных отношений науки и религии, ни одна версия религиоведения не может обойтись. Мы полагаем, что эта проблема не только фундаментальна, но абсолютно неизбежна для любой методологической концепции религиоведения, более того, абсолютно неизбежна безотносительно к тому, какую позицию в подборе проблем не избирали бы исследователи, работающие в данной сфере. В данном материале мы предлагаем рассмотрение одной из граней этой проблемы.

Понятия естественных и сверхъестественных реальностей. С глубокой древности в самых разных культурах наблюдается тенденция к расхождению понятий о двух классах сил – естественных и сверхъестественных. Раннему мышлению свойственна неточность, «диффузность» [Алексеев, 1984] понятий вообще, и к понятиям сверхъестественных и естественных сил это относится, может быть, в большей степени, чем к другим. Первобытный человек (как в наше время – представитель архаичных культур) приписывал некоторым естественным феноменам (животным и растениям, например) мистические черты. И вместе с тем первобытный человек, несомненно, отличал реальных зверей от «духов», в существовании которых он не сомневался. И свое поведение по отношению к реальным зверям он строил иначе, чем по отношению к «духам». На зверей можно охотиться, зверей можно ловить, мясо зверей может использоваться в пищу. Но «духов» можно только просить, задабривать жертвоприношениями, привлекать или отпугивать заклинаниями.

Понятие сверхъестественной силы в разных культурах имеет очень сходные характеристики. Не будем сейчас рассматривать все признаки, мыслимые в понятии «сверхъестественная сила». Отметим один признак, очень важный для различения научного и религиозного мышления.

Сверхъестественные силы нельзя наблюдать по собственному усмотрению. Любую естественную силу способен наблюдать любой человек, если ему известен способ ее наблюдения. Любого реального зверя можно выследить, принципиально эта задача разрешима для любого подготовленного человека. Но «дух» явится только по его, «духа», усмотрению, а не по воле человека. В мистических традициях, в том числе ранних (шаманизм), есть представление об особых людях, посредниках с миром духов, которые могут по собственной воле общаться с «духами». Но и с точки зрения этого представления возможности произвольного наблюдения «духов» радикально ограничены. Такое наблюдение доступно немногим людям (и дело здесь, видимо, не только в подготовке, но в особой предрасположенности), и кроме того, вызов «духа» это все-таки просьба, решение о согласии на общение остается за «духом». Возможности доказательства факта общения с «духами» ограничены, по сравнению с возможностями доказательства контакта с естественными силами, феноменами. Вещественных доказательств существования «духов», столь же убедительных, какие имеются, например, для реальных зверей, не бывает.

Уверенность в существовании сверхъестественных сил была свойственна всем культурам и стала причиной формирования религии как особой сферы деятельности и особого стиля мышления.

Результатом развития понятия «сверхъестественная сила» стало понятие «сверхъестественный (потусторонний) мир». Если существуют сверхъестественные силы, то существует и сверхъестественный мир (миры), откуда эти силы являются

в наш мир и куда они удаляются. Неподконтрольность сверхъестественных сил произвольному наблюдению отчасти связана – с точки зрения признающего их существование мышления – с возможностью их перехода из мира в мир.

О сверхъестественных мирах можно сказать, как и о сверхъестественных силах, что их невозможно наблюдать по собственному усмотрению. В этом принципиальное отличие сверхъестественных реальностей от естественных. Еще раз отметим, что любая естественная сила может наблюдаться любым человеком – если ему известен алгоритм, способ ее наблюдения. Более подробно проблематика алгоритма произвольного наблюдения явления рассматривалась ранее [Попов, 2009; 2010].

Обычно религии, в том числе ранние, утверждают существование одного естественного мира и двух сверхъестественных миров – мира добрых сил, ассоциирующегося с небом, светом, радостью, добром, и мира злых сил, ассоциирующегося с подземельем, тьмой, страданием, злом.

Существует также понятие сверхъестественных способностей. В этом понятии мыслятся способности, свойственные немногим, исключительным людям, позволяющие вступать в контакт со сверхъестественными силами или сверхъестественными мирами. Как правило, эти способности проявляются непредсказуемо даже для их носителя (то есть носитель способностей, рассматриваемых как сверхъестественные, не всегда может произвольно ввести себя в состояние, которое рассматривается как контакт со сверхъестественными реальностями).

Значение принципа произвольного наблюдения для разграничения религиозного и научного мышления. Религия и наука формируют собственные системы знаний. И охарактеризовать сходство и различие религии и науки можно в том отношении, откуда, каким образом возникают знания, входящие в религиозные и научные системы.

Мы сейчас не даем определения понятию «наука», отметим один чрезвычайно важный признак, отграничивающий ее от религиозного мышления. Это ориентированность науки, следовательно, и научного опыта, исключительно либо на явления, поддающиеся непосредственному произвольному наблюдению, либо на явления, факт существования которых логически корректно выводится из существования определенного комплекса произвольно наблюдаемых явлений. Подконтрольность произвольному наблюдению – один из признаков естественного явления.

И для религии, и для науки источниками знаний являются опыт, логика, интуиция и авторитет. Наиболее глубокие различия религии и науки обнаруживаются в отношении опыта. Религиозный опыт отличается от научного. Этим отличием определяется и различная роль авторитета и интуиции в религии и науке.

Нередко утверждается, что научные утверждения поддаются опытной проверке. Это верно, но необходимо уточнение, что речь идет о **произвольной** проверке. Суть здесь не в количестве наблюдателей, а в произвольности наблюдения.

Любой человек, верящий научным авторитетам на слово, например в вопросе о существовании генов – участков молекулы ДНК, передающих определенные блоки наследственной информации живого организма, обладает принципиальной способностью, если у него будет такое желание, стать участником экспериментов, подтверждающих существование генов, то есть он может произвольно наблюдать (и знает об этой возможности) сами гены или явления, существованием которых логически доказывается существование генов.

Религиозное мышление тоже опирается на опыт. Поскольку сообщения о наблюдении сверхъестественных явлений многократны, можно тоже сказать, что утверждения о существовании этих явлений проходят опытную проверку. Но невозмож-

но наблюдать сверхъестественные явления по произволу. С точки зрения религиозного мышления знания о сверхъестественных силах даются в опыте немногим людям. Поэтому значение авторитета, доверия в религии больше, чем в науке.

Соответственно, различается и значение интуиции. В науке значение интуиции чрезвычайно велико, интуиция помогает делать первые шаги исследования (ставить проблему), найти правильный путь к решению проблемы. Но силой решающего доказательства существования явления обладает все же не интуиция, а опыт (произвольно проверяемый).

В религии нет столь строгого опытного критерия. Некоторые части Священного писания могут иметь различное толкование; авторитетный богослов дает толкование, подсказываемое не только логикой (она недостаточна в данном случае), но и интуицией. Значение интуиции в религии связано со значением авторитета. И как значение интуиции, так и значение авторитета связаны с наличием неопределенностей в религиозном знании, обусловленным невозможностью произвольной проверки утверждений о сверхъестественных реальностях.

Что же касается логики, то она крайне важна и в религии, и в науке. Идеи, выраженные в тексте, рассматриваемом как откровение сверхъестественных сил человеку, для религии в данном отношении подобны аксиомам для математики или эмпирическим фактам для естественных и социальных наук. Патристика, средневековая схоластика, современная теология – сложные системы знаний, логически выстроенные на основе идей Священного писания и решений ранних церковных соборов (которые принимались в полемике, то есть тоже на основе логической аргументации).

Христианской церкви всегда была свойственна высокая логическая культура.

Нередко утверждается, что наука чужда всякому догматизму. Это не совсем верно. Убежденность в том, что в мире существуют только силы, доступные произвольному наблюдению, имеет догматический характер. Некоторый уклон к этому убеждению (даже без его явной формулировки) научному стилю мышления свойствен.

Области знаний, пограничные между религией и наукой. При всех различиях понятий естественных и сверхъестественных реальностей все же понятия, занимающие в каком-то смысле переходное положение между ними, существуют. И соответственно, области знания, занимающиеся такими понятиями, сближаются и с наукой, и с религией.

Прежде всего, рассмотрим с этой точки зрения такую область знания, как идеалистическая философия. Философия вообще – область знания, близкая к науке (иногда считающаяся частью науки). Но она в некоторых своих частях, аспектах близка и к религии. Объективный идеализм однозначно связан с религией, притом обычно с монотеистической религией (христианство, ислам, иудаизм) или с явной монотеистической тенденцией в рамках философии – у Платона, Аристотеля, их языческих предшественников и последователей. Эмпирический мир с точки зрения объективного идеализма есть нечто производное от сверхъестественных реальностей – Бога, «мира идей». Субъективный идеализм не всегда явно связан с религией, но проводимое в рамках субъективного идеализма резкое разделение «мира для нас», «нашего», эмпирического, чувственного мира и его сверхчувственной, непознаваемой основы напоминает свойственное религиозному мышлению разделение естественного и сверхъестественного мира (или миров). Сверхъестественный мир в религии является в каком-то смысле сверхчувственным, а сверхчувственный мир (или сверхчувственный аспект мира) в субъективном идеализме напоминает сверхъестественный. Сверхчувственный мир непознаваем, отсюда

следует, что непредсказуем для человека, может быть источником феноменов чувственного мира, воспринимаемых человеком как сверхъестественные феномены. Такое сходство благоприятствует сочетанию религии и субъективного идеализма.

Особое положение в контексте различий между понятиями естественных и сверхъестественных способностей и, соответственно, между наукой и религией (или мистикой) занимают так называемые экстрасенсорные, или парапсихологические, феномены.

Их существование не считается научно доказанным. Причиной тому является, в частности, трудность произвольного наблюдения этих феноменов. Можно сказать, что экстрасенсорика занимает промежуточное положение между наукой и мистикой. Экстрасенсорные, или парапсихологические, явления (как они предстают в сообщениях о них – вопрос о реальном их существовании остается открытым) занимают промежуточное положение между естественными и сверхъестественными (как они предстают в сообщениях о них) явлениями. Экстрасенсорные феномены иногда рассматриваются мистически – не как результат действия некоего физического фактора, но как результат вмешательства сверхъестественных сил в жизнь людей. При этом сверхъестественные силы могут быть как добрыми, так и злыми. С этой точки зрения экстрасенс – не носитель естественных, но не свойственных большинству людей или свойственных в меньшей степени способностей, а человек, по-особому связанный с ангельским или демонским миром.

Есть и иная группа понятий, присутствующих в науке (может быть, на ее периферии), но сближающихся с понятием сверхъестественных реальностей. Это понятия некоторых гипотетических феноменов (типа жителей иных планет, иных измерений). В свое время К.Э. Циолковский, который был, как известно, не только автором одного из первых научных проектов полета в космос, но и философом-космистом, пришел к мнению, что в космосе присутствуют неизвестные разумные силы и что величайший Разум господствует в космосе. Гипотеза множественности обитаемых миров возникла в рамках научного мышления (Бруно), притом в конфликте с принятой церковью точкой зрения. Гипотеза о существовании иных измерений у физического пространства тоже является научной. Как следует идентифицировать жителей иных планет или иных измерений, если они крайне далеко ушли от человека в познании мира? Как естественную или сверхъестественную силу? Можно ли представить реальную ситуацию, когда трудно провести границу между понятиями «естественное» и «сверхъестественное»? Взгляды К.Э. Циолковского были названы (им самим или другими) космической религией (хотя в этих взглядах сверхъестественных реальностей в классическом религиозном смысле нет). Являются ли эти и подобные взгляды нетрадиционно-религиозными или все же научно-гипотетическими? На поставленные вопросы трудно дать однозначный ответ.

И, наконец, существует религиоведение – часть философии, связанная с религией не только в том очевидном отношении, что религия – ее предмет, но также и в том отношении, что в рамках религиоведения неизбежно должна ставиться проблема существования сверхъестественных реальностей. Эта проблематика присутствует в теологии (как проблема доказательства их существования).

В свою очередь, в религии есть области, относительно приближенные к науке, – это религиозная философия, теология (здесь соприкосновение с философским идеализмом).

В религии присутствует и блок знаний о светской науке – своего рода религиозное науковедение (или его элементы), параллель научному религиоведению. Это

тоже область взаимодействия религии и науки. Здесь своего рода многоступенчатая рефлексия: наука изучает религию, религия изучает науку и каждая система знаний рассматривает свой образ, формируемый в иной системе знаний.

Выводы

1. Подконтрольность произвольному наблюдению – необходимый признак, мыслимый в понятии естественного, включаемого в научную картину мира явления.
2. Неподконтрольность произвольному наблюдению – необходимый признак, мыслимый в понятии сверхъестественного, включаемого в религиозную, но не в научную картину мира, явления.
3. Различие научного опыта (включающего формулирование алгоритма произвольного наблюдения явления) и религиозного опыта приводит к большему значению интуиции и авторитета как источников знания в религии по сравнению с наукой.
4. Понятия, пограничные между понятиями естественных и сверхъестественных реальностей, и области знаний, до некоторой степени пограничные между религией и наукой, существуют.

Библиографический список

1. Алексеев В.П. Становление человечества. М.: Изд-во. полит. лит-ры, 1984.
2. Красников А.Н. Методология западного религиоведения второй половины XIX–XX веков: автореф. д-ра философ. наук. М., 2007.
3. Попов П.Л. Взаимоотношения религии и науки. Историко-методологический очерк. Иркутск: Изд-во ИГУ, 2010.
4. Попов П.Л. Философско-методологические основания учебной дисциплины «Наука и религия» (в рамках религиоведения) // Известия ИГУ. Сер.: Политология. Религиоведение. 2009. Т. 1. С. 275–287.
5. Трубецкой С. Религия // Энциклопедия Брокгауза и Эфрона. Спб., 1899. Т. 52.
6. Яблоков И.Н. Основы религиоведения. URL: http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Relig/Jablok/_Index.php

МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ И КУЛЬТУРА

Мировоззрение, историческое самосознание, функции исторического самосознания, рефлексия, культура.

Под мировоззрением принято понимать целостную систему взглядов на мир, в основе которой лежат восприятие людьми социальных и исторических отношений, своего места в социальной структуре и мире истории, соответствующая оценка и отношение к общественным и историческим явлениям. В содержание мировоззрения входят естественнонаучные взгляды, система политических идеалов и представлений, также определенное отношение к существующим моральным нормам и ценностям, то или иное понимание человеком своего места в обществе и истории [Ощепкова, 1990, с. 43]. Субъектом мировоззрения может быть общество в целом, социальные группы и отдельные индивиды.

Мировоззрение общества есть отражение конкретно-исторических особенностей эпохи, природных и социальных условий его существования. В большей мере оно формируется под влиянием господствующей политической и исторической идеологии. В историческом мировоззрении главным является осознание того, насколько и как общественная, историческая реальность освоена общественным человеком, какое историческое значение (или исторический смысл) и какую историческую ценность имеют те или иные объективные явления и процессы для человека, какова степень его зависимости и свободы в мире истории, к каким целям нужно стремиться и как их достичь.

Специфика индивидуального исторического мировоззрения состоит в том, что оно выполняет в системе человеческих знаний совершенно определенную функцию: служит способом обобщенного осознания человеком своего отношения к исторической действительности, определения своего места в мире истории, осознания цели и смысла своей исторической жизнедеятельности.

Историческое мировоззрение индивида не тождественно его историческому самосознанию. Если историческое самосознание есть отражение всех многообразных сторон индивидуального бытия, включает в себя частные взгляды человека на определенные стороны исторической действительности, имеющие преходящий, временный характер, то историческое мировоззрение – это взгляды и представления, направленные на интегральное целостное восприятие мира истории, имеющие устойчивый и принципиальный для жизнедеятельности личности характер. Кроме того, историческое самосознание включает в себя формы психического отражения, тогда как историческое мировоззрение, существуя как система убеждений, представляет собой органическое единство знаний и переживаний. В этом смысле историческое мировоззрение служит стержнем исторического самосознания личности, является критерием отбора исторических фактов, их осмысления, оценки и превращения в систему принципиальных исторических ориентаций.

Историческое мировоззрение личности, с одной стороны, кристаллизуется в ходе практической деятельности, с другой – обеспечивает ее историческую направленность, выступая своеобразной исторической стратегией [Вайгук, 1991, с. 120].

Формирование исторического мировоззрения человека происходит вместе с созреванием его как личности. К собственным убеждениям человек приходит сам, иногда в процессе сложного и мучительного выбора. В этом большую роль играет историческое самосознание.

Историческое самосознание есть способность человека посмотреть на себя со стороны, отнестись к себе как к объекту истории, оценить все свои «за» и «против». Развитие исторического самосознания – сложный и длительный процесс, в котором происходят постоянное соотнесение с общественной шкалой ценностей и соответствующая корректировка Я-концепции. В контексте сказанного очевидна необходимость разработки проблемы мировоззренческой культуры личности, о чем писал в свое время еще академик Д.С. Лихачев [Лихачев, 1994, с. 117].

С этим связан в конце XX века и определенный теоретический поворот нашей философской мысли к тем проблемам, которые долгое время считались либо выражением религиозных устремлений индивида, либо склонностью к «самокопанию», которые здравый человек должен был просто отбросить как ненужный исторический хлам. Пренебрежение проблемами «рефлексии исторического самосознания делает человека невежественным в понимании самого себя как части народа, в определении тех духовных оснований, которые обеспечивают адекватность стратегии всей исторической практики» [Балашов, 1989, с. 198].

«Сегодня, – писал Д.М. Балашов в статье "Формирование русской нации и современные проблемы нашего национального бытия", – речь в сущности должна идти о переосмыслении принципов культуры, тех исторических оснований, которые современный человек полагает исходными в сознательном определении краеугольных камней, на которых он возводит свой дом, строит тот мир, который он считает действительно своим миром» [Там же, с. 202].

Культура соединяет в себе способность создавать мир, стоящий над первозданным хаосом, и почитать этот окультуренный мир в той или иной символической форме. Культура поэтому – всегда не только знание и умение, но и культ, определенное отношение, основанное на выборе ценностей, выделении своего мира из мира вообще.

Применительно к современной стадии развития человечества проблема культуры встает как проблема конкретности универсальных исторических самоопределений человека. Она обретает характер проблемы культуры исторического самосознания, и специфика ее состоит в том, что здесь культура понимается не как нечто внешнее для человека, созданное традицией и объективированное в предметах культуры – материальных и духовных. Ее необходимо понимать как определение истинного пути формирования внутреннего мира человека, имея в виду, что он является предпосылкой построения им самим истинного внешнего мира истории.

Историческое самосознание должно быть понято как внутренняя, духовная самоорганизация личности на основе высших исторических ценностей жизни. Выбор таких исторических ценностей, формирование на их основе всей массы индивидов представляет сложнейшую социально-историческую проблему.

Движение исторического самосознания сводилось у нас к движению исторического знания либо включалось в общий ареал сознания как недифференцированно-духовного потока. Между тем для исторического самосознания характерна двойная рефлексия, способность не только отражать, но и оценивать явления с точки зрения определенных духовных и исторических принципов. Категории исторического знания обретают в историческом самосознании свою специфику. Историческое самосознание избирательно по самой своей онтологической природе. Эта

избирательность определяется горизонтом «своего мира истории», как он понимается человеком.

В различных исторических и социальных структурах «своих миров истории» одни и те же явления могут играть либо положительную, либо отрицательную роль. При этом и доминанты общественного мнения меняют свой знак с положительного на отрицательный и, наоборот, обнаруживают своего рода круговые движения [Билык, 1996, с. 94].

Культура самосознания возможна лишь на основе понимания истоков объективности истинности исторического знания и истины исторического самосознания. Истина исторического знания относится к объекту, она отражает его существенные стороны, качества, а также взаимосвязи между объектами. Реальные свойства объекта служат основанием объективности истины исторического знания. Истина исторического самосознания относится к принципам исторического поведения. Неистинные принципы ведут к саморазрушению. Этим и определяется объективность истин исторического самосознания: коль скоро возможно объективное и рациональное постижение истинных принципов, следование которым обеспечивает историческое бытие человека в окружающем мире и в отношениях с другими людьми, можно говорить о свободном движении разума как действительной форме постижения объективной истины исторического самосознания. Историческое движение философской мысли в этом отношении становится предпосылкой повышения культуры исторического самосознания [Киссель, 1990].

Способность массы индивидов поступать так, чтобы торжествовал общий их интерес, ограничивающий любые проявления своеволия, есть признак реальности общественной морали. Точно так же способность массы индивидов, большинства осуществлять практические действия, приносящие пользу общественной жизни, есть признак реальности исторического самосознания. Как показывает опыт, ни добро, ни разум не становятся автоматически атрибутами общественной жизни. Должны существовать духовные авторитеты, стоящие на страже добра и разума. Форма их утверждения – это непрерывный общественный диалог, способствующий формированию социальной культуры исторического самосознания.

Имея в виду мировоззренческую функцию исторического самосознания в организации общественной жизни, необходимо видеть, что выработка способности каждой личности к адекватному самоопределению, свободной постановке высоких целей личного и исторического бытия определяется объективными ступенями исторического развития. Реальные условия создают объективные возможности практического осуществления исторических принципов. Если же принципов нет или они не признаются как истинные, то тогда бессмысленно говорить об исторической свободе как реализации общего выбора народа. Вместе с тем духовная свобода – результат исторических открытий и исторического опыта. Объективные ориентации духовной свободы возникают на основе отбора, селекции лучших образцов деятельности в различных сферах. К таким видам деятельности первоначально относили свободное творчество, которое доставляло глубокое внутреннее удовлетворение индивиду и в то же время служило созданию исторических ценностей [Закс, 1990].

Сложная проблема, которая здесь возникает и которая была сформулирована еще К. Марксом, – это проблема исторического отчуждения человека от самой необходимой и массовой формы деятельности – труда. До исторического изменения характера труда, превращающего его в потребность индивида, историческое самосознание играет роль духовного фактора, содействующего включению отчужден-

ных от труда индивидов в необходимые формы общественного производства и социальной жизни.

Фундаментальным моментом идеального в сфере исторического самосознания является его историчность. Историчность самосознания соответствует действительному бытию человека как субъекта социального действия. В структуре бытия субъекта соединены его прошлое с будущим через реальную практику настоящего. Настоящее социального субъекта выступает как прошлое-будущее в их единстве [Кимелев, 1995, с. 16]. Если историческая перспектива субъекта прорисовывается как перспектива его саморазрушения, утраты им своих позиций в динамике развития, то будет происходить и его внутренняя деморализация, утрата им смысла своей деятельности.

В историческом самосознании идентичность исторического бытия субъекта воспринимается как его вечность, выраженная в непреходящем характере его духовных ценностей и результатов его деятельности. Обстоятельства разрушают плоды труда человека, время – его самого. Разрешение этого противоречия, можно сказать, есть вечная проблема исторического самосознания. Через понимание специфики истины исторического самосознания определяется и действительное значение вечных ценностей для различных форм созидательной деятельности человека, решения конкретных жизненных задач в реальных обстоятельствах исторического места и исторического времени. Ориентация на вечные ценности – это не химера исторического самосознания: она определяет адекватную социальную, моральную и эстетическую направленность деятельности человека.

Проблема универсальных самоопределений человека сегодня обрела фундаментальную историческую значимость. Эта проблема не является новой: она решалась определенным образом на предшествующих этапах исторического развития. Индивидуальные, частные социальные интересы, определяющие поведение людей, исторически корректировались различными формами религии и права, соединявшими частные интересы с универсальными нравственными и общими историческими традициями. Данная тенденция отчетливо просматривается в организованных социальных системах. В них индивиды обычно идентифицируют себя и в духовных, родовых категориях, и в частных социальных самоопределениях – семейно-племенных, кастовых, сословных, классовых и иных.

Родовая социальная сущность человека обусловлена тем, что человек исторически формируется как созидатель оснований собственного исторического бытия и исторического бытия человечества. Родовая сущность может обретать свою специфическую форму. В современных условиях родовая сущность человека всплыла на поверхность в своей негативной форме – в возможности самоуничтожения человечества в результате его собственной деятельности. Это фундаментальное историческое обстоятельство является отправным моментом поиска такой позитивной родовой сущности человека, которая может стать основанием общего спасения. Становится необходимостью переосмысление всех форм практической деятельности человека и организация ее в соответствии с определенными универсальными кодексами. Через эти кодексы духовность получает свою конкретно-историческую ориентацию. Старые представления самосознания оказываются в современных условиях абстрактными. Историческая эпоха требует перехода к новым формам культуры.

Как известно, вопрос о радикальном преобразовании исторических форм культуры был поставлен в новое время философией Просвещения [Прохоров, 1999, с. 89]. Переход к новой культуре связывался с освобождением исторического само-

сознания от предрассудков на основе прогресса научного знания и утверждением полной свободы личного самоопределения как естественного следствия понимания того, что человек является продолжением природы.

На этой почве возникают две основные тенденции массового исторического самоопределения. Первая связана с распространением позитивистской философии, утверждением представления, согласно которому совокупность исторических знаний должна определять историческое миропонимание всех людей, а вместе с тем и характер социального поведения. В итоге формируется скептически или прагматически ориентированная личность, знающая условность основанных на религиозных представлениях нравственных догматов. Общие нравственные принципы признаются лишь постольку, поскольку они укладываются в рамки разумного эгоизма. Вторая тенденция связана с утверждением исторического представления, согласно которому лишь отдельная личность, стоящая на принципах исторического самосознания, может быть борцом за нравственные нормы; ее свободная воля обретает абсолютный характер.

Осознание того факта, что опасность для бытия человечества вырастает из кажущихся очевидными истин исторического самосознания, приносящих индивидам, частным общественным группам успех в их деятельности, ставит человеческий разум перед парадоксом: из суммы частных успехов рождается общая угроза для исторического бытия человечества. Это обстоятельство подталкивает к углубленному анализу представлений исторического самосознания, истоков его неадекватности, внутренней диалектики.

Раскрытие диалектики исторического самосознания связано с анализом понимания как специфической формы его истины. На основе понимания становятся возможными и преодоление исторически сложившейся метафизики исторического самосознания, и оценка адекватности или неадекватности принципов, их соответствия или несоответствия требованиям исторической эпохи. В способности преодолевать метафизические представления исторического самосознания заключается важная предпосылка его культуры. Это требует критического отношения к кажущимся истинными стереотипам массового восприятия исторической реальности. Метафизика исторического самосознания – это повседневность жизни. Она оказывает влияние и на философскую историческую мысль.

Устоявшиеся принципы являются предпосылкой привычных, становящихся механическими форм массового исторического поведения. В современных условиях складываются новые формы, которые обретают массовый характер. В их основе лежат объективные факторы, предопределяющие снижение роли осознанных нравственных принципов и исторических норм в жизненных ориентациях индивидов. Так, воздействие общих тенденций технического развития и управления модифицирует и типы поведения людей, внося в них общие черты. Это противоречивый процесс, требующий глубокого осмысления [Нивицкая, 1997, с. 23].

Научно-технический прогресс, внедрение его достижений в различные сферы исторической жизни ведут к ее тотальной рационализации. Человеку сегодня кажется, что он должен лишь усвоить сигналы этой рационально построенной системы, правильно реагировать на них, и тогда его поведение будет адекватным условиям современной жизни. Техническая рационализация становится общей чертой жизни различных народов и социальных систем. Усиление бюрократизации общественной жизни, расширение сферы влияния общих правил на все ее стороны также служат возможности сужения проявления внутренней свободы человека.

Эти тенденции находят свое выражение и в условиях современного мира. Возникли новые общие формы внешней регламентации жизни человека. Духовная культура под воздействием этих тенденций оказывается как бы потесненной установленными техническими и социальными правилами. В этой ситуации духовная культура призвана сохранить историческую самостоятельность человека по отношению к формам внешней рационализации жизни.

Библиографический список

1. Балашов Д.М. Формирование русской нации и современные проблемы нашего национального бытия // Российский ежегодник. М.: Сов. Россия, 1989. Вып. № 1. С. 198–204.
2. Билык А.М., Билык О.М. Самосознание и реальность // Проблема самосознания в философии и науке. М., 1996. С. 93–95.
3. Вайгук В.А. Идеология и самосознание личности // Диалектика коллективного и индивидуального. Одесса, 1991. С. 111–128.
4. Закс Л.А. Художественное сознание. Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1990. 212 с.
5. Кимелев Ю.А. Философия истории. Антология: учеб. пособие для студ. гуман. вузов. М.: Аспект-Пресс, 1995. С. 3–19.
6. Киссель М.А. Историческое сознание и нравственность. М.: Знание, 1990. 63 с.
7. Лихачев Д.С. Нельзя уйти от самих себя: Историческое самосознание и культура России // Новый мир. 1994. № 6. С. 113–120.
8. Нивицкая Л.Ф. Трудная дорога к себе // Человек – сам себе непонятный. Новгород, 1997. С. 21–28.
9. Ощепкова А.П. О мировоззренческой функции самосознания // Природа мировоззрения и практические аспекты его формирования. Томск: Изд-во ТГУ, 1990. С. 43–51.
10. Прохоров М.М. Человековедческая доминанта регионального самосознания // Региональное самосознание как фактор формирования политической культуры в России. М., 1999. С. 79–98.

ДИАЛЕКТИКА СОЗНАНИЯ В «ФЕНОМЕНОЛОГИИ ДУХА» ГЕГЕЛЯ

Сознание, самосознание, деятельное отношение, противоречие, труд живой и овеществлённый.

Сознание в «Феноменологии духа», по Гегелю, есть первое формообразование духа и представляет собой непосредственное и конкретное единство индивида и рода в процессе общественного взаимодействия индивидов, в процессе труда. Характерной особенностью этого единства, каким оно выступило у Гегеля, является внутреннее противоречивое отношение сторон (индивид – род) в деятельности, за счёт чего Гегель осуществляет переход к следующим формам духа, прежде всего к самосознанию и затем – к абсолютному знанию. Для систематических построений, к которым стремится Гегель, противоречие, имеющееся в сознании, действительно становится существенным, поскольку обеспечивает выведение как момент перехода от менее развитой к более развитой форме духа. Рассмотрим диалектику сознания как формы деятельного отношения.

В сознании, в отличие от природных форм существования индивида и рода, выраженного в их непосредственном единстве, Гегель видит существенное внутреннее разделение индивида и рода, обусловленное процессом труда, поскольку труд с необходимостью внутренне разделён на труд живой и овеществлённый [Гегель, 1978, с. 276–367; Гегель, 1972, с. 285–386]. В этом внутреннем разделении и состоит существенное отличие ступени сознания от безразличия природного отношения, как, впрочем, и вообще отличие процесса труда от проявлений жизнедеятельности. Сознание тем самым у Гегеля разрешает внутреннее противоречие жизни – выводит индивида из случайности природного существования, обращая деятельное отношение в устойчивую общественную связь на основе превращения процесса жизнедеятельности в труд. Следует заметить, что внутреннее деление труда на живой и овеществлённый не соответствует традиционной формально-логической операции, а представляет собой диалектическое деление, при котором в одной из противоположностей сосредоточен «принцип жизненности» и движущая сила развития. Этой стороной отношения у Гегеля выступает субъект, принцип Я: «Сознание составляет ступень рефлексии, или отношения духа, его развития как явления. Я есть бесконечное отношение духа к себе, но как субъективное, как достоверность самого себя. ... Природная жизнь души является самостоятельным объектом, и Я получает знание, прежде всего, об этом объекте – это сознание. Я – абсолютная отрицательность, тождество в инобытии и выходит за пределы объекта. Оно есть и одна сторона в отношении, и всё отношение в целом. Я должно быть понято как индивидуально определённое. И в своей определённости и в своём различии только к самому себе относящееся всеобщее. В этом содержится то, что Я есть непосредственно относящееся к самому себе, следовательно, непосредственная противоположность всеобщности, абстрагированной от всякой определённости, и в такой же мере абстрактная, простая единичность» [Гегель, 1977, с. 218]. Для систематического изложения это, безусловно, важный момент, поскольку в субъективности как в вычленившейся внутри сознания стороне отношения Гегель видит

первопричину и внутренний источник самодвижения форм духа. Сознание, таким образом, выступает первой формой духа, где не только уже существует определённый тип противоречивой связи индивида и рода, но и зарождаются связи и отношения, которые проявятся на более высокой ступени, а значит, сознание уже содержит в себе прообраз и отрицающих индивида способов связывания индивида и рода, и одновременно способ снятия противоречия ограниченных форм существования субъективности.

Объективность рассмотрения природы сознания подкрепляется и тем, что Гегель ищет внутреннее противоречие сознания, не разрывая связь сознания с предшествующей, природной формой существования индивида. Основанием здесь опять же выступает анализ определений труда [Барсуков, 2009, с. 158–163]. Поскольку труд как продуктивное действие исходит от субъекта (первопричины труда), занятого разумным переводом цели в предметное, он (субъект) зависит от внешних условий и предпосылок: «Нельзя поэтому начинать с духа как такового, но приходится начинать только с некоторой несоответствующей ему реальности» [Гегель, 1977, с. 33]. Поскольку природная предпосылка выступает существенной, внешней необходимостью, которую индивид не создавал, то живой труд, или субъективность, низводится до значения единичности и случайности и субъект вынужден в реагировании против природной предпосылки создавать содержание, которое он рассматривает как содержание внешнего ему мира, а значит, и внешнее ему содержание, хотя по форме оно есть его содержание, возникшее благодаря его продуктивному действию. Имеющееся на этой ступени развития субъективности противоречие и образует для Гегеля основание для появления специфического отношения субъекта к объективности внутри сознания, обособления сознания как формы деятельного отношения и его (сознания) внутреннюю диалектику. Поскольку на ступени сознания живой труд, или субъективность, предстаёт в самом бедном и самом абстрактном виде, то не в состоянии обнаружить себя в качестве субъективности, и эта ограниченность (абстрактность) субъекта приводит к первоначальной сращенности (синкретизму) его родовых сил, к такому типу конкретности, в котором индивид сливается со своим родовым опытом, не отличая себя от него – в чём и состоит определённость сознания как формы деятельного отношения.

Субъективность как таковая здесь ещё не отличает себя от рода, полностью с ним слита. «Та отрицательность, которую совершенно абстрактное Я, или чистое сознание, проявляет в отношении своего другого (к предметному), есть отрицательность поверхностная, неабсолютная. На этой стадии возникает поэтому то противоречие, что предмет, с одной стороны, находится во мне, а с другой – имеет самостоятельное существование и вне меня. Сознанию предмет является не как положенный посредством Я, но как непосредственно сущий, данный. Здесь, на этой стадии, сознание не знает, что предмет в себе тождествен духу и лишь через саморазделение духа приобретает видимость полной независимости. Поскольку Я существует как формальное тождество, диалектическое движение понятия, прогрессирующее определение сознания не есть для него его деятельность, но оно есть в себе и для этого сознания является изменением объекта. Сознание оказывается различно определённым соответственно различию данного предмета, а его дальнейшее развитие – изменением определений его объекта» [Гегель, 1977, с. 221].

Для действительного преодоления имеющегося в сознании противоречия требуется, чтобы отношение субъективности к возникающей в процессе её собственной деятельности объективности было изменено с чуждого и внешнего на отношение внутреннего единства, понимаемого самим действующим субъектом. В процессе

труда это и происходит, ибо первой позитивной стороной труда как феномена существования человека выступает освобождение субъекта труда от природной непосредственности, которая происходит за счёт создания между ним (субъектом) и собственно природой специфически человеческой среды обитания, общественной связи – родового опыта: «Но духом для себя он становится, только через то, что он себя обособляет, определяет себя или делает себя своим предположением, своим другим, прежде всего, относя себя к этому другому как к своей непосредственности, но в то же время снимая его как другое» [Гегель, 1977, с. 33]. Это «другое» может стать своим только в одном случае – если оно будет продуктом труда. Результатом такой реакции против внешности природной предпосылки собственно и выступает сознание как первая устойчивая форма связывания индивида и рода. Но при этом если случайное бытие индивида как существа природного получает перспективу преодоления (снятия) природной внешности, то индивид сразу попадает в другую форму зависимости от внешнего, теперь положенную в труде самим субъектом.

Поскольку в труде связывание индивида и рода опосредствовано двумя внутренними противоположными объективно существующими процессами, которые уже в «Иенской реальной философии» находит Гегель как необходимые стороны в движении цели: Интеллект (теоретическая деятельность) и Воля (практическая деятельность), то и специфические функции каждой фигуры в процессе труда, опосредствованные двумя процессами в движении целесообразности: от субъекта к результату труда как родовому опыту (практическое действие, или реализация цели) и от родового опыта к субъективному, индивидуальному опыту (теоретическое действие, или идеализация цели), образуют внутренний порядок чередования предпосылок и результата, их постоянный обмен определениями, а возникающее на этой основе знание субъекта о себе самом и образует определенность формообразования духа. Для сознания – это отношение субъекта к порождённой им самим реальности как к чужому содержанию, что внутреннее противоречиво и что в итоге составляет движущую силу развития сознания до самосознания. Гегель пытается осмыслить появление в субъекте и объекте труда характеристик, приводящих к разрешению противоречия через диалектику перемещения цели.

Чётко придерживаясь методологической установки на то, что труд, прежде всего, есть деятельность разумного перевода цели в предметное бытие при сохранении цели, несмотря на угасание деятельности в продукте, Гегель также в этом перемещении цели видит диалектику смены исходной основы всего процесса. Поскольку, прежде всего, посредством языка («вещь» и «вещание») и других видов образов реальный образ действия индивида перемещён в родовую опыт и приобретает в нём (родовом опыте) фиксированный идеальный образ целесообразного действия. Здесь как раз и имеется обратный на внешний взгляд переход от практического действия к его первопричине, к теоретическому. Существенным, особенно на ступени сознания, становится воспроизводство субъективности уже не на чистой природной основе, а субъективности, способной к целесообразному действию на основе прошлого труда.

Поскольку над общностью людей изначально господствует природная предпосылка, следовательно, всегда имеется зависимость от предметности, которую индивид не создавал, и важной стороной труда на ступени сознания, так как сознание есть первая форма снятия природной внешности, должна выступить теоретическая деятельность с функцией постепенного замещения внешней или природной предпосылки предпосылкой общественной. Процесс должен начинаться с форми-

рования исходного пункта целесообразной деятельности – индивида, исходить из родового опыта (теоретическое действие): традиции, образ жизни, язык, орудия, всё должно быть сначала освоено отдельным индивидом для последующего использования в практическом действии. Причём в полном соответствии с имеющимся в опыте содержанием искажение или нарушение передачи родового опыта могло поставить под угрозу выживание сообщества людей, особенно на ранних этапах его развития, поэтому способ передачи родового опыта (теоретическая деятельность) должен содержать в себе элемент консерватизма, а в качестве логической основы деятельности – закон тождества. Труд – по природе деятельность преобразовательная, постоянно выходящая за пределы, – здесь подчинён предпосылке, ограничивающей его сущность.

Это противоречие сознания внутри него может разрешиться и разрешается в теоретическом движении, по Гегелю, так, что: «Я возвышается над тем, что действительно от него отлично, и в этом своём другом оказывается при самом себе, при любом созерцании сохраняет достоверность самого себя. Только поскольку Я оказываюсь способным постигать себя как Я, другое становится для меня предметным, противопоставляется мне и в то же время идеально полагается мной, приводится к единству со мной. ...Я лишь в той мере открывается самому себе, в какой его другое открывается для него в форме чего-то от него независимого» [Гегель, 1977, с. 220]. Само обнаружение Я как существенной стороны отношения возможно только со стороны теоретического, или идеального, отношения к предметному. На ступени сознания, по Гегелю, действительное развитие принадлежит исключительно субъективности как продукту теоретического освоения или процессу формирования целесообразности. Процесс реализации цели, собственно труд или практическая деятельность Гегелем как бы выводится за кулисы развития и, конечно, предполагается, но в качестве скрытого и несущественного для развития формы, хотя действительное приращение самого опыта происходит благодаря практике.

На ступени сознания предметность выступает как содержание, имеющее значение конкретной необходимости, связанной с особенностями условий существования индивидов. Чем больше сознание получает на свою сторону опыта в форме понимания этой необходимости (развитие умелости, следовательно, производительности), тем в большей степени и родовое, и индивидуальное действие освобождается от природной необходимости. Это простая, по сути, констатация того факта, что с ростом знания (родового опыта) сообщества людей всё более рассчитывают на собственные силы в преобразовании окружающего мира. Гегель же изображает это освобождение в форме постепенного развития внутренних определений сознания и фиксирует в этом процессе узловые точки (внутренние противоречия самого сознания), приводящие к переходу на новую ступень отношения индивида и рода.

Действительной заслугой Гегеля можно считать то, что такие формообразования духа, как сознание и самосознание, не выглядят у него абстрактно всеобщими, а раскрываются в необходимом и последовательном ряде отдельных моментов (узловых точек) через них самих, и их (сознание и самосознание) диалектическое движение выглядит с внутренней стороны логически связанным и обоснованным, тогда как с внешней стороны может казаться бесконечным нагромождением имевших место в истории событий.

Сознание как таковое у Гегеля проходит следующие важные ступени развития: а) чувственное сознание как непосредственное. Отношение на этой ступени к предмету выражено в форме простой достоверности; б) воспринимающее созна-

ние – видение субъективностью существенного бытия объективного; в) третья форма – рассудочное сознание – является развитием одной из существенных черт воспринимającego сознания, а именно поиска необходимой связи вещей. На место внешней взаимосвязи явлений в рассудочном сознании приходит видение закона явлений. Тем самым снимается многообразие чувственного – абстрактное тождество, и тождество уже содержит многообразие как внутреннее различие. Именно эта форма сознания служит основанием для перехода к более высокой связи индивида и рода, к самосознанию. Здесь, по Гегелю, имеет место «царство законов явлений – их спокойное отображение», а закон и есть отношение разных сторон предмета в их единстве. «Как закон не есть нечто различённое только в отношении чего-то *другого*, но нечто различённое *в самом себе*, нечто в своём различии тождественное с собой, так то же самое справедливо и в отношении "я", знающего самого себя, имеющего предметом самого себя. Поскольку поэтому сознание как *рассудок* имеет знание о *законах*, поэтому оно находится в отношении к некоторому предмету, в котором "я" находит противоположность (Gegenbild) своей собственной самости и тем самым обнаруживает непосредственную тенденцию развиваться до *самосознания как такового*» [Гегель, 1977, с. 232].

Возникающая в этом движении новая ступень духа – самосознание, в котором существенным является разделение духа на противоположные и одновременно тождественные субъект и объект, в отличие от сознания, определяется не непосредственным взаимодействием индивидов внутри общности, а опосредствованными вещами отношениями, если быть исторически более точными, сообществ людей (родов) друг к другу. Движущая сила развития самосознания перемещается на другую основу, на основу практического действия, совершается посредством вещных отношений, хотя значение логических средств, как и собственно теоретическое действие, сохраняется. При этом изображение развития определений самосознания уже не может опираться исключительно на генезис логических средств, что создаёт серьёзные проблемы именно в изображении систематически связанной изнутри целостности.

Поскольку первым моментом в самосознании выступает вождедеющее самосознание, то переход сознания в самосознание, который Гегель обосновывает логической формой, а именно понятием закона как внутреннего связывания в единство моментов явления, на самом деле оказывается внешним по отношению к процессам, протекающим в конкретной практике. В этом переходе действительная связь затухает именно потому, что при рассмотрении внутреннего движения сознания Гегель упускает практическую сторону, хотя, скажем, в «Системе нравственности» он при анализе соответствующих этой ступени исторических эпизодов выделяет в качестве важнейшего события в развитии духа получение избытка продукта труда, то есть экономическую форму.

Тем не менее уже в самом разделе «Самосознание» Гегель возвращается к экономической основе. Именно избыток как продукт сверхнеобходимого потребления служит основой, по Гегелю, для изображения действительного вычленения индивидуальности из родовой общности тем, что в избыток, который может выступать, с одной стороны, потребностью других людей, с другой – собственностью отдельного человека, вкладываются интересы разных людей [Гегель, 2000, с. 92–97]. Воля отдельного человека в этом отношении становится значимой для других. Здесь и намечается разрыв между теоретическим и практическим, окончательно преодолеть который Гегелю, по не зависящим от него как теоретика причинам, так и не удастся.

Несмотря на то что Гегель верно указывает на причину появления самого избыточного продукта, на логические определения, поскольку понимание рассудочным сознанием законов, то есть, прежде всего, природной необходимости (законов природы), становится устойчивым, благодаря внутреннему перемещению и фиксации цели (идеи) в родовом опыте, а на сторону индивидуального живого действия (после передачи опыта) полагается момент более свободного, более эффективного, чем прежде, производительного труда, тем не менее упускает опосредствование (демонстрацию действительной внутренней связи) перехода сознания в самосознание. Тем самым Гегель практически правильно понятую связь теоретического и практического действия снижает до значения только идеальной, следовательно, односторонней связи.

Тем не менее, упуская из поля зрения одну из основ феноменологического процесса, а именно действительную практическую жизнь индивидов, Гегель верно схватывает сущность сознания как формы труда, основой развития которой является теоретический процесс формирования субъективности. Схватывает и определённость процесса труда на ступени сознания, где предмет труда получает значение особенного, привязанного к природным условиям существования рода, а индивидуальность в этом отношении низводится до значения единичного, случайного бытия в своём конкретном труде и не отличает себя от предметности. Верно определён и результат феноменологического движения, т. е. отражена историческая связь, заключающаяся в переходе сознания в самосознание, внутри которой значимость индивида поднимается на новую ступень свободы.

Библиографический список

1. Барсуков И.С. Диалектика труда как основа в определении существенной роли субъективности в процессе становления формообразований духа в произведениях Гегеля йенского периода // Вестник Московского государственного областного университета. Сер. Философские науки. 2009. № 2.
2. Гегель Г.В.Ф. Политические произведения. М.: Наука, 1978. 438 с.
3. Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет: в 2 т. М.: Мысль, 1972. Т. 1. 668 с.
4. Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа. М.: Наука, 2000. 495 с.
5. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. Философия духа. М.: Мысль, 1977. Т. 3. 471 с.

ТЕХНИКА И ПРИРОДА – СПОСОБЫ ВЗАИМНОГО ВЛИЯНИЯ

Техника, природа, совместимость, природоγένность, энергетика.

Анализ литературы по философии техники показывает, что о технике сложилось неоднозначное представление. Защитники техники обращают внимание на те преимущества, которые дает развитие техники, выделяя, прежде всего, материальный прогресс, а также социальные и психологические выгоды [Барбур, 2001, с. 4–6]. В цитируемой работе ее автор пишет о современных ему технологиях. В американской литературе по философии техники понятия «техника» и «технология» зачастую не различаются или трактуются как близкие. А.Д. Бондаренко в монографии «Современная технология: теория и практика» приводит определения техники, практически аналогичные данным в словаре Вебстера (1970). Согласно Вебстеру: «техника – технический метод достижения целей, технология – совокупность способов, используемых для получения предметов, необходимых для существования человека и создания удобств для него». А.Д. Бондаренко показывает, что Эллул (1968) объединяет эти понятия термином «техника», давая определение технике как «совокупности методов, рациональным образом разработанных и обладающих абсолютной эффективностью (на данном этапе развития экономики) во всех областях человеческой деятельности» [Бондаренко, 1985, с. 14].

В контексте рассматриваемой проблемы взаимного влияния техники и природы мы не будем учитывать различия в понятиях «техника» и «технология».

Что дала человечеству техника? Многое, в том числе, например:

а) техника принесла более высокие жизненные стандарты: медицинское обслуживание, питание, санитарные условия, что почти вдвое увеличило среднюю продолжительность жизни в индустриально развитых странах;

б) техника – это источник надежды на лучшую жизнь в развивающихся странах;

в) техника освободила людей от тяжелого, ручного, монотонного труда. Компьютеры и автоматы избавили людей от однообразия работы, сделав его менее тяжелым и продолжительным, чем ранее;

г) техника освободила большое число работников от повседневных тягот выживания, позволила им приобщиться к культуре, заниматься спортом, образованием, участвовать в общественной жизни;

д) техника, создав огромный спектр продуктов и услуг, дала возможность свободы и выбора: места жительства, работы;

е) техника дала более совершенные средства коммуникации. Новые средства связи представляют возможность непосредственно общаться со всем миром, создавая предпосылки взаимопонимания среди всего населения планеты Земля.

Одним из главных аргументов критиков техники является ущерб, наносимый ею окружающей природной среде. Так, один из последовательных критиков современной техники немецкий философ Ф. Юнгер констатирует, что техника – это «организованное хищничество», истощающее богатства человека и природы. «Техника не создает богатств, – пишет Ф. Юнгер, – но посредством техники для нас добываются богатства и осуществляется их переработка, в результате которых они стано-

вятся доступными для потребления. При этом происходит непрерывный, неуклонно возрастающий и набирающий небывалую мощь процесс потребления. Еще никогда расхищение природных богатств не велось с таким размахом. Немилосердное, неуклонно увеличивающее свой размах хищничество – атрибут нашей техники. Только в условиях хищничества вообще стало возможно ее возникновение и нынешнее широкое развитие» [Юнгер, 2002, с. 39].

Приговор Юнгера: «...техника не создает нового богатства, она растрчивает то, что есть, причем осуществляет это теми хищническими методами, в которых совершенно отсутствует рациональное начало, хотя и применяет при этом рациональные способы производства. Шагая вперед в своем развитии, техника уничтожает необходимые ей ресурсы. Она постоянно порождает убытки...» [Там же, с. 45].

По мнению Юнгера, не только природа, но и человек становится ресурсом, объектом эксплуатации. Эксплуатация рабочего «представляет собой частное проявление всеобщей эксплуатации, “организованного хищничества”. Человек превращается в частицу, колесо производственного процесса. Ему остается одна простейшая манипуляция, одно движение, которое ему приходится повторять каждый день. Такой труд становится подневольным, механическим; он все больше отделяется от рабочего, отмежевывается от личности» [Там же, с. 42–43].

В результате, и это еще один аргумент для критиков техники, произошли отчуждение, оторванность человека от мира природы. По мнению известного французского исследователя Ж. Эллюля, окружающая нас биосфера по сути превратилась в техносферу. Природа перестала быть нашим живописным окружением, техника сама стала средой, она «окружает нас как сплошной кокон без просвета, *делающий природу совершенно бесполезной, вторичной, малозначительной*» [Эллюль, 1986, с. 147].

Техника радикально изменила повседневную жизнь человека в окружающей его среде, насильственно переместила трудовой процесс и общество в иную сферу, в сферу массового производства, превратила все существование в действие некоего механизма, всю планету – в единую фабрику. Тем самым произошел – и происходит по сей день – полный отрыв человека от его почвы. Человек становится жителем земли без родины, теряет последовательность традиций.

Техника эффективна, но дегуманизирована. Следствием этой дегуманизации являются «пустынное пространство разрушения городов и отравленных почв», профессиональные болезни, как например, антракоз – болезнь черных легких, профессиональное заболевание шахтеров, другие болезни, вызванные значительным ухудшением состояния окружающей природной среды, связанные с этим снижение продолжительности жизни и повышенная смертность. Согласно имеющимся оценкам, в результате отсроченных последствий радиоактивного облучения после аварии на Чернобыльской АЭС 28 тыс. человек умрут от рака в результате ближайших 50 лет. Подсчитано, что одна крупная атомная авария рядом с городской территорией при неблагоприятном направлении ветра может вызвать потери до 150 млрд. долларов и убить 140 тыс. человек.

Результаты влияния технического развития на природу привели в конце XX века к последствиям, которые можно проследить по материалам статьи с характерным названием «Власть человека над природой: печальные последствия» [Власть человека..., 1999, с. 25–27]. Указанная статья дает обзор воздействия человека на земные экосистемы. Согласно приведенным исследованиям, человек негативно воздействует на земные, водные и атмосферные экосистемы. Так, уничтожено около половины прибрежных тропических джунглей, которые служили прибежищем

для множества видов животных, защищали берег от размывания прибоем и очищали прибрежную воду. Истощено более 22 % известных рыболовных районов. За последние 2000 лет человек уничтожил четверть всех видов птиц. Вымирание грозит 18 % всех видов млекопитающих, 5 % видов рыб и 8 % видов растений. К особенно тяжелым последствиям приводит воздействие человека на атмосферу. Человечество ежегодно выбрасывает в атмосферу примерно 5,5 млрд. тонн углерода в виде углекислого газа. Это влияет на всех, кто дышит воздухом, и изменяет климат.

Есть ли выход из создавшейся ситуации, которая может привести при сохранении ныне существующих тенденций развития к гибели человеческой цивилизации?

Весьма важным для понимания путей выхода из кризиса представляется то, что, как писал Л. Мэмфорд, «техника при своем возникновении была связана со всей природой человека. Примитивная техника была жизнеориентирована, а не узкотрудоориентирована». Само классическое употребление слова «technics», отмечает Л. Мэмфорд, не делает различия между производством и искусством и для большей части человеческой истории эти аспекты были неотделимы, одна сторона соответствует объективным условиям и функциям, другая отвечает субъективным потребностям и выражает общее чувство и значение. Мэмфорд, ссылаясь на свою работу «Техника и цивилизация», пишет, что техника обязана игре и игре с игрушками, мифу и фантазии, магическому обряду и религиозному механическому запоминанию [Мэмфорд, 1986, с. 229].

Далее Мэмфорд отмечает, что уже «неолитический сад... был, вероятно, смесью питательных растений, растений-красителей, лекарственных растений и декоративных растений. Подобным же образом некоторые наиболее смелые технические эксперименты древнего человека не имели никакого отношения к овладению внешней средой; они были связаны с анатомическими изменениями или внешней отделкой человеческого тела в целях сексуальной выразительности, самовыражения или группой идентификации» [Там же, с. 231]. Впоследствии эта жизнеориентированность техники была заменена ее узкотрудоориентированностью. Причину этого Л. Мэмфорд видит в жажде власти и увеличения богатства человеком. Произошло это около пяти тысяч лет назад и связано с появлением монотехники, целиком посвященной увеличению власти и богатства путем систематической организации повседневной деятельности по строго механическому образцу. «Именно в этот момент, – пишет Мэмфорд, – возникла новая концепция природы человека и вместе с ней появился новый акцент на использовании физических энергий, космической и человеческой помимо процессов роста и размножения» [Там же, с. 232].

Указанную точку зрения поддерживает М. Хайдеггер, отмечая, что «пока мы будем представлять себе технику как инструмент и орудие, мы застрянем в желании овладеть ею. Нас пронесет мимо существа техники» [Хайдеггер, 1986, с. 64].

Л. Мэмфорд задается вопросом: «До того как согласиться с окончательным переводом всех органических процессов, биологических функций и человеческих способностей в извне контролируемую механическую систему, все более автоматическую и саморазвивающуюся, было бы хорошо вновь проанализировать психологические основания всей этой системы с ее сверхконцентрацией на централизованной власти и внешнем контроле. Не должны ли мы действительно спросить себя, **совместима** ли возможная предначертанность этой системы с дальнейшим развитием специфических человеческих потенциальных возможностей» [Мэмфорд, 1986, с. 235].

По мнению Алоиза Хунинга, «мерилом нашего поведения в мире является как для верующих, так и для неверующих в конечном счете жизнь, подобная приро-

де человека, сохранение гуманности в смысле сформулированного Хансом Йонасом категоричного императива этики будущего: «Поступай так, чтобы последствия твоих же действий были совместимы с постоянностью подлинно человеческого бытия на Земле» [Хуниг, 1989, с. 406].

Обратим внимание на то, что в обеих ссылках ключевым словом является **совместимость**.

Как показано в работе [Свитин, 2004], противоречия между природой и обществом вызваны тем, что артефакты, создаваемые техногенной цивилизацией (вторая природа), **не совместимы** с первой природой. Они представляют собой привнесение изначально чуждого природе и поэтому отторгаются первой природой. Поэтому задача человечества научиться создавать артефакты второй природы, совместимые с первой природой. «Совместимость достигается благодаря наличию у творимого человеком специального свойства, которое мы обозначаем как природо-генность... называя природогенными не только материальные продукты человеческой деятельности, но и творимые человеком идеи, теории, проекты, если они не противоречат природе, а являются ее биографически возможными, эволюционно оправданными следствиями» [Там же, с. 9]. Принцип природо-генности ориентирует на самое совершенное в природе, на то, «что дает жизнь и ограждает ее от патологий». Выдвинутый принцип природо-генности может быть сопоставлен с этикой А. Швейцера, который полагал, что «добро – то, что служит сохранению жизни, зло – есть то, что уничтожает жизнь или препятствует ей». Проводя идею «благоговения перед жизнью», А. Швейцер фактически предвосхитил альтернативную идеологию природопользования. Указанный швейцеровский принцип может быть расширен до «благоговения перед природо-генностью, поскольку природо-генность шире жизни, она охватывает и неживую природу, все, что существовало и существует до человека и вне человека, как и в самом человеке, помимо его вмешательства в свою человеческую природу» [Там же, с. 15].

Решить поставленную выше задачу о совместимости артефактов второй природы с первой природой возможно путем возвращения технике ее жизнеориентированности. Для этого, на наш взгляд, необходимо перейти на технологии, использующие природные процессы или процессы, подражающие природе, поскольку природные процессы, происходящие в экосистемах, и продукты, полученные естественным путем, были тщательно отобраны в результате миллионов лет развития и отбора, и любые новые искусственные варианты могут оказаться, по-видимому, неудачными.

Возьмем в качестве примера энергетику и отметим, что, на наш взгляд, указанным требованиям соответствуют гелиоэнергетика, ветроэнергетика, энергетика, основанная на использовании приливов и отливов и земных недр, и другая энергетика, получившая название альтернативной. Ветроэнергетика использует энергию потоков воздуха, то есть неисчерпаемый природный ресурс. При ее производстве в окружающую среду не выделяются вредные материальные отходы. Ветровая энергетика, по словам Германа Шеера, «помогает сохранить природный ландшафт как единое целое и возродить его. Если мы задумаемся над тем выбором, который нам предстоит сделать, то увидим, что выбирать надо между пустыней, отравленной ядерными отходами и продуктами сжигания, или между знакомым ландшафтом, в который добавятся ВЭС. Ветроустановки по-своему меняют ландшафт, облик городов и деревень, но они помогут положить конец отравлению почв и вод, загрязнению воздуха и гибели лесов. Они помогут справиться со смогом над городами и создать более широкое и жизненное пространство для людей,

птиц и зверей» [Шеер, 2004. с. 61–62]. В Германии, достигшей выдающихся успехов в области ветряной энергетики, один киловатт-час ветровой энергии сокращает выделение диоксида углерода примерно на 600 г. по сравнению с электростанциями, сжигающими каменный уголь или нефть. Использование возобновляемых источников энергии помогло Германии избежать выброса в атмосферу 35 млн. тонн различных газов [Ветроэнергетика, 2003, с. 31].

В то же время гидроэнергетика не может быть отнесена нами к жизнеориентированным, природоженным технологиям. С одной стороны, гидроэнергетика использует энергию падающей воды, т. е. природный процесс. В силу этого гидроэнергетика обладает элементами природоженности. Однако она не выдерживает теста на экологичность. Строительство крупных плотин приводит к большим экологическим издержкам – затоплению лесов, полей и населенных пунктов, полному разрушению экологических систем рек, при которых природе наносится невосполнимый ущерб. Кроме того, часто сопутствующий гидроэнергетическим проектам гигантизм (гигантомания) – это тупиковая ветвь развития, это путь, ведущий к вымиранию. Гигантизм является пагубным в любой отрасли производства, в том числе и в энергетике. Гигантизм в атомной энергетике – это резкое снижение безопасности, гигантизм в гидроэнергетике – резкий рост экологических проблем, гигантизм при использовании ископаемых ресурсов – это опять же ухудшение экологии и рост отходов.

Что касается атомной энергетики, по нашему мнению, она не имеет исторической перспективы. Как отмечает В.Г. Горшков с соавторами: «Ядерная энергия никогда не использовалась естественной биотой, поэтому она не способна утилизировать отходы ядерного топлива. Общая доля ядерной энергии цивилизации не превосходит несколько процентов. Запасы наиболее безопасной ядерной энергии деления обогащенного урана незначительны, и они истощаются с той же скоростью, что и запасы жидкого и газоопасного топлива» [Горшков и др., 2006, с. 309–314].

Таким образом, бесконтрольное развитие техники растрчивает богатство природы, наносит непоправимый ущерб окружающей природной среде и отрывает человека от мира природы. Но техника может содействовать гармонизации взаимоотношений человека и природы. Для этого техника должна стать жизнеориентированной и природоженной. Достичь этого можно путем ориентирования техники на технологии, основанные на природных процессах или процессах, подражающих природе. Однако этого недостаточно. В.Г. Попов пишет: «Необходим курс на сознательную гуманизацию условий человеческого существования в рамках технического прогресса... Инженер-гражданин должен проявлять постоянный интерес к вопросам социального использования техники, к общим моральным, политическим, мировоззренческим и юридическим проблемам, вытекающим из практики технического развития» [Попов, 2003, с. 40].

Библиографический список

1. Барбур И. Этика в век технологий. М.: Библейско-богословский институт св. апостола Андрея, 2001.
2. Бондаренко А.Д. Современная технология: теория и практика. Киев; Донецк: Вища школа, 1985. 171 с.
3. Ветроэнергетика в Германии // Природа. 2003. № 5. С. 31.
4. Власть человека над природой: печальные последствия // Наука и жизнь. 1999. № 39.

5. Горшков В.Г., Макарьева А.М., Лосев К.С. В повестке дня – стратегия выживания человечества // Вестник РАН. 2006. Т. 76, № 4.
6. Мэмфорд Л. Техника и природа человека // Новая технократическая волна на Западе. М.: Прогресс-Традиция, 1986. С. 225–239.
7. Попов В.Г. Технократическая идеология XX века // Философские науки. 2003. № 5. С. 29–43.
8. Свитин А.П. Континуалистика. Красноярск: СибГАУ, 2004. 160 с.
9. Хайдеггер М. Вопрос о технике // Новая технократическая волна на Западе. М.: Прогресс-Традиция, 1986. С. 45–66.
10. Хунинг А. Инженерная деятельность с точки зрения этической и социальной ответственности // Философия техники в ФРГ. М.: Прогресс, 1989. С. 404–419.
11. Шеер Г. Против ветра // Экология и жизнь. 2004. № 4. С. 61–62.
12. Эллюль Ж. Другая революция // Новая технократическая волна на Западе. М.: Прогресс-Традиция, 1986. С. 147–152.
13. Юнгер Ф.Г. Совершенство техники. Машина и собственность. СПб.: Владимир Даль, 2002.

ЦЕННОСТИ И ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ В СИСТЕМЕ ФАКТОРОВ ДЕТЕРМИНАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Потребность, интерес, установка, ценность, ценностная ориентация, цель, выбор решения.

Аксиологической проблематике в наше время посвящается, как известно, огромная и быстро растущая по объему литература. Философы, педагоги, психологи, социологи, культурологи исследуют различные аспекты ценностной детерминации человеческой деятельности, включая экспликацию содержания основных понятий теории ценностей, выявление роли ценностей и ценностных ориентаций в процессе социализации личности, изучение условий и факторов их формирования, реального состояния и тенденций эволюции в сознании и поведении различных групп современного социума.

В опубликованных в последнее время работах обстоятельно прослеживается история возникновения и развития аксиологической науки, начиная с ее предклассического периода и завершая современным постнеклассическим. Знакомство с обширной и быстро растущей количественно литературой по аксиологической тематике свидетельствует об отсутствии единства мнений относительно содержания таких ключевых в данной области понятий, как «ценности» и «ценностные ориентации». Само по себе это не должно вызывать особой тревоги, поскольку говорит, скорее всего, об актуальности подобных исследований, разнообразии подходов к ним. Различные дефиниции этих понятий, как правило, не исключают друг друга, а взаимно дополняют, позволяют более полно, всесторонне отразить важные черты этих сложных духовных явлений. Очевидно, на нынешнем этапе развития науки невозможно дать такие определения ценностных феноменов, которые бы исчерпывающе полно и точно характеризовали их сущность. Тем более что проблема ценностей и ценностных ориентаций по своему содержанию имеет междисциплинарный характер, является объектом исследования целого комплекса социальных и гуманитарных наук, объединения усилий их представителей.

Нам представляется, что плодотворным подходом к этой проблеме может стать рассмотрение данных явлений не как самостоятельных, самодовлеющих сущностей, а как звеньев единой системы факторов детерминации человеческой деятельности, включающей наряду с ними потребности, интересы, предпочтения, установки, мотивы, цели, обусловленные в конечном счете объективно складывающимися условиями общественной жизни и оказывающими на нее обратное активное влияние.

Нам в свое время доводилось специально заниматься изучением такого рода взаимодействия некоторых подобных факторов детерминации, что нашло отражение в ряде публикаций [См., например: Гендин, 1970, с. 61–94; Гендин, 1971, с. 80–112; Гендин, 1983, с. 70–78; Гендин, 2005, с. 19–38]. Попробуем с этих позиций подойти к анализу сущности ценностных феноменов и их роли в жизнедеятельности человека и развитии общества.

Научно-материалистическое понимание истории в качестве исходного и в конечном счете решающего звена в системе факторов детерминации человеческой

деятельности рассматривает *потребности*. «Никто не может сделать что-нибудь, не делая этого вместе с тем ради какой-либо из своих потребностей», – писали К. Маркс и Ф. Энгельс в «Немецкой идеологии» [Маркс, Энгельс, 1955, с. 245]. По словам Г.В. Плеханова, «... люди делают свою историю вовсе не затем, чтобы шествовать по заранее начертанному пути прогресса, и не потому что должны повиноваться законам какой-то отвлеченной ... эволюции. Они делают ее, стремясь удовлетворить свои нужды» [Плеханов, 1956, с. 320].

Глубокая субстанциальная основа потребностей связана, очевидно, с антиэнтропийной природой самоорганизующихся систем. Для поддержания их устойчивого состояния требуется непрерывный приток энергии из окружающей среды. В зависимости от характера системы (животное, человек, социальная группа, общество) и условий среды меняется характер их нужд, требований, «предъявляемых» к внешнему миру, – от элементарных физиологических до высокоразвитых информационных, духовных потребностей. Потребность – частное проявление всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. Данная категория выражает специфическую природу связи самоорганизующихся биологических и социальных систем со средой, своеобразную неравноправность сторон этой связи, проявляющуюся в зависимости организма, человека, общества от среды, от определенной совокупности факторов среды, являющихся необходимой предпосылкой функционирования и развития этих систем. Потребность объективна по самой своей сути, по непосредственному характеру связи организма, человека, общества со средой, связи, которая существует независимо от ее осознания в той или иной форме.

Потребность как специфическое состояние зависимости от среды, как нужда в определенных компонентах внешнего мира для поддержания существования и обеспечения развития индивида, группы, общества является необходимой предпосылкой деятельности, трудовой и социальной активности субъекта. И все-таки сама по себе она еще не может выступать в качестве непосредственной побудительной силы, стимула сознательной деятельности человека. Подлинно же человеческая деятельность, в отличие от инстинктивно-рефлекторного поведения животных, характеризуется именно своей сознательной целенаправленностью. Для того чтобы потенциальное побуждение к деятельности, содержащееся в потребности, стало побудительным стимулом, реальной побудительной силой, необходимо отражение потребности в той или иной форме в сознании субъекта. Звеном цепи детерминации человеческой деятельности, в котором совершается начальный этап отражения потребности и ее преобразование в актуальный побудительный фактор, по нашему мнению, является *интерес*.

Именно в этом звене, как нам представляется, объективное состояние нужды, содержащее лишь в потенции тяготение к деятельности определенного рода, переходит в субъективную по своей природе направленность сознания, воли, эмоций субъекта на объект возможных в будущем действий по удовлетворению потребности.

Интерес как осознание потребности может выступать в различных конкретных формах в зависимости от характера отражаемой потребности, природы субъекта интереса и уровня развития субъекта. Интерес личности в субстанциальном плане представляет собой сложное идеальное образование, на нижних «этажах» структуры которого находятся подсознательные элементы психики (влечения, желания), а на верхних – осознанное в той или иной степени и, очевидно, всегда эмоционально окрашенное отношение субъекта к объекту потребности, направленность на него мысли, чувств, воли.

Будучи объективно обусловлены потребностями и в конечном счете средой, в широком смысле этого слова, интересы в то же время обладают относительной самостоятельностью. Последняя объясняется в значительной степени тем, что интерес не так тесно и прямо связан с материальными условиями бытия субъекта, как потребность, его зависимость от этих условий, да и от самой потребности, опосредуется сознанием. В результате, хотя основным путем генерации интересов является влияние соответствующих потребностей, многообразные вариации ключевых интересов могут возникать и развиваться в самостоятельные интересы под влиянием самого различного сочетания условий бытия субъекта и особенностей их отражения в его сознании.

Данное обстоятельство ведет к тому, что богатство и многообразие интересов способно значительно превосходить многообразие потребностей. При этом, как мы считаем, можно проследить следующую закономерность. Чем более крупной является социальная общность (группа, класс, нация, народ, человечество), тем меньшим кругом общих интересов она обладает и тем более стабильны и долговременны эти интересы. Наиболее многогранна и подвижна палитра индивидуальных интересов, что представляет факт исключительной социальной значимости. Именно благодаря этой особенности, присущей индивидуальным интересам, общество в целом в своих взаимоотношениях с внешней природной средой может развиваться по принципу открытой стохастической системы, «нащупывающей» через многообразие индивидуальных действий личностей (и групп различного масштаба) наиболее эффективные пути.

Относительная самостоятельность интересов обеспечивает широкий фронт деятельности личностей, отдельных коллективов, непрерывно умножающуюся массу всевозможных инициативных начинаний, открытий, изобретений, которые могут закладывать основы новых перспективных путей социального развития. Относительная самостоятельность интересов служит предпосылкой свободы творчества личности, основой ее неповторимой индивидуальности.

Интерес, воплощая отраженное в той или иной форме в сознании, эмоциях субъекта стремление к предмету потребности, выступая в качестве фокуса, в котором концентрируется направленность его мыслей и чувств, тем не менее не является еще фактором, непосредственно запускающим механизм человеческой деятельности. Такую роль играет *цель*, трансформирующаяся в практические решения, в конкретные задачи, развертывающаяся в планы и программы, выступающая, говоря кибернетическим языком, в качестве информационной причины будущего результата деятельности.

Интерес выполняет функции промежуточного звена, связывающего потребность с целью. Если интерес складывается на основе соответствующих потребностей, то на его базе, в свою очередь, формируется цель деятельности. Потребность должна преломиться в интересе, вызвать к жизни средоточие внимания субъекта на определенных явлениях, аспектах действительности для того, чтобы в результате сложных психических процессов отражения, воображения, интуиции мог появиться образ желаемого будущего состояния – цель.

Цель, однако, не следует автоматически за интересом. Точно так же, как интерес обладает относительной самостоятельностью по отношению к потребности, цель относительно самостоятельна по отношению к интересу. Цель отражает потребность через призму интереса. Интерес как бы высвечивает те стороны объективной действительности, на которые в силу природы субъекта следует направлять его активные целеустремленные действия, необходимые для удовлетворения

потребности. Однако цель представляет собой многоплановое отражение мира. Она схватывает не только потребность, в преобразованном виде выраженную в интересе, но и возможности реализации потенциально заданной потребностью направленности деятельности. Поэтому цель возникает на основе далеко не всякого интереса. В цель трансформируются, как правило, лишь наиболее значимые интересы субъекта, за которыми стоят наиболее важные (по крайней мере, с его точки зрения) потребности и для реализации которых существуют или могут быть созданы в дальнейшем определенные предпосылки (средства). Нам представляется поэтому, что если диапазон интересов шире круга потребностей, то поле целей деятельности уже сферы интереса.

По нашему мнению, анализ факторов, определяющих формирование целей субъекта на базе его интересов, факторов, опосредующих их связь и взаимодействие, требует обратиться к *ценностному аспекту* процесса детерминации человеческой деятельности.

Объектом интереса в конечном счете является предмет потребности, обладающий, условно говоря, определенной полезностью для субъекта. Интерес вначале выступает как общая направленность устремлений субъекта на предмет потребности. Но в пределах общей полезности объекта потребности всегда существует многообразие качественных и количественных различий конкретных предметов, свойств, что в сочетании с бесконечным многообразием условий и ситуаций окружающего мира создает объективные возможности для широкого диапазона самых различных конкретных направлений и способов удовлетворения даже одних и тех же потребностей, реализации одних и тех же общих интересов.

Для того чтобы понять, каким образом на базе общего интереса формируются конкретные цели деятельности, почему субъект оказывает предпочтение именно тому или иному существующему или возможному в будущем спектре полезностей различных способов удовлетворения потребностей, следует обратиться к аксиологическому аспекту сознания, выраженному во взаимосвязанных категориях *ценности* и *ценностных ориентаций*.

Как уже отмечалось выше, понятие ценности не находит сколько-нибудь однозначного определения и понимания в научной литературе. В.К. Шохин полагает даже, что «ценность» – «одна из основных понятийных универсалий философии, означающая в самом общем виде *невербализуемые*, «атомарные» составляющие наиболее глубинного слоя всей интенциональной структуры личности» [Шохин, 2001, с. 320] (выделено нами. – А.Г.). Указывая на сложность выделения и характеристики данного явления, он отмечает, что, с одной стороны, оно гранично с политэкономическим, по сути своей прагматическим понятием стоимости, а с другой – близко к понятиям, «маркирующим интенциональность индивида – прежде всего *благо* и *цель*» [Шохин, 2001, с. 321].

Однако при всей действительной сложности данного феномена и трудности его вербального выражения исследования в сфере аксиологии уже на нынешнем этапе позволяют выявить многие существенные черты ценности и ценностных ориентаций, их роли в механизме детерминации человеческой деятельности. Значительный вклад в эти исследования внесла отечественная наука.

При всем упоминавшемся уже многообразии дефиниций категории ценности, встречающихся в литературе, можно выделить некоторые общие черты. Понятие «ценности» трактуется обычно в двух взаимосвязанных аспектах. Во-первых, ценностями считаются свойства, качества, стороны реальных явлений окружающего мира, являющиеся объектами интересов субъекта, имеющие для него определен-

ную значимость. Ценности уже в этом смысле социальны, поскольку предметы и явления окружающего мира представляют известное значение для субъекта не сами по себе, не в силу своей природы, физико-химических свойств и т. п., а вследствие вовлеченности в систему общественных отношений, той или иной роли, которую они играют в жизни людей. Во-вторых, наряду с этими, так сказать, предметными ценностями, являющимися объектами интересов, «в качестве ценностей выступают также некоторые явления общественного сознания, выражающие эти интересы в идеальной форме (понятия добра и зла, справедливости и несправедливости, идеалы, моральные нормативы и принципы)» [Здравомыслов, 2001, с. 647].

Подобного рода духовные образования не просто отображают в человеческом сознании свойства реальных или воображаемых явлений действительности, а содержат в себе результаты их *оценки* с позиций интересов субъекта, выражают его одобрение или осуждение по отношению к ним, желательность или нежелательность для него их существования в настоящем и в будущем. Тем самым они способны выполнять нормативные функции, оказывать влияние на выбор субъектом направления и способов деятельности.

Включая явно или неявно в свое внутреннее содержание результаты оценки полезности, значимости материальных и идеальных явлений действительности, ценности могут служить основанием для предпочтения субъектом тех или иных конкретных форм, методов реализации общего интереса. Однако и в этом своем качестве ценности сами по себе еще не создают достаточных условий и предпосылок для формирования конкретных целей, направляющих практическую деятельность личности.

В общественном сознании человечества пребывает и функционирует необозримое множество ценностей, разнообразие и число которых растет по мере развития социума. В литературе по аксиологической проблематике предлагаются различные типы классификации ценностей по субъекту, объекту, сферам деятельности, степени духовности и ряду других критериев. Любой человек, будучи психически нормальной личностью, знаком с широким кругом ценностей хотя бы на уровне обыденного сознания. Информацию о них он получает, общаясь с людьми в семейном кругу, в повседневной жизни, в процессе образования, из СМИ и т. д. В принципе он, как правило, понимает «что такое хорошо и что такое плохо» в обществе, к которому он принадлежит, имеет представление о содержании таких, например, общечеловеческих духовных ценностей, как «добро», «истина», «красота», «долг», «честь», «справедливость». Но, во-первых, он вовсе не обязательно их разделяет, а во-вторых, даже одобряя, признавая их позитивный характер, человек по ряду причин может не руководствоваться ими в своем реальном поведении.

Нормативность ценностей потенциальна по своей природе, они содержат предпосылки для деятельности в направлении, способствующем их реализации, предрасположенность к ней, но сами по себе еще не обеспечивают ее практического осуществления, не воплощаются в целях практических действий. Для этого ценности должны трансформироваться в основанные на них, но не тождественные им *ценностные ориентации*.

Понятие ценностной ориентации отражает своеобразный синтез ценности с *установкой* как специфическим психическим состоянием стремления личности к деятельности определенного рода. Согласно классическому определению Д.Н. Узнадзе, «...В случае наличия какой-либо потребности и ситуации ее удовлетворения в субъекте возникает специфическое состояние, которое можно характеризовать как установку его к совершенно определенной деятельности, направленной на

удовлетворение его актуальной потребности» [Узнадзе, 1961, с. 170]. А.Г. Здравомыслов и В.А. Ядов еще в 60-е годы прошлого века трактовали ценностные ориентации как «... установку личности на те или иные ценности материальной и духовной жизни общества» [Здравомыслов, Ядов, 1966, с. 732]. В работах многих других авторов ценностные ориентации правомерно связываются с наиболее значимыми для личности ценностями и установками на деятельность, с предрасположенностью к ней [См. например: Архангельский, 1978, с. 5; Подольская, 1991, с. 72].

Ценностные ориентации – результат и проявление выбора личностью из всего обширного круга известных ей ценностей тех из них, которые наиболее полно выражают ее потребности и осознанные интересы и в то же время представляются не просто желаемыми, но в принципе хотя бы в отдаленной перспективе осуществимыми. «В диспозиционной структуре личности ценностные ориентации образуют высший ... уровень иерархии предрасположенностей к определенному восприятию условий жизнедеятельности, их оценке и поведению как в актуальной (здесь-и-теперь), так и в долгосрочной (прежде всего) перспективе» [Абушенко, 1999, с. 798].

Ценностные ориентации в своей совокупности представляют определенную систему, которая характеризует человека как личность, составляет ядро его мировоззрения, основу морального облика, определяет направленность и характер его поведения. Они «... образуют своего рода ось сознания, обеспечивающую устойчивость личности, преемственность определенного типа поведения и деятельности, выраженную в направленности потребностей и интересов. В силу этого ценностные ориентации выступают важнейшим фактором, регулирующим, детерминирующим мотивацию личности» [Здравомыслов, 1989, с. 732].

Именно ценностные ориентации, подытоживая ценностный выбор субъекта и синтезируя его с установкой на действие, предрасположенностью к нему, непосредственно включаются в процесс целеполагания. Целеполагание – процесс, проходящий в ходе своего развертывания через ряд этапов [Подробнее об этом см.: Гендин, 1970, с. 61–84]. Человеческая цель, как известно, представляет собой идеальный образ, побуждение, субъективную форму будущего результата деятельности. Всякое идеальное включает момент отражения. Цель формируется на основе сложного, многопланового отражения действительности. Во внутреннем плане она через призму интересов и ценностей субъекта отражает его потребности и в то же время его способности изменить обстоятельства в свою пользу. Во внешнем плане реальная, т. е. выполнимая, цель отражает уже имеющиеся и потенциально возможные в будущем объективные условия, средства, необходимые для ее осуществления.

Уже на первом этапе процесса постановки цели, когда только намечаются в самом общем виде направление и задачи предстоящей деятельности, исключительно велика роль ценностных ориентаций. Они служат исходным пунктом, основой для выбора этого направления, поскольку явно или неявно концентрируют в себе наиболее значимые для субъекта ценности, психологический настрой, своеобразную установку на их реализацию. То обстоятельство, что отправным пунктом целеполагания служат преимущественно внутренние потребности, интересы, ценности субъекта, воплотившиеся в его ценностных ориентациях, делает цель на первом этапе ее становления весьма неопределенной и абстрактной, поскольку эти факторы «предуказывают» лишь в самом общем виде конечный результат, к которому человек (группа, общество) должен стремиться, и, соответственно, общую задачу деятельности, необходимой для его достижения.

На следующем этапе происходит «привязка» абстрактной цели, «цели-намерения» к реальной обстановке путем анализа совокупности внешних условий, выяв-

ления объективных возможностей, доступных средств, что позволяет определить диапазон вариантов осуществления задуманного. Дальнейшими шагами в этом направлении (не возбраняется рассматривать его в качестве еще одного этапа целеполагания, хотя, заметим, всякая разбивка этого процесса на этапы, следующие друг за другом, весьма условна) являются сопоставление выявленных объективных предпосылок намеченного результата деятельности с возможностями субъекта, прогностическое мысленное моделирование взаимодействия субъекта с различными комбинациями внешних условий, оценка предполагаемых результатов этого взаимодействия и, как следствие всего этого, выбор решения. Именно на стадии решения цель становится той информационной причиной, которая непосредственно «запускает» механизм практической деятельности человека, направляет ее на достижение планируемого результата.

Мы попытались выявить общую логику целеполагания. Вполне понятно, что выделенные нами этапы можно более или менее отчетливо проследить лишь в развитых процессах целеполагания, особенно характерных для разработки социальных целей общественных групп, и в частности для планирования. В целеполагающих актах индивидуального мышления все эти моменты имеют место. Однако они не обязательно разворачиваются в строгой логической последовательности. Становление целей личности, направляющих ее деятельность, совершается обычно по сокращенной схеме. Оно отнюдь не сводится к логическим операциям, включает элементы интуиции, эмоциональные переживания. И здесь роль ценностных ориентаций личности исключительно велика.

Дело в том, что процесс целеполагания не завершается принятием решения. Цель не растворяется в решении, а продолжает оставаться общей задачей, направляющей принятие все новых и новых решений, необходимость в которых возникает по мере изменения условий деятельности. В процессе деятельности происходит постоянная корректировка первоначально поставленной цели в зависимости от достигнутых промежуточных результатов, то есть осуществляется обратная связь между идеальными операциями целеполагания и практикой. Первоначальная, генеральная цель, базирующаяся на ценностных ориентациях субъекта, в концентрированной форме выражающих его потребности и интересы, направляет процесс принятия частных по отношению к ней решений. Эти решения, отражая все новые комбинации условий, складывающихся на пути к перспективной цели, неизбежно вносят в нее поправки или, точнее, сами выступают в качестве таких поправок в той мере, в какой являются моментами в развитии общей цели.

Целенаправленная деятельность такого рода требует постоянных волевых усилий, без которых невозможно преодолеть встречающиеся трудности, напряженной работы ума, большой затраты нервно-психических сил, способности не терять перспективу в суете повседневной жизни. И это относится к постановке и реализации любых судьбоносных для человека целей – будь то получение образования, овладение любимой профессией, продвижение по службе, устройство семейной жизни, достойное воспитание детей или что-либо другое. Подобная деятельность возможна только при условии постоянной целеустремленности личности, которая психологически заряжается, «подпитывается» ценностными ориентациями, составляющими нравственно-мировоззренческое ядро ее духовного облика.

Ценностные ориентации не только являются отправным пунктом постановки перспективных целей жизнедеятельности человека и эмоционально-психологической основой волевых усилий личности, ее упорства и настойчивости в их реализации. Особенно ярко их роль проявляется в «точках бифуркации», когда необходимо

принять стратегическое решение, определяющее судьбу человека, решение, имеющее принципиальный характер и часто связанное с моральным выбором. «Ценностные ориентации наиболее четко эксплицируются в ситуациях, требующих ответственных решений, влекущих за собой значимые последствия и предопределяющих последующую жизнь индивида» [Абушенко, 1999, с. 798].

Выбор решения личностью, осуществляемый нередко путем сопоставления предполагаемых последствий возможных вариантов деятельности, отнюдь не сводится, допустим, к операциям, свойственным методам факторного и морфологического анализа, к рационалистическому подсчету плюсов и минусов каждой альтернативы. Принятие важных жизненных решений часто затрагивает моральные проблемы, чувства долга, совести, чести, справедливости. В условиях конфликта мотивов, альтернативы нравственности и рациональности акт выбора не холодная прикидка вариантов, а мучительная борьба человека с самим собой, решающее слово в которой принадлежит не соотношению предвидимых внешних обстоятельств, а «самости» личности, ее внутренней природе, объективно обусловленной всем прошлым человека, но независимой от обстоятельств настоящего [Подробнее об этом см.: Гендин, 1985, с. 3–24]. Основой же этой «самости» личности, от которой в решающей степени зависит принципиальное решение, и является система ценностных ориентаций человека.

Знакомство с общими принципами философско-аксиологической концепции сущности ценностей и ценностных ориентаций, их места в механизме детерминации деятельности исключительно важно для изучения смысло-жизненных ориентиров различных групп населения, для выявления условий и факторов формирования духовного облика молодежи, что имеет большое значение для ее социализации в современных условиях, для практики организации и осуществления воспитательной работы в системе образования.

Библиографический список

1. Абушенко В.Л. Ценностные ориентации // Новейший философский словарь. Минск, 1999.
2. Архангельский Л.М. Ценностные ориентации и нравственное развитие личности. М.: Знание, 1978.
3. Гендин А.М. Личностное прогнозирование: специфика и основные формы // Вопросы прогнозирования и планирования развития личности. Красноярск, 1985.
4. Гендин А.М. Потребность, интерес, цель как факторы детерминации человеческой деятельности // Проблемы философии и научного коммунизма. Красноярск: Краснояр. гос. пед. ин-т, 1971. Вып. 6.
5. Гендин А.М. Предвиденье и цель в развитии общества (философско-социологические аспекты социального прогнозирования). Красноярск, 1970.
6. Гендин А.М. Общественно-психологические аспекты социального целеполагания // Философские науки. 1983. № 5.
7. Гендин А.М. Цель и ее роль в детерминации социальных процессов // Перспектива: ежегодный альманах. СПб., 2005.
8. Здравомыслов А.Г., Ядов В.А. Отношение к труду и ценностные ориентации личности // Социология в СССР: в 2 т. М.: Мысль, 1966. Т. 2.
9. Здравомыслов А.Г. Ценности // Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. М.: Республика, 2001.
10. Здравомыслов А.Г. Ценностные ориентации // Философский энциклопедический словарь. М., 1989.

11. Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Изд. 2-е. М., Госполитиздат, 1955. Т. 3.
12. Плеханов Г.В. О материалистическом понимании истории // Избр. философские произведения. М.: Госполитиздат, 1956. Т. 2.
13. Подольская Е.А. Ценностные ориентации // Проблема активности личности. Харьков: Изд-во Харьков. ун-та, 1991.
14. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки. Тбилиси: Изд-во АН Груз. ССР, 1961.
15. Шохин В.Х. Ценность // Новая философская энциклопедия. М.: Мысль, 2001. Т. 4.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП КОМПЕТЕНТНОСТИ ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Социализация, компетенция, методология, принцип, высшее образование.

Современное образование подвержено значительным трансформациям. Речь идёт не только о технологиях образовательной практики и педагогической коммуникации, но и о чём-то более важном, что обуславливает любую компетенцию и компетентность специалиста высшей квалификации. Во все времена в компетентностно ориентированное образование закладывалось некое базисное содержание, которое влияло и на специальные компетенции. Только не надо считать, что всё остаётся и ничего не меняется. Ещё русский философ второй половины XIX века К. Леонтьев говорил о «цветущей сложности» бытия и о том, что «всё остаётся, но в ином сочетании» [Леонтьев, 1993, с. 16–17]. Усложнение человеческого бытия в наше время как раз и требует новых идей и компетенций как в науке, образовании, так и в практике. Диалектическое единство этих составляющих в общей парадигме бытия может быть обеспечено применением методологических принципов содержательного характера.

С нашей точки зрения, таким методологическим принципом современного образования может быть «принцип социализации». При исключении из высшей школы идеологических «базисов» нельзя оставить образование без «ничего», без того, что интегрирует специальную профессиональную компетенцию в общее социальное пространство, в которое попадает выпускник высшего учебного заведения. Гарантирует ли диплом его владельцу успешное вхождение в социальную практику, в общественные связи рыночной экономики?

Не случайно так широко используются сегодня понятия: «социально ориентированная экономика», «социальная ответственность бизнеса», «социальное партнёрство» и, наконец, «социальное государство». Даже Православная церковь в России заявила через Интернет о своей «социальной программе». И мировой экономический кризис потребовал от научных элит усиленного внимания к проблемам «социального», взаимодействия власти и бизнеса, человека, общества и государства. Философия марксизма исчерпала «запас прочности», но проблемы социальной справедливости и, соответственно, социальной компетенции остаются.

Французский философ П. Бурдьё в бестселлере «Воспроизводство: элементы теории системы образования» пишет: «В любой... системе образования (СО) специфические характеристики её структуры и функционирования связаны с тем, что ей необходимо производить и воспроизводить присущими СО средствами институциональные условия, существование и сохранение которых (самовоспроизводство института) необходимы как для исполнения его собственной функции обучения, так и для выполнения функций воспроизведения культурного произвола, который сама СО не производит (культурное воспроизводство), но воспроизведение которого служит воспроизводству отношения между группами или классами (социальное воспроизводство)» [Бурдьё, Пассрон, 2007, с. 65].

Под «культурным произволом» (в западных традициях свободы и демократии) П. Бурдьё подразумевает невозможность регулирования и регламентации куль-

турного процесса и вообще культуры со стороны какого-либо одного социального института. Нас же в данном случае привлекает мысль о «социальном воспроизводстве». Это бесспорно и в условиях России, системы образования в ней. Действительно, требуется социальное вузовское воспроизводство специалиста, адекватного реальному социальному заказу общества. Такое взаимодействие между высшим образованием, государством и структурами рыночной экономики, понимание «посланий» в адрес друг друга и есть проявление высшей социальной компетенции на данный период реформирования экономики и образования, модернизации всех технологий и социальных практик. Возникает вопрос: как осуществить адекватное обществу социальное воспроизводство специалиста высшей квалификации при нынешних образовательных стандартах и при появлении третьего по счёту ГОС, обещающего наибольшую академическую свободу вузам при формировании учебного плана по той или иной специальности? Во-первых, федеральный гуманитарный компонент (физическая культура, иностранные языки, философия, отечественная история) сохраняется для всех специальностей. Во-вторых, выпускающие кафедры будут стремиться к максимальному сохранению учебных дисциплин, которые считаются «специальными» и «делают специалиста» по направлению (на основе Европейской Болонской декларации) или по специализации (прагматический подход), что проявится в университетах России. Таким образом, образовательная модель: 1) гуманитарные знания; 2) специальные знания; 3) общенаучные знания (математика, физика и др.), всё равно сохраняется. Наибольшая «свобода», очевидно, предоставляется для выбора дисциплин, которые не входят в «обязательные» и попадают в перечень так называемых «элективных курсов». Но в чём же тогда суть компетентностно ориентированного образования, как его обеспечить при сохраняющемся дисциплинарном подходе в современной высшей школе, пытающейся преодолеть классический дуализм «физиков и лириков»? В Сибирском государственном аэрокосмическом университете, например, опять возрождается прежняя модель подготовки специалистов: «вуз – производство» (восстанавливается шестилетний срок обучения инженеров). Это называется так: «Интегрированная система инженерного образования. Ориентация на инновации, качество и конкурентоспособность» [Назаров, 2010, с. 25]. Когда-то, теперь уж в прошедшие «социалистические годы», это обозначалось как «связь образования и производства». Интеграцией можно было считать заказ конкретного производства на необходимого для него специалиста и организацию учебного процесса под этот заказ. Мы допускаем, что указанная связь между производством и вузом возможна и сегодня, но третий образовательный стандарт не учитывает специфики подобной интеграции и закладывает в учебные планы не «специальности» ОАО «Красмаш» и ОАО «Информационные спутниковые системы», а «направления» инженерной деятельности. И ещё один важный момент – выпускники современного вуза не распределяются на работу по Госплану, а самоустраиваются. Интеграция же предполагает гарантированное трудоустройство подготовленных специалистов, что выгодно высшему учебному заведению при «свободном социальном воспроизводстве» учебных институций. Одним словом, противоречие остаётся. Как нам кажется, принцип социализации в профессиональной подготовке бакалавра, магистра («мастера», как оценивают и пишут в Германии), специалиста – самый подходящий для нынешней стадии реформирования высшей школы.

И все дисциплины в учебном плане, особенно социально-экономические и гуманитарные, должны быть социализированными или адаптированными к социальной реальности в процессе современных коммуникаций, в философии «человечес-

кого фактора», когда «героем времени» становится не товар или услуга, а тот, кто их производит и потребляет. Можно сказать, что социальный бренд Личности есть отражение наивысшей социальной компетенции, что и должно закладываться в системе высшего образования, в его учебной практике, в учебно-методическом комплексе дисциплины (УМКД) на всех уровнях подготовки.

Необходимо обратить внимание на то, что Россия по Конституции Российской Федерации считается социальным государством. И вообще, современная рыночная экономика ставится под социальный контроль и социальную ответственность. «Одним из важных духовно-нравственных оснований, превращающих свободную предпринимательскую деятельность в созидательную и общественно полезную практику, выступает именно социальная ответственность личности предпринимателя, суть которой состоит в том, чтобы развивать отношения социального партнёрства между всеми участниками рыночных отношений» [Культура социальной..., 2009, с. 5]. Эта точка зрения сегодня широко представлена в дискурсе социальной философии, в социально-экономической практике и в системе высшего образования. Принцип социализации человеческой деятельности является универсальным.

Библиографический список

1. Бурдье П., Пассрон Ж.-К. Воспроизводство: элементы теории системы образования / пер. Н.А. Шматко; Моск. Высш. шк. социал. и экон. наук. М.: Просвещение, 2007. 267 с.
2. Замышляев В.И. Связи с общественностью в системе информационного общества и социальной практики // Актуальные вопросы связей с общественностью и рекламы: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (4 мая 2009 г., Красноярск) / под. ред. А.В. Михайлова, С.В. Усковой; Сиб. гос. аэрокосмич. ун-т. Красноярск, 2009. 268 с.
3. Замышляев В.И. Социально-философские смыслы культуры: сб. науч. ст. / Сиб. гос. аэрокосмич. ун-т. Красноярск, 2010. 128 с.
4. К.Н. Леонтьев, наш современник / сост. Б. Андрианов, Н. Мальчевский. СПб.: Изд-во Чернышова, 1993. 464 с. (Русь многоликая).
5. Культура социальной ответственности: теория и практика: монография / под. ред. К.П. Стожко. Екатеринбург: Урал. ин-т бизнеса, 2009. 530 с.
6. Назаров В.П. Интегрированная система инженерного образования. Ориентация на инновации, качество и конкурентоспособность // Инновационная интегрированная система профессионального образования: проблемы и пути развития: материалы Всерос. науч.-метод. конф., посвящ. 50-летию Сиб. гос. аэрокосмич. ун-та им. акад. М.Ф. Решетнёва / Сиб. гос. аэрокосмич. ун-т. Красноярск, 2010. 332 с.

ВОЗВРАТНЫЕ ПРОЦЕССЫ ТРАДИЦИОНАЛИЗМА НА РУБЕЖЕ XX–XXI вв.

Традиция, идентичность, традиционализм, модернизм, постмодернизм, «возврат к традиции», «изобретение традиции».

В современном мире парадоксальным образом сочетаются две глобальные тенденции, носящие противоположный характер. С одной стороны, наблюдается укрепление связей между государствами, регионами, культурами, усиливается взаимопроникновение культур, отмечается своего рода «культурная стандартизация». С другой – происходит нарастание культурной дифференциации и дезинтеграции. Вторая тенденция в мировом масштабе связана с усилением интереса к определенным исторически устойчивым формам идентичности: гендерной, социальной, этнической, религиозной и т. д., присущим определенным культурным общностям. Данный процесс в социально-политической практике неизменно связывается с «возвращением к традиции», возврату к исторически и культурно значимым формам социального бытия в противовес стандартизированной универсальной культуре постмодернизма.

Проблема возвратных процессов традиционализма не получила в современности должного осмысления. Плюрализм позиций, от модернизма, рассматривающего традицию как архаичную статичную форму социального бытия, до традиционализма, позиционирующего традицию как изначальную сакральную метафизическую парадигму, свидетельствует и о научной значимости темы, и о недостаточной ясности самого понятия традиции в современной мысли.

Таким образом, научная проблема, стоящая перед нами, – объяснение причин, сущности и перспектив возвратных процессов традиционализма в современном мире.

Системного осмысления данная проблема в современной науке и философии не имеет. Существуют множество теорий, объясняющих суть данной проблемы с частно-дисциплинарных позиций – с позиций политологии, психологии; и ряд традиционалистских трактовок, рассматривающих проблему с метафизической, и в случае русского традиционализма, геополитической перспектив. Общефилософское осмысление проблемы «возврата к традиции» является крайне малоразработанной темой, что и придает ей чрезвычайную актуальность.

Суть проблемы лежит в глубинной потребности человека – стремлении к уподоблению, поиску объекта отождествления себя. Индивид, находясь в мире вещей и явлений, которые он не в состоянии постичь, не может самостоятельно определить свое место и назначение. Ему нужны ориентир, система координат, которые позволили бы человеку соотносить себя с неким образцом.

На протяжении истории человечества традиция являлась одной из ключевых систем идентичности. Однако с наступлением «шока будущего» изменчивость мира стала столь велика, что устойчивость систем координат оказалась нарушена. Это вызвало глубокие проблемы в обществе, где идентичность людей оказалась размыта, не стало систем координат, по которым люди измеряли свое социальное и природное бытие.

Однако этот процесс выявил другую, противоположную тенденцию. Самые широкие группы людей, тяготеющие, в силу психологических, социально-политических и исторических факторов, к определенной гендерной, этнической, политической, этической и прочим идентичностям, оказались в ситуации, которую можно назвать социально-психологическим дискомфортом. Подобная ситуация положила начало возвратным процессам, процессам «ренессанса традиционализма» как идеологии философского, политического и социального процесса возврата к исторически устойчивым формам социального бытия, иначе говоря, традиционным формам.

Однако встают вопросы: насколько такой возврат возможен с точки зрения самих механизмов традиции, позволяет ли онтологическая и социальная природа традиции возвращение к ней в обществах, где она уже утратила свое значение как система координат идентичности? В ответе на этот вопрос и состоит цель данного исследования.

Вплоть до 60-х гг. XX в. в науке и философии взгляд на традицию определялся подходом, который был сформулирован М. Вебером. Он противопоставлял традицию, традиционные институты и модели мышления модернизации и рационализации, соответственно, традиция и модернизация рассматривались как противоположности. Интерес исследователей того времени сосредоточивался на вопросах модернизации, а потому традиция в их работах приобретала негативные черты. Данный подход считает традицию вымирающим, вытесняемым модернизацией феноменом, рудиментом, не способным сосуществовать с современными формами организации общества.

Однако в 60-х гг. XX в. взгляд на традицию как на застывший рудимент был подвергнут критике. Первыми это сделали западные ученые-востоковеды Л. Пай, Л. Дэспре. К 70-м гг. возникли новые теории, основывающиеся на представлении о традиции как сравнительно неизменном культурном наследии, являющемся объектом передачи от предшествующих поколений к последующим и составляющем основу социальной и культурной идентичности. Противоположная теория, сложившаяся в этот же период, конструктивистская, рассматривает традицию как динамическую реальность, создаваемую культурными и социальными элитами. Традиция в такой трактовке лишена определяемого ядра и неизменного начала.

В постсоветское время произошло включение в отечественную научную и философскую мысль идей зарубежных традиционалистов. В последнее десятилетие вклад в развитие представлений о традиции внесли представители российского традиционализма – А. Дугин, В. Арсеньев, Г. Джемаль, М. Стефанов, В. Штепа. Концепция традиции как изначальной сакральной метафизической формы социального бытия была выдвинута в работах Р. Генона, Ю. Эволы, Ф. Шуона.

Несмотря на разницу в методологических подходах, взглядах на природу и оценку традиции, представители различных направлений смыкаются в одном – ключевой функцией и критерием традиции является преемственность. Именно преемственность позволяет идентифицировать традицию, в преемственности же как в методе передачи социального опыта от предшествующего поколения к последующему состоит и первичная функция традиции. Традиция является мировоззренческой системой координат, передаваемой из поколения в поколение, поэтому прочие функции, вытекающие из этого, – интегративная, регулирующая, гносеологическая и другие – являются вторичными по отношению к преемственности.

Таким образом, говоря о снижении роли традиции, или даже смерти традиции, мы говорим о прерванной преемственности, о разрыве временных межпоколенческих связей.

Согласно традиционализму, любая философская парадигма есть лишь идеология, частность объяснения мира человеком. Традиция же, будучи метафизической сущностью, является глубинным смыслом всего социального бытия человека, вечным, в отличие от временных идеологических частностей. С этой точки зрения современное состояние традиции есть лишь временная историческая ошибка, проявление борьбы двух идеалов социального бытия – «Платонополиса», идеала традиционализма, жестко структурированного традицией общества, и «Дьявополиса», общества без жесткой структуры, где все «нити общества» не сходятся к единому источнику.

Относительно сущности и сути процесса «возврата к традиции» также нет единой позиции. Позиция традиционалистов проста. Ее следующим образом выразил русский традиционалист А. Дугин: «Наши предшественники, – сказал он, – старались внедрить ценности преמודерна – Традиции – в мир модерна. В этом состоял смысл Консервативной Революции, а также истинный смысл советского эона, расшифрованного в национал-большевистской оптике. Но эти героические попытки потерпели поражение, хотя вместе с ними закончился и сам «модерн». Теперь мы живем в радикально новых условиях – в постмодерне. И мы должны сделать новую попытку – утвердить вечные принципы Традиции, преמודерна в условиях постмодерна. С модерном все кончено, и, конечно, с попытками внедрить в него преמודерн. Но с постмодерном все только начинается, и наше поражение отнюдь не так очевидно, как в случае с модерном» [Дугин, 2005, с. 2].

Оба подхода нельзя признать удовлетворительным вследствие их идеологической ограниченности. Они представляют собой не столько объяснения явления «возврата к традиции», сколько обоснование собственной социально-политической практики.

Автором предлагается решение данной научной проблемы, не имеющее должного развития в российской науке. Речь идет о взгляде на суть процесса «возврата к традициям» через призму малоизвестного в российской науке понятия «изобретение традиции».

Термин «изобретение традиции», предложенный британским мыслителем Э. Хобсбоумом, остается слабо разработанным в российской науке. Хобсбоум, рассматривая современную культуру шотландцев и ирландцев, отмечает, что «возвращение к традициям», набирающее популярность среди шотландцев и ирландцев и поощряемое британским правительством, в действительности не является таковым. Эти «традиции» копируют лишь внешнюю атрибутику, эстетику реальной традиции прошлого, но в действительности являются новацией. Такие «изобретенные традиции» являются нововведениями, призванными выполнять функции, утраченные традицией: придание идентичности, «системы координат», и через это – интеграцию общества. Фактически «изобретение традиции» предполагает создание новой идентичности, призванной дать определенную устойчивую «систему координат». От самой традиции ее отличает непреемственный характер, т. е. «изобретенная традиция» не передана нынешнему поколению предыдущим, ей лишь переданы некоторые внешние ее признаки с целью ее легитимизации. Таким образом, «изобретенная традиция» – это средства для придания устойчивости социальному бытию, что служит двум целям: практическо-политической, т. е. интеграция общества и укрепление суверенитета через определенную идентичность, и гносеологически-мировоззренческой, т. е. построение идентичности как устойчивой мировоззренческой «системы координат» для тех, кто ее ищет. Однако природа, механизмы и перспективы «изобретения традиции» не имеют в российской науке какого-либо адекватного осмысления.

Наиболее ярким примером апелляции к традиции как к источнику легитимности и основе идентичности является религиозная сфера жизни российского общества. Официальная поддержка Русской православной церкви Московского патриархата, а также ряда других религиозных конфессий, признаваемых государством традиционными, нашла закрепление в законодательстве, определяя противоречивый характер политики государства. Так, в преамбуле Федерального закона «О свободе совести и о религиозных объединениях» от 26 сентября 1997 г. содержится следующее положение: «...признавая особую роль православия в истории России, в становлении и развитии ее духовности и культуры, уважая христианство, ислам, буддизм, иудаизм и другие религии, составляющие неотъемлемую часть исторического наследия народов России...». Противоречия между закрепленной Конституцией и законодательством свободой вероисповедания и фактической, также отраженной в ряде нормативно-правовых документов политикой поддержки «традиционных религий» и связанные с этим проблемы определения статуса «традиционной религии» и обоснованности подобной поддержки вызывают в России крупные конфликты на религиозной почве, не носящие на данный момент насильственный характер, но имеющие для этого потенциал. Примерами такого рода конфликтов стали громкие скандалы, связанные с неоправданной, по мнению широкого круга россиян, роскошью, которой окружены патриарх и ряд других деятелей церкви. Другим примером конфликтов могут служить споры вокруг введения в светских школах элементов религиозного образования.

Конфликты в религиозной жизни современной России являются следствием различного понимания и оценки традиционности в обществе, что, в свою очередь, является отражением общефилософской проблемы сущности и перспектив традиции.

Рассматривая общество в духе методологии структурного функционализма как сложную систему, содержащую множество подсистем, выполняющих определенную функцию и состоящих из «переменных» – множества условий и вероятностей, определяющих состояние системы, можно сказать о том, что понимание роли и функции традиции в обществе является достаточно разработанным в философии и науке вопросом. Функции преемственности поколений, легитимизации форм социальной жизни, мировоззренческой «системы координат» и основы макроидентичности достаточно подробно изучены и описаны западными и отечественными социологами, культурологами, историками и философами. Однако отсутствие какой-либо достаточно общепринятой парадигмы, описывающей внутреннюю структуру и механизмы развития и функционирования самой традиции как системы, являющейся подсистемой общества, порождает проблемы понимания перспектив и сущности процессов, происходящих в обществе, связанных с традицией.

Относительно противоречия динамичного и статичного в онтологической природе традиции большинством современных исследователей принята точка зрения на традицию как сочетающая в себе передаваемую из поколения в поколение статичную, неизменную часть, служащую основой социокультурной макроидентичности, и изменчивую часть, являющуюся предметом рефлексивного отношения текущего поколения к социальному бытию своему и собственных предков. Статичная и динамичная части соотносятся в традиции, как ядро и периферия.

Таким образом, традиция как форма социального бытия поддерживалась на протяжении истории диалектическим равновесием между изменчивостью и статичностью. Однако «ускорение исторического времени», истрактванное Э. Тоффлером как увеличение скорости изменений, происходящих в социальной жизни

[Тоффлер, 2008], нарушило равновесие между динамичным и статичным началами в традиции, что привело к тому, что область неизменного в традиции непрерывно сужается.

Откуда же тогда появляются возвратные процессы и в чем сущность «изобретения традиции»? Причина возвратных процессов лежит в том, что традиция, будучи не только передаваемой, но и критически и рефлексивно осмысляемой частью социального бытия, не может носить одинаковый характер для всех групп общества. Вследствие этого в то время, когда одна часть общества ощущает традицию неактуальной, статичной формой социальной жизни, не соответствующей изменениям современного мира, другая часть общества по-прежнему ощущает традицию как актуальную и важную часть социального бытия. Для первых грань между изменчивым и статичным в традиции практически стерта, а потому преемственность теряет всякий смысл, ибо объект межпоколенческой передачи для них исчез, стал еще одной вечноизменичивой категорией социальной жизни, а потому, традиционные вопросы гендерной, национальной, сексуальной, религиозной идентичности теряют для них смысл. Для вторых граница между изменчивым и статичным еще стоит и идентификация себя на основании жизни предыдущих поколений для них актуальна, а отход остального общества от традиции вызывает противодействие, рождает возвратный процесс тем сильнее, чем дальше остальное общество от традиции.

Однако каким же образом предполагается возвращение общества к традиции? Именно здесь и вступает в дело «изобретение традиции». Хобсбаум, введя данное понятие, заметил, что «изобретенные традиции», перенимая внешнюю атрибутику традиции, тем не менее не являются чем-то передаваемым из прошлого, это такие же новации, как и любые другие, призванные, по мнению их автора, улучшить социальную жизнь в том или ином аспекте.

Чрезвычайная изменчивость современного социального бытия несет как преимущества в виде прогресса и модернизации, так и недостатки в виде дестабилизации и хаоса. В попытке противостоять негативным последствиям государства и определенные социальные группы закономерно ищут опоры в том, что служило основой любой стабильности веками – традиции. Однако традиция как передаваемый из прошлого социальный опыт уже утратила свой авторитет в силу потери устойчивого ядра. Тогда и начинается «изобретение традиции». «Изобретение традиции» проходит как выбор определенных социальных норм, обычаев, ритуалов, подходящих по внешним признакам под понятие «традиционных». Они уже не являются традицией как таковой, т. к. не переданы органично из прошлого в настоящее, однако призваны выполнять те же функции. Подобные традиции можно также назвать «рациональными традициями», потому как они являются осознанно и целенаправленно закрепляемыми в обществе нормами, выбранными как наиболее подходящие для исполнения функции традиции – преемственности и стабилизации. Отчасти это было уловлено Хантингтоном в его теории «третьей волны». Разумеется, механизмы «изобретения традиции» и ее перспективы нуждаются в дальнейшем уточнении и разработке, однако мы полагаем, что подобный подход является весьма перспективным, позволяющим продвинуться далеко вперед в плане решения научных и социальных проблем, связанных с традицией и традиционностью.

Таким образом, мы предлагаем новый подход к решению научной и философской проблемы «возврата к традициям» через рассмотрение ее сквозь призму «изобретения традиции». Применение данного подхода, по нашему мнению, позволит далеко продвинуться в решении важнейшей проблемы современности – понима-

ния сущности процесса «возврата к традиции», а дальнейшая разработка данного подхода позволит оценить, насколько возможна традиционность в современном мире, есть ли перспектива придания устойчивости обществу через «изобретение традиции» и возможно ли превращение «изобретенной традиции» в традицию настоящую, т. е. насколько успешна может быть попытка искусственного придания устойчивой идентичности обществу, ее потерявшему.

Библиографический список

1. Гуревич П.С. Идентичность как психологический механизм // Вестник Российского философского общества. 2011. № 3. С. 44–49.
2. Дугин А.Г. Лекция Александра Дугина в Италии. «Основы евразийства, неоевразийство, евразийское движение». URL: <http://www.evrazia.tv/content/alexander-dugin-italia>
3. Дугин А.Г. Философия традиционализма. URL: <http://www.arcto.ru/modules.php?name=News&file=article&sid=72>
4. Лурье С.В. Историческая этнология. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/History/Lyrie/44.php
5. Суханов И.В. Обычаи, традиции, преемственность поколений. М., 1976.
6. Тоффлер Э. Шок будущего. М.: АСТ, 2008.
7. Хантингтон С. Третья волна. Демократизация в конце XX века. М., 2003.
8. Giddens A. Beyond Left and Right: The future of radical politics. Cambridge: Polity Press, 1999.
9. The Invention of Tradition / ed. by E. Hobsbawm, E. Ranger. New York: Columbia University Press, 1993.

ПРОТИВОРЕЧИЯ РОССИЙСКОЙ МАСКУЛИННОСТИ: ОТ ДРЕВНЕЙ РУСИ ДО XXI ВЕКА

Гендер, маскулинность, мужской вопрос, гендерная трансформация

Что такое «маскулинность» и чем она отличается от «мужественности»? Некоторые авторы говорят о взаимозаменяемости данных понятий [Ушакин, 2002, с.10].

Однако мужественность является характеристикой исключительно положительной и в меньшей степени гендерноориентированной, нежели маскулинность. Мужество – это морально-психологическое свойство, одинаково желательное для обоих полов [Кон, 2009, с. 44], в то время как маскулинность определяют как «совокупность физиологических, соматических (телесных), психических и поведенческих признаков, определяющих принадлежность индивидуума к мужскому полу, отличающих мужчину от женщины» [Каталымов, 2007].

Маскулинность не является природной данностью, как биологический пол, но подразумевает под собой социальное и личностное достижение каждого мужчины. Представление о том, что «мужчинами не рождаются, а становятся», подразумевает, что мужчина должен быть постоянно ориентирован на достижение чего-то. Но это «что-то» не всегда и не для всех одинаково.

Воинственные мундугаморы, миролюбивые арапешы и женственные чамбулы – представители альтернативных канонов маскулинности племен, находящихся на близком уровне социально-экономического развития [Мид, 1998, с. 125]. Однако, несмотря на существующее многообразие представлений о «настоящем мужчине», традиционная патриархальная маскулинность чаще всего ассоциируется с силой, воинской доблестью и высоким социальным статусом [Кон, 2009, с. 75].

Российская маскулинность не является исключением, однако имеет ряд особенностей и исторически обусловленных противоречий. В связи с ломкой традиционных гендерных устоев эти противоречия становятся еще очевиднее, создавая социально-психологические трудности и для мужчин, и для женщин. Российское общество, пусть и с опозданием, но также включается в поиски путей решения «кризиса маскулинности», пытаясь найти ответ на вопрос: какими качествами должен обладать мужчина XXI века?

Противоречия российской маскулинности можно наблюдать еще в древнерусском обществе. Несмотря на то что это общество являлось типично мужским и патриархальным, женщины нередко играли заметную роль в культурной и даже политической жизни. Достаточно вспомнить великую княгиню Ольгу и дочерей Ярослава Мудрого [Кон, 2009, с. 128].

Часто фигурирующие в русских сказках образы Василисы Премудрой и Ивана-дурака также никак не вяжутся с абсолютной властью мужчины в семье и в обществе, закрепленной в Домострое.

Многие исследователи объясняют это противоречие имманентной женственностью русской души и характера, трактуя «вечно-бабье» российское сознание как «вечно-рабье» [Бердяев, 1990, с.12].

Воинская доблесть, верность царю и отечеству, на котором держался дворянский канон маскулинности, нередко вступали в противоречия с политическим дес-

потизмом, подавляющим социальную самостоятельность представителей высших слоев общества, не говоря уже о рядовом «русском мужике».

Специфика российского «фемининного патриархата» проявилась и в период Советской власти. Несмотря на провозглашение правового и социального равенства полов, мужчины были гораздо шире представлены на высших должностях и в управляющей сфере. Однако в советской семье российский синдром «сильной женщины» был актуальнее, чем когда-либо раньше. Косвенным доказательством этого является тот факт, что 50–60 % разводов в СССР были инициированы женщинами, женщины распоряжались семейным бюджетом и несли ответственность за решение основных вопросов семейной жизни [Кон, 2009, с. 133].

Образы сильных женщин и неуверенных, сомневающихся мужчин отражены во многих известных советских фильмах, таких как «Служебный роман», «Любовь и голуби», «Москва слезам не верит».

Были ли советские мужчины и женщины удовлетворены таким положением вещей? Увы, нет. Для женщины лидерство в семье зачастую оборачивалось не столько дополнительной привилегией, сколько дополнительным бременем. Ведь имея равную по продолжительности с мужчиной рабочую неделю, женщины традиционно тратили в несколько раз больше времени на домашние обязанности.

Мужчины также не чувствовали себя до конца свободными. Доминирование женщины в семье, а также деспотическая власть правящей партии и бюрократизация общественной жизни подавляла их мужское самосознание, инициативу и независимость. Для того чтобы выжить в тоталитарной системе было необходимо отказаться от таких традиционных составляющих маскулинности, как смелость, гордость и самостоятельность, и заменить их на хитрость, сервильность и конформность.

Именно в советскую эпоху было положено начало процессу феминизации образовательных и воспитательных учреждений. В дореволюционной России воспитание и обучение мальчиков редко проходило без участия мужчин. В дворянских семьях за младенцем мужского пола помимо нянек ухаживал еще и крепостной дядька, а к мальчикам школьного возраста приглашали не гувернанток, а гувернеров. В семьях же из низших сословий мальчишки в силу жизненных обстоятельств сами быстро окунались в мужскую среду и приобщались к мужским делам [Шишова, 2006, с. 32].

В XX веке ситуация изменилась. «Учительство» из уважаемого занятия для мужчины превратилось в преимущественно женскую сферу деятельности. И в детском саду, и в школе, и в официальных молодежных организациях (пионерская организация, комсомол) тон задавался девочками и женщинами [Кон, 2006, с. 243].

Справедливости ради стоит отметить, что феминизация образовательных учреждений в XX веке – это явление, характерное не только для России, но и для западных стран [Киммел, 2006, с. 261].

Единственным исключительно мужским институтом в СССР являлась армия. Именно тема армейской доблести и защиты Родины ценой собственной жизни активно поддерживалась правящей партией и являлась для советских мужчин психологической компенсацией при несоответствии собственного поведения нормам гегемонной маскулинности.

В годы Великой Отечественной войны и в послевоенный период олицетворением маскулинности был фронтовик. Однако противоречивость этого канона героической маскулинности прослеживается в произведениях многих советских авторов.

К примеру, в повести Виктора Некрасова «В одном городе», написанной в 1954 году, рассказывается о том, как фронтовики, не боявшиеся идти под огнем в

атаку на войне, пасуют, когда нужно поддержать товарища, восставшего против социальной несправедливости [Кон, 2009, с. 139].

Страх перед политическим режимом для советского мужчины порой оказывался сильнее, чем страх смерти.

Однако в 60–70-х годах в СССР, во многом благодаря ослаблению политической тирании, начинают возникать альтернативные каноны маскулинности, часто балансирующие на грани оппозиции правящему режиму. Романтики, поэты-песенники, стилисты – их всех объединяло разочарование в официальной советской идеологии, которое они выражали в деполитизации своего образа жизни, провокационных текстах или форме одежды.

Распад Советского Союза, социально-экономический кризис и криминализация страны в начале 1990-х годов привели к популярности так называемой «бандитской маскулинности», включавшей в себя культ жестокости, высокого материального благосостояния (предпринимательство, как правило, подразумевало под собой связь с криминальными структурами), но в то же время сочетающей в себе идеи братства и «понятийной» чести.

Романтизм новой криминально-агрессивной маскулинности ярко представлен в популярных фильмах постсоветской эпохи: «Брат», «Брат-2», «Антикиллер», «Бумер», сериал «Бригада».

В конце 1990 – начале 2000-х, когда новое государство немного окрепло и сформировало заказ на другие фильмы и сериалы, альтернативой «бандитской маскулинности» становится «правоохранительная маскулинность» в образе «нового силовика» (милиционеры, следователи, сотрудники спецслужб). Их образ мало чем отличается от героев американских боевиков, за исключением национального колорита.

XXI век, благодаря затиханию экономических и социальных противоречий (по сравнению с прошлым веком), прогрессирующей ориентации общества на западные идеалы, а также развитию шоу-бизнеса, привнес новые элементы в российское «маскулинное» самосознание.

Брутальной маскулинности в образе «настоящего мужика» (естественного, грубого, не нуждающегося ни в каких украшениях) в наши дни противопоставлена маскулинность «метросексуальная» в образе ухоженного, интеллигентного, образованного, следящего за своей фигурой и модными тенденциями мужчины (довольно часто этим он навлекает на себя со стороны непривыкшего к такому мужчине российского общества подозрения в нетрадиционной сексуальной ориентации).

Метросексуалы, как правило, представители шоу-бизнеса, модной индустрии, иногда бизнесмены и политики. Они пользуются успехом у женщин и, соответственно, больше отвечают современным женским представлениям о «настоящем мужчине», нежели мужским.

Таким образом, становится очевидным, что даже в рамках одной культуры может существовать много разных и порой альтернативных канонov маскулинности – российское общество является ярким тому подтверждением.

Сам по себе тот факт, что это общество является более ригидным и консервативным по сравнению с западным, осложняется неудовлетворительной социально-экономической ситуацией, что затрудняет поиск оптимальной маскулинной модели.

К положительным сдвигам можно отнести то, что в последнее время и в России в рамках общественных наук стал все чаще подниматься «гендерный вопрос», в частности «мужской вопрос». В отличие от Запада, в России отсутствовали широко распространенные в 1970-х годах мужские освободительные движения, способствовавшие вычленению целого ряда мужских проблем и конкретизации понятийного

аппарата, получившие в XXI веке огромную популярность мужские исследования – men's studies.

В России мужские исследования появились в рамках гендерных исследований в конце XX века.

На сегодняшний день мужская проблематика проникает во все сферы научного знания – психологии, медицины, философии, педагогики и др. Одно из современных направлений разрешения «мужского вопроса» тесно связано с исследованием мужчин и антропологией детства: появление научного направления «мальчиковедения» (boyhood studies) связано с нарастающим интересом к изучению мальчиков и мальчишества [Кон, 2009, с. 21].

Но это уже тема другой статьи.

Библиографический список

1. Бердяев Н.А. Судьба России. М.: Сов. писатель, 1990. 240 с.
2. Каталымов Л.Л. Словарь по сексологии. 2007. URL: <http://vocabulary/ru/897>
3. Киммел М. Гендерное общество. М.: РОССПЭН, 2006. 464 с.
4. Кон И.С. К проблеме национального характера // Междисциплинарные исследования: Социология. Психология. Сексология. Антропология. Ростов-н/Д., Феникс, 2006. С. 239–258.
5. Кон И.С. Мальчик – отец мужчины. М.: Время, 2009. 704 с.
6. Кон И. Мужчина в меняющемся мире. М.: Время, 2009. 496 с.
7. Мид М. Культура и мир детства: избр. произведения. М.: Наука, 1998. 429 с.
8. Ушакин С. «Человек рода он»: знаки отсутствия // О муже (N) ственности: сб. ст. / сост. С. Ушакин. М.: Новое литературное обозрение, 2002. С. 7–42.
9. Шишова Т.Л. Воспитание мальчиков // Виноград. 2006. № 1. С. 32–40.

ТРУДНОЕ ВОЗВРАЩЕНИЕ К БЫТИЮ: РАЗДУМЬЯ НАД КОНТИНУАЛИСТСКОЙ КОНЦЕПЦИЕЙ АЛЕКСАНДРА СВИТИНА

Информационная химия, континуалистика, проблема бытия, история науки, философия науки.

Выход в свет монографии доктора философских наук, профессора А.П. Свитина «*НЕ-разрушающее познание: Сумма онтологий*» представляется важной вехой в эволюции отечественной научно-философской мысли вообще и в становлении информационной химии в частности. Цель же данной статьи заключается в том, чтобы обозначить и, по возможности, прояснить некоторые основания концепции «не-разрушающего познания», не легитимизированные в рамках стандартного книжного текста.

С позиций холистического подхода, мало-помалу завоевывающего признание в последние десятилетия, автор выступает против допущения, будто можно исследовать мир «без оглядки на свойство неделимой целостности – континуальности» [Свитин, 2011, с. 8]. Против технократического отношения к природе и, соответственно, против инструменталистского понимания науки. Теоретический поиск выразился в появлении таких не совсем привычных слов, как «адекватизация науки», «экологизация знания», «антигенный техномир», «генная биосфера», «природогенная цивилизация» и множество им подобных [Там же, с. 12–13]. Термины вполне в духе времени: несмотря на сциентистское звучание, содержанием они нагружены скорее антисциентистским, гуманистическим. И это симптоматично. Научная мысль пытается вернуться к своим жизненным истокам, к бытию во всей его полноте, однако долгожданное возвращение пока еще остается трудной задачей. Как всегда бывает в подобных случаях, на первых порах оно осуществляется под знаком возрождения подлинного смысла тех идей, которые якобы претерпели искажение, осуществляется в пределах, заданных чуждым концептуальным аппаратом, на чужом языке, несущем на себе печать отвергаемых физикалистских установок [Там же, с. 28]. Тем не менее незамутненность, первоначальная чистота, можно сказать, первобытная мощь истока, питающего континуалистику, поддерживает цельность и последовательность рассуждений автора: «...Если в качестве главной цели науки полагать всё-таки истинноискание, а не природопользование, то у человека другого пути реализоваться как хомосайенс, по-видимому, нет» [Там же, с. 16].

На наш взгляд, драматизм истории западной цивилизации проявляется в том, что порожденная, прежде всего волей к знанию (вспомним идеи Мишеля Фуко), эта цивилизация – устами своих ярчайших мыслителей – беспрестанно повторяет, что утратила способность понимать (вспомним Гуссерля, Хайдеггера, Лаку-Лабарта). Способность познавать в том высоком смысле слова, в котором говорили о познании древние эллины. Ведь уже они решились противопоставить «многознанию» «знание сущности», «знание целого», «знание всего» и обозначили когнитивный и жизненно-практический идеал словом «философия». Многие сегодня предпочитают говорить об информации вместо того, чтобы задумываться о знании и понимании. Знание отождествляется с информацией. В этом нам видится одна из бесчис-

ленных метаморфоз позитивизма. А значит, столь популярный сегодня информационный подход, на который возлагают надежды ученые и философы, сам нуждается как минимум в радикальном переосмыслении своего ключевого концепта, в возвращении от физикалистски трактуемых информационных процессов к исходной антропоонтологической интуиции знания-бытия. Именно такое возвращение и начинается, по нашему искреннему убеждению, на страницах *«НЕ-разрушающего познания»*: информационная химия, как она трактуется А.П. Свитиным, тщательно разграничивающим ее онтологические, гносеологические и социологические аспекты, является отнюдь не продолжением, так сказать, «информационной физики», а скорее ее диалектическим отрицанием.

Расширительная трактовка химических понятий, доводящая их до уровня общеметодологических принципов, до уровня мировоззренческих метафор, придает книге особый шарм. Казалось бы, прозаические явления из области естествознания наделяются магией гераклитовских философов. Замечательна аналогия между предельно допустимой концентрацией и «гедонистическими аспектами психической деятельности человека» (действие алкоголя и наркотических веществ, либидизация отношений, слишком громкая и чрезмерно ритмическая музыка), в основе которых лежит «неприродогенная сверхконцентрация активаторов» [Там же, с. 149]. На базе учения Фуко о дисциплинарной власти развивается представление о «химической власти» человека над объектами химической реальности [Там же, с. 161]. Наконец, предпринимается попытка навсегда покончить с угрозой физического редуccionизма, радикально переосмыслив предмет химии и надежно обезопасив ее границы от посягательств извне: «Химию... можно рассматривать как способ (науку или искусство) активирования заторможенной, "спящей" в веществе (материи) потенциальности, которую можно было бы назвать информационной потенциальностью, учитывая ту модальность, которая придается понятию информация в широком смысле слова» [Там же, с. 252–253].

Подход в высшей степени плодотворный, хотя, например, насчет «модальности» с автором книги, заблаговременно предупредившим читателя о своем намерении толковать «информацию» в двух «регистрах» [Там же, с. 17], согласиться нелегко. Правомерно, конечно, назвать «информационными параметрами» упорядоченность, дискретность, форму [Там же, с. 17], то есть, очевидно, всё то, что отвечает критерию галилеевских первичных качеств. Но зачем в таком случае (в угоду материалистической традиции?) обозначать тем же самым словом как раз то, что этим «параметрам» должно быть противопоставлено – «множество характеристик содержания мира» [Там же, с. 17]. Обработка информации по определению не тождественна пониманию смысла. И машины, и люди, и прочие природные системы способны эффективно перерабатывать информацию, не понимая ее! Между тем на карту, насколько помнится, поставлено «свойство неделимой целостности», поставлено единство космического бытия, в которое, по точному выражению автора, не просто встроены, а «вживлены» биологические системы [Там же, с. 25] и которое, добавим мы, окончательно обретается лишь посредством всепонимающего духа (а не цифрового устройства), всепроникающей мировой души, в акте самопознания (а не считывания информации). Идеальная полнота бытия служит целью и неутомимым, немеханическим двигателем эволюционно-космических процессов. Неиссякаемым источником нового и вневременным «местопребыванием» вечного. Платон предостерегает от роковой ошибки, характерной для обыденного мышления: «Мы... утверждаем, будто этому бытию непременно должно быть где-то, в каком-то месте и занимать какое-то пространство, а то, что не находится ни на земле, ни на

небесах, будто бы и не существует» [Платон, 1971, с. 493–494]. Демонстрируя блистательный синтез разнообразных и, казалось бы, несовместимых философских традиций, один из творцов науки Нового времени, математик, теолог и алхимик Исаак Ньютон писал: «...Есть бестелесное существо... которое в бесконечном пространстве, как бы в своем чувствилище, видит все вещи вблизи, прозревает их насквозь и понимает их вполне благодаря их непосредственной близости к нему» [Ньютон, 1954, с. 280–281]. Непосредственным проявлением такого понимания, нередко отождествляемого также с божественной любовью и всемогуществом, выступает само существование физических объектов, их движение в пространстве, взаимное тяготение. Возможны различные интерпретации концепта бестелесного существа. Важно то, что без этого концепта ни Ньютону, ни Лейбницу, ни Декарту, ни Гоббсу, ни (несколько ранее) Бэкону обосновать так называемую «механистическую» картину мира, придать ей стройность и завершенность не удалось бы. Здесь мы вплотную подходим к проблеме зарождения современной естественнонаучной, в частности химической, парадигмы, когда-то открывшей перед человечеством невиданные перспективы познания и преобразования мира, но к настоящему моменту времени, очевидно, уже исчерпавшей свой потенциал. И для того чтобы действительно выдвинуться на лидирующие позиции в области философии науки, континуалистике предстоит ясно и отчетливо ответить на ряд очень непростых вопросов. Точнее, ответить на них по-новому, поскольку вопросы эти из разряда вечных.

Во-первых, почему всё-таки на протяжении долгих столетий химики не были готовы принять атомистическую гипотезу строения вещества? Чтили Платона и Аристотеля, но ничего не слышали об идеях Демокрита? Вряд ли. Учение Эпикура пользовалось популярностью. Главным образом, конечно, в сфере нравственной философии, но и «физикам» оно было известно тоже. И что в конце концов заставило далеких потомков Джабира и Ар-Рази изменить свои предпочтения? Уместно вспомнить старинный пост-схоластический спор об интуссусцепции и юкстапозиции. Предположим, что некоторое вещество образовано соединением атомов двух разновидностей. Возникает дилемма. Либо в результате простого уменьшения количества вещества должно получиться новое вещество (тождественное одной из разновидностей атомов-компонентов), либо, войдя в состав целого, части перестают быть тем, чем они были по отдельности. С точки зрения современной химии так оно и есть. Но принять еще не значит понять. Да, часть несет на себе печать принадлежности к целостности, пронизана и преобразована сущностью более высокого порядка, однако такой холистический (диалектический) подход в корне противоречит идее существования вечных, неделимых, нерушимых, неизменных элементов – атомов. По крайней мере, противоречит физико-механической интерпретации этой идеи. Другой же интерпретации на заре утверждения химической атомистики быть не могло. Не случайно носители химических качеств (ртуть, медь, соль) мыслились (и правильно) как идеальные сущности, подобные скорее душевным качествам, чем упругим шарикам вещества. Тем не менее атомистические идеи восторжествовали. Что этому способствовало? И *что именно* было принесено в жертву зарождавшейся инструментальной науке и идеологии природопользования?

Во-вторых, почему в распоряжении химиков так долго не было термометра? Технические предпосылки для появления столь полезного устройства были налицо еще до начала нашей эры, но изобретение не состоялось. По-видимому, не жаловали европейские химики ни весы, ни часы (пусть даже водяные или песочные, хотя после обнаружения антикитерского механизма мы вправе ожидать и большего). И

это несмотря на грандиозные достижения таких гигантов, как Аль-Бируни или Ал-Хазини, определивших удельные веса веществ (плотность) и фактически опередивших свою эпоху на полтысячелетия. Опять же, привычные ссылки на роковое влияние Аристотеля, на унаследованное от античности неверие в возможность применения математики к исследованию природы не представляются убедительными. Ведь алхимия развивалась в неразрывной связи с астрологией, включавшей комплекс высокоматематизированных астрономических знаний. Вспомним металлопланетную символику, принцип единства микрокосма и макрокосма, неопифагорейские теории. Но пример Обсерватории (то, что революция в астрономии ассоциируется не с подвигом Ат-Туси или Улугбека, а с именем пигмея, – печальный курьез) лабораторию почему-то не вдохновлял. Очевидно, математизации и инструментализации сопротивлялась именно химическая составляющая внутри единого физико-астрономо-химико-технического комплекса знаний. Она же конституировала и особенности медико-химико-фармацевтического опыта. Какие именно методологические установки, жизненные ценности обусловили это длительное сопротивление, а в дальнейшем – отказ от него?

В-третьих, чем с точки зрения информационной химии обуславливаются химические свойства: строением электронных оболочек, строением (составом) атомного ядра или «атомным весом», посредством какого механизма связаны эти три детерминирующих фактора между собой? Правомерно ли говорить о химических свойствах применительно к объектам субатомного порядка? Необходимо, конечно, предложить и некоторое новое понимание химического элемента (либо открыто отказаться от данного концепта).

Таким образом, континуалистика находится в самом начале своего пути. Перед этой многообещающей философской концепцией стоит двусторонняя задача: объяснить природу химизма (определить предмет химической науки) и вместе с тем осуществить рефлексию над собственными основаниями, ясно понять свое место в истории естественнонаучных идей.

Библиографический список

1. Ньютон И. Оптика, или Трактат об отражениях, преломлениях, изгибаниях и цветах света. 2-е изд. М.: Гостехиздат, 1954. 367 с.
2. Платон. Тимей // Соч.: в 3-х т. М.: Мысль, 1971. Т. 3, ч. 1. С. 455–541.
3. Свитин А.П. НЕ-разрушающее познание: Сумма онтологий. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2011. 270 с.

МОТИВИРОВАННЫЕ И НЕМОТИВИРОВАННЫЕ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ НЕФТЕГАЗОВОЙ ТЕМАТИКИ В СТРУКТУРЕ КОНЦЕПТА «PETROLEUM» (НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Мотивированность, термин, терминологическая единица, говорящий субъект, концепт, ядро, периферия.

В каждом языке существует огромный пласт лексических единиц (ЛЕ). Разнообразием лексики является терминология – совокупность терминов определенной отрасли знания или производства. Под термином (лат. *Terminus* «предел, граница») понимается «слово или сочетание слов, точно обозначающее определенное понятие, применяемое в науке, технике, искусстве» [<http://ru.wikipedia.org>]. В статье также используем словосочетание «терминологическая единица» (далее – ТЕ), выступающее в контексте исследования абсолютным синонимом слову «термин».

Из исследований по терминологии [Лейчик, Никулина, 2005, с. 30] следует, что большинство терминов современных индоевропейских языков, в частности английского и русского, словосочетания.

ТЕ и ЛЕ нетерминологического характера имеют ряд различий.

- Термины не многозначны и не связаны с контекстом. К примеру, словарные и актуальные значения терминов нефтяной сферы человеческой деятельности **pump** «насос»; **mud/slash pump** «буровой насос», **ejector/air pump** «стрелочный насос», **triplex pump** «трехцилиндровый насос» не характеризуются различиями семантической структуры. (Единственное различие в семантике касается только значения денотативного – в парадигматике и референтного [Кобозева, 2000, с. 58] – в синтагматике, однако последним можно пренебречь, поскольку ни для теоретического, ни тем более для практического исследования данное расхождение существенной роли не играет.)
- Термин характеризуется только сигнификативно-денотативным значением и не обладает ни общеязыковой, ни индивидуально-авторской коннотацией.
- Семантика терминологической системы чаще, чем это имеет место в общенациональной лексике, формально выражается структурными особенностями термина.
- Единицы языка неизбежно характеризуются мотивированностью, во многом субъективной категорией. Мотивированность ТЕ суть своеобразное обоснование

буквального значения породившей ТЕ лексемы или словосочетания (мотивирующего терминологического прототипа, далее – МТП). Если последнее осознается говорящими субъектами, можно констатировать наличие мотивированности ТЕ.

Мотивированность или немотивированность ТЕ зависит от утраты связи с ситуацией, давшей рождение конкретному термину, а также образованности говорящего субъекта (далее – ГС) – носителя языка или пользующегося языком как неродным. В зависимости от уровня энциклопедического интеллекта, степени профессиональной компетентности в конкретной области, к которой относится ТЕ, а также развития ассоциативного мышления (при «угадывании» семантики термина по его внутренней форме и лексической структуре) одна и та же ТЕ является для одних ГС мотивированной, для других связь между значением мотивирующего прототипа и семантикой ТЕ просматривается частично (значение угадывается интуитивно) либо не наблюдается совсем.

Для исследования наибольший интерес представляют немотивированные ТЕ, неизбежно таящие в себе «профессионально-семантическую ловушку», особенно если речь идет о ТЕ иностранного языка. К примеру, терминологическое словосочетание «фонтанная арматура» частично понятно даже дилетантам в нефтяной области: во-первых, понятно, о чем идет речь, во-вторых, интуитивно понимается форма устройства. Однако терминологический аналог английского языка **Christmas tree** может оставаться немотивированным даже для лингвистически компетентного ГС, поскольку столь разное отражение денотата может быть распознано далеко не каждым и далеко не сразу. Если понимание образа, передаваемого МТП, затруднено либо невозможно, ТЕ семантически является для ГС менее «информативной» либо совсем непонятной. Следовательно, конкретная ТЕ может быть включена одними ГС в центральную часть концепта, в то время как другие, чувствуя значение термина лишь интуитивно (в силу смутных ассоциаций), отнесут ее к периферийной области концепта. В результате ТЕ может быть не признана ГС как объективно являющийся элемент именно центральной или именно периферийной части концепта либо вообще вынесена за пределы концепта, к которому относится *de facto*.

Цель нашей статьи – проанализировать «плавающее» местоположение ТЕ в периферийной части концепта. Последний суть ментальная структура, которая «обладает языковой или культурно-языковой значимостью, соотносится с определенным отрезком объективной действительности, воплощается, хотя и не полностью, в языковом знаке или знаках и может быть в определенной степени "смоделирована" через свое языковое выражение и знание о соответствующем отрезке действительности» [Яковенко, 2007, с. 5]. Структура концепта гораздо более широкая, нежели понятия, в которое входит лишь ограниченное количество семантических обозначений внеязыковой реальности (поскольку речь в статье идет о терминах, прагматические признаки нами не рассматриваются). Концепт представляет собой крупный фрагмент когнитивной картины мира, выражающийся (но лишь частично) в языковых средствах, связанных семантическими отношениями с входящими в ментальную структуру концепта реалиями.

Конкретизируем дефиницию концепта в рамках нашей статьи: это весь потенциал значений цельно- и раздельнооформленных ТЕ семантического поля «Petroleum» с опорным компонентом *petroleum*, а также ТЕ, связанных с этими лексемами семантически напрямую, контекстуально и ассоциативно.

Полевая структура концепта может быть представлена в виде двух частей – ядра («обязательно присутствующего» фрагмента знания, некоторой константы) и периферии (знания «дополнительного»). Ядро концепта целесообразно соотносить с кон-

венциональным (словарным) значением лексемы *petroleum*; периферия же концептуального поля, формирующаяся на основе объективного опыта носителя языка (знание специальности и терминологии) и субъективного опыта носителя языка, объективируется в связи *de facto* и контекстуальной связи периферии с ядром.

Концепт как сложная структура имеет в своем составе множество составляющих. Согласно концепции Г.С. Воркачева и В.И. Карасика, в структуре концепта выделяются три аспекта [Воркачев, 2002, с. 80; Карасик, 2004, с. 109]: ценностный, понятийный и образный. Образный аспект включает когнитивные метафоры, поддерживающие составляющие концепт термины в языковом сознании. Именно он представляет наибольший интерес, поскольку на его материале можно проникнуть в глубь иноязычного профессионально-технического мышления и провести сопоставительный анализ терминосистем родного и неродного языка.

Концепт как чрезвычайно сложное образование имеет комплексно структурированное содержание [Попова, Стернин, 2003; 2005]. Под содержанием концепта понимаются когнитивные признаки, отражающие какие-либо стороны концептуализируемой реалии; содержание концепта есть совокупность этих признаков. Его можно представить в виде связанных иерархически отношениями пластов – крайне небольшого по семантическому объему ядра и околядерной зоны (центра), а также намного более обширной периферии – ближней, дальней и крайней. Резкой грани, разделяющей области концепта, не существует, поскольку концепт – структура незамкнутая, имеющая индивидуальные для каждого человека границы. Объем жизненных, профессиональных знаний и ассоциаций, связанных с ядром и периферией концепта, у каждого ГС неповторим, следовательно, границы концепта, равно как и различных пластов, лежащих за пределами ядерной области, у всякого ГС определены индивидуально. Не вызывает сомнений тот факт, что в пределах любого концепта понимание значения ТЕ, также зависящее от опыта, и знаний, у ГС варьируется. Следовательно, одни и те же ТЕ одновременно могут характеризоваться и мотивированностью, и немотивированностью, находясь при этом для одних ГС, к примеру, на крайней, а для других – на ближней периферии. Возможна ситуация, в которой некоторые ГС не способны, по крайней мере напрямую, связать значение МТП с семантикой ТЕ. Например, **crossover** «крестовина»; чувствуя корреляцию семантики термина с оборудованием буровой вышки либо смутно, либо не улавливая ее совсем, ГС не воспринимает данный термин как мотивированный, что может привести к его оттеснению на крайнюю периферию или даже вытеснению за пределы концепта.

В концепте выделяются также образ и информационное содержание. Первый из перечисленных компонентов включает метафорический образ концептуализируемой реалии объективного мира. Этот образ неизбежно связан с категорией мотивированности, поскольку обязательно является своего рода «головоломкой» для ГС, которую не все могут воспринимать адекватно, особенно пользующиеся языком как неродным. При этом не следует забывать, что при исследовании пласта терминологической лексики обнаруженные метафоры представляют собой менее широкое поле исследования, нежели при анализе общеупотребительной лексики, поскольку термины однозначны и лишены коннотации; следовательно, образ, передаваемый МТП, суть стертая метафора, употребляющаяся только в конкретном случае лишь для обозначения, без какой-либо прагматической интенции.

Информационное содержание концепта включает минимум когнитивных признаков, определяющих основные, наиболее важные отличительные черты концептуализируемого фрагмента экстралингвистической реальности (предмета, процес-

са или явления), выделяющие последний из множества реалий. Это ядерная часть концепта – понятие, формирующее суть последнего. Как уже говорилось, в нашем случае информационное содержание концепта, выделяющееся среди остальных понятий определенным объемом когнитивных дифференциальных признаков, представлено лексемой английского языка «Petroleum».

Итак, явление терминологической мотивированности и немотивированности наиболее ярко можно наблюдать именно на примере тех ТЕ, которые в плане структуры находятся на периферии концепта, а в плане содержания – относятся к его образной области.

Отношение ТЕ к ядру или центру очевидно для профессионала и для дилетанта, с другой стороны, принадлежность ТЕ какой-либо области периферии концепта зависит от степени проявления отражаемых данной ТЕ когнитивных признаков и их связи с ядерным понятием концепта.

Рассматривая концепт под разными углами зрения, ученые сходятся во мнении, что он, характеризуясь незамкнутостью, никогда не может быть познан и исследован полностью. Очевидно, что в таком случае актуализация концепта в когнитивной и языковой картине мира индивида всегда частична, вследствие чего непредсказуема; поскольку она колеблется в пределах энциклопедических, узкопрофессиональных знаний и ассоциативного мышления конкретного ГС, диапазон ее варьирования чрезвычайно широк.

Языковая актуализация концепта происходит, в частности, за счет введения в речь ТЕ, относящихся к разным областям концепта, семантически (и ассоциативно) более или менее удаленных от его ядерной составляющей.

В зависимости от уровня образования человека одни и те же ТЕ будут в семантическом аспекте ближе к ядерной части, дальше от нее либо совсем окажутся за пределами концепта. Мотивированность ТЕ зависит и от того, носителем какого языка является ГС. К примеру, если ТЕ **Key seat** «желоб», **Wire line grab** «ёрш ловильный», **Dog house** «инструменталка», **Gamma-gamma density log** «акустический каротаж», **Spider slips** «клиновой захват», **Tool pusher** «мастер», **Agitator** «мешалка», **Fishing magnet** «магнитная шламовловка» понятны англоговорящим ГС-знатокам нефтяного дела, они в то же время могут быть немотивированными для носителей русского языка. При этом возможны две ситуации: 1) знания английского языка достаточно глубоки для семантического понимания ТЕ, но компетентность профессионального (адекватного) понимания ТЕ не сформирована; 2) при поверхностном, стихийном знании английского языка уровень владения профессиональной лексикой позволяет воспринимать ТЕ должным образом.

Можно предположить, что ТЕ, входящие в ядерную область концепта, имеют в лексическом составе единственный компонент «Petroleum», центральную область формируют ТЕ, связанные с упомянутыми понятиями четко видимыми семантическими и словообразовательными связями (термины, по крайней мере, один из опорных компонентов которых является однокоренным лексемам «Petroleum» и «Oil»), к ближней периферии относятся ТЕ, отношение значения которых к нефти показывает понятная ГС внутренняя форма, а отношение ТЕ к дальней и крайней периферии позволяют определить только узкоспециальные знания нефтяного дела.

Очевидно, что правильность понимания раздельнооформленной ТЕ **Back pressure** «обратное давление» и терминологической лексики **Plunger** «плунжер, толкатель» ни у кого не вызовет сомнений. В первом случае пословный перевод не приводит к зарождению смыслового фрагмента, идущего вразрез с адекватным обозначением заданной реалии, во втором – перевод термина также не вводит в заб-

луждение, а употребление транслитерации (плунжер) для указания эквивалента английской ТЕ тем более показывает «связность» с реальией, обозначенной английской ЛЕ. С другой стороны, **dog leg** «перелом ствола скважины», **dog nut** «планшайба», **ram** «превенторная плашка», **fishing** «проведение ловильных работ» и **down time** «буровой простой» могут показаться семантически не связанными с нефтяным делом и поэтому, ввиду отсутствия требуемой ассоциации, включатся в рассматриваемый концепт не всеми ГС. Аналогично ТЕ **stand** «свеча», **make a trip** «спуск-подъем» и **fish** «посторонний предмет в скважине» не всегда понятны конкретному или массовому ГС и, как следствие, могут быть вытеснены за пределы концепта.

Если ТЕ мотивированы, то их принадлежность к ближнепериферийной и тем более центральной области концепта не вызывает сомнений. В случае же немотивированности либо ложной мотивированности термина ГС хотя и понимает ее архисему, включая тем самым ТЕ в концепт, однако дифференциальные ускользают от понимания. Следовательно, существует в некоторой степени «риск», что термину будет отведено место не в той структурной части концепта, к которой он относится *de facto* и в какую область он был бы включен при адекватном понимании его семантики. Например, раздельнооформленная ТЕ **Christmas tree** «фонтанная арматура» способна вызывать у некоторых ГС неверную ассоциацию с явно не нефтяной сферой человеческой жизни. В действительности же упор в мотивирующем прототипе ТЕ сделан на «увиденном» англоязычным профессионально-техническим мышлением сходстве по форме. Причем если результат такого мышления может быть описан и проанализирован, объяснение самих причин выбора именно такого, а не какого-либо иного образа затруднительно в силу непредсказуемости мышления, и ответить на вопрос, как именно происходит процесс терминологической номинации, затруднительно [Раевская, 2006, с. 27]. Как следствие, неверное понимание терминологической семантики способно вытеснить данную ТЕ за периферийную область концепта. То же самое может случиться и с терминологическими словосочетаниями **friction line** «якорь» и **manufacturer's certificate** «технический паспорт», адекватное восприятие которых доступно не всем ГС.

Что касается синонимических отношений между ТЕ, то они не гарантируют их равноправного положения в структуре концепта ввиду различий по компонентному составу и передаваемым образам, один из которых может быть малопонятен или незнаком ГС. Например, ТЕ **Hoist** «лебедка» более понятна англо- и русскоязычному ГС; более «терминологические» синонимы **Drawworks** и **Winch** могут быть немотивированы для гораздо большего количества ГС; что неизбежно повлечет индивидуально обусловленный перенос этих ТЕ в более отдаленные части концепта либо за его пределы. Аналогичное может произойти с терминами **Wire line grab** «желоб» и **Gutter** «желоб».

Анализ практического материала подтверждает: четкой границы между периферийными составляющими концепта нет, периферия последнего характеризуется ассоциативной семантической незамкнутостью и бесконечностью, а терминологические единицы могут одновременно относиться к разным областям концепта.

Библиографический список

1. Воркачев С.Г. Концепт как «зонтиковый» термин // Язык, сознание, коммуникация: сб. статей. М.: МАКС Пресс, 2003. Вып. 24. С. 5–12.

2. Воркачев С.Г. Методологические основы концептологии // Теоретическая и прикладная лингвистика. Воронеж, 2002. Вып. 3: Аспекты метакоммуникативной деятельности. С. 79–95.
3. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.: Гнозис, 2004. 390 с.
4. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика. Эдиториал УРСС. М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2000.
5. Лейчик В.М., Никулина Е.А. Исследование терминологизмов в парадигматике: явление антонимии // Вестник МГУ. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2005. № 1.
6. Попова З.Д., Стернин И.А. Основные черты семантико-когнитивного подхода к языку. Антология концептов. Волгоград: Парадигма, 2005. Т. 1. С. 7–10.
7. Попова З.Д., Стернин И.А. Очерки по когнитивной лингвистике. Изд. 3-е. Воронеж: Истоки, 2003. 191 с.
8. Попова З.Д., Стернин И.А., Карасик В.И. и др. / З.Д. Попова, И.А. Стернин, В.И. Карасик, А.А. Кретов, О.О. Борискина, Е.А. Пименов, М.В. Пименова // Введение в когнитивную лингвистику / под ред. М.В. Пименовой. Кемерово: ИПК Графика, 2004. 210 с.
9. Раевская М.М. Язык в ментальном пространстве: к проблеме постижения национальной логики мышления // Вестник МГУ. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2006. № 1. С. 27.
10. Слышкин Г.Г. Дискурс и концепт (о лингвокультурном подходе к изучению дискурса) // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс. Волгоград: Перемена, 2000. С. 38–45.
11. Степанов Ю.С. Концепт // Ю.С. Степанов. Константы: словарь русской культуры. Опыт исследования. М.: Школа Языка русской культуры, 1997. С. 40–76.
12. Стернин И.А. Когнитивная интерпретация в лингвокогнитивных исследованиях // Вопросы когнитивной лингвистики. Тамбов, 2004. № 1. С. 65–69.
13. Темкина В.Л., Ларионова И.А. Метафоризация концепта «время» в среднеанглийском и современном английском языке // Вестник ОГУ. 2004. № 11. С. 144–148.
14. Чернейко Л.О. Лингвофилософский анализ абстрактного имени. М.: Изд-во МГУ, 1997. С. 148.
15. Яковенко Е.Б. Языковой образ человека в английских и немецких переводах Библии (опыт концептуального моделирования). АДД. М.: Ин-т яз. РАН, 2007. С. 3–29.
16. URL:<http://zinki.ru/book/kognitivnaya-lingvistika/lingvokonceptologicheskoe/22/>
17. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/%D2%E5%F0%EC%E8%ED>

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНТРОПНИМИКОНА РОМАНА Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ»

Лингвокультурная компетенция, компетентность, литературный антропоним, приемы, лингвокультурологический анализ.

Одной из задач современного образования является формирование культурной компетенции будущего специалиста. Подготовка будущего учителя-филолога включает такой необходимый аспект, как лингвокультурная компетенция, позволяющая ориентироваться в современном культурно-языковом пространстве. При этом под компетенцией понимаются «знания и опыт в определенной области, круг чьей-либо осведомленности, а компетентность – это обладание компетенцией» [Артамонова, 2008].

При обучении студентов иностранным языкам вводится дисциплина «лингвокультурология», которая посвящена рассмотрению базовых понятий и круга основных проблем науки. Студентам предлагается освоить методологические аспекты данной науки, фрагменты таксономического представления репертуара единиц лингвокультурологического исследования, некоторые проблемы презентации языковыми знаками культурной семантики. Целью дисциплины является выработка у студентов лингвокультурологического подхода к исследованию и описанию языковых сущностей в контексте современного национально-культурного самосознания и его знаковой интерпретации [Глотова, 2011, с. 82]. В рамках лингвокультурологии изучаются культурно-специфические вербальные и невербальные знаки, используемые в коммуникации, построенные на их основе тексты и квазитексты, а также стратегии ритуализованного коммуникативного поведения, выходящие за границы понятий «речь» или «дискурс», изучаемых лингвистикой.

Лингвокультурная компетентность формируется в процессе присвоения индивидом части всего массива лингвокультурной информации (текстов в самом широком смысле), порожденной данной лингвокультурой. Лингвокультурная компетентность формируется отдельными субкультурами и отдельными индивидами в том объеме, который они имеют возможность усвоить и который они считают необходимым и достаточным для общения внутри и за пределами данной общности [Городецкая, 2009, с. 49].

Считается, что учитель иностранного языка должен обладать широкими познаниями в области истории и культуры стран изучаемого языка, разбираться в тонкостях этнографического и лингвострановедческого характера (в частности, знать обычаи, традиции, праздники, религиозные обряды носителей языка), владеть основным паралингвистическим запасом, связанным с конкретной иноязычной культурой (разбираться в особенностях мимики, жестикюляции носителей языка), владеть информацией о музыкальном наследии народов, говорящих на определенном языке (в том числе знать и уметь воспроизводить народные песни)

[Бартош, с. 23]. В то время как филолог-русист должен постигать эту науку, не менее важную в его подготовке, «между делом», т. е. параллельно с изучением других дисциплин русского языка и русской литературы. Отчасти это так и происходит, но лишь отчасти, т. к. при этом студент не обучается конкретным приемам извлечения лингвокультурной информации из языковых единиц разного уровня. Однако формирование лингвистического мышления происходит при развивающем характере процесса обучения, при эффективности и последовательности использования методов обучения и самообразования, организации и управления учебным процессом. Только через осознанное овладение и мотивированное использование лингвокультурных компетенций в процессе коммуникации возможно участие будущего квалифицированного специалиста в «диалоге культур» как на повседневном уровне, так и на уровне профессионального общения. Формирование интеллекта, который является психологической характеристикой личности, требует совершенных методических приёмов воздействия на процесс обучения лингвистическим знаниям и умениям.

Язык выступает инструментом мышления и в этой связи одной из первоочередных задач педагога является осознание того, что процесс обучения и усвоения знаний имеет свои этапы, закономерности, обусловленные спецификой индивидуального развития интеллекта личности. В языке находит отражение каждый этап развития народа [Казаева, 2009, с. 58–59].

Целью данной статьи является рассмотрение приемов извлечения лингвокультурологической информации из литературных антропонимов как способа формирования лингвокультурной компетенции в курсе литературной ономастики при изучении антропонимикона романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание».

Лингвокультурная компетенция включает два основных компонента: а) образовательный – расширение историко-культурного кругозора и б) развивающий – развитие личностных способностей. На их формирование и направлены специальные приемы извлечения лингвокультурной информации из имен персонажей, т. е. литературных антропонимов.

Свойственная языку кумулятивная функция обуславливает накопление исторической и лингвокультурной информации, особенно в связи с антропонимами. Функционируя в различные исторические эпохи, они накапливают культурный фон, ореол, становясь знаками, символами того или иного времени, личности, события. Накопленная и свернутая таким образом информация имеет свойство разворачиваться при употреблении звуко-буквенного образа и извлекаться из сознания читателя, естественно, при условии, если читатель ранее владел такой информацией. Несомненно, что люди разных эпох активно владеют необходимой им в синхронии информацией. Но для того чтобы понимать предыдущие национально-ментальные и культурные слои, необходимо изучать историю, культуру, литературу. Каждая эпоха и её культура имеют специфические особенности, отражающиеся в языке. По мнению Ю.М. Лотмана, такие специфические особенности в совокупности с вербальными средствами формируют лингвокультурные коды.

С позиций семиотики культура – это сложная знаковая система. В качестве её подсистемы рассматривается обширная парадигма образов, выполняющих знаковую функцию в процессе общения. Система образов, которая функционирует как система знаков, – это и есть культурный код. Культурные коды, выраженные вербально, возникают в художественной литературе и в устном народном творчестве и частично проникают в естественный язык, закрепляясь в нем в виде образной

лексики, паремий, фразеологизмов, крылатых выражений, а также прецедентных имен собственных. Единицы естественного языка, соединяясь с образами культуры, формируют лингвокультурные коды [Дукальская, 2011, с. 128].

Исследователи семантики антропонима в художественном тексте отмечают, что «если мы имеем дело с художественным произведением, в котором все действующие лица порождены авторской фантазией, то кажется очевидным, что автор располагает, по-видимому, достаточной свободой при выборе того или иного антропонима для любого из своих персонажей. Но мнимая произвольность антропонима на самом деле является осознанной или интуитивно угаданной необходимостью выбора именно этого, а не другого имени» [Беляев, 1986, с. 135]. Дело в том, что литературный антропоним обладает своеобразным семантическим ореолом, лингвокультурной коннотацией, которая мыслится автором и может быть воспринята читателем. Так, В.В. Беляев приводит пример латентной (скрытой) семантики антропонимов в произведениях Ф.М. Достоевского. По его (В.В. Беляева) мнению, семантически отмеченные имена и фамилии обладают повышенной суггестивностью (суггестия – внушение), «поскольку такое имя доносит авторскую характеристику героя как бы исподволь, постепенно. При этом сознание воспринимает имя только функционально, как апеллятив, подсознание же регистрирует имя героя вместе со всем его «семантическим ореолом», что имеет место как бы в «микродозах», но зато ровно столько раз, сколько оно встречается в тексте» [Беляев, 1986, с. 136]. Для того чтобы выявить скрытую семантику имени, В.В. Беляев обращается к следующим приемам выявления информации: 1) этимология имени и фамилии; 2) раскрытие аллюзий; 3) библейские и мифологические сюжеты. Продолжить этот список можно исходя из опыта других исследователей литературной ономастики; 4) ономастический прием столкновения «двух стихий»; 5) прием актуализации вертикального контекста; 6) семантизация заглавия; 7) выявление стилистических вариантов имен персонажей и их уменьшительных форм.

Рассмотрим эффективность названных приемов в формировании лингвокультурной компетенции студентов.

М.А. Соловьева исследует в своей диссертации роль аллюзивного антропонима в создании вертикального контекста (на материале романов А. Мердок и их русских переводов). Термин «аллюзия» заимствован из французского, в значении «шутка, намек», в тексте – стилистическая фигура, выражение посредством сходно звучащего слова или упоминания общеизвестного реального факта, исторического события, литературного произведения; соотнесение описываемого или реально происходящего с устойчивым понятием или словосочетанием литературного или исторического порядка [НСИСВ, 2007, с. 41]. Для успешного аллюзивного процесса текст должен быть прочитан и понят читателем на уровне глубинных структур, формируемых аллюзивным антропонимом (АА) как выразителем внетекстовых (фонových) смыслов. Наличие прагматического фактора придает аллюзивному процессу динамичность. Непременное условие функционирования АА – диалогичность. Умение осуществить диалог читателя с автором и культурным контекстом зависит от компетентности читателя, благодаря которой происходит актуализация АА, т. е. в значении данной единицы появляется дополнительный понятийный компонент и увеличивается объем культурно-исторической информации, выступающей в виде ассоциативного потенциала слова. Обратимся к исследуемому нами роману. М.С. Альтман, Ю.Н. Тынянов, Б.Н. Тихомиров обращали внимание на то, что у Ф.М. Достоевского имена, отчества и фамилии далеко не случайны, отмечая, в частности, ономастический прием столкновения «двух стихий», который был свойствен Н.В. Гоголю как писате-

лю. Этот ономастический прием мы видим воплощенным в имени Родиона Раскольникова, в фамилии Мармеладовых, которая символизирует горечь всей жизни этой семьи. В.Я. Кирпотин пишет в книге «Разочарование и крушение Родиона Раскольникова»: «Как “сладок” этот мир, рисуется уже горько-иронической фамилией, подобранной Достоевским» [Цит. по: Махракова].

Целесообразно использовать при выявлении фоновой информации имени персонажа прием актуализации вертикального контекста. Понятие «вертикального контекста» было введено в статье О.С. Ахмановой и И.В. Гюббенет в 1977 году и подразумевает историко-филологический контекст того или иного литературного произведения, информацию общекультурного плана, наличие которой автор предполагает у своего читателя. Это культурно-исторические, социальные, политические факты, реалии данной страны и эпохи, стилистические традиции и культурные аллюзии, т. е. информация общекультурного плана, объективно заложенная в литературном произведении, но как бы находящаяся за пределами текста как такового, вне его «горизонтального» контекста (сюжетной линии). Вертикальный контекст участвует в создании текстовой категории диалогичности, благодаря которой становится возможной связь имеющегося текста с другими объектами семиотического пространства. Диалогические отношения носят смысловой нелинейный характер, им присущи антропоцентричность, наличие нескольких субъектов высказывания, направленность смысловых импульсов [Бахтин, 1994]. Диалогичность в аллюзивном процессе проявляется в виде отношений между имеющимся и первичными текстами, между автором и читателем, это принцип взаимодействия смыслов при использовании АА в имеющемся тексте. В установлении данных отношений заключается коммуникативная функция АА, которая зависит также от того, к какой разновидности он относится: текстообразующей или фрагментарной. Фрагментарные аллюзивные антропонимы способствуют моделированию смысла на отдельном отрезке текста, тогда как текстообразующие АА участвуют в моделировании всего текстового пространства.

Рассмотрим, как можно использовать названные приемы на примере антропонимикона главных действующих лиц романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание».

Главный герой романа – *Родион Романович Раскольников*. Обращаясь к словарям русских личных имен, устанавливаем этимологию и связанный с именем мифологический сюжет: *Родион* – из греческого «родосский», Родос – место культа Бога Солнца Гелиоса. Известна его огромная статуя колосс Родосский [Петровский, 1984]. Поэтому Ф.М. Достоевский уже в имени персонажа заложил основу светлого, близкого к святости начала, возможность возрождения несмотря ни на что. Этимологически имя Родион близко корню *руда*, имевшему в старославянском языке значение «кровь». Этот мотив имени героя созвучен мотиву крови, реализованному в сюжете романа и первому слову заглавия: *преступление*.

Отчество *Романович* – романус – римский, Ромулус – эпитет Марса [Петровский, 1984]. В отчестве закладывается смысловая составляющая «благородные корни».

Фамилия *Раскольников* – от существительного *раскольник* < *раскол* < *раскалывать* – символизирует внутренний раскол, двойственность, которая и закладывается в основу сюжетной линии романа «Преступление и наказание». В словаре В. Даля находим значение слова *раскол* – «отступление от учения и правил церкви» [Даль, 1955, с. 58]. Таким образом, в фамилии заложено значение *отступления* от истинно гуманистического, божественного и человеческого пути, но отступления временного, когда есть возможность вернуться к нему, покаяться. Этот

смысл возможного покаяния и возвращения на путь человеческий заложен в заглавии романа «Преступление и наказание». *Наказание* как внутренний суд над самим собой, и *покаяние*, через которое душа может возродиться.

С именем главного героя Ф.М. Достоевского в романе «Преступление и наказание» связана идея, которую проверял герой Ф.М. Достоевского: «Тварь ли я дрожащая или право имею?». Вертикальный контекст актуализируется в романе в общественном интересе к теории наполеонизма. Теория не выдумана писателем, она обсуждалась в кругах современников Ф.М. Достоевского, она является тем социально-историческим фактом, на основе которого строится вертикальный контекст.

Разные стороны натуры героя проявляются в его отношениях с другими персонажами: с матерью, сестрой, другом, любимой девушкой, убитыми им женщинами, следователем. Выявление скрытой в именах персонажей лингвокультурной информации помогает глубже проанализировать и понять суть преступления и наказания Родиона Раскольникова.

Мать Раскольникова – Пульхерия Александровна. Пульхерия в переводе с латинского, «красивая». Материнская красота Пульхерии Александровны выражена в тексте её заботой о сыне. Именно в её письме есть слова: «Милый мой Родя...». Родион Раскольников страдает от того, что не может помочь матери. Уменьшительное имя «Родя» несет смысл *род*, родственные отношения очень развиты в семье Раскольниковых, они любят друг друга, страдания Родиона от невозможности помочь семье становятся одной из причин преступления. Именно в уменьшительной форме имя Родиона Раскольникова главным образом употребляется в романе более 120 раз [Тихомиров, 1986, с. 36]. Не только для матери, но и для Дунечки, и для Разумихина он – Родя, Роденька, Родька. Именно благодаря неполным именам происходит переосмысление имени героя, устанавливается новый смысл – «родной», «родимый». Этому переосмыслению должна способствовать связь с христианскими древнерусскими именами Родислав, Родослав, Родич, зарегистрированными в «Словаре древнерусских личных имен» Н.М. Тупикова (СПб., 1903). Б.Н. Тихомиров считает, что именно этот «смысл в имени героя выходит на первый план, выделяя существеннейшее начало в душевном мире Родиона Раскольникова – его *родство*, его неразрывную связь с окружающими людьми [Тихомиров, 1986, с. 37]. Родственный круг для Родиона Раскольникова имеет важное значение, он воспитан в любви, это непреходящая ценность. Идея *рода* поддерживается в тексте именованием Родиона в письмах матери «первенец мой», «кровиночка моя», а также в словах Разумихина о матери Раскольникова: «... хоть сама есть не будет, а уж Роденьку выручит». В своей статье «Почему Родион Раскольников?» Б.Н. Тихомиров приводит факт о том, что в ранних редакциях романа главный герой носит имя Василий, в переводе с греческого «царь», имя, указывающее на стремление героя стать «установителем и законодателем человечества». Судя по всему, изменение имени на «конфликтное» сопровождало общее изменение авторской концепции, о чем свидетельствует важная дата в истории создания романа – конец ноября 1865 года, когда по словам самого писателя, он «все сжег» и «начал сызнова» [Тихомиров, 1986, с. 39].

Раскольникова Авдотья Романовна, Дуня. Полное имя сестры – Авдотья, народное от Евдокия, в переводе с греческого обозначает «благоволение», символизирует то доброе начало, которое сформировано семьёй, стремление помогать людям, заботиться друг о друге.

Разумихин Дмитрий Прокофьевич. Фамилия друга Родиона Раскольникова одна из «прозрачных». На идею рассудительности обращает внимание и Свидригайлов,

когда говорит, что слышал о каком-то господине Разумихине как о рассудительном человеке. Страстность Родиона противопоставлена в романе рационализму Разумихина. На основе сравнения их имен и характеристик выделяется чувствительная натура Родиона Раскольникова.

Алена Ивановна, старуха-процентщица. Алена – народное имя от имени Елена, в переводе с греческого «свет». Символизм имени в том, что, убив Алену Ивановну, Родион погрузил свою душу во тьму, *расколол* свою жизнь на «до» и «после»: «Ему показалось, что он как будто ножницами отрезал себя сам от всех и всего в эту минуту» [Достоевский].

Лизавета Ивановна, убогая сестра Алены Ивановны, невинная жертва. Имя также символично: *Лизавета*, народный вариант от Елизавета, обозначает в переводе с древнееврейского «богом клянусь». Убив Лизавету, Родион Раскольников убивает в себе бога и обрекает себя на страдание.

Семья *Мармеладовых.* Страдания и несчастья Мармеладовых привлекают внимание и вызывают сострадание Родиона Раскольникова. *Катерина Ивановна* Мармеладова. *Катерина*, народное имя от Екатерина, в переводе с греческого обозначает «чистая». Несмотря на перипетии судьбы, она сохраняет честность и порядочность. *Семен Захарович Мармеладов.* Имя *Семен* обозначает в переводе с древнееврейского «слушать». В тексте романа есть сцена, в которой пьяненький Мармеладов изливает душу Раскольникову, ему нужно, чтобы кто-то приличный его выслушал: «Для чего я не служу, милостивый государь, – подхватил Мармеладов, исключительно обращаясь к Раскольникову, как будто это он ему задал вопрос, – для чего не служу? А разве сердце у меня не болит о том, что я пресмыкаюсь втуне?» [Достоевский].

Роль *Сони Мармеладовой* в романе – указать Родиону Раскольникову после убийства путь к спасению через покаяние. Страдающая во имя своей семьи, Соня, вынужденная получить «желтый билет», способна возродить к новой жизни «преступившего» Родиона. В романе она именуется уменьшительным именем. И это тоже не случайно, возникает сюжетная линия снов Сони. Сила в ней до поры до времени как бы спит и только угадывается. Имя *Софья* в переводе с греческого обозначает «мудрость», в данном случае, скорее, «смирennemудрие», т. е. мудрость христианская. Соня несет идею мудрости любви к Богу, и к людям. Именно Соня научила Родиона, как надо покаяться на площади: «В то время, когда он, на Сенной, поклонился до земли в другой раз, оборотившись влево, шагах в пятидесяти от себя, он увидел Сою. Она пряталась от него за одним из деревянных барачков, стоявших на площади, стало быть, она сопровождала всё его скорбное шествие! Раскольников почувствовал и понял в эту минуту, раз навсегда, что Соня теперь с ним навеки и пойдет за ним хоть на край света, куда бы ему ни вышла судьба» [Достоевский].

Таким образом, владение приемами работы с лингвокультурной информацией, заложенной в литературном имени, позволяет вывести читателя на более высокий уровень понимания художественного текста и существенно продвинуться на пути формирования у будущего филолога-русиста лингвокультурной компетенции.

Библиографический список

1. Артамонова Л.С. Подготовка студентов гуманитарных вузов к иноязычной профессиональной коммуникации: дис. ... канд. пед. наук. М., 2008.
2. Бартош Д.К. Особенности лингвокультурной компетентности будущего учителя иностранного языка // Педагогика высшей школы. № 1. 2011. С. 19–27.

3. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского: К переработке книги о Достоевском // Проблемы творчества поэтики Достоевского. Киев, 1994.
4. Беляев В.В. К вопросу о латентной семантике антропонимов в художественной прозе Ф.М. Достоевского и Итало Звево // АМА. Саратов, 1986. Вып. 6. С. 135–145.
5. Глотова Ж.В. Лингвокультурная компетентность как показатель качества развития личности преподавателя высшей школы // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2011. Вып. 2. С. 78–83.
6. Городецкая Л.А. Лингвокультурная компетентность и лингвокультурные коммуникативные компетенции: разграничение понятий // Вопросы культурологии. 2009. № 1. С. 48–51.
7. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. М.: Гос. изд-во ин. и нац. словарей, 1955. Т. IV.
8. Достоевский Ф.М. Преступление и наказание. URL: [http:// Lib.ru/Классика](http://Lib.ru/Классика)
9. Дукальская И.В. Лингвокультурный код как средство формирования коммуникативной компетенции // Альманах современной науки и образования. 2011. № 4 (47). С. 128–129.
10. Казаева Л.И. Лингвокультурные компетенции как условие формирования лингвистического мышления через повторы при изучении иностранного языка студентами неязыковых специальностей // Вестник Югорского государственного университета. 2009. Вып. 1 (12). С. 56–59.
11. Махракова И.Р. Наречение имен и фамилий в произведении Достоевского «Преступление и наказание». URL: [http // familii.ru/index.pfp](http://familii.ru/index.pfp)
12. Новейший словарь иностранных слов и выражений (НСИСВ). Минск, 2007.
13. Петровский Н.А. Словарь русских личных имен. М.: Русский язык, 1984. С. 384.
14. Соловьева М.А. Роль аллюзивного антропонима в создании вертикального контекста (на материале романов А. Мердок и их русских переводов): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2004. 23 с.
15. Тихомиров Б.Н. Почему Родион Раскольников? // Русская Речь. № 2. 1986. С. 35–39.

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОСОДИЧЕСКОЙ ДЕТЕРМИНАНТЫ В ШВЕЙЦАРСКОМ ВАРИАНТЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Просодическая детерминанта, швейцарский вариант немецкого языка, диапазон частоты основного тона.

Функционирование просодической детерминанты в швейцарском варианте немецкого языка является актуальной темой, поскольку ее изучение с точки зрения просодии швейцарского варианта немецкого языка до недавнего времени не находило отражения в трудах лингвистов. Работы, посвященные исследованию швейцарского варианта немецкого языка, касаются в основном описания фонетико-фонологических особенностей фонем швейцарско-немецких диалектов и литературного языка, сравнительной разработки акцентуации германских языков с целью изучения и уточнения исторических уровней развития отдельных германских диалектов, проблем интерференции и контактов языков Швейцарии, вопросов пространственного распределения диалектов в рамках единого ареала, а также взаимоотношений диалекта с литературным языком и диапазоном их варьирования, исследования текстовой деятельности на диалекте, лексико-семантических особенностей языка Швейцарии.

Исследование организации просодемного пространства еще практически не нашло отражения в трудах ученых-германистов, поэтому считаем необходимым изучение качественной определенности просодической детерминанты, ее признаков и функций. Научная новизна исследования состоит в том, что впервые установлены особенности реализации акустических параметров вариантов просодем в швейцарском варианте немецкого языка, выявлена качественная определенность просодической детерминанты. Цель статьи заключается в выявлении особенностей реализации просодической детерминанты на материале швейцарского варианта немецкого языка.

Под просодической детерминантой понимается предпочтительное движение тона, «то общее и всеобъемлющее, что объясняет принципиальную неизбежность всех остальных компонентов системы» [Коваленко, 2002, с. 30]. Просодическая детерминанта как ведущий параметр языка стабилизирует речь, делает её себе подобной, объединяет и руководит всеми другими элементами, которые, в свою очередь, раскрывают, обосновывают и развивают её проявление в речи.

Для достижения вышеуказанной цели был проведен эксперимент, который включает языковую программу, компьютерную обработку и вычленение лингвистической информации из полученных данных. Языковая программа представляет собой коммуникативные типы предложений, содержащих двухсложные слова-предложения с разноместным ударением, например: Lapsus. Mikron. Saga. Salut. Aspekt. Motiv. Akronym. Fakultät. Horizont. Lapsus? Mikron? Saga? Salut? Aspekt? Motiv? Akronym? Fakultät? Horizont? Языковая программа, начитанная 5 дикторами – носителями языка, была проанализирована с помощью компьютерной программы Speech Analyzer.

В результате анализа экспериментальных данных было выявлено, что просодическая детерминанта обладает рядом признаков. Одним из признаков является

устойчивость, сущность которой состоит в регулярной повторяемости принципов восходящего движения тона в швейцарском варианте немецкого языка. Несмотря на наслоение возмущающих факторов, просодическая детерминанта сохраняет устойчивость в реализации своей качественной определённости, хотя отмечается возможность перехода детерминанты в позицию нейтрализации, под которой понимается переход восходящего движения тона (чот) в нисходящий с одновременным сужением диапазона частоты основного тона в зависимости от перемещения ударения к концу варианта просодемы (рис. 1). Таким образом, позиция нейтрализации наблюдается в акцентной структуре (- - '·?), когда дальнейшего расширения диапазона ЧОТ не происходит и он реализует противоположное свойство – сужение диапазона. Момент устойчивости просодической детерминанты содержит в себе и момент изменчивости в зависимости от намерения говорящего. Если сравнить швейцарский вариант с русским и немецким языками, то можно отметить, что в немецком языке позиция нейтрализации происходит в нейтральной речи в трехсложной просодеме, в то время как в русском языке нейтрализация наблюдается в восклицательных предложениях структуры (- - '·!) и сопровождается одновременным сужением диапазона ЧОТ [Дудина, 2009, с. 18].

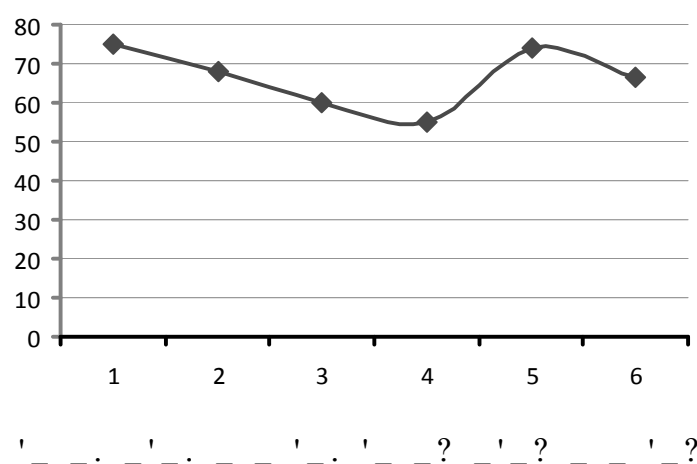


Рис. 1. Позиция нейтрализации просодической детерминанты:

по оси абсцисс – типы акцентных структур;
по оси ординат – частота основного тона, Гц

Способность проникать во все пространства языка, в их разноплановые единицы, составляющие эти пространства, также является признаком просодической детерминанты. Базисные связи между просодемами в сильной позиции (швейцарский первичный вопрос с ударением на конечном слоге) и в слабой позиции (швейцарское назывное предложение с ударением на начальном слоге) показывают, что сильная позиция просодем-инвариантов, а вместе с ней и просодическая детерминанта являются довольно устойчивыми, характеризуя восходящим движением тона маркированный член этой оппозиции, превращая данный признак в дифференциальную способность к расширению диапазона ЧОТ: единонаправленное-неединонаправленное движение частоты основного тона, сопровождающееся расширением или сужением диапазона частоты основного тона с увеличением количества предударных слогов (первичный вопрос – назывное предложение).

Всеобщность просодической детерминанты заключается в том, что ее влияние на речь имеет всеобщий характер, т. е. речь характеризуется обязательным ее присутствием в звуке, слоге, слове.

Благодаря наличию связей управления языковая система способна посредством накопления и передачи информации направлять и корректировать разнообразные проявления её внутренней активности. Иерархичность строения – специфический признак системы, связи управления – одно из характерных выражений системообразующих связей. Диапазон действия просодической детерминанты зависит от её исторически сложившегося потенциала, так как она формирует структуру фразовой просодии языка под свои особенности функционирования и развития, т. е. предрешает организацию соответствующей структуры и прогнозирует её последующие шаги и взаимозависимость связей в структуре просодемного пространства. Детерминанта и сформированные ею связи приспособляются к любому проявлению возмущающих факторов.

Скрытый характер просодической детерминанты был ранее обнаружен в исследованиях, проведенных на материале немецкого и русского языков [Дудина, 2009, с. 13]. В исследовании, проведенном С.П. Дудиной, также был выявлен признак устойчивости, который состоит в регулярной повторяемости принципов восходящего движения тона в немецком языке и нисходящего в русском. Что касается швейцарского варианта немецкого языка, то и здесь был обнаружен скрытый характер просодической детерминанты, что, несомненно, затрудняет её выявление и определение её критериев. Выявление качеств просодической детерминанты в швейцарском варианте немецкого языка стало возможным благодаря проведению фонетического эксперимента [Гонина, 2010б, с. 406], в ходе которого было выявлено, что просодическая детерминанта в швейцарском варианте немецкого языка выполняет следующие функции: стабилизирующую, интеграционную, или центростремительную, центробежную, а также функцию управления.

Примером проявления стабилизирующей функции может служить следующий рис. 2, представляющий движение тона.

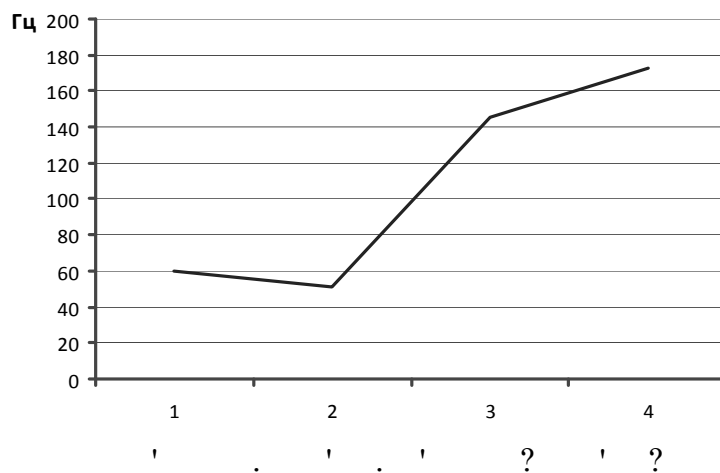


Рис. 2. Диапазон частоты основного тона:

по оси абсцисс – типы акцентных структур;
по оси ординат – частота основного тона, Гц

Стабилизирующая функция направлена на сохранение и развитие детерминанты, проявляющей себя бесчисленными примерами подобию в речи. Противоположную стабилизирующей вариативную функцию выполняют гетерогенные процессы. Проявление свойств детерминантных и гетерогенных процессов зависит от периодичности их повторений в речи. Гетерогенная сила проявляет свою вариативную функцию также активно, довольствуясь частичными изменениями, но тем не ме-

нее идя по пути усложнения и эволюционного развития процесса речи. Вариативность имеет место на всех языковых уровнях.

Интеграционная, или центростремительная, функция состоит в том, что детерминанта обладает свойством объединять явление. Она объединяет просодему в единое целое повышающимся движением тона, если это вопрос (рис. 2). Своим влиянием детерминанта в интегрирующей функции обеспечивает не только единицы просодемного пространства, но и единичные системы, такие как звук. Отдельные уровни, а также единицы языка содержат информацию о целом, в этом заключается проявление взаимосвязи.

Функция дисперсии, или центробежная, проявляется в том, что вариативная сила создает центробежные тенденции путем любого изменения, отклонения под влиянием возмущающих факторов. Возникновение узлов противоречий, выражающих неравномерность связи между структурами внутри просодемного пространства, обусловлено систематическим возникновением на разных уровнях языка центробежных тенденций, которые имеют способность накапливать свой потенциал. Такое постепенное увеличение, наращивание гетерогенной силы с годами, десятилетиями, тысячелетиями приводит к глобальным структурно-системным изменениям. В потоке речи становление и функционирование дестабилизирующей силы происходят под влиянием многочисленных факторов, обеспечивая многоплановость значений. Стилиевое разнообразие, огромное количество эмоционально-экспрессивных и модальных значений создают бесконечную вариативность речи.

Функция управления обеспечивает гармоничное функционирование и развитие просодемного пространства. Детерминанта руководит, управляет, определяет. Закон взаимодействия двух глобальных процессов, детерминантного и гетерогенного, является движущим фактором развития системы просодемного пространства в рамках целостности языка, что особенно ярко проявляется через контролирующий принцип со стороны детерминанты.

Таким образом, в заключение можно сделать вывод, что особенностью реализации просодической детерминанты в швейцарском варианте немецкого языка является единоподнятое восходящее движение тона, а позиция нейтрализации, под которой понимается переход восходящего тона в нисходящий, наблюдается в вопросительной трехсложной акцентной структуре с ударением на конечном слоге.

Библиографический список

1. Гони́на А.С. Организация просодемного пространства в современном швейцарском варианте немецкого языка (экспериментально-фонетическое исследование): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2010а. 25 с.
2. Гони́на А.С. Функционирование параметра длительности в вариантах просодем с разной акцентной структурой (на материале швейцарского варианта немецкого языка) // Материалы XVII Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов». Секция «Филология». М., 2010б. С. 405–408.
3. Дудина С.П. Роль просодической детерминанты в организации просодемного пространства (на материале немецкого и русского языков): авторефер. дис. канд. филол. наук. Иркутск, 2009. 19 с.
4. Коваленко Н.А. Системный подход к фразовой просодии слова: авторефер. дис. ... д-ра филол. наук. М.: Институт языкознания РАН, 2002. 42 с.

О МНОГОАСПЕКТНОСТИ ЛЕКСИКАЛИЗОВАННЫХ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ СОЧЕТАНИЙ АДВЕРБИАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА

Лексикализованные предложно-падежные сочетания, функционально-семантический потенциал, структура, степень семантической слитности, парадигматические отношения.

Грамматический статус лексикализованных предложно-падежных словоформ (ЛППС) в современной русистике не получил однозначного определения в связи с тем, что они обладают признаками и слова, и фразеологизма. А.М. Бабкин, В.П. Жуков, А.И. Молотков относят единицы типа *под хмельком, под носом, из-под палки, под рукой, под шумок, на глаз, до упаду* к фразеологизмам [см. например: Бабкин, 1964, с. 78]. П.А. Лекант причисляет подобные единицы, противопоставленные свободным сочетаниям, к формам-идиомам [Лекант, 2000, с. 61–62]. Н.М. Шанский исключает такие языковые единицы из состава фразеологизмов [Шанский, 1985, с. 54]. В пособиях по орфографии и в современных учебниках по русскому языку ЛППС рассматриваются как наречия или наречные сочетания [Валгина, Светлышева, 1993, с. 336]. Р.П. Рогожникова анализируемые единицы называет «сочетаниями, эквивалентными слову». Г.Н. Сергеева квалифицирует рассматриваемые единицы как лексикализованные предложно-падежные формы или сочетания [Сергеева, 1969]. Данное определение статуса анализируемых языковых единиц, переживших процесс лексикализации, представляется нам наиболее адекватным.

Наше исследование выполнено на материале 396 единиц, преимущественная часть которых извлечена из «Словаря сочетаний, эквивалентных слову» Р.П. Рогожниковой.

Цель работы – наметить аспекты исследования ЛППС адвербиального характера.

Лексикализованные предложно-падежные сочетания – это многоаспектные языковые единицы. Они неоднородны с точки зрения: 1) их функционально-семантических возможностей; 2) структуры, включая модели образования; 3) семантики; 4) характера парадигматических отношений, а также; 5) степени семантической слитности их компонентов.

1. С точки зрения функционально-семантического потенциала ЛППС можно разделить на три общих типа.

ЛППС первого типа имеют собственно наречный характер, они функционируют только как обстоятельство, обозначая признак действия (*работать без передышки, уехать за границу, прийти из любопытства, ходить на сторону, вспомнить с радостью*), или признак признака (*красивый на диво, здоровый на загляденье, кислый на вкус, милый на вид*).

К периферии ЛППС этого типа мы относим языковые единицы, выступающие в роли несогласованного определения в двух позициях: а) при опущенной глагольной форме причастия; б) при отглагольном существительном. Например: а) *пальто в обтяжку*, ср. *пальто (сидящее) в обтяжку*; б) *пляски до упаду*, ср. *плясать до упаду*. По существу, в том и другом случае наречие обозначает признак процесса, в первом случае – этот процесс подразумевается.

ЛППС второго типа имеют наречно-конверсивный характер: в них совмещается наречная обстоятельственная функция с другой функцией, реализуемой в иных контекстуальных условиях: а) с функцией сказуемого в двусоставном предложении; б) со служебной функцией.

Ср. следующие высказывания с ЛППС *без ума*:

*Она первая заставила его понять, что можно **без ума** влюбиться в женщину бесспорно некрасивую* (Ю. Безелянский).

*А ещё Ульяна **без ума** от танцев* (Н. Зуев).

В первом высказывании ЛППС *без ума* функционирует как наречие, а во втором – как предикатив.

Теперь ср. высказывания с ЛППС *в целом*:

Не берусь судить в целом, но по сохранности новорожденных нам бы учиться и учиться у шведов (газ.);

*Врачи, нет, медицина **в целом** преувеличили свое могущество* (Н. Амосов). *Феликса я знаю лучше. **В целом** я о нем высокого мнения* (И. Грекова).

В первом предложении *в целом* выступает в качестве наречия, во втором оно является частицей, а в третьем – выполняет союзную функцию [Словарь служебных слов русского языка, 2001, с. 295].

Третий тип составляют ЛППС амбивалентного характера, одновременно совмещающие в себе свойства наречия и предлога. См. примеры: *в результате, в заключение, со стороны, в обход, во главе*,

Данные языковые единицы аналогичны словам типа *мимо, сбоку, возле, около* и т. п., которые М.И. Всеволодова и Е.В. Клобуков рассматривают как «амбивалентные предлоги-наречия», т. к. они семантически изначально ориентированы на некоторый объект ситуации, указывая расположение другого объекта относительно первого. В случае наречного употребления, по мнению исследователей, «налицо предлог в сочетании с «нуль-формой анафорического компонента». Ср. их примеры: *Он вышел из дома, но не заметил Ивана и прошел **мимо**. Он вышел из дома и прошел **мимо***. Данная иллюстрация невозможна вне контекста, где объект, *мимо* которого проходят, назван» [Всеволодова и др., 2003, с. 32].

Аналогично ЛППС типа *в результате, в заключение, со стороны, в обход, во главе* исконно совмещают в себе функции предлогов и наречий.

Ср. примеры употребления ЛППС *в обход*:

*Он зашагал **в обход** базарной площади к ее дому* (Ананьев). Здесь ЛППС *в обход* употреблено как предлог в сочетании с управляемой словоформой Р.П. существительного.

*Обломов пошел **в обход** (чего?), мимо горы, с другого конца вошел в ту же аллею* (Гончаров). В этом высказывании управляемая словоформа представлена «нуль-формой» и объект, служащий пространственным ориентиром, представлен в предшествующем фрагменте текста.

Р.П. Рогожникова видит в единицах типа *во главе, в обход* функциональные омонимы, в одних контекстах представленные как наречие, в других – как предлог.

2. Структурные особенности ЛППС могут быть связаны: 1) с количеством компонентов, входящих в состав ЛППС; 2) типом модели образования.

С точки зрения количества компонентов, входящих в состав ЛППС, они могут быть: двухкомпонентными, реже трехкомпонентными и в единичных случаях четырехкомпонентными.

Двухкомпонентные сочетания составляют абсолютное большинство лексикализованных предложно-падежных сочетаний, например, *в охотку, без следа, без*

спроса, до крайности, от скуки, по адресу, при случае, с непривычки, со зла, через минуту.

Среди двухкомпонентных ЛППС можно выделить такие, которые могут включать в свою структуру факультативный элемент, превращающий их в трехкомпонентную или даже в четырехкомпонентную единицу. См.: *в большинстве – в большинстве своем – в большинстве случаев; без преувеличения – без всякого преувеличения; в целости – в целости и сохранности*. В данном случае перед нами исходно двухкомпонентные ЛППС, которые могут иметь трехкомпонентный вариант с факультативным элементом или с факультативными элементами (в случае с четырехкомпонентными единицами).

Мы обнаружили всего 27 лексикализованных единиц, включающих в свой состав три обязательных компонента, например, *в некотором роде, в равной мере, в самом деле, в свое время, в свою очередь, во сто раз, по доброте душевной, раз за разом*.

В нашем языковом материале встретилось только 5 четырехкомпонентных единиц. См. примеры: *в той же мере, в то же время, в тот же миг, в тот же час, в ту же минуту*.

Теперь обратим внимание на модели образования лексикализованных предложно-падежных сочетаний. Они включают предлог и падежную словоформу существительного. В современном русском языке существует 26 моделей образования ЛППС, связанных со всеми косвенными падежами. Наибольшее количество ЛППС адвербиального характера (всего их 396) восходит к родительному падежу – 115 языковых единиц, включающих десять разных предлогов: *без интереса, вне очереди, для вида, до безумия, из застенчивости, из-за рубежа, от силы, с непривычки, со зла, сверх меры*. К винительному падежу восходят 112 ЛППС, включающих восемь разных предлогов: *в лад, на вкус, за границу, под конец, про запас, сквозь слезы, через силу*. К дательному падежу в нашем языковом материале восходят 59 ЛППС, включающих в состав четыре предлога: *к месту, по порядку, на бегу, с виду*. К творительному падежу – 47 анализируемых единиц с пятью разными предлогами: *за границей, между делом, под рукой, с гордостью, со вкусом*. К предложному падежу восходит 58 ЛППС с тремя предлогами: *в одиночестве, на отлете, при случае*.

В большинстве случаев ЛППС, образованные по одной модели, выражают разные значения, зависящие от лексического значения субстантивного компонента. Например, ЛППС, образованные по модели БЕЗ + словоформа Р.П., выражают два значения: а) «признак, отсутствие которого характеризует действие», см. примеры: *рассказать (как?) без запинки, слушать без интереса, работать без передышки*; б) «большое количество, интенсивность проявления действия»: *любить без меры, есть без счета*.

3. Степень семантической слитности компонентов ЛППС различна. Большая степень семантической слитности обусловлена, на наш взгляд, следующими факторами: 1) отсутствие в современном русском языке существительного, являющегося компонентом сочетания. Ср.: *позарез – без радости*; 2) слабая мотивированность содержания ЛППС семантикой субстантивного компонента. Ср.: *под носом* – «очень близко» и *без интереса* – «не проявляя интерес»; 3) связанный характер синтагматической связи ЛППС с другими словами. Ср.: *во вкус → войти – без труда → работать, найти, узнать...*; 4) необычность морфологической формы, например, *на радостях* (форма множественного числа абстрактного существительного).

Как показывает анализ языкового материала, наиболее яркими показателями слитности компонентов ЛППС являются: 1) наличие в структуре ЛППС существительного, которое не употребляется в современном русском языке вне этого сочетания (*без обиняков, на цыпочках, на поверку, позарез*); 2) единичная сочетаемость ЛППС с глаголами (*войти во вкус, жить в ладу*). Такие единицы обычно фиксируются во фразеологических словарях.

4. Лексикализованные предложно-падежные сочетания, подобно словам и фразеологизмам, типичные свойства которых они совмещают, вступают друг с другом в парадигматические отношения синонимии и антонимии.

Среди 396 ЛППС адвербиального характера нами обнаружено 43 синонимических ряда.

Синонимические ряды ЛППС могут различаться: 1) количеством компонентов в структуре синонимического ряда, оно колеблется от двух до пяти: *без памяти – без ума; на диво – на удивление на загляденье – на зависть – на славу*; 2) характером синонимических отношений: полная синонимия (*за рубеж – за границу*) или неполная синонимия (*в избытке – в изобилии*). Неполные синонимы, в свою очередь, могут отличаться друг от друга: а) семантикой (*без передышки – без устали*); б) стилистической окраской: *без числа – без счета* (разг.); в) тем и другим одновременно: *с радостью – с охотой* (разг.).

Специфика синонимических рядов ЛППС заключается в том, что эти отношения могут возникать на разных уровнях. У одних ЛППС синонимия предопределяется синонимичными существительными, входящими в их состав, см. примеры: *в ладу – в согласии, в избытке – в изобилии*; у других она возникает на уровне самих ЛППС, см. примеры: *в лоб – в упор, в действительности – на самом деле*.

В нашем языковом материале мы обнаружили 47 антонимических пар. У них можно выделить те же самые содержательные типы, которые традиционно выделяются в лингвистической литературе. Это – контрарные антонимы (*в молодости – в зрелости – в старости*); контрадикторные (*к несчастью – к счастью, без сознания – в сознании*) и векторные (*за границу – из-за границы*).

Явление антонимии, как и синонимии, также формируется на разных уровнях. Во-первых, антонимия ЛППС может предопределяться антонимичными существительными, входящими в их состав: *в молодости – в старости, в прошлом – в будущем*. Во-вторых, она возникает на уровне самих ЛППС, причем двумя способами. В одном случае антонимические отношения формируются при помощи отрицательной частицы *не*, присоединяемой к одному из двух тождественных ЛППС: *в лад – не в лад, в ногу – не в ногу*; в другом случае они создаются разными падежными словоформами одного субстантива с предлогами антонимичной семантики, например, *в гости – из гостей, без труда – с трудом, без интереса – с интересом, по очереди – вне очереди*.

Итак, лексикализованные предложно-падежные сочетания адвербиального характера – это многоаспектные языковые единицы. Они обладают разными функциональными возможностями, выступая как собственно наречия, как единицы конверсивного характера и как амбивалентные языковые единицы. Степень семантической спаянности их компонентов может быть различной. ЛППС образуются по 26 моделям, включающим падежную словоформу существительного и предлог. Каждая модель связана с выражением нескольких значений, зависящих от лексического значения субстантивного компонента. Отношения синонимии и антонимии анализируемых единиц могут формироваться на разных уровнях: на уровне входящих в их состав существительных и на уровне самих ЛППС.

Библиографический список

1. Бабкин А.М. Фразеология и лексикография. Проблемы фразеологии. М., 1964. 432 с.
2. Валгина Н.С., Светлышева В.Н. Орфография и пунктуация: справочник. М., 1993. 336 с.
3. Всеволодова М.В., Клобуков Е.В., Кукушкина О.В., Поликарпов А.А. К основаниям функционально-коммуникативной грамматики русского предлога // Вестник МГУ. Сер.: Филология. 2003. № 3. С. 17–59.
4. Лекант П.А. Современный русский язык: учебник для студ. вузов, обучающихся по спец. «Филология». М.: Дрофа, 2000. 472 с.
5. Рогожникова Р.П. Словарь эквивалентов слова. М.: Рус. яз., 1991. 254 с.
6. Сергеева Г.Н. Адвербиальные предложно-падежные формы в современном русском языке (к вопросу о переходных явлениях в области частей речи): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1969. 17 с. URL: <http://www.superlinguist.com>
7. Словарь служебных слов русского языка / под ред. Е.А. Стародумовой; ДВГУ, 2001. 363 с.
8. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка. М.: Высшая школа, 1985. 160 с.

КВАЛИФИКАЦИЯ КОНФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ В ТОЛКОВЫХ СЛОВАРЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Конфессиональная лексика, толковый словарь, стилистическая помета, стилистический комментарий.

Конфессиональную лексику как одну из групп функционально окрашенной лексики современного русского языка выделяют далеко не все отечественные толковые словари. Так например, не выделял её «Словарь русского языка» С.И. Ожегова (далее – Словарь Ожегова или СО). В статье «К вопросу об изменениях словарного состава русского языка в советскую эпоху» Сергей Иванович Ожегов писал: «...ко времени социалистического преобразования сельского хозяйства, ко времени выявления существенных успехов культурной революции в нашей стране основная масса слов, связанных с церковно-религиозными отношениями, решительно ушла в пассивный запас языка, была забыта или сохранилась только в узком кругу верующих и в профессиональной речи духовенства» [Ожегов, 1953, с. 80]. Господствовавшая в стране идеология неизбежно отразилась на толковых словарях – нельзя забывать о том, что почти все они были созданы в советский период отечественной истории, когда религия и вера вообще считались «пережитками» прошлых (дореволюционных) эпох. Отказался от выделения конфессиональной лексики и являющийся продолжением Словаря Ожегова «Толковый словарь русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой (далее – Словарь Ожегова и Шведовой или СОШ), даже в тех своих переизданиях, которые вышли в свет после кардинальной смены государственной политики в отношении религии и церкви. Однако в последнем (26-м) исправленном и дополненном издании словаря (2011), главным редактором которого стал профессор Л.И. Скворцов, появились пометы (*церк.*) – *церковное* и (*религ.*) – *религиозное*, хотя и без каких-либо комментариев по этому поводу.

Пометы (*церк.*) и (*религ.*) для характеристики употребления конфессиональной лексики традиционно использовали другие толковые словари русского языка, например, словари среднего типа: «Толковый словарь русского языка» в 4-х томах под ред. Д.Н. Ушакова (далее – Словарь Ушакова или СУ), «Словарь русского языка» в 4-х томах АН СССР под ред. А.П. Евгеньевой (далее – Малый академический словарь или МАС), а также «Большой толковый словарь русского языка» под ред. С.А. Кузнецова (далее – БТСРЯ). Но реальное содержание и функции данных помет и в этих словарях не были раскрыты (в отличие, например, от таких помет, как *устар.*, *стар.*, *прост.*, *разг.*, *книжн.* и др.). Объясняется это, с нашей точки зрения, тем, что пометы (*церк.*) и (*религ.*) в СУ, МАС и БТСРЯ стоят в одном ряду с пометами специальных узких сфер общения (*астр.*, *биол.*, *бухг.*, *мат.* и под.), о которых во всех словарях лишь упоминается во вступительных записках и пояснениях: «Если слово употребляется как термин в узкой профессиональной сфере, то оно сопровождается более конкретной пометой (см. "Условные сокращения")» [БТСРЯ, 1998, с. 15].

Анализ словарей показывает, что конфессиональная лексика – один из самых малочисленных разрядов представленных в них слов. Так, например, картотека лексем, имеющих помету (*церк.*) в Малом академическом словаре (собранный нами

методом сплошной выборки из всего массива словаря), составила всего 87 единиц. Среди них 50 слов и 37 отдельных значений многозначных слов: *акафист, аналой, анафема*₁, *буффонада*₂, *венчик*₃, *восприемник / ица, епитимья, епитрахиль, жертвенник*₂, *заупокойный, канон*_{3,4}, *канонизировать*₃, *катавасия*₁, *каяться*₃, *клирошанин / нка, кропило, кропильница, купель, мясопуст, миро, набедренник, наместница*₁, *новопреставленный, облатка*₃, *отпеть*₃, *отходная, панагия, паникадило, песнопение*₁, *плащаница, помазание, помазанник / ница, помазаться*₂, *поминальный* (устар., церк.), *поминание*₁ (устар., церк.), *поминание*₂, *поминать*₂, *поминование, послушание*₂, *постриг, пострижение, постричь*_{2/ ся}₂, *поучение* (лит., церк.), *пресвитер*₂, *приобщить*_{3/ся}₂, *приход*₃, *приходский, прихожанка, причастие*_{2,3}, *причастить*_{2/ся}₂, *причастник*₂, *причастница* (устар., церк.), *причащение* (устар., церк.), *причт, причтовый, расстрига* (церк., презр.), *расстричь*₁, *расстричься, ризница, ризничий, разговение, священный*₁, *служебник, соборование, соборовать/ся, сорокоуст, сретение*₂, *стихаре, страстотерпец, тропарь, треба*₂, *триодь, триптих*₂, *успение*₁, *часе, часослов, экзархат* (ист., церк.), *явленный* (устар., церк.). Если учесть, что словарь описывает более чем 90 000 слов (абсолютное большинство которых многозначны), то становится очевидным, что данная лексика составляет в нём ничтожно малую часть. Это относится ко всем толковым словарям современного русского языка.

Конечно, конфессиональная лексика не является самой употребительной. Однако даже при беглом, не очень внимательном взгляде на приведённый список церковных слов и лексем возникают вопросы: не скрывается ли церковная лексика за другими пометами, и нет ли в словарях других способов указания на сферу её использования, её функционально-стилистическую принадлежность?

Что касается последнего вопроса, то, кроме помет (церк.) и (религ.), словари используют для характеристики конфессиональной лексики и некоторый набор стилистических комментариев (или энциклопедических ремарок): *В православной церкви; В церковном обряде* и под. Например, слово *дьячок* в БТСРЯ не имеет помет, но сопровождается соответствующим комментарием: «*Дьячок* – *В православной церкви*: низший церковный служитель, не имеющий степени священства; причётник, псаломщик». Слово *экзарх* в МАС также не имеет помет, но имеет соответствующий комментарий: «*Экзарх* – *В православной церкви* – глава отдельной церковной области или самостоятельной церкви». Однако следует отметить, что словари не всегда последовательны как в использовании помет, так и в использовании комментариев и ремарок. Например, в МАС следующее за словом *экзарх* слово *экзархат*, обозначающее «область, на которую распространяется управление экзарха», имеет две пометы (ист., церк.) и не сопровождается никаким комментарием. Поскольку описание одной лексической единицы в словаре непосредственно следует за описанием другой, расхождения становятся особенно очевидными. Почему в одних случаях пометы используются, а в других нет – не понятно. Почему в каких-то случаях толкование сопровождается комментарием / ремаркой, а в каких-то не сопровождается, также не ясно. И примеров такой непоследовательности во всех словарях довольно много.

Кроме того, указание на конфессиональную сферу использования слова, конечно, даётся в самом толковании. Например, слово *прихожанка* в Малом академическом словаре имеет помету (церк.), а предваряющее его слово *прихожанин* такой пометы не имеет, но толкуется как церковный термин: «*Прихожанин* – член

религиозной общины при христианской церкви». Слово **епархия** пометы не имеет, но из толкования ясно, какова сфера его функционирования («церковно-административный округ, находящийся под управлением епископа»). Следующее за ним слово **епископ** также не имеет пометы, и в данном случае указание на функциональную принадлежность содержится только в толковании («высшая степень священства в христианской церкви, а также лицо, имеющее эту степень; архиерей»). Однако следующие за словами **епархия** и **епископ** слова **епитимья** и **епитрахиль** уже имеют помету (*церк.*) и толкуются соответствующим образом: «**Епитимья** – *Церк.* Род наказания, налагаемого церковью на нарушившего религиозные нормы (состоит в посте, длительных молитвах и т. п.)»; «**Епитрахиль** – *Церк.* Часть облачения священника в виде длинной полосы ткани, надеваемой на шею и свешивающейся спереди». И опять возникает вопрос: почему в одном случае помета сопровождает толкование слова, а в другом нет, тем более что эти слова в словаре следуют одно за другим?

Что касается «сокрытия» церковной (конфессиональной) лексики за другими словарными пометами, то, как показывает анализ словарей, немалая её часть квалифицируется в них как устаревшая и сопровождается пометой (*устар.*). И в этом случае мы имеем дело с идеологией, победившей стилистику. (**Напомним:** (*устар.*), т. е. устаревшее слово или значение, указывает на то, что слово (или его значение) употребляется в современном языке крайне редко и воспринимается как архаизм.)

Начнём с замечания о том, что даже в тех случаях, когда церковная лексика маркируется в словарях двумя пометами, второй пометой, как правило, является (*устар.*). При этом парное использование данных помет (*устар.*, *церк.*) или (*устар.*, *религ.*) также не всегда последовательно. Например, слово **причастница** (женск. к **причастник**) в МАС имеет при себе две пометы (*устар.*, *церк.*). В то же время **причастник** в 1-м значении (*участник чего-либо*) имеет одну помету (*устар.*), а во 2-м значении (*тот, кто готовится к обряду причастия или подвергается этому обряду*) – только помету (*церк.*). **Причащение** (действие по значению глагола **причастить**) имеет две пометы (*устар.*, *церк.*). В то время как слово **причастить** в 1-м значении (*приобщить к чему-либо*) имеет помету (*устар.*), а во 2-м значении (*совершить обряд причастия над кем-либо*) – помету (*церк.*). Нам представляется, что слова **причастница** и **причащение**, так же как и **причастник**, **причастить**, неоднозначны и в каждом из своих значений должны иметь соответствующие характеристики: **причастница**₁ – *устар.*, **причастница**₂ – *церк.*; **причащение**₁ – *устар.*, **причащение**₂ – *церк.*, что было бы последовательно, а значит, целесообразно.

Но более интересны, показательны и многочисленны случаи, когда лексика, поданная в словарях только в качестве устаревшей (т. е. не имеющей при себе никаких других помет, кроме пометы (*устар.*)), на самом деле является церковной, профессиональной. Так, например, слова **благовест** (*колокольный звон, извещающий о церковной службе*), **благовестить** (*действие по сущ. благовест*), **богоотступник** (*человек, отказавшийся от веры в бога*), **божница** (*полка или киот с иконами*), **богомолье** (*паломничество*), **благословиться** (*получить благословение; помолиться перед началом какого-либо дела, перекреститься*), **вероотступник / ца** (*человек, отрекшийся от своей веры, религии*), **вероотступничество** и подобные, квалифицируемые в МАС и других словарях как устаревшие, вряд ли являются (и когда-либо являлись) таковыми для людей верующих.

Данный лексикографический подход к конфессиональной лексике есть отражение позиции, сформировавшейся в теоретическом (лексикологическом и стилистическом) языкознании. Так, например, Е.М. Галкина-Федорук в работе «Современный русский язык. Лексика» назвала слова типа *панихида* и *акафист* (как *городовой, урядник, пристав*) историзмами, «уходящими из языка в силу их редкого употребления, но известными ещё широкому кругу людей» [Галкина-Федорук, 1954, с. 85]. А.Е. Супрун в монографии «Русский язык советской эпохи» также высказалась о том, что многие религиозные термины («обозначения религиозных обрядов»), например, *венчание, молебен, причастие* и т. п., становятся историзмами [Супрун, 1969, с. 37–38]. Авторы монографии «Русский язык и советское общество. Социолого-лингвистическое исследование» под ред. М.В. Панова писали: «Можно отметить окончательную секуляризацию большей части этих слов (*исповедь, священный* и др.)» [Русский язык..., 1968, с. 102]. К.С. Горбачевич в работе «Изменение норм русского литературного языка» отмечал, что «изменилась идеология носителей языка – и ушли в пассивный запас слова: *соборовать, соборование, иерей, преподобие, говение* и др.» [Горбачевич, 1971, с. 109]. Ещё более «жестко» с конфессиональной лексикой поступил А.И. Ефимов, который в «Стилистике русского языка» вообще отнёс её к социальным жаргонам [Ефимов, 1969, с. 65].

Несколько «деликатней» по этому поводу высказалась З.Ф. Белянская в диссертационном исследовании «Устаревшая лексика современного русского языка (историзмы)». Она предполагает, что «целесообразнее считать определенную часть церковной лексики <...> разрядом устаревшей лексики, примыкающей к историзмам, но окончательно ими не ставшей», т. е. лексикой устаревающей. А другую часть церковной лексики, по её мнению, всё-таки следует считать лексикой устаревшей [Белянская, 1978, с. 169–175]. И.Л. Резниченко в диссертации «Стилистический узус русского языка советской эпохи и его отражение в лексикографии» писала: «Иногда в ТСУ и СО помета (*устар.*) как бы служит для выражения социального отношения к явлению, а не для стилистической характеристики слов. В СО, например, это касается конфессиональной лексики, маркированной в ТСУ пометой (*церк.*): *богобоязненный, богохульствовать, за упокой* и др. Употребление такой лексики действительно изменилось, но в количественном аспекте: число верующих резко сократилось, устарела, так сказать, социальная роль церкви в связи с отделением её от государства. Более точная лексикографическая трактовка подобных слов, а именно со стилистических, а не собственно идеологических позиций, заключается здесь в устранении пометы» [Резниченко, 1984, с. 5]. И хотя Ирина Леонидовна анализировала только «Словарь русского языка» С.И. Ожегова (9-е изд.) в сравнении со Словарем Ушакова, сделанный ею вывод о подмене стилистической характеристики конфессиональной (церковной, религиозной) лексики идеологической оценкой явлений, называемых этой лексикой, можно, без сомнения, распространить и на другие словари. Но мы не готовы поддержать тезис Ирины Леонидовны о необходимости устранения из них пометы (*церк.*).

Более того, в последнее время исследователями все более активно высказывается мысль о целесообразности выделения церковно-религиозного стиля среди других функциональных стилей современного русского литературного языка. Об этом пишут С.Ю. Дубровина («Организация православной лексики русского языка по функционально-стилистическим разрядам» [Дубровина, 2009]) и Л. Макарийоская («Языковые и стилистические особенности религиозных текстов» [Макарийоская, 2007]). Этому в том числе посвящен сборник научных трудов «Церковь и проблемы современной коммуникации», вышедший в 2007 г. в Нижнем Новгороде. Об этом

рассуждает Л.П. Крысин в статье «Религиозно-публицистический стиль и его место в функционально-стилистической парадигме современного русского литературного языка» [Крысин, 1996] и многие другие авторы. Хотя, как отмечает Г.Г. Хазагеров, «Включение в советскую систему стилей, так сказать, *post factum* религиозно-проповеднического стиля только добавило проблем. Так, к этому функциональному стилю относят и тексты на церковнославянском языке (даже «Отче наш»), и проповеди, в то время как современные гомилетические и апологетические тексты (входит ли апологетика в "стиль"?) у ряда известных авторов выдержаны в простой, не книжной манере» [Хазагеров, 2005, с. 24].

Меняется и отношение к конфессиональной лексике в некоторых толковых словарях. Так, «Толковый словарь современного русского языка. Языковые изменения конца XX столетия» под ред. Г.Н. Скляревской уже включает описание помет (*церк.*) и (*религ.*) в раздел «Стилистическая и функциональная характеристики слова», где определяет их следующим образом: «*Рел.* (религия) – при словах, соотносённых со сферой религий, верований» и «*Церк.* (церковное) – при словах, обозначающих предметы культа, части православного храма и т. п.» [Толковый словарь..., 2001, с. 19]. В разделе «Содержание словаря» авторы пишут: «Словарь описывает четыре разряда лексики. <...> **Третий разряд** составляет лексика, вернувшаяся с периферии общественного языкового сознания, которая сопровождалась в словарях советского времени либо пометой "устар.", либо комментариями "в старину", "в дореволюционной России" и т. п. Особый и наиболее значимый разряд "вернувшейся" лексики составляют термины религий, прежде всего православия, заполнившие страницы газет, постоянно звучащие по радио и телевидению в связи с возрождением духовной жизни и нового обращения к вере в нашей стране (*альтарь, архиерей, Благовещение, Бог, Богородица, икона, иконостас, крестный ход, лавра, митрополит, молебен, монах, мощи, паломничество, панихида, Пасха, патриарх, причастие, просфора, Рождество, священник, соборность, Успение, хоругвь, храм* и т. д.)» [Там же, с. 10].

Проведённый анализ позволяет сделать следующие выводы. Большинство толковых словарей современного русского языка не выделяют конфессиональную лексику в особый функционально-стилистический разряд. Словари среднего типа: Словарь Ушакова, Малый академический словарь и Большой толковый словарь под редакцией Кузнецова квалифицируют её как лексику узкого (фактически профессионального) назначения, используя для этого пометы (*церк.*) и (*религ.*) и соответствующие комментарии и ремарки. Однако квалификация церковно-религиозной лексики с помощью данных помет и комментариев в толковых словарях проводится непоследовательно и поэтому может дезориентировать пользователей. Поскольку подобные вопросы у исследователей возникают и в отношении других разрядов лексики, описываемой в словарях, можно говорить о том, что существует острая потребность в разработке стилистической (в том числе функционально-стилистической) концепции современного русского языка, ориентированной на потребности и возможности его лексикографического описания.

Библиографический список

1. Бемянская З.Ф. Устаревшая лексика современного русского языка (историзмы): дис. ... канд. филол. наук. Л., 1978.
2. Большой толковый словарь русского языка (БСТРЯ) / под ред. С.А. Кузнецова. СПб., 1998.

3. Галкина-Федорук Е.М. Современный русский язык. Лексика. М., 1954.
4. Горбачевич К.С. Изменение норм русского литературного языка. Л., 1971.
5. Дубровина С.Ю. Организация православной лексики русского языка по функционально-стилистическим разрядам // Вестник Моск. ун-та. Сер. 9: Филология. 2009. № 1. С. 34–55.
6. Ефимов А.И. Стилистика русского языка. М., 1969.
7. Крысин Л.П. Религиозно-публицистический стиль и его место в функционально-стилистической парадигме современного русского литературного языка // Поэтика. Стилистика. Язык и культура: сб. памяти Т.Г. Винокур. М., 1996.
8. Макарийоская Л. Языковые и стилистические особенности религиозных текстов // Стереотипность и творчество в тексте. Пермь, 2007. Вып.11. С. 280–292.
9. Ожегов С.И. К вопросу об изменениях словарного состава русского языка в советскую эпоху // Вопросы языкознания. 1953. № 2. с. 71–81.
10. Ожегов С.И. Словарь русского языка (СО). М., 1961.
11. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка (СОШ). М., 2003.
12. Резниченко И.Л. Стилистический узус русского языка советской эпохи и его отражение в лексикографии. дис. ... канд. филол. наук. М., 1984.
13. Русский язык и советское общество. Социолого-лингвистическое исследование / под ред. М.В. Панова. М., 1968.
14. Словарь русского языка. АН СССР (МАС) / Инт-т рус. яз. Изд. 2-е, испр. и доп. М., 1981–1984. Т. 1–4.
15. Супрун А.Е. Русский язык советской эпохи. Л., 1969.
16. Толковый словарь русского языка: в 4 т. (СУ) / под ред. Д.Н. Ушакова. М., 1935..
17. Толковый словарь современного русского языка. Языковые изменения конца XX столетия / под ред. Г.Н. Скляревской. М., 2001.
18. Хазагеров Г.Г. В поисках новой дискурсивной стилистики (о слабостях функционально-стилистического подхода и перспективности риторических теорий стиля) // Язык. Текст. Дискурс. Ставрополь; Пятигорск, 2005. Вып. 3. С. 15–24.
19. Церковь и проблемы современной коммуникации. Н. Новгород, 2007.

ЭМОЦИИ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ: ПРОСОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Эмоции, просодия, просодемное пространство, ядро, периферия, частота основного тона, длительность, интенсивность.

Актуальность данного экспериментально-фонетического исследования обусловлена, во-первых, сменой научной парадигмы описания системного устройства языка в статике описанием функционально-динамических аспектов языковых феноменов; во-вторых, фрагментарной изученностью и недостаточной теоретической обоснованностью проблемы просодических средств реализации положительных и отрицательных эмоций в современном немецком языке. Актуальность работы определяется также тем, что объектом внимания в данном случае является живая речь – первичная по своему происхождению и своей значимости для человека форма существования языка.

Цель настоящей статьи – комплексный анализ просодической информации немецкой эмоциональной и аффективной речи (междометия, звукоподражания и слова детской речи) в сравнении с нейтральной речью (назывное предложение, первичный вопрос). Предмет исследования – изучение функционирования целостной системы взаимодействующих элементов в пределах просодемного пространства. Объект исследования составляют двух- и трехсложные однословные высказывания (повествование, вопрос, восклицание) разных акцентных структур, произнесенные вне контекста, например:

—.	—.	—.	—.	—.
Mensa.	Morast.	Arbeitslos.	Zinismus.	Industrie.
Unglück.	Indiz.	Einigkeit.	Gedanke.	Kommission.
—?				
Mensa?	—? Morast?	—? Arbeitslos?	—? Zinismus?	—? Industrie?
Unglück?	Indiz?	Einigkeit?	Gedanke?	Kommission?
—!	—!—!		—!—!	
basta!	hatschi!	—!—!	juchheisa! potztau-	—!—!
prosit!	aha!	jemine! hopsasa!	send!	mama ahm! hihhi!

Для достижения цели исследования применялся комплексный метод аудитивного и компьютерного анализа материала. Аудитивный анализ позволил выявить различия в восприятии просодических характеристик немецкой нейтральной и эмоциональной речи с точки зрения определения направления движения мелодии, типа высказывания и полярности эмоций, темпа и громкости произнесения экспериментального материала. Электронно-акустический анализ языкового материала проводился с помощью компьютерных программ Speech Analyzer, Praat и позволил получить данные об абсолютной величине частоты основного тона в Гц, интенсивности в дБ и длительности в мс.

Научная новизна данной работы состоит в том, что впервые основываясь на понятии минимальной просодемы, проводится сопоставление просодических особенностей нейтральной и эмоциональной немецкой речи и выявляется полевая структура организации просодемного пространства. Релевантность акустических параметров ядерных и периферийных единиц определена с помощью вычисления до-

верительных интервалов. Обозначена роль просодической детерминанты в структурировании просодемого пространства, его ядра и периферии.

Определение структуры просодемого пространства, а также детальное изучение особенностей его единиц базируются на закономерностях, выявленных для вариантов просодем по основным акустическим параметрам: частоте основного тона (далее – ЧОТ), длительности, интенсивности. Исходя из положения о том, что центрально-периферические отношения являются универсальным принципом организации языка, для описания детализованной модели сложной полевой структуры просодемого пространства в опубликованных ранее работах нами были использованы понятия центра (ядра) и периферии [Старовойтова, 2011, с. 205]. Причем речь здесь идет не о простом противопоставлении центра и периферии, а скорее о выделении переходных уровней от центра к собственно зонам ближней, дальней и крайней периферии.

Было установлено, что ядро составляет пространство инвариантов, реализуемых в нейтральной речи в качестве назывного предложения и первичного вопроса, которые образуют базисную оппозицию. Инвариантной единицей просодического уровня немецкого языка является просодема, внутренними единицами которой являются тонема и акцентема [Коваленко, 2002, с. 29]. Ядро представляет собой средоточие структурных связей всей системы, ступок ее характерных черт, определяющий ее структурно-типологическое лицо. Из центра ядра исходят «нити», способные связать самые отдаленные элементы периферии центростремительными силами [Журавлев, 2004, с. 83]. Центр имеет мощную интегративную функцию, чтобы управлять периферией, всей системой, а значит, и сам предельно интегрирован.

Периферия просодемого пространства представляет собой сложное единство, в структуре которого исследуемые варианты просодем, являющиеся принадлежностью эмоциональной и аффективной речи, занимают собственные ниши в зависимости от их значимости в периферийном пространстве.

Центр предельно устойчив, периферия подвижна, лабильна, менее упорядочена. Реально ощутимы мера устойчивости, мера упорядоченности и внутренняя противоречивость системы «ядро – периферия» как источник динамизма, развития просодемого пространства.

Анализ материальной структуры вариантов просодем нейтральной речи позволил выявить просодические особенности ядерных единиц: диапазон ЧОТ сужается в назывном предложении и расширяется в вопросе с увеличением количества предударных слогов. Параметр средней относительной длительности показал схожесть его реализации, т. е. как в вопросе, так и в повествовании сжатие происходит за счет предударных слогов, а расширение характеризует заударные слоги. Параметр интенсивности имеет восходяще-нисходящее движение в обоих типах вариантов просодем.

Варианты просодем детской речи демонстрируют сужение частотного диапазона с увеличением количества предударных слогов. Диапазон ЧОТ междометных и звукоподражательных вариантов просодем, напротив, расширяется с увеличением количества предударных слогов. Наложение эмоций оказывает значительное влияние на уровень движения ЧОТ в немецком языке. Сравнение движения ЧОТ при произнесении немецких междометий с различными эмоциями показало, что наложение положительных эмоций (удовлетворение, радость, интерес, надежда и др.) приводит к расширению диапазона ЧОТ с увеличением количества предударных слогов, а наложение отрицательных эмоций (страх, пренебрежение, гнев, горе и

др.) демонстрирует прямо противоположную закономерность (рис. 1). При реализации положительных эмоций интервалы падения ЧОТ более значительные по сравнению с отрицательными эмоциями.

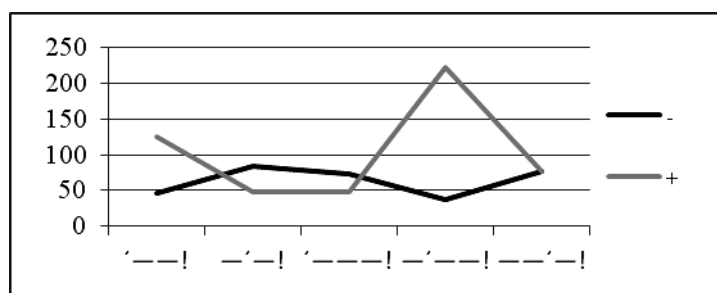


Рис. 1. Движение частоты основного тона в междометных вариантах просодем с наложением положительных и отрицательных эмоций:

по оси абсцисс – варианты просодем разной акцентной структуры;
по оси ординат – частота основного тона, Гц

В результате анализа движения и диапазона ЧОТ в проведенном исследовании была выявлена закономерность, заключающаяся в том, что наложение эмоций влияет на функционирование данного параметра. Полярность эмоций при этом играет решающую роль. Данную закономерность доказывают приведенные в таблице статистические сведения. Границы доверительных интервалов диапазона относительной ЧОТ немецких междометий с наложением положительных эмоций не пересекаются с границами интервалов междометий отрицательной полярности.

Таблица

Доверительные интервалы среднего значения диапазона относительной ЧОТ немецких междометий с наложением положительных и отрицательных эмоций

Акцентные структуры предложений	Среднее значение	Величина доверительного интервала с вероятностью 0,9973	Доверительный интервал с вероятностью $\beta=0,9973$
Положительные эмоции			
'—!	0,51394	0,02234	0,4916–0,53628
—'	0,19242	0,03657	0,15585–0,22899
'—!	0,19417	0,03658	0,15759–0,23075
—'	0,91116	0,01679	0,89437–0,92795
—'	0,31092	0,02876	0,28216–0,33968
Отрицательные эмоции			
'—!	0,18744	0,01033	0,17711–0,19777
—'	0,34311	0,00764	0,33547–0,35075
'—!	0,30012	0,0082	0,29192–0,30832
—'	0,14996	0,01167	0,13829–0,16163
—'	0,31092	0,02876	0,2329–0,55

Инструментальное исследование длительности междометных вариантов просодем, вариантов просодем детской речи и звукоподражаний показало, что расширение средней фразовой длительности происходит за счет предупредных слогов, что противоречит закономерностям, выявленным для нейтральной речи. Этот факт

объясняется тем, что в междометиях, детской речи и звукоподражаниях просодическая детерминанта восходящей звучности выполняет свою функцию управления периферическими единицами, и эта функция реализуется на периферии просодемного пространства иначе, позволяя параметру длительности перейти в позицию нейтрализации, т. е. в свою противоположность. Междометиям, выражающим отрицательные эмоции, в отличие от междометий с наложением положительных эмоций, свойственно увеличение длительности произнесения с продвижением ударения к концу варианта двухсложной просодемы, в то время как в трехсложной просодеме наблюдается обратная закономерность, т. е. уменьшение длительности произнесения с увеличением количества предударных слогов (рис. 2).

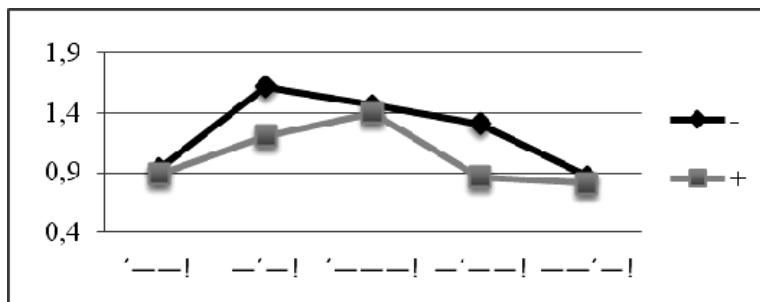


Рис. 2. Длительность междометных вариантов просодем с наложением положительных и отрицательных эмоций:

по оси абсцисс – варианты просодем разной акцентной структуры;
по оси ординат – длительность, мс

Варианты просодем периферийного пространства, как показал эксперимент, проявляют закономерности, прямо противоположные просодемам-инвариантам ядра просодемного пространства, т. е. сжатие в междометных, звукоподражательных вариантах просодем и вариантах просодем детской речи происходит за счет заударных слогов. Смена закономерностей объясняется тем, что в речи начинают преобладать гетерогенные процессы, которые противоречат детерминантным. Роль просодической детерминанты в этом процессе велика, поскольку она, являясь управляющим параметром, стремится оформить речь, делая ее просодемоподобной [Дудина, 2009, с. 12].

Общее движение интенсивности детской речи характеризуется понижением к концу варианта просодемы. Противоположную закономерность проявляют междометные и звукоподражательные варианты просодем: с увеличением количества предударных слогов их интенсивность повышается. Степень увеличения интенсивности в междометных вариантах просодем находится в зависимости от знака эмоциональной оценки. Актуализация положительных эмоций приводит к более резкому повышению интенсивности с увеличением количества предударных слогов, чем наложение отрицательных эмоций (рис. 3). При реализации положительных эмоций интервалы падения и повышения интенсивности более значительны по сравнению с отрицательными эмоциями.

Исследование диапазона интенсивности позволило заключить, что для междометных вариантов просодем характерно расширение, а для вариантов просодем нейтральной речи, сужение диапазона с увеличением количества предударных слогов.

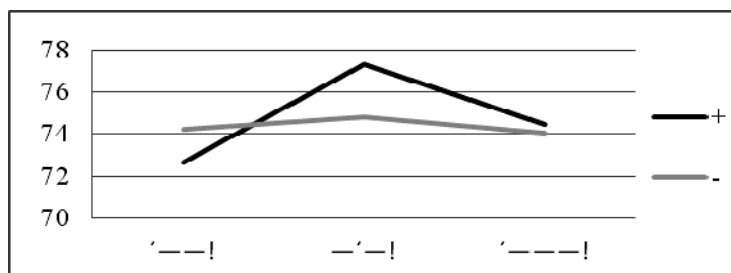


Рис. 3. Интенсивность междометных вариантов просодем при реализации положительных и отрицательных эмоций:

по оси абсцисс – варианты просодем разной акцентной структуры;
по оси ординат – интенсивность, дБ

Полученные данные позволяют предположить, что формирование ядра просодемного пространства немецкого языка зависело от выражения положительных или отрицательных эмоций. Положительные эмоции (удовлетворение, радость, интерес, надежда и др.), характеризующиеся дифференциальным признаком – расширение диапазона ЧОТ, привели к образованию маркированного члена базисной оппозиции – первичного вопроса. Отрицательные эмоции (страх, пренебрежение, гнев, горе и др.), главным дифференциальным признаком которых является сужение диапазона ЧОТ, явились основой формирования немаркированного члена базисной оппозиции – назывного предложения. Таким образом, синтез двух противоположных ядерных единиц составил основу специфичности просодии немецкого языка.

Постоянное движение периферийных просодем к центру и более медленное вытеснение центральных просодем на периферию, неуклонное, прогрессирующее увеличение интегративных качеств системы – основной источник и цель ее саморазвития, самодвижения, скрытая сущность разнообразных и противоречивых проявлений давления системы. Уменьшение интегративных качеств системы может быть вызвано лишь какими-либо внешними по отношению к самой просодической системе факторами.

Проведенное исследование открывает дальнейшие перспективы изучения немецкой нейтральной и эмоциональной речи с точки зрения просодии. Целесообразно продолжить исследование просодии с целью выявления дополнительных просодических характеристик и закономерностей на материале многосложных акцентных структур и иных единиц эмоциональной речи, так как проблематика выражения эмоциональности в языке с точки зрения просодии слишком комплексна, чтобы быть охваченной в рамках одной работы экспериментального характера.

Библиографический список

1. Дудина С.П. Роль просодической детерминанты в организации просодемного пространства (на материале немецкого и русского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук / ИГЛУ. Иркутск, 2009. 19 с.
2. Журавлев В.К. Диахроническая фонология. М.: Едиториал УРСС, 2004. 264 с.
3. Коваленко Н.А. Системный подход к фразовой просодии слова (на материале современного немецкого языка): автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Ин-т языкознания РАН. М., 2002. 42 с.
4. Старовойтова Н.Н. К вопросу о функционировании целостной системы взаимодействующих элементов в пределах просодемного пространства // Функциональная лингвистика – 2011: материалы III Междунар. Крымского лингвистического конгресса «Язык и мир». Ялта 2011. Том II. С. 203–206.

ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ В ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: ЧТО ЧИТАЮТ ДЕВОЧКИ

Детская литература, круг чтения девочек, гендерная социализация, гендерные стереотипы.

Круг чтения девочек – предмет дискурсивного гендерного анализа. Он был описан такими учеными, как Е. Здравомыслова, Е. Герасимова, Н. Троян. Ученые проводили интервью с экспертами и родителями, в результате был сформирован список текстов для чтения в дошкольном возрасте.

В России детская литература способствует гендерной, социализации, поскольку роль чтения вслух в процессе воспитания остается чрезвычайно важной в семьях, принадлежащих к образованному классу [Здравомыслова и др., 1998, с. 10].

Были опрошены мамы с высшим образованием в возрасте 27–40 лет, принадлежащие к образованному слою общества (интеллигенции), что явилось критерием при формировании списка литературы.

Таким образом, учеными был составлен так называемый стандартный набор для чтения. Данный «стандартный набор» играет роль носителя культурной традиции, в рамках которой воспроизводятся гендерные стереотипы в России. Книга – один из значимых агентов ранней социализации [Там же]. Анализ интервью, проведенных учеными Е. Здравомысловой, Е. Герасимовой, Н. Троян, показал, что основу дошкольного чтения образует относительно стабильный список произведений, состоящий из русских народных сказок: «Морозко», «Крошечка-Хаврошечка», «Морской Царь и Елена Премудрая», «Ненаглядная красота», «Царевна-лягушка», «Сивка-Бурка», «Марья Моревна», «Царь-девица», «Сказка о молодильных яблоках и живой воде», «Царь Морской и Василиса Премудрая»; «Сказки о мертвой царевне и семи богатырях» А.С. Пушкина; сказки «Аленький цветочек» С. Аксакова.

В исследовании, результаты которого предлагаются вниманию читателя, мы продолжили изучение детского чтения. Одной из задач нашего исследования стало составление списка литературы, которую читают девочки 9–14 лет.

Педагогам средних школ № 52, 43, 86 города Ижевска были предложены следующие вопросы: какие книги читают девочки? Кто больше читает, мальчики или девочки? Какие жанры предпочитают девочки? Любимые литературные герои девочек. Любимые авторы девочек. Как относятся к электронной книге девочки? С какого возраста начинают читать девочки? Должны ли быть отдельные книги для девочек.

Анализ вопросов показал, что в 4–5 классах девочки читают стихи, сказки, рассказы о животных. В 6–7 классах – берут книги о рукоделии (оригами, вышивание крестиком). С 8 класса их начинают интересовать книги из серий «Первый роман», «Грамматика любви», «Заветные мечты», Witch «Ведьма», «Черный котенок», «Секреты супердевочек». Было замечено, что в школьной библиотеке девочек в полтора раза больше, чем мальчиков. Мы думаем, что это можно объяснить тем, что «мальчики отстают от девочек (это временный период) в интеллектуальном развитии» [Ерофеева, 2010, с. 30].

Девочки предпочитают следующие жанры: сказки, поэзию, романы, рассказы, детские детективы, «страшилки», фэнтези. Фэ́нтези (от англ. *fantasy* – «фанта-

зия») – вид фантастической литературы, основанный на использовании мифологических и сказочных мотивов [<http://ru.wikipedia.org/wiki/Фентези>]. Литературные героини девочек в 4–5 классах – красивые куклы, принцессы, принцы, животные, в 6–8-х классах их начинают интересовать судьбы не принцесс, а обыкновенных девочек. Девочками 9–10 лет наиболее читаемы такие авторы, как Н. Кузнецова, С. Могилевская, Л. Матвеева. В 12–14 лет девочки предпочитают книги сестер Воробей, Е. Вильмонт, Т. Крюковой, Р.Л. Стайна, Р. Бардиной. Если в школе есть электронная библиотека, то девочки 12–14 лет активно ее используют.

Педагоги, руководствуясь своим опытом, считают, что девочки начинают читать уже с пяти лет, а с 11–12 лет (6–7 классы) должно быть разделение свободного чтения. Девочек начинают интересовать домоводство, рукоделие, что, как правило, не интересно мальчикам.

Девочкам 10–14 лет школ № 52, 43, 86 города Ижевска были предложены следующие вопросы: любите ли вы читать? Какую книгу предпочитаете: традиционную или электронную? Каковы ваши любимые литературные героини? Какие жанры вы предпочитаете? Какую литературу предпочитаете: художественную или научную? Для чего надо читать книги? Для чего читаешь: для удовольствия или для поиска информации, иных целей? Каких авторов предпочитаете: мужчин или женщин? После просмотра фильма будете ли читать одноименную книгу? Какие книги должны быть для девочек?

Девочки любят книгу. На перемене в школьной библиотеке много девочек. Они подходят не только к стеллажам, но и к компьютеру. 12–14-летним девочкам электронная книга школьных библиотек дополняет традиционную, она иногда для них удобнее. Все-таки традиционная книга больше привлекает девочек. Мы считаем, что тут важны определенные свойства книги как предмета: яркая блестящая обложка, иллюстрации. Электронные же книги этого лишены [Житомирова, 1965].

Лена Бессольцева («Чучело»), Алиса Селезнева («Гостья из будущего») – любимые героини пятиклассниц. Героини любовных романов сестер Воробей – любимые для девочек 12–14 лет. Выбор таких героинь говорит о чувствительности девочек. Девочки любят читать о животных. Животные – объект заботы. Любимые жанры девочек – приключения, фантастика. Мы думаем, что именно эти жанры помогают реализовывать эмоциональность. Девочки считают, что читать книги надо для удовольствия и предпочитают художественную литературу, авторами которой могут быть как мужчины, так и женщины. Художественная литература доставляет девочкам удовольствие, так как особое внимание они уделяют отношениям. Половина опрошенных девочек уверены, что после просмотра фильма уже нет смысла читать одноименную книгу. Двадцать лет назад время текло медленнее. Девочки могли перечитывать одну и ту же книгу по нескольку раз. Наше «быстрое» время не позволяет останавливаться [Стенограмма..., 2004, с. 2–7].

Девочки думают, что для них годятся любые книги, кроме книг о войне. Девочкам чужда агрессия. Возможно, они стремятся подавить в себе агрессию.

Далее были опрошены мамы с высшим образованием в возрасте 27–40 лет. Им предложены следующие вопросы: должны ли быть отдельные книги для мальчиков и девочек? Какие книги надо читать девочкам? Каковы литературные предпочтения вашей дочери? Ваша дочь предпочитает читать сама или чтобы вы ей читали? Есть ли разница в выборе литературы у современных девочек и их мам?

Мамы считают, что в младшем возрасте не должно быть отдельных книг для девочек, а вот с 7 лет – возможно, потому что, как и игрушки, они дают ориентир на будущее. В семье складываются полоролевые стереотипы, разделение труда. Поло-

ролевые стереотипы – это сформировавшиеся в культуре обобщенные убеждения (представления) о том, как действительно ведут себя мужчины и женщины. Это придуманные и принятые в обществе представления о маскулинном и феминном поведении [Ерофеева, 2010, с. 310]. Мамы хотят оградить девочек от «опасного и неподходящего» и считают, что их дочерям надо читать о принцессах, любви, волшебниках, отношениях между полами, романы, серию «Женские секреты». Литературные предпочтения дочерей (с 10 до 14 лет): сказки, стихи, книги и журналы о прическах, нарядах, макияже.

Из трех мам только одна сказала, что ее дочь предпочитает читать сама. Самостоятельное чтение – это активное поведение. Пассивность – удел девочек.

Двадцать лет назад не было такого разнообразия книг и журналов. Девочки читали в основном классические произведения (по школьной программе). Сейчас для свободного чтения огромный выбор. В настоящее время появилось много журналов по рукоделию: «Бисероплетение», «Энергия камней» и др. Современные мамы считают, что эти журналы для девочек – верный ориентир на будущее.

Чтение девочек изменилось за последние 20–25 лет не только количественно, но и качественно. Появились новые жанры: «страшилки», фэнтези. Мамы современных девочек, стремясь понять окружающий мир, читали в свое время более серьезную, нравственную, литературу. В их чтение входили следующие книги: Г. Щербакова «Вам и не снилось», Ч. Айтматов «Джамиля», В. Осеева «Динка», В. Каверин «Два капитана». Эти книги заставляли задуматься. Любимый жанр современных девочек – фэнтези – «не стремится объяснить мир, в котором происходит действие произведения, с точки зрения науки, а его физические законы могут отличаться от реалий нашего мира» [<http://ru.wikipedia.org/wiki/Фэнтези>]. Чтение современных девочек, как уже говорилось выше, составляют легкие, развлекательные жанры, оно представлено фантастикой, сказками, книгами о рукоделии, журналами мод, серией «Грамматика любви». Такой «стандартный набор», несомненно, играет роль носителя гендерных стереотипов. Гендерные стереотипы – это сформировавшиеся в обществе представления о выполнении той или иной социальной роли мужчиной и женщиной. В основе гендерных стереотипов лежат возможности человека, его умения [Ерофеева, 2010, с. 310].

Таким образом, наши исследования показали, что сложившийся стандартный набор для чтения девочек способствует формированию гендерных стереотипов.

Девочки читают сейчас (первое десятилетие XXI в.): книги из серий «Первый роман», «Грамматика любви», «Заветные мечты», Witch «Ведьма», «Черный котенок», «Секреты супер-девочек»; страшилки: Р.Л. «Заклятия старой колдуньи», Л. Владовец «Чудище поганое», Э. Успенский «Красная рука. Черная простыня»; фэнтези: Муни Витчер «Нина»; Т. Крюкова «Призрак сити», «Ловушка для героя»; детский детектив: произведения Э. Блайтона, А. Иванова, А. Устиновой; приключения: С. Сэйд «Кот вне закона»; журналы: «Бисероплетение», «Оригами».

Девочки читали раньше (конец 80–90-х гг. в прошлого столетия): Г. Щербакова «Вам и не снилось», Ч. Айтматов «Джамиля», В. Осеева «Динка», В. Каверин «Два капитана», Р. Фрайерман «Дикая собака Динго», повести Ю. Томина, Рони-старший «Пещерный лев», «Борьба за огонь», журналы: «Рукоделие», «Вязание».

Вывод: предпочтения девочек изменились, девочки стали читать более легкую для восприятия, развлекательную литературу, двадцать лет назад девочки читали более серьезные, нравственные произведения.

Литература и в конце прошлого столетия и в начале XXI в. является основой для создания житейских сценариев. Литература формирует гендерные стереоти-

пы: девочки – модницы, вокруг них должно быть все красиво, девочки пассивны, их удел – любовь, забота, девочка должна быть миролюбивой и мягкой, проявлять сочувствие и поддержку.

Мы получили три точки зрения (педагогов, родителей и девочек). Общим в ответах является то, что девочкам нужны отдельные книги, способствующие развитию женственности. Педагоги и родители считают, что современные девочки читают мало, и если читают, то книги, легкие для понимания. Данные исследования призваны помочь педагогам и родителям в руководстве детским чтением.

Библиографический список

1. Ерофеева Н.Ю. Гендерная педагогика: учеб. пособие. Ижевск: ERGO, 2010.
2. Житомирова Н.Н. Руководство чтением детей в библиотеке. М.: Советская Россия, 1965. 263 с.
3. Е. Здравомыслова, Е. Герасимова, Н. Троян. Гендерные стереотипы в дошкольной детской литературе // Феминистский журнал. 1998. № 6.
4. Стенограмма заседания круглого стола «Библиотека российского подростка: проблемы и перспективы» // Центр развития русского языка. 2004. 14 дек.
5. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Фентези>
6. URL: <http://www.ruscenter.ru/1246.html>

ОСОБЕННОСТИ КОМПАРАТИВНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Номинация, идиоматическая номинация, компаративные идиомы, индикация, эксплицитное сравнение.

Проблема семантической целостности фразеологических единиц давно являлась предметом многих лингвистических исследований. На протяжении полувековой истории фразеологии как особого раздела языкознания не утихают споры о самодостаточности идиом и их принадлежности к языковой системе. Специфика фразеологических единиц заключается в скрытом характере их номинации. Исследование номинативной функции фразеологизмов приобретает особую актуальность в связи с ее относительно малой изученностью.

Отечественные лингвисты уделяли недостаточно внимания данному виду номинации, поэтому теоретической основой нашего исследования послужили статьи некоторых зарубежных коллег (Х.Ш. Ши, М. Израель, Р. Мун, У.О' Грейди). Так как указанные лингвисты рассматривали в основном субъектную часть английских компаративных фразеологизмов с целью выделить наиболее частотный тематический ряд сравнения, мы рассмотрели адъективный / вербальный компонент таких фразеологизмов с целью выявить их эмотивно-ассоциативное функционирование в языке.

Наше исследование, в целом, опирается на общую теорию идиоматики, изложенную В.М. Савицким в одноименной монографии. Проанализировав его работы, можно сделать вывод, что основными видами фразеологической номинации по принципу семантической неравнообъемности являются импликация, приводящая к расширению значения, и репликация, приводящая к сужению значения; по принципу транспонированности значения – семантический сдвиг и семантический перенос [Савицкий, 2006, с. 63–67]. Понятия «семантический перенос» и «семантический сдвиг» объясняются В.М. Савицким при помощи теории фреймов: в первом случае присутствует т. н. «смещение номинации с одного фрейма на другой», во втором случае происходит «смещение сферы номинации переменного сочетания лексем в пределах одного фрейма» [Савицкий, 1993, с. 62]. Иными словами, семантический перенос можно описать как процесс метафоризации фразеологизма, а семантический сдвиг – как процесс номинации по принципу смежности.

В настоящей статье описываются особенности компаративной номинации в английском фразеологическом фонде.

Объектом исследования послужил корпус из 543 английских компаративных фразеологизмов, взятых из различных лексикографических источников: «Oxford Dictionary of Idioms» [ODI, 2004], «Cambridge International Dictionary of Idioms» [CIDI, 2002], «Большой англо-русский фразеологический словарь» под редакцией А.В. Кунина [Кунин, 2005].

Цель исследования – выявление структуры и значения английских компаративных фразеологизмов. В ходе исследования мы использовали следующие методы лингвистического анализа: анализ лексикографических дефиниций, сопоста-

вительный анализ компонентов высказывания и целостного значения единиц. Полученные результаты анализа обладают научной новизной и могут быть использованы при написании курсовых работ по теории номинации в английской фразеологии.

В отличие от метафорических и аллегорических фразеологизмов, компаративные фразеологизмы обладают рядом отличительных признаков. Во-первых, они имеют жестко закрепленную грамматическую структуру: *be (as) Adj. as [a] Noun Group* или *Verb like [a] Noun Group*, что способствует проявлению фразеологической синонимии. Более того, указанные нами формулы нередко становятся основой возникновения различных новых сравнений. Во-вторых, такие языковые единицы заключают в себе эксплицитное сравнение. Мы также приходим к выводу, что компаративные идиомы в силу вышеизложенных качеств можно отнести к «промежуточному типу» номинации. С одной стороны, с симилиативными идиомами их роднит фигуральность высказывания. С другой – наличие у ряда идиом когнитивных связей между референтами и окружающим миром («причина → следствие», «действие → способ его осуществления», «состояние → его симптом» и т. д.) делает их близкими к индикаторным фразеологизмам. Степень метафоризации значений обратно пропорциональна мотивированности их конститuentов. Так, в случае с компаративами фигуральность и буквальность высказывания проявляются в зависимости от ситуации: ср. *Mike was as cold as ice with his sister. Jane's hands are as cold as ice.* Вот что писал по этому поводу Х.Ш. Ши: «...и метафорическая, и компаративная идиома суть иконические знаки, построенные по принципу аналогии семиотической темы и ее выражения» [Shie, 2007, с. 59]. М. Израель указывал, что в компаративных фразеологизмах заключено описание определенного предмета, а метафоризация значения придается при помощи неожиданности сравнения [Israel, 2004, с. 134].

Мы проанализировали компаративные фразеологизмы, зарегистрированные в лексикографических источниках, т. е. те, которые считаются достаточно избитыми и чаще всего встречаются в речи носителей английского языка. Как справедливо отметил в своем исследовании Р. Мун, полного списка компаративных идиом не существует [Moon, 2008, с. 18].

Р. Мун [Moon, 2008, с. 8] и Х.Ш. Ши [Shie, 2007, с. 60–61] представили в своем исследовании обширную тематику фразеокмпаративов, дополнительно указав на т. н. персонификацию действий, лежащую основе большинства из них. Согласно Х.Ш. Ши, наиболее частотными являются те, которые описывают предметно-поведенческую сферу человека, нередко сопровождающуюся сравнением с животным миром.

Ниже приводятся описание результатов исследования и основные выводы из проделанной работы.

Среди всех изученных нами фразеокмпаративов мы обнаружили 404 единицы, соответствующие формуле *be (as)... Adj. ... as [a] Noun Group*. Адъективные компоненты, заключенные в них, можно условно подразделить на следующие подгруппы.

Предметная соотнесенность с референтом была обнаружена нами в 103 языковых единицах, что составило 25,5 % от всего числа компаративов рассматриваемой подгруппы. Приведем ряд примеров: *as brittle as glass, as easy as pie, as heavy as lead, as hot as fire, as good as new, as sharp as a needle, as slippery as an eel, as soft as butter, as stiff as a poker, as sweet as honey.*

Особенности характера проявились в семантике адъективных компонентов 84 исследованных нами единиц (20,8 %). Приведем наиболее яркие, по нашему

мнению, примеры: *as bold as brass, as bold as a lion, as brave as a lion, as calm as a millpond, as cold as charity, as cunning as a fox, as firm as a rock, as grave as a judge, as gruff as a bear, as honest as the day.*

Физическая сфера, отраженная в опорном определении, была отмечена нами в 54 единицах, или 13,3 % от общего числа компаративных идиом подкласса: *as fat as a pig, as fat as butter, as fit as a fiddle, as graceful as a swan, as handsome as a young Greek god, as hoarse as a crow, as hungry as a hunter, as lean as a rake, as sick as a dog, as sound as a bell.*

Характеристики внешности были отмечены нами в 53 языковых единицах и составили 13,2 % от общего числа исследуемых идиом: *as bald as a billiard ball, as brown as a berry, as naked as a jaybird, as red as a cherry, as pretty as a picture, as ugly as a scarecrow, as white as a ghost, as cute as a bug's ear, as nice as ninepence, as skinny as a rake.*

Поведенческие реакции в семантике опорного определения оказались достаточно частотны и составили 33 единицы (8,2 %) *as cross as a bear, as drunk as a lord, as drunk as a fiddler, as free as a bird, as free as the air, as high as a kite, as mad as a wet hen, as mad as a hornet, as playful as a kitten, as straight as a die.*

Семантический ряд, отражающий атрибуты деятельности, нашел отражение в 24 компаративах (5,9 %). Интересными, на наш взгляд, являются такие языковые единицы, как *as busy as a bee, as busy as a beaver, as easy as kissing your hand, as quick as a lightning, as quick as a flash, as slow as a snail, as slow as a wet week, as if by magic, as if touched with a magic wand.*

Цветовая референция адъективного компонента проявилась в 15 единицах, или в 3,8 % от общего числа изученных единиц подгруппы: *as black as coal, as black as soot, as black as the ace of spades, as black as a stack of black cats, as black as a crow, as red as a beetroot, as red as fire red, as red as a cherry, as red as a rose, as red as a lobster.*

Прочие семантические разновидности, не поддающиеся, на наш взгляд, четкой классификации, обнаружили среди 14 компаративных идиом (3,5 %). Иллюстрациями могут послужить следующие примеры: *as sure as death, as sure as death and taxes, as sure as fate, as sure as a gun, as sure as eggs, as likely as not, as often as not quite often, as chance would have it, as luck would have it, as the saying goes.*

Ментальная сфера, воплощенная в семантике опорных определений, была выявлена нами в 13 компаративных фразеологизмах (3,3 %). Приведем несколько примеров: *as dumb as a fish, as dumb as an oyster, as dumb as a statue, as dumb as a stone, as dumb as a rock, as dumb as a box of rocks, as dumb as a doorknob, as silly as a goose, as silly as a sheep, as thick as two planks.*

Соотнесение опорного определения с эмоциональной сферой проявилось в 8 единицах, что составило 2 % нашего материала. Иллюстрациями могут служить *as happy as a king, as happy as the day is long, as happy as a sandboy, as happy as a dog with two tails, as happy as a clam at high tide, as happy as Larry, as happy as a pig in shit, as pleased as Punch.*

Условно названная нами «жизненно-бытовая сфера» оказалась низкочастотной в адъективном компоненте и составила 2 единицы, или 0,5 % от числа идиом подкласса: *as thick as thieves, as rich as Croesus.*

Как видно из примеров, компаративы с конструкцией *be (as)... Adj. ... as [a] Noun Group* наиболее частотны для описания предметов окружающей действительности и характера человека. Далее мы рассмотрели единицы с конструкцией *Verb like (a) Noun Group* и выделили среди них следующие ассоциативные сферы.

Среди исследованных нами компаративов мы нашли 139 единиц, построенных по формуле *Verb like (a) Noun Group*. Рассмотрим основные семантические подгруппы, найденные среди глагольных элементов. Мы также указали частотность появления тех или иных тематических атрибутов для наглядности выводов, сделанных в ходе исследования.

Различные характеристики деятельности или действий прослеживаются в 85 единицах (61,2 %) *like a bat out of hell, like a bolt from the blue, like a breeze, like a clock, like a hog on ice, like a lamb, like a needle in a bundle of hay, like a shot, like a flash, like a ton of bricks*.

Эмоционально-физическая сторона жизни человека, переданная в семантике глагольного конституента компаративов, была зарегистрирована нами в 16 единицах (13 % от общего числа идиом подгруппы). Вот некоторые из примеров: *like a drowned rat, like a rat in a hole, caught like a rat in a trap, die like a dog, die like flies, shake like a leaf, tremble like a leaf, shake like an aspen leaf, sleep like a log, like water off a duck's back*.

Эмоциональная сфера представлена в семантике вербального компонента компаративов всего 10 единицами, или 5 % от общего числа изученной подгруппы. Приведем примеры: *like a bear with a soar head, like a cat on hot bricks, jump around like a cat on hot bricks like a cat on a hot tin roof, like a fish out of water, like a red rag to a bull, hate like poison, like a dog with two tails, blush like a schoolgirl, like pigs in clover*.

Передача динамики бытовой сферы жизни человека и различного рода отношений была обнаружена нами в 7 фразеологизмах (5 %) *fight like cat and dog, fight like Kilkenny cats, live like a King, live like a lord, live like a prince, live like a fighting cock, live like there's no tomorrow*.

Прочие компаративы, не включенные нами в другие семантические подвиды, составили 7 единиц (5 %) *like an oven, like anything, fit like glove, tell it like it is, like cures like, like draws to like, like herrings in a barrel*.

Физическая сфера обнаружена нами лишь в 5 компаративах глагольного подтипа (3,6 %) *have a hide like a rhinoceros, have nine lives like a cat, roar like a bull, roar like a lion, sweat like a pig*.

Ментальная сфера и умственные способности, описанные в значении идиом, заключены в 4 единицах (2,9 %) *like a two-year-old, have a memory like an elephant, have a memory like a sieve, read someone like a book*.

Характеристики внешности человека были найдены нами в 4 компаративных фразеологизмах, что является низкочастотным показателем (2,9 %). Примеры, найденные нами, достаточно эмотивны: *look like a million dollar, have eyes like a ferret, like a full moon, look like grim death*.

Черты характера, заключенные в семантическом ряде компаративных фразеологизмов, низкочастотны и составляют 2 единицы (1,4 %) *like a weathercock in the wind, brought like a lamb to a slaughter*.

Предварительным итогом исследования может служить следующее умозаключение: фразеокомпаративы, построенные по формуле *be (as) ... Adj. ... as [a] Noun Group* и *Verb like (a) Noun Group*, используются в английском языке в основном для экспрессивного описания различных сфер человеческой жизни. Примечательно, что наиболее частотные темы (предметная деятельность, характер человека, поведение, ментальная и физическая сферы) обнаруживают в себе преобладание негативной окраски. Разница между двумя типами компаративных идиом заключается в том, что благодаря опорному слову-определению конструкции

be (as)...Adj. ...as [a] Noun Group служат описанию явлений окружающей действительности, тогда как опорный вербальный компонент в идиомах *Verb like (a) Noun Group* позволяет сравнивать действия и поведение объекта.

Чтобы определить функциональную составляющую компаративных фразеологизмов в английском языке, мы подсчитали количество нейтрально-положительных и негативных высказываний в каждой из исследованных выше подгрупп. Оказалось, что в целом в конструкциях *(as)...Adj. ...as [a] Noun Group* преобладает положительная коннотация элементов (181 единица против 223 единиц). Исключения составляют незначительные внутрigrupповые отклонения, описывающие поведение человека (20 единиц с отрицательной коннотацией против 13 единиц с положительной коннотацией), ментальную сферу (12 единиц с отрицательной окраской против 2 единиц с положительной) и физическую сферу (30 единиц с отрицательной коннотацией против 24 единиц с положительной коннотацией). В компаративах, построенных по формуле *Verb like (a) Noun Group*, преобладает отрицательная коннотация вербальных элементов (79 фразеологизмов отрицательной окраски против 60 единиц положительной).

Итак, мы представили результаты исследования английских фразеологизмов компаративного типа. В отличие от метафорических фразеологизмов, эксплицитное сравнение, заключенное в фразеокмпаративах, имеет тенденцию четко указывать на сходные признаки денотатов. Благодаря своей структурно-семантической особенности, такие языковые единицы имеют широкое применение в речи носителей английского языка и являются образцом для возникновения новых сравнений. На основе проведенного анализа можно сделать вывод, что компаративная номинация английских фразеологизмов, помимо очевидных структурных особенностей, может быть разделена на два подвида, в зависимости от эмотивно-ассоциативного функционирования адъективного / вербального элемента. Изученный нами корпус фразеологизмов с конструкцией *(as)... Adj. ... as [a] Noun Group* позволяет сделать вывод, что они используются для описания или констатации фактов действительности, тогда как фразеологизмы с конструкцией *Verb like (a) Noun Group* обличают негативное содержание деятельности человека.

Библиографический список

1. Кунин А.В. Большой англо-русский фразеологический словарь. 5-е изд. М: Рус. яз. Медиа, 2005. 1210 с.
2. Савицкий В.М. Английская фразеология: проблемы моделирования. Самара: Самарский университет, 1993. 172 с.
3. Савицкий В.М. Основы общей теории идиоматики. М.: Гнозис. 2006, 208 с.
4. Cambridge International Dictionary of Idioms (CIDI). Cambridge: Cambridge University Press, 2002. 587 p.
5. Israel M., Harding Je. R., Tobin Va. On Simile // Language, Culture and Mind. CSLI Publications, 2004. P. 123–135.
6. Moon R. Conventionalized As-similes in English. A Problem Case // International Journal of Corpus Linguistics, 13:1. John Benjamins Publishing Company, 2008. P. 3–37.
7. Oxford Dictionary of Idioms (ODI). New York: Oxford University Press Inc, 2004. 340 p.
8. Shie J.-Sh. The Semiotic Structure and Semantic Composition of English Frozen Idioms // Journal of Humanities and Social Sciences. 2007, Vol. 3, № 1. P. 57–68.

ИСТОРИЯ

Э.А. Бабаев

ПОЛИТИКА КАНАДЫ В ООН В 70-е ГОДЫ XX века

ООН, Канада, международные отношения, миротворчество.

Уже более полувека Организация Объединенных Наций остается главным международным инструментом по урегулированию мировых вооруженных конфликтов и преодолению бедности. Опыт ведущих зарубежных стран по содействию миротворчеству и поступательному развитию в рамках этой ассоциации представляется весьма важным, но недостаточно изученным в отечественной историографии.

Считается, что по уровню сотрудничества с международными организациями канадская внешняя политика превосходит политику других стран Запада [Бодмен, 1990, с. 32]. Основы современных подходов канадского руководства к работе в ООН были заложены в 70-е годы XX века. Поэтому целью данной статьи является исследование политики Канады, проводимой в данной организации именно в этот период.

С момента создания ООН Канада стала активным членом этой организации, интересы которого распространялись на сферу безопасности, экономического и социального сотрудничества. В международных делах страна тогда пыталась отстаивать свой особый статус Державы среднего ранга, который сформировался в годы Второй мировой войны благодаря ее участию в антигитлеровской коалиции [Актуальные..., 1999, с. 101].

В то время в Организации Объединенных Наций Канада видела «посредством общественного обсуждения на Генеральной Ассамблее и участия Великих Держав в Совете безопасности подлинно авторитетный наднациональный орган с возможностью сохранить порядок в мире» [Westell, 1972, p. 193]. По инициативе министра иностранных дел страны Л. Пирсона в 1956 г. при ООН были созданы чрезвычайные силы по поддержанию мира. Активное участие Канады в миротворческих операциях способствовало тому, что за страной закрепился ореол посредника, а ее международный авторитет значительно возрос.

Однако изменения в мире, которые произошли в 1960-е годы, а также неудачные миротворческие операции под эгидой ООН в Конго и Вьетнаме послужили причиной пересмотра политики Канады в этой организации. В 1970 году правительство П. Трюдо опубликовало программный документ «Внешняя политика для канадцев», в котором рассматривались внешнеполитические перспективы страны на 1970-е годы.

В брошюре, посвященной участию Канады в Организации Объединенных Наций, назывался целый ряд задач, достижение которых должно было способствовать укреплению международного авторитета страны:

- поощрение социального и экономического развития;
- предотвращение гонки вооружений;
- проведение миротворческих операций под эгидой ООН;
- выработка канадской позиции по Южной Африке;
- принятие мер по защите окружающей среды;
- содействие институциональному развитию ООН как центру по гармонизации действий его членов [Foreign..., 1970, p. 10].

Содействовать социальному и экономическому развитию предполагалось через активизацию работы канадских представителей в специальных агентствах при ООН, таких как Организация промышленного развития, Генеральное соглашение по тарифам и торговле (ГАТТ), Всемирный банк и т. д. Эта идея была почерпнута в докладе международной комиссии экспертов под председательством бывшего премьер-министра и министра иностранных дел Канады Л. Пирсона.

В соответствии с рекомендациями комиссии канадцами в 1970 году было учреждено Агентство международного развития (CIDA), которое должно было способствовать более эффективной работе в этом направлении. При его создании правительство П. Трюдо руководствовалось не только гуманитарными аргументами, но и чисто прагматическими соображениями: помощь являлась источником финансирования экспорта канадских товаров и услуг; предоставление финансовых средств развивающимся странам обеспечивало Канаде новые внешние рынки; создавало широкое поле деятельности для канадских инвесторов.

В первой половине 1970-х годов Канада постоянно наращивала выделяемые суммы и объемы участия. Одновременно произошло значительное расширение географии направления помощи. К азиатским странам Содружества наций и государствам Латинской Америки добавились африканские страны Содружества и Французского сообщества.

Канадские представители на саммитах Организации Объединенных Наций неоднократно обращались к коллегам из «благополучных» стран с призывами поддерживать усилия Канады в этом вопросе. Так, выступая на шестой спецсессии Генеральной Ассамблеи ООН в Нью-Йорке в апреле 1974 года, министр иностранных дел М. Шарп озвучил канадский взгляд на глобальные экономические проблемы середины 70-х годов. По его словам, их было три:

- 1) проблема голода и недоедания;
- 2) высокая стоимость энергоресурсов;
- 3) воздействие инфляции на международную торговую и денежную систему [Canadian..., 1980, p. 208].

В 1975 году Канадское Агентство международного развития подготовило специальный доклад «Стратегия международного сотрудничества в целях развития на 1975–1980 годы», распространенный на седьмой спецсессии Генеральной Ассамблеи ООН в качестве официального документа правительства Канады. Отмечая постоянный рост ассигнований страны на программы развития, авторы доклада обещали увеличить финансовую помощь до 1 млрд. дол. в год с целью следовать рекомендациям ООН правительствам высокоразвитых стран по предоставлению помощи в размере 0,7 % ВВП развивающемуся миру [Strategy..., 1975, p. 13].

Правительство П. Трюдо стало добросовестно выполнять взятые на себя обязательства. В результате этого уже в 1976 году Канада занимала пятое место среди

ведущих доноров стран Запада по выделению помощи на программы развития, следуя за США, Францией, Германией и Японией. По этому показателю страна опередила не только такие «малые» государства, как Нидерланды, Швеция и Австралия, но и некоторые великие державы (Великобритания, Италия). В расчете же на душу населения во второй половине 1970-х годов по объему помощи Канада вместе со Швецией возглавила список самых «благотворительных» государств. Две трети Канадской помощи направлялось в Ассоциацию международного развития и Программу развития ООН, два агентства, которые наряду с Международным банком реконструкции и развития составляли механизм распределения помощи [Lyon, Tomlin, 1979, p. 147].

В целом, на протяжении 1970-х годов канадская помощь по программам международного развития, постоянно увеличиваясь по своему объему, возросла более чем в два раза, а странам Африки – более чем в пять раз (табл.).

Таблица

Региональное распределение помощи Канады, млн. дол.
[Васюкова, 1984, с. 211]

Финансовый год	Азия	Африка	Лат. Америка	Всего
1970–1971	180,6	54,8	28,2	263,6
1975–1976	257,8	213,3	48,9	519,0
1979–1980	238,0	286,0	66,2	590,2

Таким образом, можно отметить, что правительство П. Трюдо в 1970-е годы стало уделять значительно больше внимания и выделять гораздо больше средств на программы содействия социального и экономического развития, чем это делали его предшественники.

В условиях противоборства двух общественно-политических систем постоянно существовала угроза перерастания «холодной войны» в войну «горячую», а с учетом накопленного к концу 1960-х годов в мире ядерного потенциала эта угроза представляла опасность для самого существования человечества. На рубеже 1960–1970-х годов новое канадское руководство взяло курс на разрядку международной напряженности и предотвращение гонки вооружений.

На протяжении 1970-х годов Канада неоднократно подчеркивала необходимость разрядки, а ее руководители постоянно призывали остановить гонку вооружений, иногда даже в ущерб «блоковой солидарности». Так, в сентябре 1976 года канадские представители выступили в ООН в поддержку советского предложения о созыве Всемирной конференции по разоружению [Канада..., 1979, с. 358].

Канадские представители приняли активное участие в Совещании по безопасности и сотрудничеству в Европе, разрабатывали и подписали его Заключительный Акт. Важность, придаваемая канадцами своему участию в этом саммите, была связана с осознанием опасности для страны третьей мировой войны, в условиях, когда участие в ней Канады было неминуемым.

Во времена «холодной войны» также существовала угроза трансформации в большую войну локальных конфликтов. В правительственной Белой книге «Оборона в 70-е годы» по этому поводу было заявлено, что руководство страны «продолжает поддерживать концепцию миротворчества и положительно смотрит на использование канадского опыта в разработке ООН последующих миротворческих операций». Там же назывались Индокитай и Ближний Восток в качестве двух территорий, где уместно проведение миротворческих и посреднических операций в

будущем. Если возникнет необходимость, говорилось в книге, канадское правительство готово послать национальные силы для участия в международном воинском контингенте [Canadian..., 1980, p. 55].

Канадские «голубые каски» принимали участие во всех без исключения миротворческих операциях под эгидой Организации Объединенных Наций в 1970-е годы. Страна являлась одним из главных спонсоров операций по поддержанию мира. Канада направляла в горячие точки представителей Красного креста, военных наблюдателей и военнослужащих, полицейских и связистов, специалистов по проведению выборов [Актуальные..., 1999, с. 123]. Так, во время индо-пакистанского военного конфликта 1971 года Канада вошла в группу наблюдателей ООН в Кашмире и была одним из посредников в его урегулировании. Затем в начале 1973 года ее представители принимали участие в работе Международной контрольной комиссии во Вьетнаме во время вывода американских войск.

Центральное же место в процессе канадского миротворчества 1970-х годов занимал Ближний Восток. В 1973 году, когда разразилась очередная арабо-израильская война, Канада даже подверглась ограничениям на поставки нефти со стороны арабских государств, руководство которых заподозрило Канаду в произраильской позиции. Но после того как правительство П. Трюдо дало согласие на участие канадских «голубых касок» в силах ООН по поддержанию мира на Ближнем Востоке, все ограничения на поставку в Канаду арабской нефти были сняты.

Вместе с тем, несмотря на посреднические заявления, канадское руководство не всегда стремилось к проведению политики, удовлетворяющей интересы обеих сторон. Симпатии правительства П. Трюдо в первой половине 1970-х годов скорее были на стороне Израиля. Так, в 1974 году канадский представитель в Организации Объединенных Наций воздержался при голосовании вопроса о приглашении Организации освобождения Палестины принять участие в обсуждении будущего территории в качестве представителя палестинского народа, а также при подтверждении права последнего на самоопределение, национальную независимость и суверенитет. Более того, делегат Канады проголосовал против предоставления Организации освобождения Палестины статуса наблюдателя в ООН. Однако, когда эти предложения были приняты большинством членов ООН, правительство П. Трюдо было вынуждено пересмотреть свое отношение к Организации освобождения Палестины и отменить иммиграционные правила, запрещавшие ее представителям въезд на канадскую территорию [DEA..., 1975, p. 16].

Энергетический кризис середины 1970-х годов и реальная угроза подвергнуться нефтяному бойкоту со стороны ближневосточных государств способствовали тому, что правительство страны во второй половине десятилетия стало занимать более взвешенную позицию по этому вопросу. Канада поддержала переговоры 1978 года между Израилем и Египтом, в результате которых последнему был возвращен Синайский полуостров, оккупированный Израилем еще в 1967 году. В феврале 1979 года министр иностранных дел Канады Д. Джеймисон выступил с осуждением экономического бойкота Израиля, объявленного арабскими странами и обратился к ним с предложением вместо «бесполезного бойкота» присоединиться к переговорам с Израилем [Canadian..., 1994, p. 15].

К тому же правительство П. Трюдо не стало переносить посольство Канады из Тель-Авива в Иерусалим, чего настойчиво добивалось руководство еврейского государства. Необходимо отметить в целом позитивную роль участия Канады в 1970-х годах в качестве посредника при урегулировании конфликтов в Кашмире, во Вьетнаме и на Ближнем Востоке. Хотя иногда вопросы «блоковой солидарности»

брали верх над позицией нейтралитета, необходимой при решении миротворческих задач.

Одной из самых болезненных международных проблем на протяжении 1970-х годов оставался южноафриканский апартеид. Выработка новой канадской позиции по Южной Африке, о необходимости которой так много говорили в конце 1960-х, оказалась делом непростым. Требования канадской общественности присоединиться к международному бойкоту находились в противоречии с интересами национального бизнеса и планами правительства на расширение внешней торговли. Правительство П. Трюдо следовало принципу осуждения политики апартеида, проводимой руководством ЮАР, настаивало на соблюдении прав человека в этой стране [Canadian..., 1994, p. 166].

Вместе с тем поначалу верх брали коммерческие интересы. Поэтому в первой половине 1970-х годов Канада занимала сдержанную в отношении к южноафриканскому руководству позицию в Организации Объединенных Наций. Так, на 25-й сессии Генеральной Ассамблеи ООН ее представители голосовали «против предложения не признавать полномочия делегации ЮАР, против решения председателя Ассамблеи, что делегация ЮАР не может пр одолжить участвовать в работе Генеральной Ассамблеи ООН, за призыв Совету Безопасности пересмотреть отношения между ООН и ЮАР» [Канада..., 1979, с. 376].

Министр иностранных дел Канады А. Макехен в 1975 году заявил, что разрыв дипломатических отношений с ЮАР и введение торгового бойкота – менее эффективные меры воздействия, чем призыв к белому руководству пойти на уступки африканскому большинству населения. Это заявление министра способствовало тому, что на правительство П. Трюдо обрушился шквал критики со стороны академических кругов, деятелей церкви и журналистов.

Канадский же бизнес, заинтересованный в получении высокой прибыли в условиях эмбарго настаивал на дальнейшем развитии экономических связей с ЮАР. Правительство не могло не считаться с тем, что за период с 1972 по 1975 год канадский экспорт в эту страну увеличился в 2,6 раза, а импорт из ЮАР возрос в 3,3 раза [Канада, 1979, с. 377]. Таким образом, позиция правительства П. Трюдо по южноафриканскому вопросу была одним из немногих случаев проведения им международной политики, выдержанной преимущественно в духе «холодной войны».

Во второй половине XX века в связи с бурным промышленным развитием, одной из важных проблем стало загрязнение окружающей среды. Попытки американского супертанкера «Манхэттен» в 1969 и 1970 годах переплыть северным путем с Атлантического побережья до Аляски серьезно обеспокоили канадское руководство и общественность. В случае установления регулярного маршрута нефтеперевозок очевидной становилась угроза экологии Канадского Севера. Реакция правительства П. Трюдо была незамедлительной. В течение 1970 года оно подготовило и провело через парламент два законопроекта: «Акт о расширении территориальных вод Канады с трех до двенадцати миль» и «Акт о предотвращении загрязнения арктических вод». Первый ставил под суверенный контроль проливы, через которые проходил морской арктический путь из Атлантики в Тихий океан. Вторым устанавливал зону исключительной ответственности Канады за охрану окружающей среды Арктики, распространяющуюся на 100 миль к северу от канадской территории [Documenting..., 1992, p. 554].

Руководство Организации Объединенных Наций в 1972 году в Стокгольме создало специальную конференцию, посвященную проблемам окружающей среды. В ходе ее проведения было выработано решение о создании Международной прог-

раммы ООН в области охраны окружающей среды (ЮНЕП). Профессор П. Лайон описывал борьбу канадских представителей на конференции так: «Канадская делегация подготовила убедительные аргументы и располагала превосходными контактами с большинством других делегаций, включая представителей Китайской Народной Республики, которая недавно заняла свое место в ООН благодаря канадской поддержке. Поэтому принципы итогового заявления конференции были очень близки плану, предложенному Канадой» [Lyon, Tomlin, 1979, p. 183].

Канадские лидеры также всегда большое внимание уделяли институциональному развитию Организации Объединенных Наций с целью повышения эффективности ее работы. Воспринимая ООН в качестве ведущего инструмента международного взаимодействия, представители Канады на протяжении 1970-х годов неоднократно высказывали недовольство по поводу недостаточной эффективности его руководящих органов. Так, в сентябре 1977 года на Генеральной Ассамблее ООН министр иностранных дел Д. Джеймисон выступил с предложением по совершенствованию системы ООН. Он предложил, чтобы Экономическому и социальному совету Организации были предоставлены более серьезные полномочия, и порекомендовал работать над улучшением работы Специализированных агентств ООН [Canadian..., 1994, p. 3].

Канадцы выступали также с критикой процесса принятия решений в Совете Безопасности Организации Объединенных наций, который по ее мнению нуждался в реформировании. Представители Канады предлагали сделать работу Совета более открытой и ввести практику консультаций его членов с экспертами и не входящими в его состав государствами. В самой стране вообще считали, что постоянные члены Совета Безопасности злоупотребляли своим влиянием. По словам канадского политолога Дж. Холмса, «когда постоянные члены Совета Безопасности во что-то впутываются, они используют право вето и поддержку других стран, как это было при советском вторжении в Афганистан» [Holmes, 1986, p. 63].

В декабрьском коммюнике 1979 года министр иностранных дел Канады Ф. Макдональд заявила, что «канадское правительство не признает причины, побудившие Советский Союз к военному вторжению. Оно не видит очевидных причин тому, чтобы Афганистан стал объектом внешней агрессии». По ее мнению, ситуация в Афганистане подпадала под действие статьи 51 Устава ООН, однако тот факт, что СССР являлся постоянным членом Совета Безопасности, исключал адекватную реакцию международного сообщества [Canadian..., 1994, p. 11].

Подводя итог, следует заметить, что в целом на протяжении 1970-х годов канадские представители в ООН, за редким исключением, занимали конструктивную позицию. Грамотные действия канадских дипломатов при решении таких международных проблем, как предотвращение гонки вооружений и обострение локальных конфликтов, содействие мировому экономическому развитию и защита окружающей среды, способствовали тому, что международный авторитет Канады значительно вырос. Цели, провозглашенные во внешнеполитической программе правительства П. Трюдо, были в основном достигнуты: роль Канады в Организации Объединенных Наций заметно возросла, а международное сообщество увидело в Канаде надежного и прогрессивного партнера.

Библиографический список

1. Актуальные проблемы российско-канадских отношений / отв. ред. С.Ф. Молочков. М.: Наука, 1999. 167 с.

2. Бодмен Р. Канадская дипломатия в ООН. Тенденции, факторы и подходы // США: ЭПИ. 1990. № 12. С. 32–41.
3. Васюкова Н.В. Политика государственной помощи Канады развивающимся странам в 1970-е – начале 1980-х годов. М.: ИСКАН, 1984. 196 с.
4. Канада на пороге 80-х годов / отв. ред. Л.А. Баграмов. М.: Наука, 1979. 389 с.
5. Canadian Foreign Policy 1966–1976. Selected Speeches and Documents. Ottawa: Carleton University Press, 1980. 364 p.
6. Canadian Foreign Policy 1977–1992. Selected Speeches and Documents. Ottawa: Carleton University Press, 1994. 386 p.
7. DEA: Statements and Speeches. 1975. № 6.
8. Documenting Canada. A History of Modern Canada in Documents. Saskatoon, 1992: Fifth House Publishers, 1992. 702 p.
9. Foreign Policy for Canadians. United Nations. Ottawa: Information Canada, 1970. 46 p.
10. Holmes J. No Other Way. Canada and International Security Institutions. Toronto: University of Toronto, 1986. 162 p.
11. Lyon P., Tomlin B. Canada as an International Actor. Toronto: Macmillan, 1979. 258 p.
12. Strategy for International Development Cooperation 1975–1980. Ottawa: Information Canada, 1975. 48 p.
13. Westell A. Paradox. Trudeau as Prime Minister. Scarborough: Prentice-Hall, 1972. 204 p.

К ВОПРОСУ О НАЧАЛЕ АНГЛО-РУССКОЙ ТОРГОВЛИ ПО СЕВЕРНОМУ МОРСКОМУ ПУТИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX в.

Северный морской путь (СМП), коммерческие связи, порто-франко, развитие Сибири, история международной торговли.

В экономической истории Сибири XIX в. практически не отводится места вопросу о торговле посредством Северного морского пути. Сложилось мнение о том, что товары по Карскому морю перевозились в весьма незначительном объёме. Однако рассматриваемые связи были весьма интенсивными и очевидно оказывали влияние на экономическую и социально-политическую жизнь Сибири.

В нашем исследовании представлен начальный этап торговли по Северному морскому пути (СМП) с 1874 по 1884 гг. Сделана попытка составить целостную картину о предпосылках освоения СМП в пореформенный период. Впервые были привлечен ряд отечественных и зарубежных источников («Труды Санкт-Петербургского Отделения Императорского Общества для содействия русскому торговому мореходству», воспоминания и статьи Д. Виггинса, материалы из архивов Красноярского края). Широкое применение нашли зарубежные работы, не использовавшиеся ранее в отечественной историографии. Наиболее известные публикации принадлежат В.Ю. Визе, А.Ф. Трешникову, М.И. Белову, Д.М. Пинхенсону, С. Бару, А. Стоуну и др. Основная тематика этих работ связана с историко-географической стороной вопроса. Однако число исследований, посвященных истории экономического освоения Северного морского пути и также социальным и политическим сторонам, вопроса относительно невелико. Из фундаментальных можно отметить работу «История открытия и освоения Северного морского пути» в двух томах Д.М. Пинхенсона и М.И. Белова [История открытия, 1962]. Существует также ряд работ, посвящённых отдельным событиям или личностям, связанным с освоением СМП. Сюда можно отнести, например, работу А.А. Жилинского «Россия на Севере» [Жилинский, 1918], в которой даётся подробное описание деятельности М.К. Сидорова. Л.Б. Ус в работе «Международные научные связи Сибири в конце XIX – начале XX вв.» затронула первые экспедиции Д. Виггинса и Н. Норденшельда [Ус, 2005]. В сборнике статей «Красноярская таможня: история, итоги и перспективы» (2000) Л.П. Бердников упоминает о порто-франко в Сибири и нескольких рейсах английских судовладельцев, ссылаясь на работу С.В. Востротина «Северный морской путь и челябинский тарифный перелом в связи с колонизацией Сибири» [Востротин, 1908].

В зарубежной историографии есть исследования, которые посвящены торговым аспектам освоения морского пути в Сибирь. Например, «*The Northern Sea Route: its place in Russian economic history before 1917*» К. Криптона [Krypton, 1953]. Работа М. Скиннера «*What we did for the Russians*» отмечает особую роль британских морских компаний, которые работали на «благо» русских [Skinner, 2008]. Ряд исследований по вопросу об английском мореплавании в Сибирь принадлежит А. Стоуну, в частности, его статьи о капитане Д. Виггинсе [Stone, 1994] и работы по дипломатической переписке британского посла в России Р. Мориера [Stone, 1995].

Однако систематизирующих исследований по истории торговли по СМП на настоящий день не существует. Все работы, рассмотренные нами, либо описывают отдельные аспекты вопроса (личности, события), либо поверхностно затрагивают его в контексте более широкой тематики.

Во второй половине XIX в. многие общественные деятели в России и за рубежом стали поднимать вопрос об активном развитии Севера России. Местные природные богатства могли бы обеспечить растущую российскую экономику сырьём и капиталами. Наиболее радикальную позицию занял выдающийся сибирский золотопромышленник М.К. Сидоров. Он видел основную причину недоразвития Севера в отсутствии транспортной структуры. Единственным доступным транспортом был водный. Здесь мнение Сидорова о том, что морское сообщение с Сибирью возможно в виде не только единичных плаваний, но и срочного сообщения, в корне расходилось с мнением наиболее авторитетных отечественных полярников во главе с Ф.П. Литке, который полагал, что Карское море – «ледяной погреб» и любое судоходство по нему невозможно. Правительство не стало оспаривать авторитетное мнение Литке и отказалось проводить дальнейшие изыскания и экспедиции в Карском море. Мало сочувствующих было и в Русском географическом обществе, и в Российской академии наук, особенно после того, как Сидоров организовал ряд неудачных экспедиций в 1863–1869 гг., в том числе и с участием П.И. Крузенштерна. После того как не удалось переубедить российскую общественность в необходимости скорейшего развития морского сообщения в полярных морях, Сидоров стал искать сторонников за границей. Ещё в 1862 г. он пытался организовать компанию по торговле с Россией в Англии и вёл переговоры с председателем Лондонского географического общества Р. Мурчисоном [Жилинский, 1918, с. 35]. Однако этому проекту не суждено было осуществиться [Гончаров, 2008].

Активный интерес к развитию Севера проявляли в это время многие представители европейской науки – Н. Норденшельд, А. Петерман, К. Вейпрехт, Б. Лей-Смит и др. Их занимали преимущественно научные вопросы: экономическую заинтересованность выразили англичане, которые на протяжении полувека занимались освоением Канадской Арктики. Для морской сверхдержавы покорить последний морской рубеж было не только делом чести, но и возможностью освоить новые рынки сбыта. Скептики, естественно, были и в Великобритании, но было много и тех, кто, исходя из современных полярных исследований, утверждал, что тёплое Североатлантическое течение доходит до Новой Земли, делая возможным судоходство в Баренцевом и Карском морях. Сторонником этой теории был Д. Виггинс – один из наиболее опытных и уважаемых моряков Англии. Ещё в 1871–1872 гг. он изучал эту теорию и консультировался с такими полярными исследователями и мореплавателями, как Н. Норденшельд, А. Петерман, К. Вейпрехт, А. Юнг, Дж. Дэйвис, Дж. Ламонт и др. [Johnson, 1907, с. 23].

Потратив значительную часть своих сбережений, Виггинс в 1873 г. стал готовиться к экспедиции. Он зафрахтовал у Ламонта паровую яхту «Диана» в 103 регистровых тонны [Johnson, 1907, с. 23]. Перед плаванием, Виггинс активно консультировался с доктором Петерманом, который, помимо ряда практических советов, рекомендовал ему связаться с Сидоровым, предлагавшем приз в 2 тыс. фунтов капитану судна, которое первым войдёт в устье Оби. Их личная встреча состоялась в 1875 г. [Сидоров, 1877, с. 263].

Первая экспедиция Виггинса вызвала широкий резонанс в английском обществе. Несмотря на скепсис большинства, многие выдающиеся деятели выказывали ей поддержку. Например, в экспедиции пожелал принять участие знаменитый ис-

следователь Африки Г.М. Стэнли. Несмотря на то что он впоследствии не смог этого сделать, поддержка была оказана. 3 июня 1874 г. «Диана» вышла из порта Данди, а 5 августа вошла в устье Оби [Stone, 1994, с. 405]. Изменившиеся погодные условия не позволили кораблю дойти до устья Енисея, было решено возвращаться обратно в Данди. Хотя было достигнуто лишь устье Оби, экспедиция была объявлена успешной. Британская пресса писала: «Впервые сибирские моря были покорены не берестяными кочами семнадцатого века, а цивилизованными судами» [Johnson, 1907, с. 50–51]. Это было первым успешным известным плаванием из Европы в Сибирь через Карское море. На следующий год Н.А. Норденшельд на паровом судне «Прёвен» дошёл до устья Енисея, а затем на речном пароходе добрался до Енисейска. «Прёвен» вернулся в Стокгольм. После плаваний 1874–1875 гг. возможность выгодной торговли с Сибирью стала лишь делом времени.

Ещё во время плавания «Дианы», которое заметно подорвало финансовое благополучие Виггинса, он решил повести коммерческую экспедицию в устье сибирских рек. Было запланировано выйти в плавание не в июне, а в июле в надежде на благоприятную ледовую обстановку. Виггинс начал искать деньги на экспедицию, прося помощи у знакомых и друзей. Он даже сделал попытку создать торговую компанию, но не нашёл отклика – два успешных плавания ещё не подтверждали коммерческую выгоду рискованного предприятия. Поддержка была оказана членами Сандерленской Христианской ассоциации молодых людей, членом которой был Виггинс. По сто фунтов пожертвовали промышленник Э. Бэкгоуз и М. Веймар, германский консул в Сандерленде. Для того чтобы зафрахтовать морской пароход среднего класса, требовалось около тысячи фунтов. Суммы в 600–700 фунтов хватало лишь на паровое парусное судно [Johnson, 1907, с. 56].

Однако к лету 1875 г. Виггинс не смог набрать необходимую ему сумму и отправился в Ярмут, где приобрел рыбацкое парусное судно – немногим крупнее шлюпа, водоизмещением в 27 регистровых тонн. Габариты судна поразили общественность. Многие приняли это за прихоть капитана (англ. Whim – прихоть), отсюда появилось названия нового судна – «Уим». Судно несло оснастку куттера. 28 июня 1875 г. «Уим» вышел в море из Сандерленда. Целью экспедиции были промер Бадарацкой губы и изучение волока до Обдорска [Stone, 1994, с. 406].

В Вардо Виггинс был приглашен на борт русского почтового судна, где его встретил адмирал Б.А. фон Глазенап – таможенный надзиратель Архангельского порта. Глазенап уговорил Виггинса дойти с ним до Архангельска, где познакомил его с местными властями и предпринимателями. Он информировал Виггинса о Сидорове, который уже достаточно исследовал Байдарацкий волок, что сделало экспедицию Виггинса бесполезной. После ряда неудачных попыток обойти остров Колгуев в шторм было решено вернуться в Англию.

Вернувшись, Виггинс начал вести активную переписку с Сидоровым по поводу предоставления концессии от российского правительства. Дополнительный интерес был вызван успешной экспедицией Норденшельда на судне «Прёвен» – особенно возможностью легко подняться по Енисею. Сидоров пригласил Виггинса в Петербург, где на заседании «Общества для содействия русской торговли и промышленности» и «Общества для содействия русскому торговому мореходству» он выступил с докладами. Было принято решение полностью финансировать новую экспедицию в Сибирь под руководством Виггинса – он сам был отправлен в Англию для поиска двух подходящих судов [Johnston, 1907, с. 78]. Однако вскоре в отечественных промышленных кругах начались разногласия: многие начали рассматривали это предприятие как серьёзную угрозу для русской торговли в Сибири со стороны

нового дешёвого торгового пути. Это была пока пассивная попытка ограничить английское проникновение [Дело о беспошлинном...]. В апреле 1876 г. Виггинсу пришло официальное уведомление об объёмах инвестиций, которые оказались мизерными, и о том, что ему в экспедиции была предоставлена роль лоцмана. Позже «Общества» сообщили о том, что они отказываются от проекта.

Новое предложение поступило от Ч. Гардинера – яхтсмена, который заинтересовался идеей о коммерческих экспедициях в Сибирь. Он вручил Виггинсу сумму в тысячу фунтов (3 тыс. руб.) на экспедицию. Такую же сумму пообещал А.М. Сибиряков, если Виггинс достигнет Обдорска. Виггинс приобрёл паровую шхуну «Темза» в 120 регистровых тонн. На борт были погружены пробные товары сандерлендских предпринимателей (колониальные товары: ткани, инструменты, мануфактура, предметы роскоши) [Johnson, 1907, с. 84].

Виггинс вновь поставил цель обследовать Байдарацкую губу, а затем пройти в устье Енисея, куда капитан Д.И. Шваненберг на клипере «Северное сияние» должен был доставить груз графита, обещанный М.К. Сидоровым, забрать груз английских товаров и доставить его в Енисейск. Прибыль от продажи графита должны были поделить пополам. Успешно войдя в Карское море, «Темза» дошла до Обской губы, но не смогла пройти вглубь из-за сильного противного ветра. Было решено направиться в устье Енисея. 18 октября 1876 г. «Темза» дошла до Гольчихи. Однако Шваненберга там не оказалось. Решив, что они разминулись, Виггинс направился на юг, так и не встретив русское судно, 18 октября дошёл до Курейки, где было решено зазимовать [Сообщение..., 1876, с. 248]. 9 ноября объявился капитан Шваненберг – суда действительно разминулись в районе Бреховских островов, где встало на зимовку «Северное Сияние». Виггинс принял решение направиться в Енисейск с образцами товаров на оленях. Он спешил поскорее добраться до Европы и организовать ещё одну торговую экспедицию в устье Енисея. Особенно важным он считал то, что морские суда могут свободно пройти до Туруханска, и даже до Енисейска. Его второе успешное плавание, а также плавание Норденшельда до устья Енисея на судне «Ймер» в этом же 1876 г. подтверждали его уверенность в возможности навигации по Карскому морю [Johnson, 1907, с. 112].

Вскоре англичане прибыли в Туруханск. Прием, однако, оказался далеко не дружественным: товары были арестованы туруханским заседателем. Официального разрешения от Министерства финансов на беспошлинный ввоз товаров через Северный Ледовитый океан Виггинс не имел, хотя оно было у Сидорова ещё с 1869 г., а Виггинс действовал от его имени [Студитский, 1883, с. 80]. Позже, после вмешательства губернатора товары были возвращены англичанам. Этот инцидент, хотя и был воспринят российским обществом негативно, заставил иностранцев впредь обращаться к российским властям для получения официального разрешения для ведения беспошлинной торговли, которая официально учреждается в будущем 1877 г. Министерством финансов, во многом благодаря активной деятельности британского посла Р. Мориера [Stone, 1995, с. 344]. Порто-франко в устьях сибирских рек просуществует до 1898 г. [Гончаров, 2008, с. 231].

Виггинс успешно добрался до Енисейска, который поразил его своей «цивилизованностью». Оттуда он направился в Красноярск, а затем в Петербург. Он сделал несколько докладов о своём плавании в «Обществе для содействия русскому торговому мореходству», где был избран почётным пожизненным членом [Johnson, 1907, с. 126; Извлечение..., 1877, с. 235]. Хотя признание общественности было приятным, Виггинс писал своей жене: «...но, это не бизнес...» [Johnson, 1907, с. 131]. Его целью оставались именно коммерческие плавания. Именно торговых

связей он искал в Петербурге. Но так и не найдя сторонников среди отечественного купечества и правительства, он вернулся в Англию. Отсутствие желания русских предпринимателей помочь англичанину мотивировалось опасением, что иностранцы возьмут под контроль морскую торговлю на севере Сибири. «Общество для содействия русскому торговому мореходству» видело в Виггинсе всего лишь исполнителя тех идей, которые пятнадцать лет пытался реализовать Сидоров, ставший с этого момента всеми силами развить именно русское мореходство на Севере [Извлечение..., 1877, с. 153].

Собрав небольшое количество средств, в основном пожертвований, от Гардинера и Королевского географического общества, Виггинс вернулся в Туруханск весной 1877 г. с целью забрать груз графита и привести «Темзу», ожидающую его в устье Курейки, в Англию. Однако он вновь столкнулся с неудачей – судно село на мель и снять его не удалось. Команда отказалась возвращаться в Англию по морю на парусной барже «Ибис», приобретённой ещё в Енисейске у судостроителя Бойлинга. Виггинс попытался предложить Шваненбергу и его команде, которые потеряли «Северное Сияние» во время ледохода, плыть сообща, но русские моряки намеривались пройти СМП в Петербург без участия англичан [Johnson, 1877, с. 151].

Необходимо указать, что практический интерес к морскому пути в Сибирь проявляют и некоторые представители отечественной буржуазии. Так, в этом же году успешные плавания совершают пароходы «Фразер», «Луиза» и «Вильгельм Баренц», зафрахтованные предпринимателями Л.Г. Кнопом, А.М. Сибиряковым и А.К. Трапезниковым [Гончаров, 2008, с. 231].

Виггинс вновь ищет финансовой поддержки и находит её в лице О. Дж. Кэттли – британского предпринимателя, занимавшегося торговлей с Россией. В Ньюкасле Кэттли зафрахтовал пароход «Варксворт» в 650 тонн. В Ливерпуле на него был погружён груз в 150 тонн соли, фарфора, стекла и прочих колониальных товаров. В августе 1878 г. Виггинс привёл пароход в Надым, где его ожидала баржа из Тюмени, гружённая 300 тоннами пшеницы. После перегрузки товаров «Варксворт» вернулся в Англию. Впервые сибирские товары попали в Великобританию по Северному морскому пути. Сибирское зерно было названо «превосходным». Следом за «Варксвортом», 5 ноября в устье Темзы из Тюмени пришло уже русское судно: паровая яхта «Экспресс» Сибирякова, гружённая пшеном и пенькой. Успех этих плаваний и наличие порто-франко в Сибири делали возможность англо-сибирской торговли заманчивой перспективой для многих английских коммерсантов [Johnson, 1907, с. 192].

В 1879 г. группа английских торговцев из Ньюкасла и Лондона организовала крупную коммерческую экспедицию в устье Оби и Енисея, в состав которой входили четыре крупных морских парохода: «Эйми», «Брайтон», «Мизпа», «Алстон» и парусная шхуна «Р. Дж. Элстон». В Тюмени было закуплено 5 тыс. тонн сибирских товаров, которые ожидали экспедицию в Надыме. Предприниматели не стали выслушивать рекомендации Виггинса по части выбора типа судов и времени плавания и отправились в путь с месячным опозданием. Виггинс отказался принимать в этом мероприятии участие, сказав: «Пришли спекулянты, и испортили всё дело...» [Johnson, 1907, с. 195]. Плавание закончилось полной неудачей – суда не смогли пройти даже в Карское море. Плавания 1879–1880 гг. судов Сибирякова и Трапезникова также не достигли цели. Лишь через шесть лет в Англии вновь появится интерес к развитию морского пути в Сибирь.

Таким образом, первые пять лет использования Северного морского пути породили бурный интерес к его развитию среди отечественных и иностранных пред-

принимателей. Было положено начало англо-русской морской торговле в Сибири. Эта торговля сможет развиваться лишь с 1886 г., когда будет учреждена первая британская компания, осуществлявшая регулярные торговые рейсы в Сибирь, что окажет большое влияние на сибирскую экономику, а также на местную буржуазию и интеллигенцию.

После многолетнего застоя новый этап освоения Северного морского пути начался с удачного плавания Виггинса в 1874 г., осуществленного благодаря желанию и воле одного человека – Сидорова, и закончился в 1884, когда Сибиряков потерял свой пароход «Норденшельд», а заодно и веру в успешное судоходство по Карскому морю. В этот период были совершены плавания из Европы в устья Оби и Енисея и обратно, доказана коммерческая выгода от торговли с Сибирью, изданы законодательные акты, разрешающие беспошлинную торговлю в Сибири. Хотя основные плавания и торговые экспедиции организовывались русскими предпринимателями, иностранцы (в первую очередь англичане) начали проявлять интерес к новому торговому маршруту, который открыл бы новый рынок сбыта их промышленной продукции и регион, богатый сырьём, столь необходимым для промышленной Великобритании.

Список сокращений

ГАКК – Государственный архив Красноярского края.

Библиографический список

1. Востротин С.В. Северный морской путь и челябинский тарифный перелом в связи с колонизацией Сибири. СПб., 1908.
2. Гончаров А.Е. Северный морской путь и сибирское порто-франко // География и геоэкология Сибири. Красноярск, 2008. Вып. 3. С. 230–233.
3. Дело о беспошлинном вывозе товаров Сибири за границу вновь открытым путём через Северный Ледовитый океан, об оказании помощи экспедиции для расследования торгового пути по рекам Оби и Енисея через ледовитое море в Европу // ГАКК. Ф. 161. (Красноярская городская управа). Оп. 2. Д. 731. Л. 5.
4. Жилинский А.А. Россия на Севере. К описанию жизни и деятельности М.К. Сидорова. Архангельск, 1918.
5. Извлечение из протокола заседания правления 4-го января 1877 г. // Труды Санкт-Петербургского Отделения Императорского Общества для содействия русскому торговому мореходству (с 15 марта 1876 по 8 февраля 1877 г.). СПб., 1877.
6. История открытия и освоения Северного морского пути. Л., 1962. Т. 2: Пинхенсон Д.М. Проблема Северного морского пути в эпоху капитализма.
7. Сидоров М.К. По поводу экспедиции Виггинса и Шваненберга // Труды Санкт-Петербургского Отделения Императорского Общества для содействия русскому торговому мореходству 1876 года (с 15 марта 1876 по 8 февраля 1877 г.). СПб., 1877. С. 262–271.
8. Сообщение капитана Виггинса о путешествии на паровой яхте «Темза» в реку Енисей // Труды Санкт-Петербургского Отделения Императорского Общества для содействия русскому торговому мореходству (с 15 марта 1876 по 8 февраля 1877 г.). СПб., 1877. С. 241–251.
9. Студитский Ф. История открытия морского пути из Европы в сибирские реки и до Берингова пролива. СПб., Ч. 1. 1883.
10. Студитский Ф. О 12-ти экспедициях на Северо-восток России. От чего пробудилось такое стремление к исследованию нашего Севера // Труды Санкт-Петербургского Отделе-

ния Императорского Общества для содействия русскому торговому мореходству (с 15 марта 1876 по 8 февраля 1877 г.). Спб., 1877. С. 68–123.

11. Ус Л.Б. Международные научные связи Сибири в конце XIX – начале XX вв. Новосибирск, 2005.
12. Johnson H. The life and voyages of Joseph Wiggins modern discoverer of the Kara sea route to Siberia, based on his journals and letters. London: John Murray, 1907.
13. Krypton C. The Northern Sea Route: its place in Russian economic history before 1917. Research program on the U.S.S. R. New York, 1953.
14. Skinner M. What we did for the Russians. Great Britain JDS, 2008.
15. Stone I. R. Joseph Wiggins (1832–1905) // Arctic. 1994. Vol. 47, № 4. P. 405–410.
16. Stone I. R. Sir Robert Morier and the sea route to Siberia // Polar Record Vol. 31, Is. 178. 1995. P. 343–346.

ПОЛЯКИ В ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЕ НА РУССКОМ СЕВЕРЕ (1918–1919)

Русский Север в Гражданской войне, польские добровольцы, генерал Э. Айронсайд, полковник С. Довуйно-Соллогуб.

История участия польских войск в Гражданской войне на Русском Севере – белое пятно в отечественной историографии, которая вплоть до сего дня ограничивалась лишь констатацией самого факта присутствия таковых на этом театре военных действий. Настоящая статья – попытка оценить роль и место польских добровольческих вооруженных формирований на одном из в принципе слабо изученных фронтов Гражданской войны в России.

База для создания на Русском Севере польских добровольческих вооруженных частей возникла в конце весны 1918 г. Когда в мае 1918 г. складывал оружие 1-й Польский добровольческий корпус генерала Ю. Довбор-Мусьницкого, его солдатам и офицерам, пожелавшим отправиться в Мурманск, польские общественные организации в России в лице их специального эmissара при корпусе Т. Лехницкого предлагали организационную и материальную помощь. Таких набралось более 1 000 человек. Деньги для них еще в декабре 1917 г. стали поступать через французскую военную миссию в России. Партии поляков ехали на север под самыми разными предложениями: для проведения лесозаготовительных работ, для работы на Мурманской железной дороге (по некоторым оценкам, поляков в штате дороги было около 50 % [Документы и материалы..., 1963, с. 117]), для дальнейшей отправки во Францию. Помимо бывших солдат 1-го польского корпуса, были и добровольцы из числа бывших военнопленных. Французский посол Ж. Нуланс, находившийся в это время в Вологде, писал по поводу последних: «Вологда была одним из основных этапных мест польских отрядов, направлявшихся через Белое море к армии генерала Галлера на Французском фронте. Набранные из тюремных концентрационных лагерей организацией, главными агентами которой были г-н Грабский и аббат Лютославский, они останавливались в Вологде, получали здесь материальные средства и следовали далее до Ледовитого океана. Если бы угрозы народных комиссаров стали более очевидными, мы бы задержались здесь, чтобы собрать большое количество польских солдат. Их преданность союзникам убеждала нас в том, что они не откажут нам в помощи» [Документы и материалы..., 1963, с. 117].

Более 800 человек смогли уехать в навигацию 1918 г. Осталось 308 человек. Командование этой частью сперва находилось в руках полковника Будковского, а затем полковника Махцевича. Генерал Ю. Галлер, уезжая из России во Францию в июле 1918 г., несколько видоизменил систему управления этими частями. Все полномочия организационного характера были вручены полковнику графу С. Довуйно-Соллогубу, вступившему в должность «польского военного агента на Севере России».

Первые проблемы возникли уже через несколько месяцев. Причиной стало вовлечение поляков в местные политические баталии. Во Временное правительство Северной области Н.В. Чайковского в качестве министра торговли и промышленности вошел глава Архангельской польской общественной организации «Польский дом» М. Рупиньский. В путче лейтенанта флота Г.Е. Чаплина, пытавшегося в сентябре 1918 г. свергнуть этот кабинет, поляки тоже приняли деятельное участие – мятежников поддержал небольшой отряд в 50 человек под командованием капи-

тана Солодковского. Прибывший в Архангельск осенью 1918 г. польский миллионер М. Ярошинский в письме к Польскому национальному комитету развивал свои планы экономического проникновения на Русский Север [Grosfeld, 1956, s. 160]. Все это создавало солидные проблемы и графу Соллогубу, и командующим войсками Антанты генералам Ф. Пулу и сменившему его Э. Айронсайду. В довершение всего сама Антанта никак не могла определиться, нужна ли ей польская добровольческая воинская часть на Севере России, и если нужна, то зачем. Недовольный этой неопределенностью Ф. Пул, писал 13 августа 1918 г. Совету Антанты: «Было бы большой ошибкой делать заявления по поводу отправки поляков из России во Францию. Я создаю здесь Польский легион, состоящий только из поляков, который, я в этом уверен, будет при случае хорошей поддержкой силам, находящимся под моим командованием. Некоторые из тех, кого я уже собрал, показали себя хорошими солдатами и пламенно желают сражаться со своими врагами – немцами и большевиками» [Документы и материалы..., 1963, с. 412].

Положительной оценки польские формирования удостоились и от французского посла Ж. Нуланса, выступавшего, по сути, идейным вдохновителем иностранного военного присутствия на Русском Севере. «Невозможно переоценить энергию и чувство долга польских солдат и офицеров, – писал он впоследствии в своих мемуарах. – Испытывая угрозу со всех сторон, изолированные во вражеском окружении, лишённые ресурсов, они вполне могли впасть в отчаяние и поддаться на большевистскую пропаганду. Их неукротимый патриотизм охранял их от слабости и большевистской заразы» [Noulens, 1933, p. 245].

Генерал Айронсайд тоже остался о польских частях высокого мнения. «Другим воинским соединением был Польский легион, насчитывавший около трехсот человек, под командованием талантливой офицера графа Соллогуба, – писал он. – Я застал их упорно работающими над боевой выучкой. Солдаты были исполнены патриотизма и выглядели весьма неплохо в своей небесно-голубой форме и своеобразных польских фуражках. Ими управляли французы через военного атташе. Я подумал, что очень скоро этот легион будет готов занять свое место на линии фронта» [Айронсайд, 1997, с. 237]. (Следует отметить, что не знакомый с русской историей Айронсайд ошибся – польская голубая форма вызывала повсеместное раздражение, ассоциируясь с жандармской в царские времена.)

На фронте польские части использовались преимущественно в бассейне Северной Двины, причем очень активно. Памятная записка Ю. Галлера Польскому национальному комитету, написанная 27 февраля 1919 г., отмечала, что на этом участке фронта польские части ведут бои уже четыре с половиной месяца без перерыва. Упомянул Галлер и о разведывательных операциях в районе Онежского озера. В заключение того же документа он оценивал перспективы увеличения численности формирования примерно до 1 000 человек, а также отмечал, что пехотные части удалось с помощью англичан усилить артиллерийской батареей майора Хорновского [Документы и материалы..., 1963, с. 117].

К весне 1919 г. положение польских частей на севере стало только хуже. Бесмысленность пребывания в этих краях, вынужденное безделье из-за ужасающих климатических условий и использование преимущественно в качестве полицейской части ухудшило настроение части. Один за другим множились мелкие конфликты. Об одном из них подробно повествует Айронсайд. «Нервы начали сдавать даже у нашего прекрасного соединения поляков. Они были отправлены в двухнедельный отпуск в Архангельск и должны были вернуться на железную дорогу, чтобы сменить французов. За одну ночь до посадки на поезд я получил записку от их полковника, графа Соллогуба, сообщавшую, что соединение не сможет вовремя отправиться в путь из-за какой-то заминки в церемонии благословения войск. Я послал за Соллогубом, который объяснил, что между ним и полковым свя-

щенником возникли разногласия. За какой-то проступок Соллогуб посадил священника под арест на четырнадцать суток, и тот отказался проводить церемонию. А без благословения войска не могли отправиться на фронт. Я сказал Соллогубу, что все, что от него требуется, – освободить священника, но он отказался. Тем временем с железной дороги от французов приходили телеграммы с просьбой немедленно выслать войска на замену, иначе солдаты взбунтуются. Я позвонил французскому военному атташе, попросив привезти с собой священника... Церемония все же состоялась и была очень трогательной. Четверо старослужащих обнесли шеренги огромной чашей, наполненной святой водой, и каждого солдата священник окропил из нее. Прозвучал польский национальный гимн. Несколько часов позже поляки отбыли на позиции. Я побранил Соллогуба за своеволие, но он был в ужасном настроении. Единственное, чего я смог от него добиться, – ворчания, что от французов всегда одни неприятности» [Айронсайд, 1997, с. 308].

Второй проблемой стало резкое ухудшение отношений поляков с местными властями. Пресса пестрила шовинистическими статьями, на которые Соллогуб непрерывно жаловался англичанам. 3 апреля 1919 г. он писал Ю. Галлеру: «Отношения с союзниками очень хорошие, с русскими довольно холодные... На наши конфедератки они смотрят, как собаки на волка. Я держусь с ними очень осторожно и политично, но не допуская малейшего ущерба чести нашего государства» [Документы и материалы..., 1963, с. 202]. Кроме того, польские офицеры не верили в надежность русских частей, о чем предупреждали английское командование. Английская контрразведка, к неприятному удивлению генерала Айронсайда, полностью согласилась с этими выводами [Wrzosek, 1969, s. 163]. 22 июля 1919 г. именно польской части пришлось подавлять мятеж русского гарнизона в Обозерской.

После этого поляки были переброшены на охрану Мурманской железной дороги, снова, кстати, удостоившись высокой оценки Айронсайда. «Навестив польский легион перед отправкой на железную дорогу к генералу Тернеру, я постарался внушить им, что британское командование отводит им очень важную роль, – писал он. – Я всегда удивлялся тому, как графу Соллогубу удалось собрать российских, германских и австрийских поляков в одно исполненное патриотизма целое. Я знал, что если потребуется, они будут храбро сражаться» [Айронсайд, 1997, с. 330].

Заметного участия в последующих, постепенно затухающих боевых действиях на Севере России польские части не приняли и были эвакуированы вместе с прочими иностранными войсками в сентябре 1919 г. Роль их, таким образом, не стала достаточно заметной, но свой вклад в иностранное военное присутствие на Русском Севере в ходе Гражданской войны они внести все-таки успели.

Библиографический список

1. Айронсайд Э. Архангельск. 1918–1919 гг. // *Заброшенные в небытие. Интервенция на Русском Севере (1918–1919) глазами ее участников* / сост. В.И. Голдин. Архангельск: Правда Севера, 1997. С. 213–387.
2. *Документы и материалы по истории советско-польских отношений* / ред. Н.А. Хренов, Н. Гонсеровская-Грабовская. М.: Изд-во АН СССР, 1963. Т. 1 (февраль 1917 – ноябрь 1918). 546 с.
3. Grosfeld L. *Polskie reakcyjne formacje wojskowe w Rosji 1917–1919*. Warszawa: Państwowe Wyd. Naukowe, 1956. 227 s.
4. Noulens J. *Mon ambassade en Russie Soviétique, 1917–1919*. Paris: Librairie Plon, 1933. Т. 1. 260 p.
5. Wrzosek M. *Polskie korpusy wojskowe w Rosji w latach 1917–1918*. Warszawa: Książka i Wiedza, 1969. 366 s.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ И ПОЛИТИКА ТРУДОВОЙ ЗАНЯТОСТИ ИНВАЛИДОВ В 30-х гг. XX в.

Бронирование рабочих мест, врачебно-трудовая экспертиза, занятость инвалидов, инвалидные артели, кооперация инвалидов, материальное обеспечение, медпрофотбор, профессиональная реабилитация, работающие пенсионеры.

Занятость инвалидов имеет важное значение для эффективного использования имеющихся трудовых ресурсов, формирования резерва рабочей силы и уменьшения расходов на поддержку инвалидов. Современная практика трудоустройства инвалидов имеет множество проблем: недостаточно оборудованы специальные рабочие места, инвалидам платят минимальную заработную плату, не ожидая, что они будут достойно работать, сохраняется множество стереотипов по отношению к инвалидам, которые страдают от заниженной самооценки и не готовы самостоятельно выходить на рынок труда. В исследованиях, посвященных проблемам инвалидности, в качестве одной из причин подобной дискриминации называется отсутствие исторических традиций социальной политики в области занятости инвалидов. Кроме того, поднимается вопрос о переходе к «инклюзивному трудоустройству», которое подразумевает организацию доступных рабочих мест и активное вовлечение в работу лиц с инвалидностью [Государственная политика..., 2008, с. 10, 64].

Принципиально соглашаясь с тем, что в современных условиях инклюзивное трудоустройство призвано стать ключевым элементом профессиональной реабилитации инвалидов, следует возразить тем авторам, которые полагают, что политики занятости инвалидов с целью восстановления их трудовых качеств в СССР не существовало, инвалиды рассматривались только как «возможный трудовой ресурс», а сама социальная политика в отношении инвалидов ограничивалась их «социальной изоляцией» [Шек, 2005б]. Высокий уровень инвалидности населения стал основанием для формирования политики занятости инвалидов сразу после окончания Гражданской войны. На протяжении 20-х гг. XX в. оформились первые подходы к трудоустройству инвалидов в условиях трудовых артелей и предприятий производственной кооперации, были созданы необходимые предпосылки для дальнейшего развития принципов профессиональной реабилитации [Ковалев, 2011].

К сожалению, в отечественной историографии советской социальной политики мало работ, посвященных как проблемам инвалидов, так и проблемам занятости и профессиональной реабилитации людей с инвалидностью. Фрагментарные сведения можно найти в работах Н.А. Горбуновой (медицинские аспекты трудовой реабилитации инвалидов), Э. Гениша (реабилитация инвалидов в условиях кооперации), О.С. Шек (изучение статуса инвалидов в СССР) [Гениш 2005; Горбунова, 1988; Шек, 2005а]. Однако подробного освещения вопросы профессиональной реабилитации инвалидов в 1930-х гг. до сих пор не получили. В связи с этим поставлена цель исследования – систематизация сведений о трудовой занятости инвалидов в 1930-х гг. по материалам сибирских архивов, анализ особенностей политики занятости населения с пониженной работоспособностью.

Под профессиональной реабилитацией инвалидов следует понимать процесс и систему восстановления конкурентоспособности инвалида на рынке труда. Сюда входят профессиональная ориентация и профессиональный отбор инвалида, об-

щее и профессиональное обучение и переобучение, содействие трудоустройству инвалида, квотирование и создание специальных рабочих мест и профессионально-производственная адаптация инвалидов [Быков, 2009, с. 12]. Политика трудовой занятости инвалидов, направленная на профессиональную реабилитацию, предполагает обеспечение особых условий труда, правовую защищенность и достойное материальное обеспечение работающих инвалидов.

Социальная политика определяется государственными приоритетами, реализация которых составляет главное содержание любой социальной политики. На рубеже 20–30-х гг. основным приоритетом стало проведение индустриализации и особое значение приобрела актуализация трудовых ресурсов общества. В условиях дефицита рабочей силы Совнарком поставил перед региональными властями задачу – использовать «возможности привлечения дополнительной рабочей силы за счет использования оставшейся части трудоспособности инвалидов» (ГАТО. Ф. Р-446. Оп. 1. Д. 11. Л. 88). В соответствии с Постановлением СНК РСФСР об усилении подготовки квалифицированных кадров (1930) был установлен порядок для всех инвалидов, желавших получить работу по найму. Сначала они должны были обратиться в местные управления кадров, имея при себе пенсионную книжку и документ, удостоверяющий личность, инвалидность и категорию. После регистрации инвалида подвергали медицинскому осмотру и профессиональному отбору, для чего городскими органами труда при управлениях кадров организовывались специальные («медпрофотборочные») комиссии, куда входили начальник управления кадров, врач местной страховой кассы и врач местного отдела здравоохранения или врачи узкой направленности. Комиссии по медпрофотбору определяли «возможность использования инвалида» в щадящих условиях по прежней профессии, на неквалифицированной работе, по новой профессии, а также на работе в качестве инструкторов и бригадиров. Инвалиды, признанные годными к труду, направлялись на работу в учреждения и на предприятия, где на более легких работах использовался преимущественно труд инвалидов. Освобожденных здоровых работников следовало направлять на другую работу в том же предприятии или отправлять на другое предприятие (ГАТО. Ф. Р-446. Оп. 1. Д. 11. Л. 88 об).

Тем самым начинается трудоустройство инвалидов «в порядке брони». Наркоматом труда был определен ряд должностей, которые бронировались специально для инвалидов на предприятиях и в учреждениях. Список включал в себя 7 групп вакансий по различным отраслям: «обслуживающий персонал» (курьеры, уборщики, швейцары и т. п.), «торговые служащие» (регистраторы, конторщики, продавцы и др.), работники «Медсантруда», «железнодорожники» (станционные смотрители, проводники), «печатники», «текстильщики» и «пищевики» (бандерольщики, клепальщики, укладчики и т. п.) (ГАТО. Ф. Р-446. Оп. 1. Д. 11. Л. 89). В 1931 г. только в Западной Сибири предполагалось трудоустроить 4 880 инвалидов. Были определены источники финансирования этих мероприятий: средства местных пенсионных фондов, страховых касс и фонда коллективизации, средства из фондов трудового устройства комитета помощи инвалидам, кооперирования инвалидов, а также активы обществ слепых и глухонемых.

Основным правилом подобного трудоустройства был принцип добровольности. Инвалиду следовало пройти переосвидетельствование и получить более низкую группу инвалидности, чтобы иметь основание считаться способным к труду и занять зарезервированную должность. Подобная практика является совершенно уникальной для инвалидов, обычно стремящихся к повышению своей группы инвалидности. Вероятно, заинтересовать инвалидов могла обещанная программа

льгот и поощрений: бесплатные коммунальные услуги, удлинение отпуска, первоочередное протезирование и предоставление курортного лечения, мест в домах отдыха, выдача премий, внеочередное снабжение промтоварами и т. п. (ГАТО. Ф. Р-446. Оп. 1. Д. 11. Л. 90–104).

Так или иначе, но уже к июлю 1931 г., по оценке Западносибирского краевого отдела социального обеспечения, «работа по вовлечению инвалидов в порядке брони... дала положительные результаты. Так, например, в Новосибирске при переосвидетельствовании 263 инвалидов из 1-й группы во 2-ю было переведено 17 чел., из 2-й в 3-ю – 58 чел., из 3-й в 4-ю – 46 чел. и признано совершенно трудоспособными 4 человека. За короткий промежуток времени устроено на работу в порядке брони 50 чел...» (ГАТО. Ф. Р-446. Оп. 1. Д. 11. Л. 93). Подобная политика привела к тому, что инвалиды фактически сами себя загнали в «ловушку». В 1932 г. IV–VI группы были отменены, входившие в нее были объединены в III группу «неспособных к систематическому труду по своей профессии, но могущих использовать свою остаточную трудоспособность... на нерегулярной работе... либо при сокращенном рабочем дне... либо в другой профессии со снижением квалификации» [Храпылина, 2005, с. 30]. Так в очередной раз изменилось отношение к инвалидности. Постепенно в обществе начинает формироваться парадоксальная позиция: «инвалид не способен к труду, но может работать».

После утверждения в 1933 г. «Положения о врачебно-трудовых экспертных комиссиях» (ВТЭК) и реформирования классификации инвалидности процедура трудоустройства инвалидов еще более усложнилась. В трудовые артели перестали принимать неинвалидов, имевших справки от врачей и амбулаторий. Разрешение трудоустроиться получали только инвалиды I – III групп «с пониженной трудоспособностью», прошедшие соответствующее освидетельствование во ВТЭК. Всем остальным инвалидам оставалось только надеяться на то, чтобы найти подходящую работу на «бирже труда».

Трудоустройство инвалидов войны, труда и «беспризорных» инвалидов проходило равномерно с небольшим увеличением численности в сторону последних. Показатели отказа от предложенной работы и возвращения к пенсии были достаточно низкие. Отказ был характерен только для военных инвалидов, у которых была высокая пенсия. Также успешно развивалось бронирование мест для инвалидов на предприятиях и в учреждениях, и здесь вполне естественно основным контингентом стали инвалиды труда, частично сохранившие работоспособность, не имеющие серьезных заболеваний и готовые продолжать трудовую деятельность, за которыми обычно закрепляли их же рабочие места. Для категории «прочих инвалидов» (не имевших трудового стажа, инвалидов старости, глухонемых и слепых) в основном предполагалось трудоустройство на специально зарезервированные для них должности. Для инвалидов всех групп характерно то, что профессии и должности, на которые их устраивали, были низкооплачиваемыми, непопулярными и вряд ли могли способствовать улучшению социального статуса инвалида. Тем не менее стоит признать, что советской власти на этом этапе удалось самое главное – предоставить каждому инвалиду возможность зарабатывать себе на жизнь трудом и обеспечить некоторую интеграцию в трудовое сообщество (ГАТО. Ф. Р-446. Оп. 1. Д. 2. Л. 12).

Весной 1935 г. Наркомсобес РСФСР разослал на места Инструкцию «О порядке обеспечения инвалидов, не попадающих под действие законов о государственном обеспечении и социальном страховании». Документ определял инвалидов, не получивших право на государственное обеспечение и социальное страхование, как

принадлежащих «к трудовым слоям населения» (чаще всего это были инвалиды III группы). Однако теперь в условиях наращивания производственных мощностей, актуализации трудовых ресурсов и привлечения к работе на промышленных предприятиях здорового населения трудоустройство инвалидов проводилось «исключительно путём кооперирования». При этом средства на уплату паевого взноса перечислялись уже не из капитализированной пенсии, как в 20-х гг., а удерживались из будущего заработка или вносились органами соцстраха в размере пятимесячной пенсии кооперируемого инвалида. Кстати, при трудоустройстве инвалида в артель органам труда надлежало еще и проверять его классовую принадлежность, «чтобы не принять в артель классово чуждого элемента».

Кампании по проверке социального состава начались еще в 1929 г. Первоначальной целью чистки было освобождение артелей от «вольнонаемной силы». В основном на переосвидетельствование отправляли тех, у кого была IV группа, и тех, у кого группа инвалидности не была установлена. Вот результаты обследования томской кооперативной артели «Обувщик». Всего были проверены 98 человек, из них прошли проверку 57 инвалидов и 3 неинвалида, 13 артельщикам предписали «предоставить документы о социальном положении», с формулировкой «считать проверенным, но пройти перекомиссию» (повторное обследование ВТЭК. – А.К.) оставили в артели 12 человек, еще 10 человек были обязаны и предоставить документы, и пройти перекомиссию. Только 3 человека были признаны «здоровой силой, подлежащей увольнению с заменой инвалидом» (ГАТО. Ф. Р-446. Оп. 1. Д. 71. Л. 34–38).

В дальнейшем проверки приобрели явно выраженный классовый характер. Трудности кооперирования стали объясняться тем, что «значительная часть артелей инвалидов засорена классово чуждыми элементами, которые ведут работу по разложению артелей». При этом в докладах с мест отмечалось, что «наиболее активными членами [артелей] являются кулаки и бывшие торговцы» и что «классово чуждые нам люди в большинстве своем не являются инвалидами». Так под предлогом очищения артелей от неинвалидов были вычищены все работники непролетарского происхождения, среди которых оказалось немало инвалидов, которые снова оказались предоставленными сами себе (ГАНУ. Ф. Р-1085. Оп. 1. Д. 11. Л. 1–2).

Впрочем, иногда проверки позволяли выявить серьезные нарушения в области занятости инвалидов. К примеру, после очередного такого обследования инспектор труда А.А. Денисов из Новосибирска сообщал в докладной записке ГПУ, что в кооперацию вовлечены инвалиды I и II групп инвалидности, а также престарелые пенсионеры, которых использовали на тяжелой физической работе. Это было недопустимо, поскольку для этих двух групп инвалидности предусматривались пенсионное обеспечение и обслуживание в инвалидных домах (ГАНУ. Ф. Р-1085. Оп. 1. Д. 3. Л. 15–15об.).

Еще одним важным элементом политики занятости является вопрос о материальном обеспечении работающих инвалидов. Государство, вовлекая последних в трудовую деятельность и фактически лишая пенсии как заслуженного источника дохода, должно было предложить взамен не только заработную плату, которая при пониженной трудоспособности вряд ли могла быть достойной, но и какие-то дополнительные гарантии. На протяжении всего периода нэпа, как уже говорилось, выплата государственной пенсии работающему инвалиду не допускалась. Пенсионное обеспечение параллельно с выплатой заработной платы работающему инвалиду или пожилому было возможно только в системе социального страхования. «Положение о пенсиях и пособиях по социальному страхованию» определяло, что «ес-

ли пенсионер... имеет заработок или иные доходы, то выплата пенсии... может быть приостановлена или вовсе прекращена, либо размер их может быть уменьшен». Только в случае вступления пенсионера в кооперативную артель инвалидов или в колхоз страховая касса вносила за него пай или часть пая с удержанием этой суммы из причитающейся инвалиду пенсии через 3 месяца после его вступления в объединение [Положение..., 1930].

Однако именно в это время был создан прецедент выплаты пенсии работающему инвалиду или престарелому. В стране начинают формироваться два феномена – «нетрудоспособного работника» и «работающего пенсионера», которые со временем станут отличительной особенностью советской социальной политики. С точки зрения расходования средств государственного бюджета двойное обеспечение было абсолютно ненужным решением, но с позиции построения социализма (пусть формально, в качестве идеологической вывески) подобное поощрение «рабочего класса» выглядело не только в глазах советских людей, но и всего мира серьезным достижением.

В апреле 1932 г. работающим пенсионерам были предоставлены дополнительные льготы. Если раньше пенсии выплачивались в размере, не превышающем прежнего заработка пенсионера (основным считался заработок, остальное «догонялось» пенсией), то теперь пенсионерам «из числа квалифицированных рабочих и специалистов дефицитных профессий (инструкторы и преподаватели. – А.К.)» пенсия выплачивалась в размере 75 % независимо от заработной платы. Остальным пенсионерам, не прекратившим трудовую деятельность, выплачивалось 50 % назначенной пенсии (ГАТО. Ф. Р-562. Оп. 1. Д. 5. Л. 63–66).

К концу 30-х гг. пенсии выплачивались всем инвалидам и пожилым людям, работающим в государственных, кооперативных и общественных предприятиях и учреждениях за счёт страховых взносов. Постановление СНК СССР, ЦК ВКП(б), ВЦСПС от 23 декабря 1938 «О мероприятиях по упорядочению трудовой дисциплины, улучшению практики государственного социального страхования и борьбе с злоупотреблениями в этом деле» подтвердило, что «пенсионерам, продолжающим работать после назначения им пенсии по старости, эти пенсии выплачиваются независимо от заработка». Перестали учитывать также заработок, получаемый инвалидами за работу на дому, которую им предоставляли инвалидные артели. И даже в тех случаях, когда заработок этих инвалидов превышал 100 рублей в месяц, за инвалидом сохранялось право на половинную пенсию [Постановление..., 1938].

Подводя итоги, следует отметить, что отчасти трудящиеся инвалиды действительно выступали как «ресурс для достижения целей государства». Однако считать, что люди с инвалидностью в период сталинской модернизации воспринимались исключительно как пассивный элемент общества и экономики, требующий содержания за счёт другой части населения, неправомерно. Условия труда инвалидов в 1930-х гг. были определены текущим социальным законодательством. Инвалиды занимали особое положение в сфере занятости и трудовых отношений, им предоставлялись щадящие работы и право на выполнение более легких видов труда. Материальное обеспечение работающих инвалидов в 30-х гг. было ограничено частичной выплатой пенсии. В то же время работающие инвалиды и пенсионеры как участники социального страхования получили возможность чаще пользоваться санаторно-курортным лечением, протезированием и другими услугами.

Рынок труда инвалидов постепенно эволюционировал от «закрытого» в 20-х гг., когда трудоустройство инвалидов осуществлялось в предназначенных для этого предприятиях (артелях), к «открытому» в начале 30-х, когда инвалидов стали при-

нимать на работу в организации и предприятия общего типа (правда, с середины 30-х гг. инвалиды снова были заперты в трудовых артелях). Политика трудоустройства обеспечила инвалидам самостоятельный заработок и независимую жизнь и в то же время сняла с государства необходимость постоянных затрат по социальной помощи. Однако среди мер политики занятости так и не появились профориентация и адаптация инвалидов на производстве, в условиях становления тоталитарного общества вовсе не оформилась правовая защищенность инвалидов. Постепенно труд как средство реабилитации инвалида подменяется идеей полной занятости и теряет свою специфику для человека, оказавшегося за бортом экономики.

Список сокращений

1. ГАНО – Государственный архив Новосибирской области.
2. ГАТО – Государственный архив Томской области

Библиографический список

1. Быков А. Маршрут: реабилитация // Социальная защита. 2009. № 3. С. 10–13.
2. 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.
3. Горбунова Н.А. Развитие социально-трудовой реабилитации инвалидов за годы Советской власти и ее особенности на современном этапе // Актуальные вопросы ВТЭ и социально-трудовой реабилитации инвалидов. М., 1988. С. 18–21.
4. Государственная политика в отношении трудовой занятости людей с инвалидностью: международный опыт и российская практика: пособие для специалистов, работающих в сфере трудоустройства людей с инвалидностью. М., 2008. 140 с.
5. Ковалев А.С. Профессиональная реабилитация инвалидов в Сибири в первой четверти XX в. // Социальная реабилитация: социокультурные и психолого-педагогические ресурсы и практики: материалы Третьей Всероссийской науч.-практич. конф. с межд. участием / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2011. С. 281–293.
6. Положение о пенсиях и пособиях по социальному страхованию (утв. Постановлением СНК СССР от 13.02.1930). URL: http://www.lawmix.ru/docs_cccp
7. Постановление СНК СССР, ЦК ВКП (Б), ВЦСПС от 23.12.1938 «О мероприятиях по упорядочению трудовой дисциплины, улучшению практики государственного социального страхования и борьбе с злоупотреблениями в этом деле». URL: http://www.lawmix.ru/docs_cccp
8. Храпылина Л.П. Реабилитация инвалидов. М.: Экзамен, 2005а. 415 с.
9. Шек О.С. Механизмы воспроизводства вторичного социального статуса инвалида в СССР // Журнал исследований социальной политики. 2005. Т. 3. № 2. С. 241–258.
10. Шек О.С. Социальное исключение инвалидов в СССР // Нужда и порядок: история социальной работы в России, XX в.: сб. науч. ст. / под ред. П.В. Романова, Е.Р. Ярской-Смирновой. Саратов: Научная книга: Центр социальной политики и гендерных исследований, 2005б. С. 375–396.

ХОД СОВРЕМЕННЫХ РОССИЙСКИХ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ РЕФОРМ В КОНТЕКСТЕ ВНУТРЕННЕЙ И ВНЕШНЕЙ ПОЛИТИКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Социально-политические реформы, олигархия, кризис, эффективная экономика, гражданское общество.

Надо учитывать, что успешный внешнеполитический курс Российской Федерации зависит от эффективной внутренней и внешней политики, поддерживаемой обществом. В 1990-е гг. у Б. Ельцина и его правительства была реальная возможность создания социального государства в соответствии с Конституцией РФ. Почему, например, богатства страны, полезные ископаемые, вырученные от их продажи доходы не распределять с учетом интересов каждого россиянина? Однако власть пошла по другому пути – пути искусственного создания класса крупной буржуазии, олигархии, что привело к глубокому разочарованию большинства россиян действиями правительства, к расслоению общества, которого не знала история. По количеству миллиардеров Россия вышла на второе место в мире, а по уровню жизни оказалась среди слаборазвитых стран. Как утверждает академик Российской академии наук Леонид Абалкин, в России сейчас за чертой бедности находится 14 миллионов человек [Абалкин, 2011].

Владимир Путин принял руководство государством, когда существовала реальная угроза распада страны. История предоставила Путину уникальный шанс стать в полном смысле спасителем России. Новому президенту удалось остановить набравшие силу процессы разрушения государственных органов, правоохранительных структур, восстановить конституционный порядок, заново отстроить вертикаль федеральной исполнительной власти. С одной стороны, ситуация требовала от него решительных мер по укреплению государственной власти, а с другой – В. Путин был ставленником узкой группы лиц, чьи интересы часто шли вразрез с интересами общества и государства. Это противоречие оказалось трудноразрешимым.

С приходом к президентской власти Д.А. Медведева общество возлагало на него надежды, связанные с очередной попыткой вывода страны из кризиса. Новый президент заявил о необходимости проведения модернизации в России. Однако в российском обществе сложилась неблагоприятная морально-психологическая ситуация, препятствующая проведению модернизации. Проведенные социологические исследования показывают, что 80 % россиян не удовлетворены положением в стране, где существует безудержный культ денег, наживы любой ценой. Последствия проведенной приватизации в России известны: более 80 % граждан считают ее несправедливой, т. к., менее двух процентов населения владеют половиной национальных богатств страны. Разница между доходами богатых и бедных постоянно растет. Даже в кризисный период российские миллиардеры повысили свой совокупный капитал почти до 500 млрд. долларов США. Сегодня отечественная бизнес-элита платит самые низкие налоги (13 %), если учесть, что в развитых странах, например Дании и Италии, свыше 60 %, а Франции и Швеции – 57 % [Аргументы недели, 2009].

В апреле 2010 г. Росстат впервые привел сводку о положении России в 1992–2008 гг. Фактически это итог 16 лет реформы экономики. С 1992 по 2008 гг. население России сократилось на 6 млн. человек. Средний уровень жизни населения вырос, но усилилось его расслоение по доходам. Соотношение доходов 10 % самых богатых и самых бедных возросло в два раза и достигло 17. Почти в два раза сократилось число дошкольных учреждений. На 70 % выросло число государственных чиновников. С 1992 по 2008 гг. на 40 % сократилось число организаций, выполняющих научные исследования. Число сотрудников в них уменьшилось на 50 %. Россия окончательно села на сырьевую иглу.

При такой ситуации нельзя возвращаться к старой политике. Эта модель даже в условиях высоких цен на экспортируемое сырье не решает задач структурного и технологического обновлений экономики. А такая задача в острой форме проявилась уже сегодня на этапе выхода России из кризиса. Далеко не случайно, что в США, Канаде, странах Западной Европы, Японии, Южной Кореи, да и в Китае и Индии, именно сейчас возросли вложения в НИОКР (научно-исследовательские и опытно-конструкторские разработки), образование и здравоохранение. В сентябре 2010 г. в США был принят закон о дополнительном выделении из бюджета 30 млрд. долларов для кредитования малого бизнеса. Это позволит создать дополнительно 500 тыс. рабочих мест. Снят налог и на новое оборудование, приобретаемое с сентября 2010 по декабрь 2011 гг. Также президент США Б. Обама в 2009 г. выдвинул лозунг «Buy American!», направленный на поддержку национальных производств в условиях наступившего кризиса мировой экономики.

В России другая ситуация. Государство тратит из бюджета на НИОКР немало, но в то же время затраты на эти цели наших компаний, в том числе крупных, ничтожны. В результате общие расходы на НИОКР в России составляют лишь 1 % ВВП, а в США – 2,7 %, в Японии, Швеции, Израиле – от 3,5 до 4,5 % ВВП. Научно-техническое отставание России стало одним из наиболее негативных проявлений характера ее развития.

Политика российского правительства в сфере экономики не решила важнейшую задачу по созданию конкуренции в бизнесе. По-прежнему, как и в 1990-е гг., сегодня многие чиновники и федерального, и регионального уровня занимаются лоббированием интересов компаний, принадлежащих крупным бизнесменам – олигархам. Такие протекционные услуги основаны чаще всего на коррупции, и без разрыва этой связки невозможно осуществить модернизацию, построить эффективную экономику. В 2011 г. правительством России будет проведен очередной этап приватизации значительных долей акций государства в банках, крупных энергетических и промышленно-ресурсных компаниях на общую сумму 66 млрд. долларов США, [Примаков, 2011].

Российская экономика оказалась неустойчивой из-за отсутствия достаточных средств, направляемых в модернизацию производства, особенно инвестиций, отчего страдает развитие малого и среднего бизнеса. Практически не растет средний класс. Судите сами, если в США доля малых предприятий в ВВП более 50 %, ЕС – 60 %, то в РФ – 13–15 %. Поэтому и уровень жизни в этих странах значительно выше, чем в России.

Сложившаяся модель государственно-монополистического капитализма привела к глубокому разочарованию жизнью. Работающий человек не должен быть бедным. В России же к этой категории относится даже основная масса учителей и врачей, месячная зарплата которых от 200 до 400 долларов США. Естественно, этим работникам не до модернизации, хотя от их деятельности зависит, какой будет

Россия. Что же делать? Есть ли выход из сложившейся ситуации? Думается, есть. Если мы обратимся к мировому опыту, особенно странам с рыночной экономикой, развитой демократией, то увидим, что их успехи происходили, как правило, лишь тогда, когда была политическая конкуренция, регулярная сменяемость власти на государственном и региональном уровнях. Приходится с сожалением констатировать, что у сегодняшней правящей элиты отсутствуют позитивные, национально направленные морально-нравственные ориентиры, поэтому большинство людей не доверяют власти.

На примере отрешения Ю.М. Лужкова от должности московского мэра можно наблюдать, как отделилась власть от народа. Президент РФ уволил мэра столицы без объяснения причин, а председатель правительства посетовал на то, что градоначальник не сработался с президентом, и поэтому он его уволил, хотя Лужков, в свою очередь, много хорошего сделал для Москвы и России. Лужков в интервью английскому журналисту объяснил свое увольнение другими причинами – обвинил руководство страны в сращивании с некоторыми олигархами, желающими отобрать прозрачный эффективный бизнес у его супруги Е. Батуриной [Комсомольская правда, 2010].

Как реагировать на такие заявления? Когда президент и председатель правительства не дают справедливой оценки деятельности мэра столицы. По свидетельству Счетной палаты России, злоупотребления в мэрии Москвы составили почти 8 млрд. долларов США [Костиков, 2011]. Почему власти эти факты замалчивают? Это результат политического монополизма, приведшего к вседозволенности, когда преступления чиновников скрываются от общественности. В худшем случае, как это произошло с Лужковым, злоупотребляющего чиновника попросят добровольно уйти в отставку.

В последние годы основным направлением в деятельности российского правительства является установление отношений с отечественной бизнес-элитой, которая многие годы беззастенчиво распоряжается природными богатствами страны, пользуясь бесконтрольностью со стороны правительства. Практически до сегодняшнего времени во взаимоотношениях государственной власти с бизнес-элитой много неясного, скрывающегося от общества.

Последний судебный процесс по делу Ходорковского и Лебедева, закончившийся в декабре 2010 г., создал прецедент, когда любого бизнесмена-олигарха можно привлечь к уголовной ответственности. Суд признал, что все произведенное на капиталистическом предприятии принадлежит не капиталисту, а тому, кто этот продукт произвел, – народу, рабочим, инженерно-техническим работникам. Если учесть, что в соответствии с Конституцией РФ недра земли, полезные ископаемые принадлежат государству и обществу. Поэтому сегодня российский олигарх, обогащающийся за счет продажи полезных ископаемых, присваивающий прибавочную стоимость, – это потенциальный подсудимый, ибо его деятельность противоречит Конституции и законодательству РФ. Поэтому судьба бизнес-элиты, олигархии зависит от их «дружбы» с властью.

Российские олигархи, получая большую прибыль, заинтересованы в вечном сохранении системы, обеспечивающей ей огромные доходы. Многие федеральные и региональные чиновники принимают нужные этой бизнес-элите решения, которые находятся в противоречии с интересами народа и государства. Некоторые политики в такой ситуации осуществляют, как правило, посредничество между бизнесом и чиновниками, а приближенные к власти журналисты, политологи, деятели искусства обеспечивают данной системе идеологическое прикрытие, насаждая

в обществе либерально-демократические ценности в искаженном виде. Лишь работники образования, здравоохранения, науки и культуры остаются вне системы, к их нуждам государственная власть прислушивается очень редко. К сожалению, ушли в прошлое, в период начального демократизма первой половины 1990-х гг., референдумы разных уровней, дававшие власти полномочия решать задачи от имени народа, отсутствует практика плебисцитов, декларированная в Конституции Российской Федерации.

Модернизация в экономике не может проводиться без демократизации общественно-политической жизни. К сожалению, в России до сегодняшнего времени не обрела независимость судебная система, сохраняется практика административного давления, когда правящая партия оценивает деятельность губернаторов, мэров, других региональных руководителей по процентам набравших голосов на выборах за эту партию, а не уровню жизни людей.

Политические и экономические реформы необходимо проводить одновременно. В условиях соблюдения законов и Конституции, четкого выполнения своих обязанностей работниками всех уровней.

В последнее время в Российской Федерации появились признаки политической нестабильности из-за недовольства граждан методами государственного управления на федеральном и местном уровнях. В ряде регионов руководители разных государственных структур прикрывают различного рода преступления, а иногда даже совместно действуют с криминалитетом. Это стало возможным из-за отсутствия должного контроля со стороны общества за властью.

Необходимость развития демократии предусматривает формирование гражданского общества, в котором инициатива принятия важных социально значимых решений исходила бы от простых людей, от граждан, их организаций и представителей. Такие институты гражданского общества могли бы бороться за интересы граждан против бюрократических структур власти, блокирующих любые меры по расширению демократии и гласности, открытости властных структур. Особенно это наглядно проявляется во внешней политике России. Вызывает удивление, когда Правительство РФ реализует энергоресурсы некоторым странам в два-три раза дешевле, чем мировые цены, а также объявляет о списании долгов то одному, то другому государству. В то же время кредиторы из стран Запада взимают с России не только долги СССР, но и большие проценты с них. Неспособность нынешней власти разобраться в происходящих в современном мире процессах привела к тому, что многие важнейшие внешнеполитические цели не были достигнуты. Не произошло интеграции России в мировое и европейское пространство, не удалось привлечь крупные инвестиции в российскую экономику. В то же время российская власть создает льготные условия режиму Лукашенко в Белоруссии. За последние 16 лет финансовая помощь со стороны России этой республике составила более 50 миллиардов \$. Выступая на Всебелорусском собрании в декабре 2010 г. А. Лукашенко заявил: «Мы не намерены выбирать между ЕС и Россией. Мы не идем ни на Восток, ни на Запад» [Костенко, 2010]. Российские дотации столь привычны для белорусов, что их учитывают даже в планах развития государства.

Аналогичная ситуация с Украиной, дотационная помощь которой со стороны России оказывается еще больше. Многих в России шокировала сумма в 40 миллиардов \$ за продление договора с Украиной на базирование Черноморского флота. Неизвестно, в шутку или всерьез канцлер ФРГ А. Меркель заявила, что Германия могла бы разместить на своей территории российский флот за половину этой суммы.

На чье мнение опирается российская власть, принимая такие решения? К сожалению, приходится признать, что важнейшие решения в России принимаются без широкого обсуждения в обществе, без проведения независимой экспертизы.

Кому выгодна такая политика? Только олигархической российской власти, не желающей ничего менять, не заинтересованной в развитии демократии, в полной прозрачности в политике, экономике, банковской и финансовой сферах. Такая власть, контролируя и распоряжаясь природными богатствами страны, не заинтересована в союзах с развитыми демократическими странами с гражданским обществом, где власть подконтрольна, а судебная, законодательная и исполнительная ветви власти действуют независимо друг от друга, на основе конституции и законов.

Не может быть сфер и личностей, закрытых для критики со стороны общества. Пребывание чиновников во власти как на федеральном, так и на региональном уровнях должно быть ограничено определенными временными сроками, что позволит минимизировать коррупцию и различного рода злоупотребления.

Интересно то, что каждый российский лидер, приходя к власти от Ельцина до Медведева, высказывал пожелания сближения или даже вступления России в ЕС. Однако это происходило в начальный период президентства, затем лидеры забывали об этом и до конца своего срока не вспоминали, как это было и с Ельциным, и с Путиным. В то же время в российском общественном мнении интеграция с цивилизованной Европой доминирует по сравнению с предложениями с новыми-старыми союзами с республиками бывшего СССР. Например, на Дальнем Востоке России до 80 % россиян выражают желание интеграции с ЕС. В европейских и сибирских регионах России, поддерживающих интеграцию с ЕС, до 60 %.

К сожалению, современная Европа переживает сложные времена, столкнувшись со многими проблемами. Сокращается население ряда стран Европы, что вынуждает правительства обращаться к иностранной рабочей силе. В Англии, Дании, Италии, Франции, Норвегии, Швеции постепенно меняется структура населения, доля титульных наций уменьшается. Многие приезжие, получив вид на жительство или гражданство, не воспринимают западную цивилизацию, демократические ценности, а некоторые из них даже игнорируют культуру и традиции европейцев, пытаются навязать толерантному обществу свое мировоззрение и порядок, часто основанные на восточных традициях. На этом фоне просматривается стремление многих европейцев к сближению со славянскими народами, отличающимися схожестью в ментальности, культуре, с общей исторической судьбой. Народы Европы нуждаются в общении с нами – русскими, как и мы с ними. На наш взгляд, Европейскому союзу надо рассматривать Россию, Украину, Белоруссию как ближайших союзников, народы которых поддерживают интеграционные процессы с цивилизованной Европой, а это выгодно для всех.

В последние годы, особенно при президенте Д.А. Медведеве, обозначилось стратегическое направление российской внешней политики в сторону сближения с Европой. Да и в Концепции внешней политики России отмечается заинтересованность нашей страны в укреплении Евросоюза, чтобы совместно выступать с согласованных позиций [Концепция..., с. 211–239].

Европа является законодателем всего прогрессивного, заложила фундамент современной науки, техники, искусства, рыночной экономики, политической демократии и других важнейших социально-нравственных ценностей. Европа и Россия находятся в едином географическом, военно-политическом и экономическом пространстве и поэтому должны укреплять отношения, тесно сотрудничать. Россия имеет дружеские отношения с Германией, Францией, Италией, Финляндией, Ис-

панией, Грецией, Нидерландами, Данией, Норвегией и другими странами Европы. Последние контакты руководителей России и Польши вселяют оптимизм. Хорошо, когда интересы власти и общества начинают совпадать, хотя в реальной жизни это происходит очень редко. Осталась надежда на народную дипломатию, общественность, деятелей науки и культуры, которые своей деятельностью могут способствовать сближению народов, ведь когда мы вместе, мы сильнее, богаче и духовно, и материально.

Подводя итоги, можно отметить, что эффективность внутренней и внешней политики зависит от деятельности государственной власти, представляющей собой аппарат госслужащих, нанимаемых обществом для выполнения управленческих функций. Вместе с тем без установления контроля общества за властью практически невозможно создать достойные условия для жизнедеятельности людей. Назрела необходимость изменить методологию взаимодействия общества и государства, при которой власть как федеративная, так и региональная была бы ответственной и своими действиями реализовывала политическую волю и социально-экономические интересы народа. Позитивное развитие общества возможно при максимальной открытости, прозрачности власти, а благополучие чиновников должно полностью зависеть от безопасности и благосостояния людей. Только данный подход позволит нашей стране выйти на новый уровень развития.

Библиографический список

1. Абалкин Л. Страну можно поставить на ноги // Аргументы и факты. 2011. № 1. С. 3.
2. Аргументы недели. 2009. № 49.
3. Комсомольская правда. 2010. 9 ноябр.
4. Концепция внешней политики Российской Федерации // Международная жизнь. 2008. № 8–9.
5. Костиков В. В чем согрешила Россия? // Аргументы недели. 2011. № 3. С. 6.
6. Костенко О. За чей счет банкет? Где спрятан секрет «белорусского благополучия» // Аргументы и факты. 2010. № 50. С. 7.
7. Примаков Е. Россия на перепутье // Аргументы недели. 2011. № 5. С. 12.

ГЕОРГИЕВСКОЕ I В КРУГЕ ПАЛЕОЛИТИЧЕСКИХ МЕСТОНАХОЖДЕНИЙ КАЗАНЦЕВСКОГО МЕЖЛЕДНИКОВЬЯ СЕВЕРНОЙ АЗИИ

Палеолит, индустрия, артефакты, неоплейстоцен, техноморфология, экспонированный, стратифицированный, культуросодержащие отложения, казанцевское межледниковье.

На территории Байкальской Сибири палеолитические местонахождения конца среднего – начала верхнего неоплейстоцена относятся к разряду наименее изученных, в том числе вне тематических исследований всегда оставался период рессюрма – по североазиатской стратиграфической схеме – казанцевское межледниковое подразделение. Проводимые в последние 20 лет планомерные археологические исследования позволяют сегодня говорить о становлении нового для региона тематического направления – археологии начала верхнего неоплейстоцена. Отправной точкой в изучении раннего и среднего палеолита на территории Байкальской Сибири явилось открытие в 1969 г. ряда местонахождений с поверхностным залеганием археологического материала на «Ангарских горах» [Медведев, 1971]. Одной из основных проблем в изучении экспонированных местонахождений стало выяснение их геохронологии. Совокупный анализ признаков сохранности рабочих поверхностей и морфологии, позволявший судить о хронологии и техноэволюции, оперируя макротаксонами, не мог в полной мере способствовать решению поставленных задач. Требовались объекты, где бы документировались в согласованности хроностратиграфические позиции артефактов и их техноморфология. Известные стратифицированные местонахождения на Братском водохранилище и в верхнем течении Лены демонстрировали ситуацию неоднократного переотложения артефактов и иных культурных остатков. На момент открытия местонахождения Георгиевское I древнейшими достоверными культуросодержащими отложениями в регионе следовало считать отделы раннемуруктинского солифлюксия местонахождения Гора Игетей на Братском водохранилище [Стратиграфия..., 1990]. Будучи неоднократно свидетелями экстремальных климатических ситуаций, артефакты Игетейского ансамбля несут на своих поверхностях высокую степень корразии, что, в свою очередь, означает их сингенетичность более ранним хронологическим этапам. Со всей очевидностью обозначилась проблема фиксации материалов археологии раннего и среднего палеолита в условиях, позволяющих достоверно соотнести хроностратиграфию артефактов с их техноморфологическими характеристиками. С одной стороны, ранний палеолит и начальные этапы среднего палеолита в Южном Приангарье были представлены экспонированными объектами, дислоцированными на поверхностях Лено-Ангарского плато с относительными гипсометрическими отметками 100–120 м. С другой – были в известной степени изучены материалы местонахождений верхнего палеолита, начальные этапы которого маркированы индустриями макаровского пласта. Стратифицированные археологические объекты начала верхнего неоплейстоцена в фонде известных палеолитических местонахождений отсутствовали.

В Байкальской Сибири первые стратифицированные находки, относящиеся к казанцевскому времени, были обнаружены в 1992 г. Объект расположен в 102 км от г. Иркутска на северо-запад по Московскому тракту, на левом берегу Белой, в 0,4 км выше (по течению р. Белой) верхней околицы с. Мальта. Новое местонахождение получило название Георгиевское I в память об Александре Михайловиче Георгиевском – выпускнике Иркутского университета, в числе других начинавшем в конце 60-х гг. прошлого века поиски «домальтинского» палеолита [Липнина и др., 1993]. Достаточная представительность индустрии и культуровмещающий стратотипичный разрез позволяют относить Георгиевское I в разряд опорных для Байкальской Сибири геоархеологических объектов начала верхнего неоплейстоцена.

Геохронология местонахождения Георгиевское I подкреплена различными методами абсолютного датирования [Роговской, 2008a]. Нерасчленяемая пачка сартанских отложений в разрезе верхнечетвертичных отложений на местонахождении Георгиевское I обеспечена серией радиоуглеродных дат, полученных на полном профиле сартанских отложений на местонахождении Мальта [Медведев и др., 1996]. Для датирования отложений каргинского, муруктинского и казанцевского возраста привлечены результаты палеомагнитного датирования, проведенного на стратотипическом разрезе «Игетей». Датирование позднекаргинских (kr^3) отложений профиля Георгиевского I производилось по костным образцам из редуцированного осинского палеопочвенного комплекса 27000 ± 2000 (AA – 60035) и из останца солифлюксия на кровле галечника в разрезе археологических выработок «классической» Мальты $sr^1(kr^3?)$ 25760 ± 260 (OxA – 6190). Нижние отделы образований каргинского интерстадиала (kr^{1-2}) имеют даты 41100 ± 150 (ГИН – 7707), 43100 ± 2400 (OxA – 6189), также полученные по кости из редуцированных каргинских почв профилей Мальтинского местонахождения [Роговской, 2008b].

На местонахождении Георгиевское I определение возраста казанцевского педокомплекса, кроющих и подстилающих отложений, было первоначально сделано по палеомагнитным данным для регионального стратотипического разреза Игетей, комплексное изучение которого проводится с 1970 г. Работа была выполнена К.С. Бураковым и И.Е. Начасовой (Институт Физики Земли РАН, Москва). Интерпретация палеомагнитных измерений осуществлялась на основании результатов исследования остаточной намагниченности, магнитной восприимчивости, анизотропии материала и в соответствии с имеющимися данными радиоуглеродного датирования. Кривые изменения склонения и наклонения намагниченности осадочных пород во времени в интервале от современности до 80 тыс. лет в основном аналогичны результатам палеомагнитных исследований осадочных пород со дна оз. Байкал. Пробы, взятые из нижнего отдела Игетейского педокомплекса, показали наибольшие выбросы в виде резкого понижения величин наклонения и склонения, соответствуют временному интервалу 117–125 тыс. лет и сопоставляются с эпизодом Блейк – с резким изменением геомагнитного поля вплоть до обратного [Бураков и др., 2001].

В 2003 г. были отобраны образцы на РТЛ-датирование. Датирование выполнили А.В. Перевалов и В.П. Резанова в лабораториях кайнозоя и методов сейсмопрогноза Геологического института СО РАН (Улан-Удэ). Полученные РТЛ-даты для верхнеплейстоценовой пачки отложений в основном не согласуются со временем их формирования. Фактически определен возраст частиц кварца, происходящих из нижнесреднеплейстоценовой толщи в результате контактного внедрения из стенки прислонения. Результаты радиотермолюминисцентного датирования, ближе отвечающие возрастным характеристикам вскрытой толщи, относятся к отложениям нижнего – среднего плейстоцена.

РТЛ-даты местонахождения Георгиевское I [Жогай, и др., 2005]

Отложения	Лаб. индекс	Дата
Доказанцевские	РТЛ- 687	>620000
Доказанцевские	РТЛ- 688	>660000
Подошва kz ¹	РТЛ-689	260000±70000
Средняя часть kz ¹	РТЛ-690	>450000
Контакт kz ¹ -kz ²	РТЛ-691	760000
Средняя часть kz ²	РТЛ- 692	420000±71000
Верхняя часть kz ²	РТЛ- 693	340000±70000
mr ¹⁻²		
kr ²	РТЛ-696	72000±16000

Геологическое и педологическое изучение разреза Георгиевского I обеспечено исследованиями под руководством д-ра геол. – минер. наук Е.А. Слагоды и канд. биол. наук Г.А. Воробьевой [Воробьева и др. 1997; Слагода, Ощепкова, 2001; Роговской, 2008б].

Объект при сравнительно небольшой коллекции тем не менее отражает техноморфологические особенности индустрии, характеризующие процессы первичного расщепления камня, последующей его обработки и использования. Индустрия Георгиевского I базируется на галечном сырье и представлена долечной техникой скалывания. Использовались сколы различной морфологии, систем и стадий расщепления и фракции кварцита, образованные естественными процессами. Нуклеарное расщепление демонстрирует редуцированные ряды и одиночные операции. Вторичная обработка в индустрии Георгиевского I представлена крайне скупо. В то же время в индустрии значительное количество кливажных фракций или фракций без видимых признаков искусственного расщепления, но со следами использования. К особенностям индустрии Георгиевского I стоит отнести большое количество кластических искусственных фракций – куски породы, обломки, различные по размерам осколки. Совокупность техноморфологических признаков артефактов Георгиевского I со всей очевидностью демонстрирует абсолютное доминирование техники, отличающейся крайней простотой, которую, на наш взгляд, не следует ассоциировать с примитивностью. Присутствие немногочисленных, но очевидно вычлняющихся групп нуклеусов свидетельствует о достаточно развитой и сформировавшейся традиции работы на местной сырьевой базе (рис. 1) [Роговской, 2008а].

Ранний и средний палеолит Байкальской Сибири представлен главным образом объектами с поверхностным залеганием материала. Соответственно, и Георгиевское I рассматривается в контексте экспонированных местонахождений, получивших хронологические характеристики на основании дислокации на высоких гипсометрических отметках, степени корразии поверхностей артефактов и техноморфологических признаков. Техника расщепления и изготовления изделий Георгиевского I демонстрирует наибольшую степень условного соответствия литотехнологии местонахождения материалам, относимым исследователями к среднеплейстоценовому тарахайскому пласту [Липнина, Медведев, 2001]. Иначе говоря, индустрия Георгиевского I во многом повторяет технологические принципы, преваляровавшие в регионе на среднеплейстоценовом этапе её заселения [Медведев, 2001].

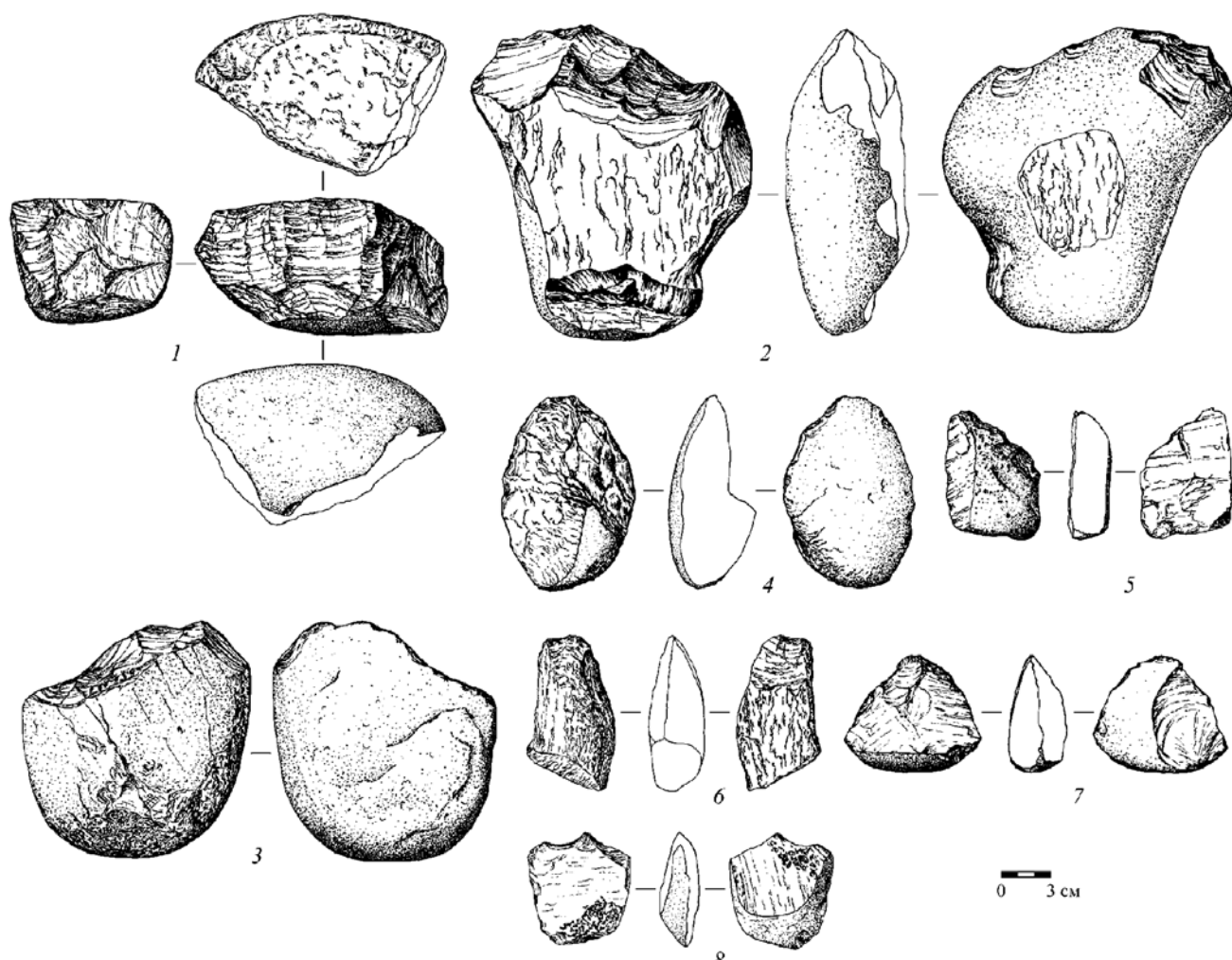


Рис. 1. Георгиевское I. Археологический материал из казанцевых отложений

Раннепалеолитическая индустрия Георгиевского I может рассматриваться как проявление в ресс-виурме самостоятельной литотехнологической линии, которую мы впервые в регионе фиксируем в среднем неоплейстоцене в материалах тарахайского пласта [Липнина, Медведев, 2001]. Выражаются они в вариантах раскрытия валуна или гальки, демонстрирующих систему «блок – пара», тенденцию к повышенному представительству в инвентаре различных форм чопперов. В обоих случаях характерны многочисленность осколков и незначительное количество модифицированных сколов. Основное отличие от тарахайской техностратегии, которое мы наблюдаем, рассматривая индустрию Георгиевского I, – феномен позднейшего использования «литособирательства», т. е. натуральных заготовок с минимумом модификации. И в данном случае индустрия Георгиевского I выглядит даже более архаичной. Однако, несмотря на определенную технологическую близость технокомплекса тарахайского пласта и Георгиевского I, гипотеза преемственности в рамках одной технологической традиции, на наш взгляд, представляется маловероятной. Слишком широки хронологические отрезки, незаполненные фактическим материалом, знания об индустриях на раннесреднепалеолитических местонахождениях Байкальской Сибири отрывочны. Более того, проследить развитие отдельной техностратегии на протяжении сотен тысяч лет едва ли возможно. Отмечаемая техноморфологическая сопоставимость технокомплексов скорее может

быть отнесена к общим технологическим тенденциям в рамках раннепалеолитической техники [Роговской, 2008б].

В Северной Азии известно шесть объектов (в том числе Георгиевское I) с близкими по времени формирования культуросодержащими отложениями, возраст которых в различной степени геостратиграфически обоснован или обеспечен абсолютными методами датирования. Три памятника относятся к алтайскому кругу многослойных палеолитических местонахождений. Остальные объекты находятся в Средней Сибири, Южном Приангарье и в Забайкалье (рис. 2).

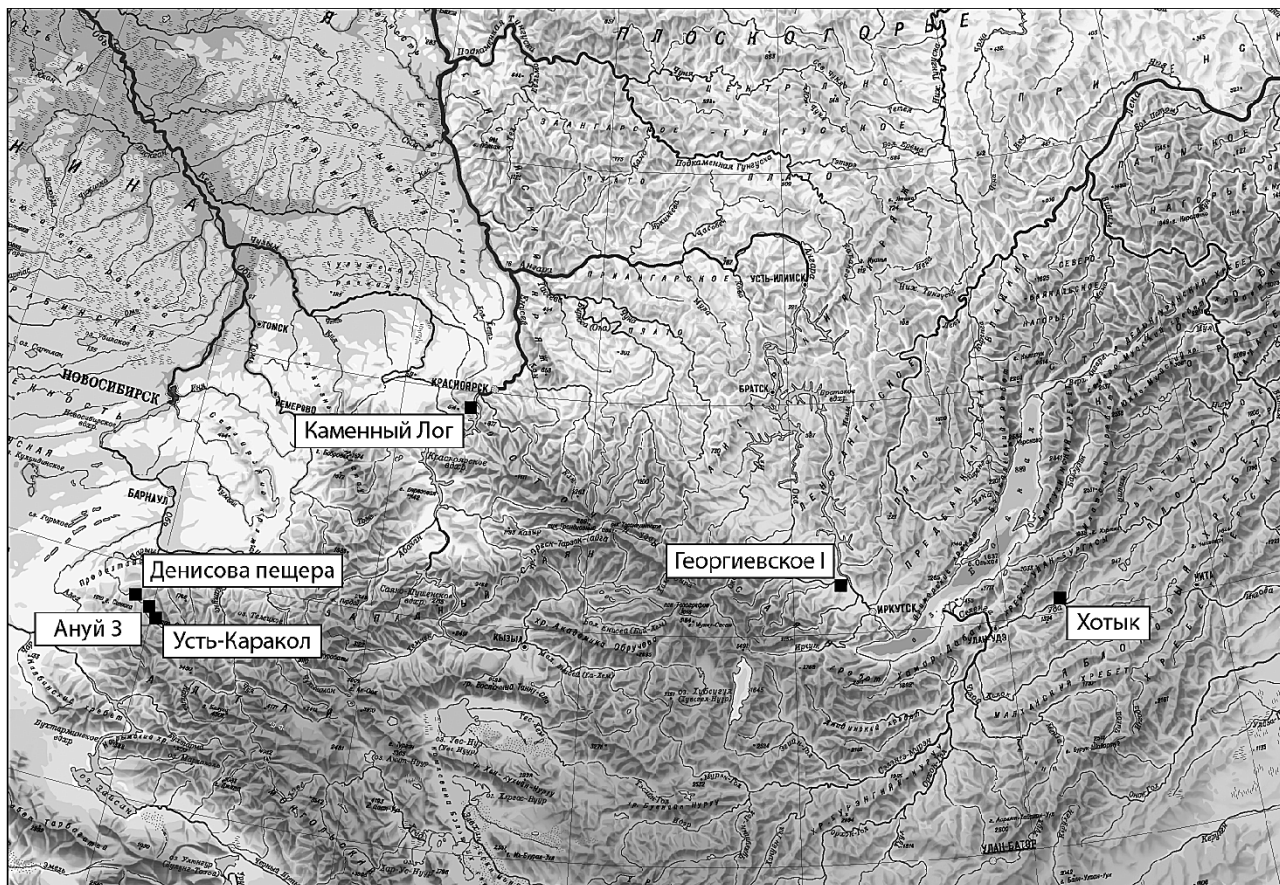


Рис. 2. Карта-схема археологических местонахождений казанцевского межледникового Северной Азии

На Алтае это многослойные палеолитические местонахождения Усть-Каракол-1, Ануй 3, Денисова пещера. Наиболее информативным палеолитическим местонахождением открытого типа на Алтае является многослойная стоянка Усть-Каракол-1 [Деревянко, Шуньков, 2002]. В толще плейстоценовых отложений местонахождения выделено 20 уровней обитания палеолитического человека. На местонахождении Усть-Каракол-1 в 18А, 18Б, 19А горизонтах, датированных РТЛ-методом временем казанцевского межледникового, была обнаружена индустрия, совмещающая в себе зубчато-выемчатую типологическую группу и каменные изделия, выполненные в технике леваллуа [Деревянко и др., 1998]. Орудийная группа представлена мустьерскими формами. В индустрии обозначенных горизонтов развиты параллельное расщепление и фасетирование площадок. Археологический материал слоя 19 коррелирован и выглядит несколько архаичнее материала из вышележащего слоя. На фоне характерного для среднепалеолитических местонахождений

Алтая орудийном наборе (зубчато-выемчатые орудия, шиповидные и клювовидные изделия, различные скребла, минимальное представительство верхнепалеолитических типов) общий облик среднепалеолитических индустрий местонахождения Усть-Каракол-1 определяют среднепалеолитическая техника расщепления и соответствующая ей продукция [Деревянко и др., 2003]. На многослойном местонахождении Ануй 3 геоморфологическая ситуация, стратиграфия и возраст культуросодержащих отложений коррелируются с памятником Усть-Каракол-1. Толща верхнеплейстоценовых отложений, вскрытых на местонахождении, аналогична по строению и хронологической последовательности разреза местонахождения Усть-Каракол-1 [Деревянко, Шуньков, 2004]. Строение толщи подразделяется на 21 литологический слой. Слой 18 Ануя 3 соотносится со слоями 18–19 Усть-Каракол-1. В немногочисленной коллекции фигурируют радиальный бифронтальный нуклеус, ретушированные пластины леваллуа, скребла, фрагмент бифаса, угловая проколка, ретушированные и неретушированные отщепы [Деревянко и др., 1999]. Коллекции слоев 20 и 19 центрального зала Денисовой пещеры и 10–11 слоев предвходовой площадки, датированные временем рисс-вюрмского межледниковья, на сегодня являются наиболее представительными в количественном и номенклатурном выражении. Техноморфологическая характеристика коллекций определяется наличием радиальных нуклеусов, нуклеусов леваллуа для острий и черепаховидных, плоскофронтальных параллельного принципа расщепления. Орудийная группа представлена в основном мустьерским морфотипологическим набором и небольшим процентом верхнепалеолитических типов [Деревянко и др., 2003].

На территории Средней Сибири в 1987–1989 гг. открыт ряд раннепалеолитических местонахождений, дислоцированных в полосе размыва Красноярского водохранилища – Каменный Лог I, II, Верхний Камень, Разлог II, Бережеково, Разлив, Усть-Ижуй I. Ранне- и среднепалеолитические объекты, входящие в Куртакский археологический район, территориально объединены отрезком левобережной части Красноярского водохранилища длиной около 20 км [Дроздов и др., 1992]. В результате развернутых на местонахождении Каменный Лог раскопочных работ была получена коллекция артефактов, имеющих мустьерский и раннепалеолитический облик. По заключению авторов исследований, коллекция эпохи мустье зафиксирована в отложениях казанцевского и муруктинского времени. Раннепалеолитические материалы приурочены к среднеплейстоценовым отложениям. На местонахождении Каменный Лог немногочисленная индустрия, приуроченная к отложениям начала верхнего неоплейстоцена, сочетает в себе как раннепалеолитические формы, так и яркие экземпляры леваллуазской техники расщепления и во второй составляющей близка алтайской группе многослойных местонахождений [Дроздов и др., 2007]. Леваллуазские изделия, согласно представленной стратиграфической привязке пляжных коллекций, являются самыми восточными геoarхеологическими объектами Северной Азии с наиболее древним геологическим контекстом.

В Забайкалье местонахождением со среднепалеолитическими индустриями является стоянка Хотык. За время работ на местонахождении выделено 6 уровней залегания материала, приуроченных к различным стратиграфическим позициям. Согласно результатам РТЛ-датирования, с рисс-вюрмским интергляциалом хронологически соотносятся 5 и 6 культуросодержащие уровни. Индустрии этих уровней значительно архаичнее материалов 4 уровня. Большинство сколов – с гладкими и естественными талонами. Вторичная обработка выражена анкошами и краевым ретушированием. Среди орудий отмечены выемчатые орудия, рубиловидное изделие, ретушированные отщепы [Лбова и др., 2003, Лбова, 2005].

В отличие от алтайского региона, в котором можно наблюдать автохтонное последовательное развитие каменных технологий, на территории от Енисея до Забайкалья среднепалеолитические индустрии демонстрируют техноморфологическое разнообразие. Индустрия Георгиевского I, имея раннепалеолитическую техническую основу в сочетании с почти полным отсутствием вторичной обработки, в сопоставлении с материалами других памятников того же возраста выглядит наиболее архаично. На местонахождении Каменный Лог в одно время сосуществуют ранне- и среднепалеолитические индустрии [Дроздов и др., 2007]. На местонахождении Хотык мы также можем наблюдать раннепалеолитическую индустрию, но с более интенсивной вторичной обработкой и более развитым нуклеарным расщеплением.

Феномен техноморфологического разнообразия палеолитических индустрий начала верхнего неоплейстоцена Северной Азии может рассматриваться в контексте общемировых процессов и в региональном масштабе. В ррисс-вюрмском интергляциале получают широкое распространение леваллуа-мустьерские индустрии, в значительно меньшей степени встречаются индустрии, имеющие в своей основе раннепалеолитическую технику получения заготовки, отмечается становление микропластинчатой технологии.

Очевидно, что в ретроспективе, иногда с перерывами, локальными скачками и «отступаниями назад», происходят эволюционные изменения литотехнологий, выраженные в уменьшении массивности сколов [Медоев, 1970], увеличении количества нуклеусов с фасетированными площадками и подготовленным фронтом [Анисюткин, 1988] или изменении морфологии бифасов [Голованова, 1992]. Эти и другие признаки литотехноэволюции присущи и индустриям местонахождений ррисс-вюрмского интергляциала. Выделять особый переходный этап на фоне общей тенденции уменьшения раннепалеолитических элементов и возрастания количества элементов, присущих среднепалеолитическим индустриям, смысла как будто не имеет. Вместе с тем признаки, характеризующие ррисс-вюрмский интергляциал как определенный рубеж в развитии литотехнологий, все же, на наш взгляд, существуют. Техноморфологическая мозаичность индустрий ррисс-вюрмского интергляциала является отражением «неустойчивой» технологической среды в этот период. Термохрон одновременно содержит индустрии с абсолютно раннепалеолитическим обликом, наиболее распространенные на этом этапе леваллуа-мустьерские индустрии, и в контактной фазе интергляциала и последующего похолодания – первые проявления целевого производства микропластин [Коробков, 1978; Деревянко и др., 2005; Есида и др., 2003; Като и др., 2004; Медведев, 2001; Ван Юпин, 2005].

Таким образом, в одном климатохроне в разных частях света одновременно существуют три литотехнологические линии. Обращаясь к территории Северной Азии, мы видим, что и здесь имеет место феномен техноморфологического разнообразия, в полной мере вписывающийся в общемировую картину технокультурных процессов.

Вероятно, средний палеолит данной территории и не должен складываться в единый по общим позициям технокомплекс. Это может быть обусловлено в первую очередь обширным географическим пространством в условиях ландшафтного и морфоскульптурного многообразия. В том случае, если знания по среднему палеолиту Средней Сибири и Забайкалья будут существенно дополнены, очевидно, появится возможность определить тенденции развития, взаимосвязи и взаимовлияния отделенных друг от друга широкими хронологическими отрезками уже известных и вновь выявленных технокомплексов. На сегодня могут быть отслежены лишь первые проявления разных литотехнологических линий развития, пространственное распространение которых пока неясно, как и неизвестен генезис ин-

дустрий в ретроспективе последовательного развития или в рамках идей выстраивания палеомиграционных схем [Роговской, 2008б].

Библиографический список

1. Анисюткин Н.К. Опыт использования массивности сколов как показателя относительной хронологии в палеолите // Методические проблемы археологии Сибири. Новосибирск: Наука, 1988. С. 97–107.
2. Бураков К.С., Начасова И.Е., Медведев Г.И. и др. Проблемы палеомагнитного датирования плейстоценовых полигенетических отложений шлейфов палеолитического местонахождения «Игетей-2000» / К.С. Бураков, И.Е. Начасова, Г.И. Медведев, Е.А. Липнина, Е.Б. Ощепкова, Е.А. Слагода // Современные проблемы Евразийского палеолитоведения. Новосибирск: Изд-во ИАЭТ СО РАН, 2001. С. 34–41.
3. Ван Юпин. Комплекс каменных орудий с местонахождения Чжицзидун // Актуальные вопросы евразийского палеолитоведения. Новосибирск: Изд-во ИАЭТ СО РАН, 2005. С. 17–24.
4. Воробьева Г.А., Медведев Г.И., Роговской Е.О. и др. Изучение казанцевских отложений и принадлежащих им артефактов на местонахождении Георгиевское I в Южном Приангарье / Г.А. Воробьева, Г.И. Медведев, Е.О. Роговской, Е.А. Липнина, П.Н. Ребриков, М.В. Куделя // Проблемы археологии, этнографии, антропологии Сибири и сопредельных территорий: тезисы докл. к регион. конф. Новосибирск, 1997. Т. 3. С. 29–36.
5. Голованова Л.В. Проблемы перехода от раннего к среднему палеолиту на Северо-Западном Кавказе // Вопросы археологии Адыгеи. Майкоп: Адыгея, 1992. С. 156–182.
6. Деревянко А.П., Кривошапкин А.И., Анойкин А.А. и др. Грот Оби-Рахмат – опорный памятник финала среднего палеолита и начального этапа перехода к верхнему палеолиту на территории Средней Азии // Актуальные вопросы евразийского палеолитоведения. Новосибирск: Изд-во ИАЭТ СО РАН, 2005. С. 62–67.
7. Деревянко А.П., Шуньков М.В. Индустрии с листовидными бифасами в среднем палеолите Горного Алтая // Археология, этнография и антропология Евразии. 2002. № 1 (9). С. 16–42.
8. Деревянко А.П., Шуньков М.В., Агаджанян А.К. и др. Многослойная палеолитическая стоянка Ануй – 3: результаты работ 1999 года // Проблемы археологии, этнографии, антропологии Сибири и сопредельных территорий. Новосибирск: Изд-во ИАЭТ СО РАН, 1999. Т. V. С. 111–116.
9. Деревянко А.П., Шуньков М.В., Агаджанян А.К. и др. Природная среда и человек в палеолите Горного Алтая. Новосибирск: Изд-во ИАЭТ СО РАН, 2003. 448 с.
10. Деревянко А.П., Глинский С.В., Дергачева М.И. и др. Проблемы палеоэкологии, геологии и археологии палеолита Алтая. Новосибирск: Изд-во ИАЭТ, 1998. 310 с.
11. Деревянко А.П., Шуньков М.В. Становление верхнепалеолитических традиций на Алтае // Археология, этнография и антропология Евразии. 2004. № 3 (19). С. 12–40.
12. Дроздов Н.И., Чеха В.П., Артемьев Е.В. Куртацкий археологический район. Местонахождения раннего палеолита // Археология, геология и палеогеография палеолитических памятников юга Средней Сибири (Северо-Минусинская впадина, Кузнецкий Ала-тау и Восточный Саян). Красноярск: Изд-во ИАЭТ, 1992. С. 48–109.
13. Дроздов Н.И., Артемьев Е.В., Макулов В.И. и др. Куртацкий геоархеологический район – выдающийся естественно-археологический объект в Средней Сибири (к 20-летию открытия) // РА. 2007. № 4. С. 32–41.
14. Есида К., Като Х., Медведев Г.И. и др. Новые данные о строении рыхлых отложений и геологическом возрасте артефактов из камня местонахождения Черемушник I / К. Есида, Х. Като, Г.И. Медведев, Е.О. Роговской, Е.Б. Ощепкова, Е.А. Слагода // Проблемы археологии, этнографии, антропологии Сибири и сопредельных территорий. Новосибирск: Изд-во ИАЭТ СО РАН, 2003. Т. IX, ч. I. С. 130–134.
15. Като Х., Когай С., Липнина Е. и др. Новые данные о географии и возрасте форм микро-расщепления в палеолите Сибири / Като Х., Когай С., Липнина Е., Медведев Г., Рогов-

- ской Е. // Evaluating the Cultural Features of the Sinbuk Upper Palaeolithic Site in the Northeastern Asia (International Symposium for Commemorating the Sinbuk Upper Palaeolithic Site in Jangheung County of Korea. June 22–24, 2004) Chosun University Museum, 2004. С. 81–87.
16. Когай С.А., Липнина Е.А., Молчанов Г.Н. и др. Палеолитические культурные отложения мальтинского геoarхеологического полигона. Новые данные / С.А. Когай, Е.А. Липнина, Г.Н. Молчанов, Е.О. Роговской, П.В. Топчий // Истоки, формирование и развитие евразийской поликультурности. Культуры и общества Северной Азии в историческом прошлом и современности: материалы РАЭСК- XLV: Иркутск: Радиан, 2005. С. 116–119.
 17. Коробков И.И. Палеолит Восточного Средиземноморья // Палеолит Мира: Палеолит Ближнего и Среднего Востока. Л.: Наука, 1978. 264 с.
 18. Лбова Л.В., Резанов Н.П., Калмыков Н.П. Природная среда и человек в неоплейстоцене (Западное Забайкалье и Юго-Восточное Прибайкалье). Улан-Удэ: Изд-во БНЦ СО РАН, 2003. 208 с.
 19. Лбова Л.В. Средний палеолит в Забайкалье: факты и гипотезы // Палеолитические культуры Забайкалья и Монголии (новые памятники, методы, гипотезы). Новосибирск: Изд-во ИАЭТ СО РАН, 2005. С. 17–28.
 20. Липнина Е.А., Медведев Г.И., Исаев А.В. и др. «Георгиевское» – местонахождение палеолитической культуры начала верхнего плейстоцена на юге Байкальской Сибири // Исторический опыт освоения восточных регионов России: тезисы докл. и сообщ. междунар. конф. Владивосток, 1993. С. 66–87.
 21. Липнина Е.А., Медведев Г.И. Некоторые представления о литотехностратегиях раскроя (debitage) «монолитов» в среднеплейстоценовых ансамблях каменных артефактов // Современные проблемы Евразийского палеолитоведения. Новосибирск: Изд-во ИАЭТ СО РАН, 2001. С. 252–256.
 22. Медведев Г., Ков Н., Воробьева Г. и др. Мальтинское палеолитическое местонахождение (по итогам полевых работ 1995 года). Иркутск: Арком, 1996. 32 с.
 23. Медведев Г.И. О геостратиграфии ансамблей золото-коррадированных артефактов Байкальской Сибири // Современные проблемы Евразийского палеолитоведения. Новосибирск: Изд-во ИАЭТ СО РАН, 2001. С. 267–272.
 24. Медведев Г.И. Новые палеолитические местонахождения в долине Ангары // Археологические открытия 1970 года. М.: Наука, 1971. С. 183–184.
 25. Медоев А.Г. Ареалы палеолитических культур Сары-Арки // По следам древних культур Казахстана. Алма-Ата: Наука, 1970. С. 200–216.
 26. Роговской Е.О. Палеолитические местонахождения начала верхнего плейстоцена на Мальтинском геoarхеологическом полигоне: дис. ... канд. ист. наук: 07.00.06. Иркутск, 2008б. 168 с. URL: <http://www.disserr.com/contents/291186.html>
 27. Роговской Е.О. Результаты исследований местонахождения Георгиевское I в Южном Приангарье // Вестник НГУ. Сер.: История, филология. 2008а. Т. 7, вып. 3: Археология и этнография. С. 63–71.
 28. Слагода Е.А., Ощепкова Е.Б. Местонахождение культур начала верхнего плейстоцена Георгиевское I: геоморфология, геология // Каменный век Южного Приангарья. Иркутск: Изд-во ИГУ. 2001. Т. 2. С. 29–38.
 29. Стратиграфия, палеогеография и археология юга Средней Сибири: К XIII Конгрессу ИНКВА (КНР, 1991) / отв. ред. Г.И. Медведев, Н.А. Савельев, В.В. Свинин. Иркутск: Изд-во ИГУ, 1990. 165 с.

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ВОЕННО-УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ РККА В ПЕРИОД 1929–1937 гг.

Военно-учебные заведения, РККА, система военного образования, подготовка военных кадров.

Реформы, направленные на качественное улучшение командно-преподавательского состава Рабоче-Крестьянской Красной Армии (РККА), в предвоенные годы являлись важной составной частью политики военных реформ, активно проводимых в СССР начиная с конца 1920-х гг. Обеспечение РККА командно-преподавательским составом и решения связанные с этой проблемой, в предвоенные годы, стали важнейшими задачами для советского государства.

Изучение истории военного образования в предвоенный период имеет давнюю традицию. Первые попытки рассмотрения проблемы подготовки военных кадров для РККА предпринимались в 1930-е гг. и нашли свое отражение в статьях и очерках периодической печати, где очень кратко раскрывались аспекты подготовки командно-преподавательских кадров, а в качестве авторов выступали такие непосредственные участники процесса реорганизации РККА, как К.Е. Ворошилов и Л.З. Мехлис [Ворошилов, Мехлис, 1939].

Первые исследования исторического характера по данной проблеме появляются в конце 40 – начале 50-х гг. А.И. Болотин в работе «Борьба партии большевиков за укрепление экономической и военной мощи СССР накануне Великой Отечественной Войны (1938–1941 гг.)» провел лишь поверхностный анализ интересующей нас проблемы, а хронологические рамки исследования затрагивают только последние предвоенные годы [Болотин, 1950].

Важное значение имеют совместные работы Д.А. Воропаева, А.М. Иовлева [Иовлев, Воропаев, 1956], которые довольно подробно раскрывают суть и последовательность преобразований, направленных на улучшение качественного показателя командно-преподавательского состава. Вместе с тем следует отметить, что работы указанных авторов характеризуются односторонним подходом. Помимо этого, они выделяются абсолютизацией положительного начала и узким кругом источников вследствие ограниченного доступа к архивным фондам.

Новый этап в изучении именно кадровых проблем наступил после XX съезда КПСС, когда была предпринята мощная попытка освободить историческую науку от негативных отпечатков сталинской эпохи. Огромное значение для изучения реформ в области командно-преподавательского состава имеют работы Н.Ф. Кузьмина, М. Ложкова, В. Котоховского [Кузьмин, 1959; Ложков, 1959; Котоховский, 1959]. Авторами определены основные направления государственной политики СССР по решению проблем, связанных как с нехваткой командно-преподавательского состава РККА, так и с повышением уровня его квалификации.

Отдельный интерес представляет труд А.Ф. Швечкова, где автор уделяет внимание проблематике мобилизации на военно-преподавательскую работу гражданских преподавателей [Швечков, 1979].

Изучением вопросов, связанных с преподавательским составом курсов усовершенствования командного состава РККА в межвоенный период, отдельно занимался ранее указанный А.М. Иовлев. Автор приходит к выводу о том, что квалификационный уровень преподавателей в результате реформ, проводимых в течение 10 лет, достиг установленной нормы и позволил выпускать хорошо подготовленные военные кадры.

Со второй половины 1980-х гг. произошли заметные изменения в изучении проблематики реформ военного образования. Вопросы, относящиеся к комплектованию военных учебных заведений командно-преподавательским составом и его качественным показателям стали чаще рассматриваться на основе региональных архивных материалов, что позволило авторам более подробно рассмотреть ряд тенденций, наметившихся в различных военных округах к моменту начала Великой Отечественной войны. Среди таких работ следует выделить исследование Ю.М. Цыплакова, посвященное изучению системы военных учебных заведений СССР в предвоенные годы. Автор довольно подробно раскрывает проблему реформирования командно-преподавательского состава РККА на примере Приволжского военного округа.

Круг источников, касающихся реформирования системы командно-преподавательского состава на довоенном этапе строительства РККА, достаточно широк. Основные выявленные письменные источники отложились в фондах Российского государственного военного архива (РГВА), архива Военно-исторического музея артиллерии, инженерных войск и войск связи (Архив ВИМАИВиВС).

Целью данной статьи является рассмотрение деятельности государственных органов СССР по реформированию кадров командно-преподавательского состава в системе военного образования в 1930-е гг.

Основываясь на требованиях времени, советское руководство в лице ЦК ВКП(б) определило курс на многостороннее реформирование РККА. В постановлении от 25 февраля 1929 г. «О командном и политическом составе РККА» говорилось в том числе и о необходимости повышения в новых условиях специальной военной квалификации командно-преподавательского состава, который не в полной мере соответствовал предъявляемым требованиям по уровню подготовки [Коммунистическая партия Советского Союза..., 1970, с. 411, 528].

Качественные показатели командно-преподавательского состава РККА к 1930 г. оставались на низком уровне. В первую очередь это было связано с постепенным вытеснением «старой школы» преподавания в лице бывших офицеров императорской армии, обладавших как значительным практическим опытом, так и широкой теоретической базой.

Многие командиры и преподаватели, в течение длительного времени работая в военно-учебных заведениях, не были ни на стажировках, ни на переподготовке. В 1929 г. 30 % преподавателей работали в военных школах свыше 5 лет [Красная Звезда, 1929, с. 4–8]. Некоторые из них имели слабую общеобразовательную и военную подготовку, оказывались не в состоянии освоить новую боевую технику и оружие. Очевидность необходимости реформирования командно-преподавательского состава остро ощущалась в рамках технической модернизации РККА.

В Ленинградской военной школе радиосвязи, например, в 1932 г. до 50 % командного состава слабо знали радиодело, в Московской технической школе многие командиры не изучали работу мотора, не умели водить машину, во 2-й Ленинградской артиллерийской школе большинство командиров не знало матчасти новой модернизированной артиллерии (РГВА. Ф. 4. Оп. 3. Д. 3268. Л. 61).

Еще одним вопросом, возникшим с ростом количества военных учебных заведений, был большой некомплект командно-преподавательского состава в школах и на Курсах усовершенствования командного состава (КУКС).

Решая данные проблемы, Реввоенсовет СССР провел в декабре 1929 г. обсуждение мероприятий по улучшению состава командно-преподавательских кадров. По итогам обсуждения в кратчайшие сроки было уволено 44 и заменено 125 преподавателей как не соответствующих своему назначению (РГВА. Ф. 4. Оп. 4. Д. 3268. Л.63).

Недостаточность указанных мер проявилась довольно скоро в связи с явным некомплексом преподавательского состава. Решить полностью данную проблему так и не удалось. К примеру, некомплект по военно-учебным заведениям Ленинградского военного округа во второй половине 1930-х гг. составил 6–8 %, а по отдельным школам до 13 % их штатной численности. Малоэффективной была мобилизация гражданского преподавательского состава на военно-преподавательскую работу. До 1937 г. проведено до пяти таких мобилизаций, в общей сложности на военно-преподавательскую работу было привлечено всего около 650 человек (РГВА. Ф. 62. Оп. 2. Д. 502. Л. 2).

Также принимались меры по улучшению отбора преподавательского состава. С 1932 г. при политических управлениях военных округов стали работать специальные комиссии по проверке знаний и определению годности к работе лиц, назначенных преподавателями общественно-политических дисциплин. В 1934 г. аналогичная комиссия для проверки командиров, рекомендованных преподавателями военных дисциплин, была создана при Управлении Военно-учебными заведениями (УВУЗ) РККА (РГВА. Ф. 4. Оп. 3. Д. 3298. Л. 31).

В 1936 г. через квалификационные комиссии, созданные в военных школах, были пропущены все преподаватели общеобразовательных дисциплин. С этого же года на должности старших преподавателей и начальников учебных отделов стали назначаться исключительно командиры с высшим военным образованием, имевшие опыт работы в войсках (РГВА. Ф.4. Оп. 4.Д. 79. Л. 245).

Большая работа проводилась по повышению квалификации преподавательского состава. В 1929 г. при Военно-политической академии имени Н.Г. Толмачева были открыты курсы усовершенствования преподавателей на 50 человек (РГВА. Ф. 9. Оп. 1. Д. 367. Л. 287).

В 1931 г. при домах Красной Армии стали создаваться курсы, краткосрочные семинарии, военно-технические кабинеты, лаборатории, которые имели задачу действовать повышению военно-технической и политической квалификации преподавательского состава (РГВА. Ф. 9. Оп. 1. Д. 404. Л. 54).

Указанный комплекс проведенных мероприятий позволил к 1937 г. существенно улучшить командно-преподавательские кадры, имевшие в своем составе на 1 января 1936 г. до 55,5 % с высшим и средним образованием (РГВА. Ф. 62. Оп. 3. Д. 65. Л. 705).

К 1938 г. создавшийся в Красной Армии некомплект командного состава, обусловленный общим ростом потребности в нем, привел к серьезным трудностям в обеспечении командирами, политработниками и преподавателями военно-учебных заведений. В училищах и на курсах усовершенствования по мере роста их количества и увеличения штатной численности происходили постоянные перемещения командно-преподавательского состава. В 1938 г. в Саратовском бронетанковом училище (БТУ), например, было выдвинуто на более ответственную работу 32 человека из числа средних и старших командиров, что резко снизило уровень преподавания военных дисциплин (РГВА. Ф. 25172. Оп. 2. Д. 20. Л. 122).

Училища и КУКС в предвоенный период испытывали хронический недостаток в военных кадрах. В том же Саратовском БТУ некомплект командного состава составлял в 1938 г. 20 % их общей численности (РГВА. Ф. 25172. Оп. 2. Д. 20. Л. 122). В Ташкентском пехотном училище в 1939 г. только лейтенантов и младших лейтенантов требовалось 80 человек. В училище ротами командовали вчерашние выпускники, не имевшие опыта работы (РГВА. Ф. 25046. Оп. 1. Д. 12. Л. 14).

На январь 1940 г. некомплект командного состава по отдельным училищам составлял 10–40 % их штатного состава. В Ленинградском военно-инженерном училище в этот период были вакантными должности двух командиров рот, трех помощников командиров рот, семи командиров взводов и пяти военных преподавателей. Из 16 политруков рот имелось 5 (в июле их осталось 2), из 4-х комиссаров батальонов – 1, из 12 преподавателей истории ВКП(б) – 7 (РГВА. Ф. 24898. Оп. 1. Д. 10. Л. 154).

Увеличение количества авиационных военно-учебных заведений также привело к нехватке необходимой материальной части и преподавательских кадров. Так, на 1 января 1941 г. школы и училища Военно-воздушных сил (ВВС) были укомплектованы преподавателями только на 44,1 % [Военно-исторический журнал, 1990, с. 44].

Для ликвидации некомплекта командного состава училища в широких масштабах использовали оставление на командно-административных должностях выпускников. Низовой аппарат освобожденных политработников (политруки рот, секретари комсомольских бюро) часто замещался курсантами. Добиваясь прекращения текучести кадров преподавателей и улучшения руководства их подготовкой и совершенствованием, начальник Политического Управления (ПУ) РККА директивой 0183 от 6 июля 1940 г. перевел их в номенклатуру ПУ РККА (РГВА. Ф. 24827. Оп. 1. Д. 15. Л. 21).

Проводилась большая работа по подготовке и переподготовке руководящих кадров военно-учебных заведений. В 1937 году при Артиллерийской академии было создано специальное отделение с годичным сроком обучения для подготовки преподавателей артиллерийских училищ, в 1938 г. при Военно-политической академии – курсы подготовки и усовершенствования преподавателей на 200 человек. На курсах «Выстрел» с 1938 г. ежегодно проводились 1–2-месячные сборы командного состава военных училищ, с июля 1940 г. стало работать постоянное отделение усовершенствования начальствующего состава военных училищ на 300 человек (РГВА. Ф. 4. Оп. 15. Д. 99. Л. 679).

Таким образом, мы можем сделать вывод о наличии следующих проблем в системе военного образования, сложившихся к началу тридцатых годов: низкая квалификация и некомплект командно-преподавательского состава военных учебных заведений.

Согласно курсу, установленному ЦК ВКП (б) на многостороннее реформирование Вооруженных сил Реввоенсоветом, УВУЗ и ПУ РККА была разработана и реализована система мер различного характера для решения указанных проблем в области командно-преподавательского состава. В нее входили: улучшение отбора преподавательского состава через комиссии по проверке знаний, создание курсов усовершенствования и переподготовки преподавателей, мобилизация гражданского преподавательского состава на военно-преподавательскую работу, замещение курсантами низового аппарата политработников, выдвижение на более ответственную работу лиц из числа средних и старших командиров.

Несмотря на все принятые меры, к 1941 г. удалось лишь частично привести в соответствие с требованиями как квалификационный уровень командно-преподавательского состава военных учебных заведений, так и его численность. Некомплект командного состава в ряде училищ составлял от 10 до 40 % положенного им по штату расписания, а отдельно по авиационным училищам достигал 44,1 %. Проблема отсутствия боевого опыта у большей части командно-преподавательского состава, а также сложности с овладением им новой боевой техники в связи с недостаточной образованностью так и остались нерешенными к началу 1941 г., что заметно осложняло как сам процесс подготовки военных кадров, так и повышение качественного уровня РККА.

Список сокращений

РГВА – Российский государственный военный архив.

Библиографический список

1. Болотин А.И. Борьба партии большевиков за укрепление экономической и военной мощи СССР накануне Великой Отечественной Войны (1938–1941 гг.). М.: ВПА, 1950.
2. Военно-исторический журнал. 1990. № 2.
3. Ворошилов К.Е. О проекте Закона о всеобщей воинской обязанности. М.: Освоениздат, 1939.
4. Ворошилов К.Е., Мехлис Л.З. Речи на XVIII съезде ВКП (б).; XVIII съезд ВКП(б): стенографический отчет. М.: Госполитиздат, 1939.
5. Иовлев А.М., Воропаев Д.А. Борьба Коммунистической партии за создание военных кадров (1918–1941 гг.). М.: Воениздат, 1956.
6. Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК (1898–1971). 8-е изд. М., 1970. Т. 4. С. 411, 528.
7. Котоховский В.М. Борьба Коммунистической партии за укрепление Красной Армии в годы мирного строительства (1921–1941 гг.). М.: Воениздат, 1959.
8. Красная звезда. 1929. № 246.
9. Кузьмин Н.Ф. На страже мирного труда (1921–1940 гг.). М.: Воениздат, 1959. Красная Звезда. 1929. № 264. С. 4–8.
10. Ложков М.П. КПСС и строительство Вооруженных сил СССР: 1918–1941 гг. М.: Воениздат, 1959.
11. Швечков А.Ф. Деятельность Коммунистической партии по подготовке и воспитанию военно-педагогических кадров в период мирного социалистического строительства (1921 – июнь 1941 гг.): автореф. дис. ... канд. ист. наук. М., 1979.

ЕНИСЕЙСКАЯ ГУБЕРНСКАЯ НОМЕНКЛАТУРА В ГОДЫ НЭПА

«Ответственные работники», номенклатура, правовой нигилизм, коррупция, права и привилегии.

После захвата власти в 1917 г. и победы в Гражданской войне перед большевиками встала проблема создания хорошо организованного, дисциплинированного государственного аппарата для восстановления народного хозяйства и эффективного претворения в жизнь социалистических идей. «Кадры решают всё!» – этот лозунг, провозглашенный Сталиным в 1930-е гг., пожалуй, наиболее актуален был именно в 1920-е гг., когда правящая партия училась управлять в сложных условиях нэпа, когда, как пишет Е.В. Гимпельсон, «в состав государственного аппарата всех ступеней влились тысячи людей "из народа", малограмотных, малокультурных, просто карьеристов» [Гимпельсон, 2001, с. 17].

Всех этих новых управленцев объединяла приверженность марксистско-большевистским идеям и политическая нетерпимость к инакомыслящим. Однако вскоре обнаружилось, что многие номенклатурные работники на фоне декларируемой борьбы с буржуазными элементами стали использовать связи с этими самыми элементами в своих целях. Все это вылилось в широкую полосу злоупотреблений со стороны чиновников. 1920-е гг. дают богатую картину коррупции и правового нигилизма должностных лиц, а также всевозможных мер, принимаемых для искоренения этих социальных болезней.

В последние годы историки и экономисты активизировали свои усилия по изучению нэпа. Но стремление выработать объективную оценку эволюции страны в 1920-е гг. до сих пор ограничено недостаточным знанием реального состояния различных отраслей производства, положения отдельных социальных групп и т. п. Наиболее разработанными являются следующие вопросы: регулирование деятельности нэпманов (Е.В. Демчик, Л.Ф. Морозов), формирование номенклатуры (Е.Г. Гимпельсон, В.П. Дмитренко), особенности советского быта (В.С. Измозик и Н.Б. Лебина, А.В. Морозов, Ш. Фитцпатрик).

В данной работе делается попытка осветить проблему злоупотреблений и правового нигилизма советских управленцев в сфере торговли на примере Енисейской губернии.

Две тяжелейшие войны, продразверстка и голод отбросили экономику страны на многие годы назад, более того, большому изменению подверглась социальная вертикаль. Происходила масштабная маргинализация общества. В начале 1920-х гг. член коллегии Народного комитета финансов Е.А. Преображенский писал: «Вот уже более полутора лет наш советский корабль плавает в мутных водах нэпа. Мы называем их мутными не с точки зрения морали и непорочного зачатия социализма, а прежде всего потому, что в этих водах трудно что-либо разглядеть. Настолько трудно, что некоторые товарищи даже не решаются определить, где, собственно, кончаются борта нашего корабля и начинается стихия нэповской муть» [Фитцпатрик, 1990, с. 23].

Управленцы уже с начала нэпа начали пожинать плоды социалистической революции. Им предоставлялись индивидуальное жилье, прислуга, личный тран-

спорт и, самое главное, неограниченная власть. Понимание членства в партии как основания для пользования привилегиями распространилось настолько широко, что сатирические журналы тех лет открыто публиковали куплеты на эту тему, подобные такому: «Партбилетик, партбилетик, // Оставайся с нами! // Ты добудешь нам конфет, // Чая с сухарями. // Словно раки на мели, // Без тебя мы будем. // Без билета мы нули, // А с билетом люди» [Бровкин, 2004, с. 86].

Упрощенное отношение чиновников к своим обязанностям и стремление вульгарно подчеркнуть свой статус объясняются отчасти их низким культурным уровнем. Естественно, что бывшие чернорабочие и крестьяне, попав в ряды номенклатуры, стали всячески показывать свою принадлежность к высшему эшелону власти, особо не утруждая себя выполнением служебных обязанностей. Типичный управленец, как правило, стремился «командовать» и руководить «вообще», не специализируясь в конкретной области управленческой деятельности.

Сельскохозяйственный уклад экономики Енисейской губернии имел большое влияние на процесс формирования местной номенклатуры. Одной из особенностей региона являлась малая численность городского населения. По данным переписи 1920 г., в губернии насчитывалось 1,1 млн. жителей, из которых только 130 тыс. проживало в городах. Поэтому в численном измерении сельских управленцев было гораздо больше, чем городских. Это определило и качественный состав руководящих кадров. Большинство из них вышли из деревни; это были преимущественно молодые люди мужского пола 20–35 лет, имеющие низкий уровень образования.

«Ответственные работники», проживавшие в деревне, представляли два типа чиновников. Первые выделяли «себя из крестьянской среды, занимали несколько должностей, командовали без желания толково разъяснить; с одной стороны, крестьянин их не любил, а с другой – побаивался. Вторые не выделяли себя из крестьянской среды, а сливались с ней: пьянствовали, гнали потихоньку самогон, совершенно дискредитируя себя» [Гимпельсон, 2001, с. 119].

Что касается номенклатурных работников, проживавших в городах губернии, то они, как правило, имели дореволюционный опыт административной работы. После революции они работали в государственных учреждениях, занимая одновременно несколько должностей, и нередко входили в правления государственных торговых фирм («госторгов»). Это давало доступ к дефицитным товарам широкого потребления, что в условиях несовершенства отчетного дела и бухгалтерии предоставляло возможность для личного обогащения. Уже в самом начале нэпа появилось понятие «краскупы» («красные купцы») применительно к «ответственным работникам», работающим в государственных и кооперативных торговых учреждениях.

У органов юстиции накопилось множество вопросов к государственным учреждениям, занимающимся торговлей. С 1920 по 1922 гг. проходило секретное расследование дела по обвинению членов правления «Губернского союза кооперативов», крупнейшего торгового учреждения в губернии, по которому к ответственности было привлечено 33 человека. Выяснилось, что верхушка правления Союза в течение длительного времени нелегально приобретала, продавала товары, сдавала в аренду площади и просто воровала казенное имущество. Среди управленцев оказался и сочувствующий Колчаку, который в 1919 г. отправил вслед колчаковцам на Дальний Восток пушнины на 32 млн. руб. (ГАКК. Ф. Р-448. Оп. 1. Д. 17. Л. 6). «ГубСоюз» нередко фигурировал и в делах о частых ночных грабежах. В действительности же руководители этой организации выводили через частника на рынок партии товара, а потом инициировали взлом и грабеж склада. По свидетельствам Рабоче-Крестьянской Инспекции (РКИ), отчетные книги в «ГубСоюзе» велись бе-

зобразно: часто были вычеркивания и исправления цифр, отсутствовали некоторые страницы. В северных районах отчетные книги иногда вообще не велись ввиду малой грамотности бухгалтера. Пропажа товара со склада могла объясняться утруской, усушкой, плохим качеством.

Ревтрибунал в конце 1921 г. послал всем заведующим заготовительным конторам циркуляр следующего содержания: «Как только начались выдаваться в качестве служебной одежды сапоги, полушубки, шапки и пр., в тот же день на барахолке появились тождественные вещи в продаже» (ГАКК. Ф. Р-448. Оп. 1. Д. 43. Л. 28).

Чиновники имели очень тесные контакты с частным сектором. Здесь не наблюдалось напряженной классовой борьбы, скорее это было взаимовыгодное сотрудничество. Часто эта связь принимала криминальный оттенок. Между заготовителем и государственным предприятием заключался договор-обязательство, в котором называлась сумма выдаваемого аванса, содержались конкретные задания по заготовке, оговаривался размер вознаграждения (как правило, 6 % предпринимательской прибыли и 2,5 % компенсации за организационные расходы), а также давались имущественные гарантии заготовителями в обеспечение взятых ими на себя обязательств. Зачастую стоимость залогового имущества была существенно ниже стоимости выдаваемых авансов, что создавало базу для маневров частных контрагентов и позволяло им нарушать свои обязательства. Так, заготовители Жинкин и Прозоровский в Енисейской губернии, получив от Канского отделения «Сибторга» товар на большую сумму под заготовку зимней ангарской белки убоя 1922 и 1923 гг., оставили в залог автоматическую кассу «Националь» и подержанную женскую шубу [Фицпатрик, 1990, с. 30]. Были случаи, когда выдался аванс 100 % деньгами или 100 % товарами. Объезжая отдаленные районы Сибири, Дальнего Востока и Крайнего Севера, частные заготовители сбывали полученные в кредит товары по завышенным ценам, а большую и лучшую часть заготовленного сырья продавали на рынке. Пользуясь неграмотностью населения, заготовители допускали обмер, обвес, обсчет и даже пытались взимать с охотников дореволюционные долги. Иногда полученные от государства авансы и кредиты частные предприниматели обращали в золото и драгоценности и, спрятав в заветный сундук, скрывались.

Чтобы получать такие авансы, частники не чурались и взяток. Например, в Канске был задержан 72-летний Евсей Моисеевич Галинпольский по обвинению в спекуляции и даче взятке районному продовольственному комитету. На допросе свидетели по делу говорили, что однажды, «когда забрали Галинпольского, а затем вдруг отпустили, он налетел на квартиру с топором со словами: "Вы, сволочи, засыпали меня, ну что вы сделаете со мной, у меня там знакомый комиссар и комендант". Сам районный продовольственный комиссар Овчаров свидетельствовал: "За эти вещи он мне предложил взятку 10 тыс. руб. На его слова я ответил, что я не могу сделать. Он сказал – что ты боишься, ... комиссары и то не боятся, а ты боишься, бери не бойся, мне не первой раз давать, всё проходит"» (ГАКК. Ф.Р-448. Оп. 3. Д. 26. Л. 7, 9).

30 декабря 1922 г. была организована Енисейская губернская комиссия по борьбе со взяточничеством при ГПУ. За 1923 г. комиссия уволила 30 человек. Был привлечен к уголовной ответственности гр. Гракович за получение взятки в 19 млн. руб. при исполнении должности зав. складом топлива. В 1923 г. под грифом «секретно» губернский отдел ГПУ получил следующую телеграмму: «За последнее время в Сибири отмечается широкое развитие тайного винокурения и пьянства, разлагающего не только советский, но и партийный аппарат и принимающее характер народного бедствия» (ГАКК. Ф. Р-49. Оп. 2. Д. 96. Л. 247).

Кроме того, архивные материалы выездных сессий Революционного комитета в Енисейской губернии свидетельствуют о низкой трудовой дисциплине «ответственных работников». Например, в 1923 г. было возбуждено дело по обвинению Алексея Григорьевича Боровкова в трудовом дезертирстве. В судебных материалах дается портрет обвиняемого и описание должностного преступления: «Алексей Григорьевич, 25 лет, заведующий Енисейским уездным экономическим отделом, не появлялся на работе в течение 7 дней, а последние полтора месяца выходил на службу только на 1–2 часа и ничего не делал: не подготовил кампанию по засеву овса и сенокосу» (ГАКК. Ф. Р-448. Оп. 3. Д. 440. Л. 14). По постановлению суда он был уволен. Но вскоре после этого он уже значился в районном комитете горнорабочих треста «Ензолото».

Номенклатурные работники проявляли большую изобретательность и в способах получения привилегий на ограниченные ресурсы. Например, отдых в санатории стал очень популярен среди чиновников. Сотрудники Енисейской кассы социального страхования в июне 1925 г. жаловались Енисейскому губернскому комитету: «На лето 1925 г. легочных больных, нуждающихся в курортно-санаторном лечении только по Красноярску, имеется 100 человек. Кроме того, губернский комитет РКП (б) требует часть мест дать проходящим через Ремонтную Комиссию ответственным работникам. Просьба не пропускать через Ремонтную комиссию ответственных работников» (ГАКК. Ф. Р-163. Оп. 2. Д. 26. Л. 1,8).

Данные привилегии, которыми могли пользоваться номенклатурные работники, несомненно, делали службу в государственных органах крайне привлекательной. В тяжелых условиях послевоенного времени государственная служба рассматривалась как источник постоянной работы и стабильной заработной платы.

Период нэпа представлял собой переходный, восстановительный этап, когда существовал острый дефицит потребительских товаров и шло формирование системы контроля и законодательства. Это не могло не отразиться на процессе формирования номенклатуры, когда в государственном аппарате оказалось много случайных людей и авантюристов. Особенно это было характерным для государственных и кооперативных учреждений, занимающихся снабжением населения товарами первой необходимости. Большое влияние на количественный и качественный состав местной номенклатуры оказал и сельскохозяйственный характер развития Енисейской губернии. Большинство «ответственных работников» вышли из деревни и ввиду низкого культурного и образовательного уровня имели упрощенное видение своих должностных обязанностей. Как следствие, все это вылилось в широкую волну пьянства и служебных злоупотреблений.

Список сокращений

ГАКК – Государственный архив Красноярского Края.

Библиографический список

1. Бровкин В.Н. Культура новой элиты // Вопросы истории. 2004. № 8. С. 83–98.
2. Гимпельсон Е.Г. Советские управленцы. 20-е годы (Руководящие кадры государственного аппарата СССР). М.: Институт российской истории РАН, 2001. 228 с.
3. Демчик Е.В. Предпринимательская деятельность нэпманов в Сибири // Вопросы истории. 1999. № 7. С. 28–40.
4. Дмитренко В.П. Изменение социальной структуры советского общества. 1921 – середина 30-х годов. М.: Мысль, 1979. 343 с.

5. Измозик В.С., Лебина Н.Б. Жилищный вопрос в быту ленинградской партийно-советской номенклатуры 1920–1930-х годов // Вопросы истории 2001. № 4. С. 98–110.
6. Морозов А.В. Протекционизм и кумовство: неформальные практики трудоустройства безработных в 1920-е гг. в Татарстане // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2012. № 1, ч. 1. С. 139–144.
7. Морозов Л.Ф. Вопросы борьбы с нэпманской буржуазией в советской историографии // Вопросы истории 1978. № 4. С. 116–124.
8. Фицпатрик Ш. Классы и проблема классовой принадлежности в советской России 20-х годов // Вопросы истории. 1990. № 8. С. 16–31.

МЕЖСИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ ВКЛАДА МУЗЕЕВ ВОСТОЧНОЙ СИБИРИ В КУЛЬТУРНУЮ ЖИЗНЬ В 1945 – нач. 1990-х гг.

Межсистемный подход, межсистемные связи, музеи Восточной Сибири, культурная жизнь, социокультурное пространство.

Советский музей в течение 1945 – начала 1990-х гг. развивался не только как сложная полифункциональная система, но и как неотъемлемая часть большинства сфер общественной жизни. Каждый регион России в этом процессе обретал специфику формирования музейно-культурного пространства, определяемую многими факторами. Восточная Сибирь как исторически выделяемая территориально-культурная зона отличается своеобразием процесса и результатов складывания общественно-государственных связей, так или иначе влияющих на социокультурную инфраструктуру. Музей в развитии последней выступает как система в составе других общественных систем – культуры, науки, производства, социальной и иных. Кроме этого, музей занимает межсистемную позицию, устанавливая разного уровня связи: человек – музей – общество; общество – музей – производство; искусство – музей – образование и другие.

Как всеобъемлющее явление музей через установление межсистемных связей оказывает влияние на содержание и уровень культурной жизни региона. Культурная жизнь определяется совокупностью субъектных и субъектно-объектных отношений, доминантой которых является культурная составляющая. До настоящего времени изучение вклада музеев Восточной Сибири в культурную жизнь проводилось на основе системного или исторического подходов при ограничении временного, территориального или музейно-профильного диапазона [Винокуров, 1996; Дыртык-оол, 2002; Найдакова, 1990; Труевцева, 2000; Феокистова, 2004]. Нет пока трудов, дающих объективную оценку не только развитию музейного дела Восточной Сибири в целом в изучаемый период, но и раскрывающих музейно-культурный потенциал территорий, определяемый уровнем развития межсистемных связей.

Межсистемный подход предполагает углубленное рассмотрение всех уровней и форм межсистемных взаимосвязей и выявление межсистемных моделей функционирования. При изучении и анализе музейно-культурной жизни региона он позволяет установить дополнительные параметры оценки вклада музеев в культурную жизнь, выявить масштаб проникновения музейной культуры в различные секторы общественной и культурной жизни, в области общественно регламентируемой и нерегламентируемой деятельности, в личностную культуру.

Объектом исследования в этом случае является процесс развития культурной жизни Восточной Сибири как результат реализации разноуровневых межсистемных взаимодействий, в которых музей занимает позиции: организационного центра, соорганизатора, посредника, участника. Предметом же исследования становятся количественные и качественные изменения в культурной составляющей всех сфер общественной жизни, произошедшие при взаимодействии и прямом или косвенном влиянии музейной сферы. Это позволит обозначить проблемное поле исследования данной темы на теоретическом уровне.

Представляется необходимым рассмотреть выявленные уровни взаимодействий – региональные и межрегиональные, отраслевые и межотраслевые, общественно-личностные и межличностные и иные. На матрицу регионального музейного развития накладывается сетка межсистемных линий и узлов сопряжения, показывающая качественно новые явления и процессы в событийной истории культурной жизни.

Концепция исследования определяет его структуру и содержание, в которых опорными положениями должны стать результирующие выводы по следующим основным вопросам:

- особенности музейно-культурной жизни как объекта научно-исторического анализа;
- критерии и параметры изучения и определения вклада музеев в культурную жизнь региона при межсистемном подходе к исследованию;
- факторы и условия развития музейной деятельности в Восточной Сибири в 1945–1993 гг.;
- культуроорганизующая роль музеев в развитии производственной и непроизводственной сфер Восточной Сибири;
- роль и место музеев Восточной Сибири в системе региональных, межрегиональных и зарубежных культурных связей;
- музейно-культурная жизнь и развитие личностной культуры.

Изучение трёх последних проблем позволит оценить вклад музеев в культурную жизнь региона в трёх взаимосвязанных измерениях: общественно-отраслевом, территориально-культурном и личностном.

Музеи в общественно-государственных сферах раскрыли свой потенциал через развитие культурно-досуговой деятельности, организацию общественно-культурной жизни предприятий и учреждений, координацию действий государственных и общественных сил по изучению, сохранению и пропаганде историко-культурного наследия. Музеи как культурные центры местных сообществ, выполняя консолидирующую функцию, аккумулировали культуроорганизующий потенциал всех сфер жизни.

Многоканальное официальное и неофициальное взаимодействие и сотрудничество музеев с субъектами общественного развития складывались на постоянной или временной основе и обретали признаки межсистемных организационных форм и направлений работы. На базе музеев или на основе музейной деятельности складывались коллективы – советы, общества, клубы, комиссии, комитеты, активы, лаборатории, редакционные и авторские группы, ассоциации и т. д. Орбита межсистемных связей оказалась всеохватной благодаря как приоритетной для большинства музеев культурно-массовой работе, так и укоренённой и растворённой в социокультурном пространстве музейной культуре и традициям.

Разнообразие содержательных направлений музейно-культурной деятельности, включающей все области знания, многие стороны общественно-государственной и частной жизни, обеспечивало устойчивость и жизнеспособность межсистемного пространства, в котором зримо проявилось творческое начало наиболее успешно реализованных проектов. При этом многие аспекты деятельности музеев в этом пространстве – экологический, правовой, эстетический, политический, производственно-трудовой и многие другие – остались малоизученными, а это не даёт возможности объективно оценить вклад музейных центров в культурную жизнь региона. Недостаточное внимание уделено также раскрытию роли музеев, особенно нехудожественного профиля, в развитии художественной жизни Восточной Сибири во 2-й пол. XX в.

Важным, на наш взгляд, является составление карт региональных, межрегиональных и зарубежных культурных связей восточносибирских музеев. По ним «читается» весь спектр представительской, туристической, межмузейной, межнациональной и иной культурной деятельности. Широта и глубина межтерриториальных связей, являясь одним из критериев развития музеев как социальных организмов, является также необходимым условием обогащения культурной жизни как отдельных административно-культурных образований, так и их совокупностей.

Исторические, этнокультурные, культурно-географические факторы в установлении внутри- и межрегиональных точек притяжения, формировании субрегиональных музейно-культурных «гнезд» обусловили выделение нескольких узлов. Их можно условно обозначить как «юго-западный» (Красноярск – Абакан – Кызыл – Барнаул), «юго-восточный» (Чита – Улан-Удэ – Иркутск) и «восточный» (Якутск – Чита – Хабаровск). Это распределение являлось не более чем общей тенденцией, так как у каждого музея, государственного, ведомственного или общественного, была меняющаяся со временем, но не схожая с другими карта музейных связей. Установление внешних связей через координацию и интеграцию многочисленных структур позволило музеям стать членами образовательного, научного, культурного, художественного сообществ региона и занять свою нишу в системе республиканской, областной, районной и городской инфраструктур.

На протяжении послевоенного 45-летия единой в музейном пространстве оставалась функционально-концептуальная и информационно-организационная основа развития. Одним из механизмов поддержания единства была система внутри- и межсетевых музейных связей. Внутрисетевые взаимодействия имели горизонтальные и вертикальные уровни и носили характер научно-методического руководства и контроля, взаимопомощи и сотрудничества. «Стягивающим» музеи в единое региональное целое стал координационный зональный центр – Красноярский краевой краеведческий музей, проводивший совещания во всех столицах административных образований. Внутри последних работала своя система координационных центров, которая через зональный музей или напрямую была связана с системой центральных российских координационных центров. Официальные и неофициальные каналы межсетевых взаимодействий расширялись по мере роста общественной и профессиональной значимости обмена опытом, который с конца 1950-х гг. приобретает обязательный характер. Он включается в дальнейшем в программы развития музеев, а межмузейный, кроме того, – квалификационного роста сотрудников.

Неразрывность российского и регионального музейного пространства ощутимо стала нарушаться с конца 1980-х гг., причём наиболее заметно в формальной части. Межличностный уровень музейных связей оказался наиболее устойчивым к разрушению. И здесь следует, на наш взгляд, раскрыть причины этого, исходя из основных межсистемных нитей притяжения: музей – личность, музей – интеллигенция. Человеческий фактор как главный в музейном творчестве подтверждён явлением подвижничества, без которого невозможно было общественное «музейное движение», именуемое в научной литературе «музейным бумом» 1960–1980-х гг.

Музейное движение, порождённое широкими кампаниями по внедрению в общественную жизнь краеведческого, геологического, военно-патриотического движений, обрело самостоятельное значение, свою логику и ритмику развития. Оно вошло в персонифицированную сферу общества не только как демонстратор роли личности в истории, но и как «собиратель и усилитель» творческой энергии «народных масс». Необходимо выявить все направления деятельности и культурные инициативы музе-

ев по развитию личностной культуры, определить их эффективность по результатам личностного роста представителей музейных и околмузейных кругов. К последним, как известно, принадлежала в основном интеллигенция – научная, педагогическая, культурная, техническая, художественная и т. д. Направленные на развитие музейной сферы инициативы с её стороны высветят грани взаимодействия и сотрудничества, относящиеся к вышеупомянутой межсистемной плоскости «музей – личность». Всестороннее рассмотрение всех аспектов музейно-личностного развития позволит составить социокультурный портрет музейных деятелей.

Все формы сотрудничества в комплексе призваны были решать задачи: исследовательские, научно-методические, образовательные, воспитательные, профориентационные, организационные, информационные, сохранения историко-культурного наследия, разрешения социальных и культурных проблем, создания благоприятной научно-образовательной и социально-культурной среды. Качество и жизнестойкость сложившейся схемы взаимодействий определялись свойствами, обнаруженными в музейно-коммуникативной деятельности:

- способность служить импульсом к преодолению инертности и механического воспроизведения форм и методов работы, а значит, преградой метастазированию «раковых пороков» в музейном деле: заорганизованности, формальности, косности;
- способность решать социально важные и общезначимые задачи формирования мировоззрения и духовно-ценностных ориентаций, национального, регионального, профессионального самосознания, консолидации и демократизации общества, обеспечения исторической преемственности и расширения возможностей познания;
- способность в социально направленной деятельности охватывать широчайший круг проблем, накапливая опыт взаиморегулирования узлов сопряжения территориально-административных, производственных, социокультурных комплексов.

Итак, межсистемный подход призван выявить не только пути, методы и формы установления взаимодействий, но и их результаты в виде качественно новых явлений в развитии всех задействованных социальных систем.

Библиографический список

1. Винокуров П.В. Становление и развитие музейного дела в Якутии (сер. 80-х гг. XIX в. – 1980): дис. ... канд. ист. наук. Якутск, 1996.
2. Дыртык-оол А.О. Становление и развитие музейного дела в Туве (1921–2000): дис. ... канд. ист. наук. Кызыл, 2002.
3. Найдакова Г.В. История создания и развития музейного дела в национальных районах Восточной Сибири. 1917–1980 гг. (на материалах Бурят. АССР, Агинского и Усть-Ордынского бурят. нац. округов): дис. ... канд. ист. наук. Новосибирск, 1990.
4. Труевцева О.Н. Историко-краеведческие музеи Сибири во второй половине XX века: дис. ... д.-ра ист. наук. Томск, 2000.
5. Феоктистова Т.Н. История становления и развития музейного дела в Хакасии в XX веке (1928–2003 гг.): дис. ... канд. ист. наук. Абакан, 2004.

БИОЛОГИЯ

Л.Н. Афанаскина

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КЛЕТОЧНЫХ СУБПОПУЛЯЦИЙ МОЗЖЕЧКА СЕРОЙ ЖАБЫ (*BUFO BUFO*) В УСЛОВИЯХ АНТРОПОГЕННОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

Земноводные, антропогенные биотопы, мозжечок, клеточные популяции.

Урбанизированные территории представляют собой набор особых, специфических условий обитания животных, что оказывает непосредственное влияние на особенности жизнедеятельности особей в популяции. В этой связи работы, посвященные влиянию антропогенных факторов, представляют собой особую ценность для понимания механизмов адаптации животных к существованию в новых трансформированных условиях [Замалетдинов, Файзуллин, 2008, с. 136].

Нервная система как главная интегративная система является наиболее чувствительной к изменению факторов среды обитания. Адаптационные перестройки на уровне нейроглиальных комплексов заключаются в поддержании стабильности белкового фонда клеток, накоплении и распределении в гиалоплазме рибонуклеопротеидных комплексов (РНП), поддержании внутриклеточных процессов регенерации.

Цель исследования – проведение сравнительного анализа вариабельности нейроморфологических параметров на популяционно-клеточном уровне мозжечка серой жабы некоторых антропогенных биотопов Красноярского края.

Объект изучения – серая жаба (*Bufo Bufo*), распространенная в черневой и светлохвойной тайге, в островных лесостепях подтаежной зоны, а также в северных и южных лесостепях Средней Сибири. Предпочитает увлажненные интразональные биотопы (поймы крупных и малых рек, кочкарниковые болота, заболоченные и сенокосные луга; искусственные пруды) [Городилова, 2010, с. 11].

Отловлены две группы животных одного вида (*Bufo bufo*) из следующих биотопов Красноярского края: 1 группа – пойма р. Берешь, Шарыповский район (n=4, массой $35,7 \pm 1,5$ г), 2 группа – пойма р. Канзыба, Курагинский район (n=7, массой $48,6 \pm 0,9$ г). Поимка амфибий на биотопах проводилась 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 помеща-

лись в специальные контейнеры для транспортировки и доставлялись в лабораторию. Забор материала у амфибий осуществлялся с соблюдением правил Международной федерации 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) под воздушно-эфирным наркозом путем декапитации головы или отсечения верхней челюсти с головным мозгом.

Головной мозг после извлечения из черепной коробки целиком помещали в фиксатор (жидкость Карнуа), затем заливали в парафин и на санном микротоме «Slide 2002» изготавливали серийные срезы толщиной 5–6 мкм, где проводили качественные реакции на рибонуклеопротеидные комплексы (РНП), окрашивали тионином по Нисслю, отражающие метаболическую активность нейронов. На гистологических препаратах с помощью микроскопа Zeiss Axioskop со встроенной видеокамерой и прилагаемым программным обеспечением количественными методами исследованы субпопуляции нейронов и глиоцитов слоев мозжечка амфибий.

Исследуемая структура – мозжечок, обеспечивающий регуляцию и координацию движений амфибий. Дифференцировку структур проводили по атласам мозга земноводных [Kemali, Breitenberg, 1969, с. 27]. Изучены линейные параметры клеток и их компонентов в нейронных популяциях (площадь сечения тела – St , цитоплазмы – Sc , ядра – Sy), а также структурный ядерно-цитоплазматический коэффициент (сЯЦК) как отношение Sy / Sc , отражающие морфологические особенности нейронов изучаемых слоев мозжечка у особей разных биотопов [Орлянская, 2005, с. 211]. Проанализированы плотность нейронов и глиоцитов на единицу фиксированной площади (1 мм^2); глионейрональные индексы (число клеток сателлитной и свободной глиии на один нейронит). 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, питание нейронов, выделение продуктов метаболизма, участие в восстановлении и внутриклеточной регенерации нервной ткани, обеспечение включения и поддержания компенсаторно-приспособительных механизмов [Verkhatsky, Butt, 2007, с. 201].

Подсчитывали число нейронов с разной степенью хромофилии цитоплазмы: нормохромные, гипохромные и гиперхромные. Определяли соотношение нейронов в зернистом слое с ядрышком в центре и на его периферии, что является одним из признаков, характеризующих интенсивность белкового синтеза [Волчков, 2002, с. 54]. Полученные результаты обработаны с использованием программы «Micro-med Statistica».

На гистологических препаратах в мозжечке амфибий выделяют три слоя: молекулярный, с редко встречающимися звездчатыми клетками (ЗК); ганглионарный, представлен аморфно расположенными крупными грушевидными нейронами – клетками Пуркинье (КП). Зернистый слой наиболее мощно выражен и представлен крупными клетками-зернами (КЗ).

В молекулярном слое мозжечка ЗК имеют наибольшую площадь профильного поля тела ($10,6 \pm 0,2$) жабы группы 2, наименьшую ($8,0 \pm 0,25$) – серые жабы группы 1. У особей разных биотопов сЯЦК находятся примерно на одном уровне. В ганглионарном слое показатели площади тела клетки варьируют от $26,9 \pm 0,6$ до $30,0 \pm 0,7$ у особей разных биотопов и достоверно различаются. Размеры площади цитоплазмы у серой жабы (группа 1) составили $15,8 \pm 0,3 \text{ мкм}^2$, у особей другого биотопа (группа 2) – показатели ниже ($14,9 \pm 0,5$). Площади ядер у особей серой жабы разных биотопов варьируют в пределах от $11,1 \pm 0,5 \text{ мкм}^2$ до $14,9 \pm 0,5 \text{ мкм}^2$. В этом

слое сЯЦК клеток составил от 0,7 у жаб группы 1 до 1,1 у жаб группы 2, т. е. цитоплазма во всех КП превышает площадь ядра в 1,4 и 1,0 раз соответственно. Зернистый слой характеризуется КЗ с показателями площади тела $6,9 \pm 0,1$ у жаб группы 1 и достоверно выше $11,1 \pm 0,3$ у жаб группы 2. Незначительно различаются сЯЦК у серой жабы из обоих биотопов – $1,1 \pm 0,03$ и $1,2 \pm 0,03$ (табл.).

Таблица

**Сравнительные морфологические характеристики
нейронных популяций слоев мозжечка серой жабы (*Bufo bufo*)**

Показатель	Молекулярный слой		Ганглионарный слой		Зернистый слой	
	M ± s					
	1. B. bufo	2. B. bufo	1. B. bufo	2. B. bufo	1. B. bufo	2. B. bufo
<i>Линейные параметры нейронов (мкм²) и их производные</i>						
St	$8,0 \pm 0,25$	$10,6 \pm 0,2^*$	$26,9 \pm 0,6$	$30,0 \pm 0,7^*$	$6,9 \pm 0,1$	$11,1 \pm 0,3^*$
Ся	$4,0 \pm 0,15$	$5,7 \pm 0,1^*$	$11,1 \pm 0,5$	$14,9 \pm 0,5^*$	$3,5 \pm 0,08$	$5,9 \pm 0,2^*$
Сц	$4,0 \pm 0,14$	$5,0 \pm 0,1^*$	$15,8 \pm 0,3$	$15,2 \pm 0,5$	$3,4 \pm 0,06$	$5,2 \pm 0,1^*$
сЯЦК	$1,1 \pm 0,04$	$1,2 \pm 0,02^*$	$0,7 \pm 0,04$	$1,1 \pm 0,05^*$	$1,1 \pm 0,03$	$1,2 \pm 0,03^*$
<i>Показатели системы «нейрон-глия» (1 мм²)</i>						
ρ нейронов	$2628,8 \pm 113,7$	$738,0 \pm 23,5^*$	$2841,8 \pm 72,5$	$1293,2 \pm 57,1^*$	$36233,9 \pm 753,2$	$48378,6 \pm 2876,4^*$
ρ глии своб.	$1684,5 \pm 67,6$	$786,3 \pm 43,1^*$	$1853,5 \pm 54,5$	$772,7 \pm 27,3^*$	-	-
ρ глии сат.	$2024,0 \pm 101,4$	$311,2 \pm 17,8^*$	$3674,2 \pm 81,6$	$632,7 \pm 34,6^*$	-	-
ГНИ своб.	$0,7 \pm 0,04$	$1,1 \pm 0,06^*$	$0,7 \pm 0,04$	$0,7 \pm 0,05$	-	-
ГНИ сат.	$0,8 \pm 0,04$	$0,4 \pm 0,03^*$	$1,4 \pm 0,05$	$0,6 \pm 0,03^*$	-	-
<i>Оценка хромотофильной субстанции нейронов ганглионарного слоя</i>						
	1. B. bufo		2. B. bufo			
Нормохромные	$33,5 \pm 2,3$		$77,0 \pm 1,4^*$			
Гиперхромные	$43,4 \pm 2,0$		$17,6 \pm 0,8^*$			
Гипохромные	$23,0 \pm 1,9$		$5,4 \pm 1,4^*$			
<i>Соотношение клеток-зерен зернистого слоя по содержанию глыбок хроматина</i>						
2–3 низкое	$13,9 \pm 0,1$		$14,2 \pm 0,1^*$			
4–5 умеренно среднее	$36,8 \pm 0,1$		$56,8 \pm 0,1^*$			
6–7 средневысокое	$32,0 \pm 0,14$		$22,9 \pm 0,1^*$			
8–9 высокое	$12,9 \pm 0,07$		$5,5 \pm 0,1^*$			
10 и более крайне высокое	$5,3 \pm 0,07$		$1,0 \pm 0,03^*$			

Примечание: St – площадь профильного поля тела клетки; Сц – цитоплазмы, Ся – ядра сЯЦК – структурный ядерно-цитоплазматический коэффициент; M – среднее; s – ошибка среднего; ρ – плотность; своб. – свободная глиа; сат. – сателлитарная глиа; ГНИ – глионейронный индекс; * – достоверность различий по сравнению с показателями особей поймы р. Березь, Шарьповский район, $p < 0,05$.

Показатели плотности ЗК молекулярного и КП ганглионарного слоев у жаб группы 1 выше, чем жаб группы 2, в 3,6 и 2,2 раза соответственно. В зернистом слое этот показатель преобладает у жаб группы 2 в 1,3 раза. Плотность свободных и сателлитных глиоцитов молекулярного ($1684,5 \pm 67,6$ и $2024,0 \pm 101,4$) и ганглио-

нарного ($1853,5 \pm 54,5$ и $3674,2 \pm 81,6$) слоев преобладает у жаб группы 1, что указывает на повышенную интенсивность пролиферативных процессов. ГНИ в системе «нейрон – свободный глиоцит» в молекулярном слое у жабы группы 2 в 1,6 раза выше, чем у жаб группы 1. В системе «нейрон – сателлитный глиоцит» этот показатель преобладает у жаб группы 1 в 2,0 раза. Показатели ГНИ свободных глиоцитов в ганглионарном слое у жаб обоих биотопов достоверно не различаются и составили 0,7. Показатели ГНИ сателлитных глиоцитов преобладают у серой жабы группы 1 в 2,3 раза по сравнению с жабами группы 2, что отражает высокую пролиферативную и миграционную активность глиальных компонентов (табл.).

В популяциях КП по оценке хроматофильной субстанции у особей серой жабы Курагинского района преобладал нормохромный тип клеток, на фоне которых чаще встречались темные (гиперхромные) и реже светлые – (гипохромные) нейроны. У особей Шарыповского района преобладал гиперхромный тип клеток с меньшим количеством нормохромных и гипохромных клеток, что указывает на включение компенсаторно-приспособительных реакций (табл.).

В популяции КЗ у особей серой жабы из обоих биотопов доминировали нейроны с умеренно средним и средневысоким содержанием глыбок хроматина, что отражает умеренный процесс экспрессии генов и белоксинтезирующей системы в нервных клетках, позволяя преодолевать испытываемые воздействия и поддерживать жизнеспособность хладнокровных животных в меняющихся условиях обитания (табл.).

В популяциях КЗ преобладали нейроны со смещенным к периферии ядрышком: 68 % у серой жабы группы 1 и 52 % у особей группы 2, что свидетельствует о некотором понижении процессов белкового синтеза в клетках данного слоя.

Полученные морфометрические характеристики нейроглиальных популяций мозжечка серой жабы можно рассматривать как оптимальный вариант, обеспечивающий функционирование нервной системы организмов амфибий, направленной на поддержание относительного динамического равновесия в условиях испытываемого антропогенного воздействия.

Адаптивный потенциал особей разных видов определяется преимущественно наследственно обусловленными особенностями их физиологии, спецификой структуры полиморфизма видов и популяций. Индивидуальная приспособляемость и пределы ее изменчивости являются переадаптивной основой устойчивости особей определенного вида к условиям дестабилизированной среды. В условиях современных экосистем мобильные внутриклеточные перестройки на уровне нейроглиальных популяций могут способствовать адаптивному успеху их носителей. Таким образом, знания об особенностях функционирования и физиологических перестройках видов позволяют оценить степень антропогенной трансформации и составить возможный сценарий преобразования структуры сообществ и популяций животных в условиях стремительных преобразований условий среды.

Библиографический список

1. Волчков В.А. Морфофункциональные изменения в тканях спинного мозга и спинномозгового ганглия после эпидурального введения клофелина // Морфология. 2002. № 1. С. 54–57.
2. Городилова С.Н. Эколого-фаунистический анализ земноводных (Amphibia) лесостепи средней сибирей: автореф. дис. ... канд. биол. наук: 03. 00. 16. Улан-Удэ, 2010. 24 с.

3. Замалетдинов Р.И., Файзуллин Д.А. Материалы по скорости роста тела в городских популяциях прудовых лягушек // Вопросы герпетологии: материалы III съезда Герпетологического общества им. А.М. Никольского. СПб., 2008. С. 136–141.
4. Измерение и мониторинг биологического разнообразия: стандартные методики для земноводных / пер. с англ. С.М. Ляпкина. М.: КМК, 2003. 380 с.
5. Кузьмин С.Л. Земноводные бывшего СССР. М.: Изд-во КМК, 1999. С. 153–154.
6. Орлянская Т.Я. Закономерности проявления морфоцитохимических показателей на уровне популяций функционально различных нейронов мозжечка в филогенезе позвоночных животных // Структурно-функциональные и нейрхимические закономерности асимметрии и пластичности мозга: материалы Всерос. конф. с межд. участием. М.: НИИ мозга РАМН, 2005. С. 211–214.
7. Kemali M., Breitenberg V. Atlas of the frog brain. Berlin: Springer Verl., 1969. 284 p.
8. Verkhratsky A., Butt A. Glial neurobiology: A textbook. West Sussex, 2007. 224 p.

ДИНАМИКА ЧИСЛЕННОСТИ И ФЕНОЛОГИЯ ПАУКОВ *ARANEUS DIADEMATUS* CLERCK, 1757 (ARANEI, ARANEIDAE) РАЗЛИЧНЫХ БИОТОПОВ АЛТАЙСКОГО РЕГИОНА

Aranei, Araneus diadematus, Altai, фенология, динамика.

Пауки – одна из наиболее важных групп членистоногих животных. Возрастающий интерес к их изучению обусловлен немаловажной ролью пауков в жизни биоценозов как естественных регуляторов численности других животных, в том числе многих вредных насекомых [Рябикова, 1985; Романенко, Чередова, 2009], что указывает на потенциальную возможность их использования для ограничения численности нежелательных вредителей растений [Писаренко, Сумароков, 1983]. Некоторые виды пауков имеют узкую пищевую специализацию, но большинство являются полифагами, питаются представителями почти всех отрядов насекомых.

Использование пауков в качестве агентов биологического метода борьбы с вредными для человека насекомыми представляется достаточно перспективным, так как функциональная реакция пауков на увеличение количества добычи характеризуется резким возрастанием скорости её изъятия. Например, пауки, используя паутину, способны уничтожить количество насекомых, в 50 раз превышающее их пищевые потребности [Riechert, Lockley, 1984].

Для того чтобы иметь возможность оценивать значение пауков для биоценозов, необходимо знать состав фауны, динамику численности и фенологию, по крайней мере массовых видов. В последнее время значительно возросло количество работ по изучению аранеофаун некоторых районов Западной Сибири [Marusik et al, 1996; Романенко, 2007; Волковский, 2010]. В то же время исследований по биологии пауков Западной Сибири, и в том числе – гор Алтая, как и для всей России, все еще недостаточно. Часто данные по сезонной динамике численности и фенологии пауков содержатся в работах более общего характера. Обитание в горах должно оказывать свое влияние на видовой состав и фенологию, так как при изменении высоты меняется целый комплекс факторов: температура воздуха, атмосферное давление, спектральный состав света и т. д. Высота над уровнем моря существенно отражается на жизни всех организмов, в том числе и на сроках появления и развития членистоногих. В связи с этим цель работы – выявление фенологии и динамики численности одного из массовых видов пауков – *Araneus diadematus* Clerck, 1757, входящего в состав семейства Araneidae.

Araneus diadematus можно отнести к группе полифагов, поскольку по различным литературным источникам вид питается капустной тлей, капустной и репной белянками, капустной молью [Рябикова, 1989].

Araneus diadematus Clerck, 1757 по типу распространения относится к эвритопным видам [Иванов, 1965], распространен на территории всей Голарктики [Platnick, 2011]. Обитает на деревьях и кустарниках, по всей европейской части территории бывшего СССР до Крайнего Севера [Тыщенко, 1971].

На территории Западной Сибири исследуемый нами вид обычен, местами многочисленный и имеет широкое распространение.

A. diadematus в естественных условиях приурочен к лесам разного типа (смешанные и хвойные, колки), где численность экземпляров может колебаться от 30 до 80 % от всего количества представителей семейства Araneidae [Рябикова, 1989]. Пауки натягивают крупные ловчие сети между деревьями, кустарниками, стеблями высоких трав. Днем находятся на сети, только в пасмурную погоду прячутся в убежище, которое представляет собой согнутые и оплетенные паутиной стебли и соцветия травянистых растений, листья деревьев и кустарников.

Исследования проводились на территории Республики Алтай в окрестностях с. Чемал Чемальского района, с. Красноярка Усть-Кокского района, на территории Алтайского края – в окрестностях г. Бийска, с. Солонешное Солонешенского района и в окрестностях горы Бабырган Советского района. В общей сложности было изучено 11 биотопов в течение вегетационных периодов 2003 и 2006 гг. Биотопы отличаются друг от друга особенностями рельефа, составом растительного покрова. Структура растительного покрова является одним из важнейших экологических показателей для пауков. Важную роль в распространении пауков-кругопрядов играет вертикальная структура растительного покрова, поскольку кустарниковый и древесный ярусы используются для строительства ловчих сетей [Трилискаускас, 2008].

В результате проведенных исследований было собрано 249 экземпляров пауков, встречающихся в кустарниковом и древесном ярусах, относящихся к 28 видам десяти семейств. Из них 115 экземпляров принадлежат виду *Araneus diadematus* Clerck, 1757.

Сборы проводились в следующих биотопах.

В окрестностях с. Чемал Чемальского района Республики Алтай нами были изучены:

- биотоп 1. Зрелый густой сосновый лес с развитым подлеском и хорошо развитым травяным злаковым ярусом (при доминировании папоротника орляка). Средняя высота трав составляет 40 см, проекционное покрытие (п.п.) до 90 %. Кустарниковый ярус в основном представлен караганой. Древесный ярус – зрелыми соснами, имеющими высокую сомкнутость крон (80 %). Лес расположен на незатапливаемом речными водами острове в русле р. Катунь;
- биотоп 2. Разнотравно-злаковый луг с редкими соснами, окруженный зрелым сосновым лесом. Средняя высота довольно густого травянистого яруса 25 см. Кустарниковый ярус представлен единичными кустами караганы и малины, расположенными по краям биотопа. Вся территория находится на горном склоне северо-западной экспозиции;
- биотоп 3. Лесные поляны, которые находятся в лесном массиве, расположенном на западном склоне горы. Имеют относительно густой травостой высотой до 20 см. Кустарниковый ярус отсутствует;
- биотоп 4. Зрелый густой сосновый лес со слабо развитым подлеском на холмистом ландшафте. Проекционное покрытие травянистого покрова до 50 %, средняя его высота 30 см. Кустарниковый ярус отсутствует;
- биотоп 5. Зрелый сосновый лес с развитым подлеском, с явными следами низового пожара (трехлетней давности) на равнинной части рельефа. Имеет достаточно густой травяной ярус со средней высотой 40 см. Кустарниковый ярус представлен караганой и небольшим количеством подроста сосны.

В окрестностях с. Красноярка Усть-Кокского района нами были изучены:

- биотоп 6. Пойменный разнотравно-злаковый луг.
- биотоп 7. Там же, пойменный смешанный лес.

На территории Алтайского края мы проводили исследования в следующих биотопах.

В окрестностях г. Бийска изучены:

- биотоп 8. Зрелый густой сосновый лес со слабо развитым подлеском и травяным ярусом. Травянистая растительность редкая, средняя высота 30 см. Кустарниковый ярус представлен небольшим числом кустов караганы;
- биотоп 9. Сосново-березовый лес с хорошо развитым кустарниковым и травяным ярусами. Достаточно густой (п.п. 80 %) травяной ярус со средней высотой 40 см. Кустарниковый ярус представлен в основном караганой, малиной, подростом березы и сосны;
- биотоп 10. Солонешенский район, в окрестностях с. Солонешное, разнотравно-злаковый луг с отдельными березами и кустарником на вершине горы;
- биотоп 11. Советский район, около с. Половинка, гора Бабырган, разнотравно-злаковый луг, где доминирует кострец остролистный.

Биотопы 1–5 находились в окрестностях с. Чемал, биотопы 6 и 7 – в районе с. Красноярка Усть-Кокского района, биотопы 8 и 9 – в окрестностях г. Бийска, 10 биотоп в Солонешенском районе, в окрестностях с. Солонешное и 11 – биотопов – в Советском районе, около с. Половинка, гора Бабырган.

В зависимости от массивности лесного и кустарникового ярусов численность пауков исследуемого вида в различных биотопах может меняться от 30 до 80 % от всех экземпляров сем. Araneidae.

Анализ собранного материала показал, что распределение по биотопам *A. diadematus* неравномерное. Так, наименьшее количество особей было отмечено на лесных полянах, расположенных в лесном массиве на западном склоне горы (биотоп 3) и в зрелом густом сосновом лесу со слабо развитым подлеском на холмистом ландшафте (биотоп 4). Эти биотопы характеризуются достаточно хорошей прогреваемостью, отсутствием повышенной влажности и слабым накоплением лиственного опада. Малое количество деревьев и кустарников, видимо, создает неблагоприятные условия для исследуемого вида, поскольку ограничивает количество возможностей для создания ловчей сети.

Наибольшее количество экземпляров *A. diadematus* нами было отловлено в лесных биотопах, при этом, несмотря на различный состав древесного яруса, колебание численности исследуемого вида пауков незначительно. В то же время влажность для *A. diadematus* не является жестким лимитирующим фактором, поскольку вид встречается в достаточно больших количествах на островном биотопе (биотоп 1), который, благодаря своему географическому расположению, обладает высокой степенью влажности, также некоторые экземпляры встречались в сетях, расположенных прямо над водой [Рябикова, 1989].

Благодаря характерной окраске и форме тела, ювенильные особи определяются достаточно достоверно, благодаря чему можно проследить динамическую активность вида в течение всего вегетационного периода. С начала вегетационного периода и до третьей декады июня популяция состоит только из неполовозрелых особей разного возраста (рис.). До половозрелости у самок проходит 7–8 линек, а у самцов – 6–7 [Рябикова, 1989]. Начиная с третьей декады августа ювенильные особи в наших сборах больше не отмечались. При этом динамическая активность ювенильных особей в течение вегетационного периода колеблется. Так, наибольшее их количество отмечается во второй декаде мая, после чего наблюдается некоторое снижение численности, и в течение первых двух декад августа их количество составило лишь по 1 экземпляру.

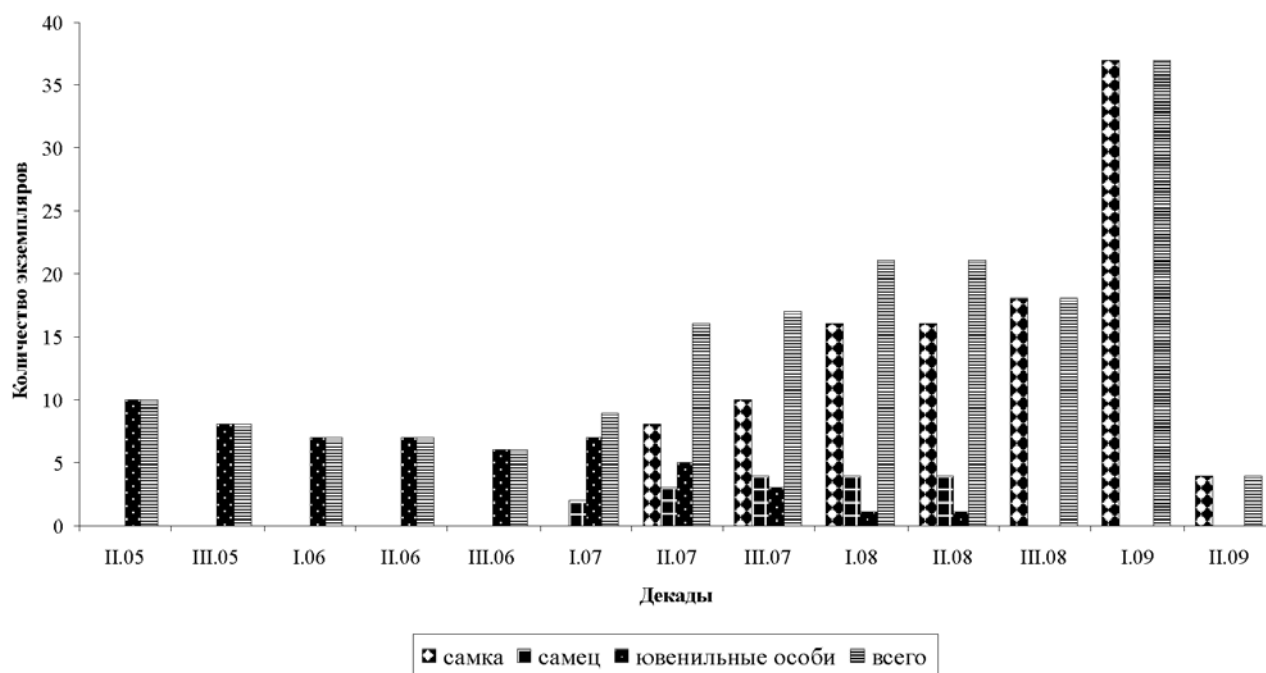


Рис. Динамика численности и фенология *Araneus diadematus*

Начиная с первой декады июля появляются половозрелые самцы. При этом количество самцов незначительно увеличивается вплоть до второй декады июля, после чего они совсем пропадают и далее в наших сборах не отмечались.

Динамическая активность самок в значительной степени отличается от поведения самцов. Так, половозрелые самки появляются во второй декаде июня и отмечаются в наших сборах вплоть до второй декады сентября, при этом их численность увеличивается по нарастающей. Резкое увеличение количества экземпляров отмечается в промежутке между третьей декадой августа и первой декадой сентября, в результате чего пик динамической активности самок наблюдается в первой декаде сентября. Далее во второй декаде сентября наблюдается резкое снижение количества самок.

Таким образом, по результатам наших сборов видно, что в начале вегетационного периода активны только ювенильные особи, которые зимуют в коконах или на ранних стадиях личиночного развития [Рябикова, 1989]. Самцы становятся половозрелыми в первой декаде июля, на декаду позже созревают самки. С появлением половозрелых самок во второй декаде июля наступает брачный период, который длится в течение четырех последующих декад и заканчивается во второй декаде августа, в отличие от Новосибирской области, где половозрелые самки встречаются уже во второй декаде июня [Рябикова, 1989]. Возможно, подобное явление связано с более суровыми климатическими условиями Новосибирской области, за счет чего и половое созревание происходит раньше. После этого самцы больше в наших сборах не отмечались. В это же время исчезают и ювенильные особи. До конца вегетационного периода активны только половозрелые самки, которые, видимо, создают коконы, и в первой декаде сентября наблюдается пик активности самок, вышедших после откладки яиц. Забота о потомстве у представителей семейства *Araneidae* длится в течение первых нескольких дней, чем и объясняется большое количество самок в первой декаде сентября, которые начинают активно

перемещаться после окончания периода заботы о потомстве [Тыщенко, 1971]. В результате чего отмечается пик их динамической активности, во второй же декаде численность самок резко снижается.

Таким образом, в результате проведенного исследования на различающихся лесных и луговых биотопах в окрестностях села Чемал Чемальского района, с. Красноярка Усть-Кокского района Республики Алтай и на территории Алтайского края в окрестностях г. Бийска, с. Солонешное Солонешенского района и в окрестностях горы Бабырган Советского района нами были выявлены 28 видов пауков из десяти семейств, обитание которых связано с кустарниковым и древесным ярусами. Установлены периоды активности различных фаз полового созревания *Araneus diadematus*.

Библиографический список

1. Волковский Е.В. Сезонные изменения видового 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. Бийск, 2010. С. 70–74.
2. Иванов А.В. Пауки, их строение, образ жизни и значение для человека. Л.: ЛГУ, 1965. 304 с.
3. Писаренко В.Н., Сумароков А.М. Пауки-афидофаги // Защита растений. 1983. № 11. С. 25–26.
4. Романенко В.Н., Чередова В.В. Охотничье поведение свободноживущих пауков // Вестник Томского государственного университета. Сер.: Биология. 2009. № 4(8). С. 41–46.
5. 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.
6. Рябикова Т.П. Видовой состав и биология пауков-кругопрядов (Aranei, Araneidae) юга Западной Сибири // Фауна, экология и зоогеография позвоночных и членистоногих. Новосибирск: Изд. НГПИ, 1989. С. 135–149.
7. Рябикова Т.П. К фауне пауков-кругопрядов (Aranei, Araneidae) юга Западной Сибири // Пауки и насекомые Сибири. Новосибирск: Изд. НГПИ, 1985. С. 9–13.
8. Трилиускаукас Л.А. Фауна и экология пауков Верхний Бурей: автореф. дис. ... канд. биол. наук. Новосибирск, 2008. 25 с.
9. Тыщенко В.П. Определитель пауков Европейской части СССР. Л.: Наука, 1971. 281 с.
10. Marusik Yu.M., Hippa H., Koponen S. Spiders (Araneae) from the Altai Area, Southern Siberia // Acta zool. fenn. 1996. Vol. 201. P. 11–45.
11. Platnick N. I. The world spider catalog, version 12.0. American Museum of Natural History. 2011. URL: <http://research.amnh.org/iz/spiders/catalog>. DOI: 10.5531/db.iz.0001.
12. Riechert S. E., Lockley T. Spiders as biological control agents // Annu. Rev. Ent. 1984. V. 29. P. 299–320.

В.Ю. Чибыев, Н.И. Никифоров, Ю.С. Луковцев, И.М. Охлопков

АККЛИМАТИЗИРОВАННАЯ ОНДАТРА (*ONDATRA ZIBETHICA L.*) ЯКУТИИ

Акклиматизация, ондатра, численность, экология, биотехника, биогеоценоз, хатка, искусственные сооружения.

Популяция ондатры на территории Республики Саха (Якутия), сложилась в результате акклиматизации вида в 1930–1932 гг. в бассейне реки Олекма, где за короткое время было создано племенное поголовье для дальнейшего внутриреспубликанского расселения. Быстрый рост численности зверька в местах первоначального выпуска произошел, видимо, не только за счет свободной экологической ниши с благоприятными условиями обитания, но и потому, что были завезены особи высокой генетической жизнестойкости, благодаря скрещиваниям зверьков канадского и финляндского происхождения (гетерозис).

Несмотря на суровость климатических условий (короткое лето, продолжительность зимнего времени, низкая температура, промерзание мелководных водоемов и т. д.), вселенец быстро занял все пригодные места обитания и дал послеакклиматизационную вспышку численности, что позволило с 1941 г. приступить к промышленной добыче. Уже к 60-м гг. прошлого столетия цель акции была полностью достигнута. Ондатра заняла лидирующее место в заготовке пушно-промысловых видов, отодвинув на задний план таких традиционных охотничьих животных, как белка (*Sciurus vulgaris L.*), горностай (*Mustela erminea L.*), лисица (*Vulpes vulpes L.*) и песец (*Lepus lagopus L.*). Только в последние десятилетия по экономической эффективности она стала уступать не менее успешно реакклиматизированному соболу (*Martes zibellina L.*). Таким образом, благодаря интродукции ондатры страна получила серьезное подспорье в росте валютного ресурса. За счет «мягкого золота», экспорта ондатровых шкурок и во внутреннем рынке возрос спрос на ее густой и шелковистый мех, отличающийся сравнительной носкостью и красотой. Одновременно резко подскочила и трудовая занятость населения в массовом промысле легкодоступного зверька. В целом экономический эффект был значительным при почти нулевом капиталовложении. В Колымо-Индигирской низменности на ондатру, например, приходилось 50 % всех добываемых здесь шкур охотничьих животных (13 % по всей республике), что объясняется высокой обводненностью региона. Действительно, Колымская низменность считается страной озер. По словам Н.А. Дорониной, озера здесь распространены настолько широко, что «трудно судить, преобладает ли в районе суша или вода» [Доронина, 1962]. Так, по всей низменности насчитывается около 75 тысяч водоемов самых различных форм и размеров, половина которых пригодна для жизнедеятельности вида, среди них встречаются очень крупные – до 60–100 км в окружности. При этом большинство озер, соединяясь между собой протоками, образует сложные сообщающиеся системы, облегчающие саморасселение зверьков.

В первые годы акклиматизации биотехнические мероприятия в ондатроводстве Якутии касались только расселения, которое целенаправленно продолжалось до 1953 г.

Примерно до 70-х гг. ондатра была самым изучаемым видом. Основное внимание ученых в начальных этапах интродукции его в экосистемы Якутии уделялось выяснению морфофизиологических, экологических приспособлений акклиматизанта к условиям существования на Крайнем Севере, изучению особенностей воспроизводства и динамике численности, вопросам рационализации промысла и т. д. [Буякович 1953; Буякович 1966; Доброхотов 1940; Давыдов 1953; Лавров 1957; Давыдов, Соломонов, 1967].

Установлено, что одними из важнейших путей эколого-биологической адаптации к вновь заданным климатическим факторам окружающей среды обитания являются заметное увеличение количества детенышей в выводке при одновременном сокращении числа повторных генераций за текущий сезон размножения из-за дефицита теплого времени, а также относительно быстрый рост и развитие молодняка по сравнению с сородичами из более южных регионов. Все это способствует максимально возможной реализации потенциальной плодовитости в условиях резко континентального климата криолитозоны.

Вместе с тем в начале существования вида в Якутии на его роющей деятельности внимания не акцентировалось, поскольку в этот период разрушения береговой линии, спровоцированные зверьком, были еще небольшими, кроме того, тогда еще отсутствовали крупные ирригационные сооружения.

Известно, что аласные котловины региона представляют собой наиболее продуктивные сельскохозяйственные угодья (сенокосные, пастбищные и др.), естественная или искусственная деградация которых приводит к резкому сокращению площади и снижению их продуктивности. В этом регионе, где основное направление сельского хозяйства – животноводство, важными являются состояние таежно-аласных лугов, урожайность травянистых растений. В криозасушливом регионе из-за необходимости повышения урожайности сенокосных лугов и пастбищ обычно сооружаются большие и малые земляные гидротехнические конструкции – дамбы, плотины, каналы и др. Как норующийся вид ондатра стала наносить серьезный ущерб, разрушая дамбы и берега озер. Ускорение их деградации происходит в результате активизации термокарстовых явлений. В связи с этим стало актуальным экологически обоснованное проведение биотехнических мероприятий, направленных на снижение спровоцированного зверьком разрушения береговой линии водоемов и гидротехнических сооружений.

В пределах Центрально-Якутской и Колымо-Индибирской низменностей к основным местообитаниям ондатры относятся широко распространенные и довольно равномерно рассеянные небольшие по размеру замкнутые водоемы аласного типа.

Территория располагается в зоне многолетнемерзлых грунтов и характеризуется хорошо выраженными проявлениями геокриогенных процессов. Мощность осадочного чехла достигает нескольких сотен метров, при этом мощность четвертичных отложений составляет около 100 м. В результате слабой расчлененности ландшафтов создаются условия для замедленного стока атмосферных осадков. Образующиеся здесь отрицательные формы мезорельефа постепенно обводняются и появляются замкнутые мезотропные и эвтропные озера с различными площадями водосбора. Этому способствует многолетнемерзлый грунт, который препятствует проникновению атмосферных осадков в более глубокие слои, и значительная часть их стекает по водоупорному горизонту в речную сеть и в озерные котловины. Такого рода аккумуляция весеннего стока и летних осадков позволяет озерам, имеющим небольшие площади водозабора, эффективно противостоять воздействию испаряющейся влаги.

В этом регионе к основным местообитаниям зверька относятся широко распространенные термокарстовые озера аласного типа. Аласные озера составляют типичный элемент существующих ландшафтов и развиваются в участках, где имеются мощные суглинистые тонкодисперсные и суглинисто-торфяные отложения. Эти отложения способствуют образованию подземных льдов, которые при разрушении верхних слоев почвы или лесных насаждений (лесные пожары, вырубki и т. п.) начинают вытаивать и проваливаться. На первых стадиях образуются озера типа «дюдья» и «тымпы» с термоденатационными и термоабразионными берегами. В следующих стадиях эти озера зарастают водной и околородной растительностью и становятся пригодными для обитания ондатры.

Специфическими признаками аласных озер являются их изолированное расположение на плакорных пространствах и функционирование их до истощения внутригрунтового запаса льда. В зрелой стадии аласные озера начинают постепенно усыхать в связи с исчезновением запасов грунтового льда, и на дне котлована остается небольшое зеркало воды с различной степенью развития водной и луговой растительности. Наиболее ценными в кормовом отношении являются озера средней зрелости. На этой стадии развития озера богаты водными и околородными растениями. Они как по генезису, так и по качеству ондатровых угодий заметно отличаются. По происхождению их котловин выделяются следующие типы озер: термокарстовые, эрозионно-термокарстовые и водно-эрозионные.

Термокарстовые озера, расположенные в суглинках, имеют высокие крутые берега, тогда как у озер, образовавшихся в песчаных породах, они низкие, заболоченные. Днище их плоское, блюдцеобразное, представляет собой чередование мелководных пониженных участков с небольшими по величине воронкообразными углублениями. Размеры озер весьма различны и колеблются от 30–500 м до 1–3 км в периметре, встречаются и более крупные. Глубина озер не превышает 2–3 м. Эти водоемы имеют оптимальную береговую линию для устройства жилища ондатры, примерно на 1 / 3 её длины. Морфометрическая характеристика аласных озер в целом одинакова и зависит от размера котловины, т. е. интенсивности развития термокарста, в котором большую роль играют мощность и состав ледового комплекса. Обычно южный берег северной экспозиции аласного озера характеризуется близким расположением и нередко обнажением повторно-жильных льдов вдоль берегового склона. Берега южной экспозиции, как правило, заболочены и мелководны.

У молодых термокарстовых озер идут интенсивная разработка и увеличение ложа озера за счет продолжающегося процесса протаивания и разрушения береговой линии. Прибрежная растительность практически отсутствует, погруженная – занимает лишь до 30 % от площади акватории. В результате слабой кормовой базы подобные водоемы почти не пригодны для постоянного обитания ондатры, несмотря на то, что обрывистые берега удобны для норения. В стадии зрелости здесь создаются более благоприятные условия для жизнедеятельности зверька – берега еще не заболочены, но уже формируется узкой полосой сплавинная растительность с хорошей корневищной системой (хвоци – *Equisetum fluviatile* L., *E. arvense* L., осоки – *Carex rostrata* Stokes, *C. vesicata* Meinh, местами появляются небольшие участки с вахтой – *Menyanthes trifoliata* L. и камышом – *Scirpus lacustris* L.), дно зарастает водяными мхами. Подводная растительность встречается уже на глубинах более 2 м. В целом, в подобных водоемах создаются самые оптимальные условия для ондатры (хорошие кормовые и гнездохватные). По мере перехода в стадию старения ложа термокарстовых озер формируется полностью. Разрушение берега проис-

ходит только на небольших участках, где сохранились остатки подземных льдов [Чибыев, 2007]. В береговой части озера начинается процесс обмеления и заболачивания. По всей зоне водоема развивается гидрофильная растительность. Это увеличивает кормовую базу и способствует улучшению защитных свойств водоема. Однако из-за обмеления береговой зоны полоса зимнего промерзания водоема существенно расширяется, и, как следствие, летние земляные норы оказываются отрезанными от кормовой базы. Поэтому зверьки вынуждены перейти на строительство надледных жилищ – жилых и кормовых сооружений. Вместе с тем в надледных хатках ондатра становится легкой добычей наземных хищников (лисицы – *Vulpes vulpes* L., росомахи – *Gulo gulo* L., колонка – *Mustela sibiricus* Pall.) [Чибыев, 2010, с. 10]. Жилища зверька подвергаются и разрушению парнокопытными (олень – *Rangifer tarandus* L., лось – *Alces alces* L.), которых привлекает свежий запах пищевых остатков водных растений и строительный материал хаток. Таким образом, в термокарстовых озерах в стадии старения для вида создаются благоприятные кормовые условия, но ухудшаются гнездозащитные. В стадии отмирания озера, происходящего как следствие высыхания из-за иссыхания линзы подземного льда, оно становится непригодным для круглогодичного обитания грызуна. Обмелевшие озера практически по всей площади промерзают.

Согласно А.Г. Немчинову [Немчинов, 1958] и Н.П. Босикову [Босиков, 1991], за последнее столетие (1891–1985) максимальный уровень воды в аласных водоемах Центрально-Якутской низменности отмечался в начале XX в. В период с 1930 по 1990 гг. наблюдались различные фазы относительной увлажненности, сопровождаемые резкими колебаниями уровня воды, выраженные усыханием или обводнением озер. По А.И. Ефимову, в засушливый период в первой половине XX в. (1918–1949) только в одном Чурапчинском районе высохло более 600 аласных озер [Ефимов, 1946]. А.В. Шнитников отмечает, что подобная закономерность наблюдается по всему северному полушарию [Шнитников, 1973]. При этом анализ динамики промысловых заготовок шкурок ондатры подтверждает прямую зависимость состояния численности от уровня общей обводненности водоемов. В годы многоводья плотность населения вида увеличивается, в засушливые – снижается (рис.) [Чибыев, 2007].

В период с 1989 по 1999 гг. численность ондатры в Якутии постепенно снижалась. Снижение плотности популяции было обусловлено фазой усыхания озер в целом по всему региону.

В Якутии установлено поедание ондатрой 56 видов растительных и животных кормов [Луковцев, 1992]. Среди широкого набора пищевых растений вида в Якутии основное место, как и по всему его ареалу, имеют водные растения с мощными корневищами. В Центральной и Южной Якутии к этим растениям относятся: тростник (*Phragmites australis* (Cav.) Trin.ex Steud), рогоз (*Typha latifolia* L.), айр (*Acorus calamus* L.) и вахта (*Menyanthes trifoliata* L.). По мере отмирания эти растения образуют сплавины, в которых ондатра находит не только пищу, но и хорошие гнездозащитные условия. Между тем даже в Центральной Якутии озер с широким распространением сплавинообразующих растений сравнительно мало, что заметно лимитирует плотность населения. Кроме того, основным фактором, влияющим на состояние численности зверька, является постепенное выедание кормовых растений, приводящее к истощению кормовой базы самого вида.

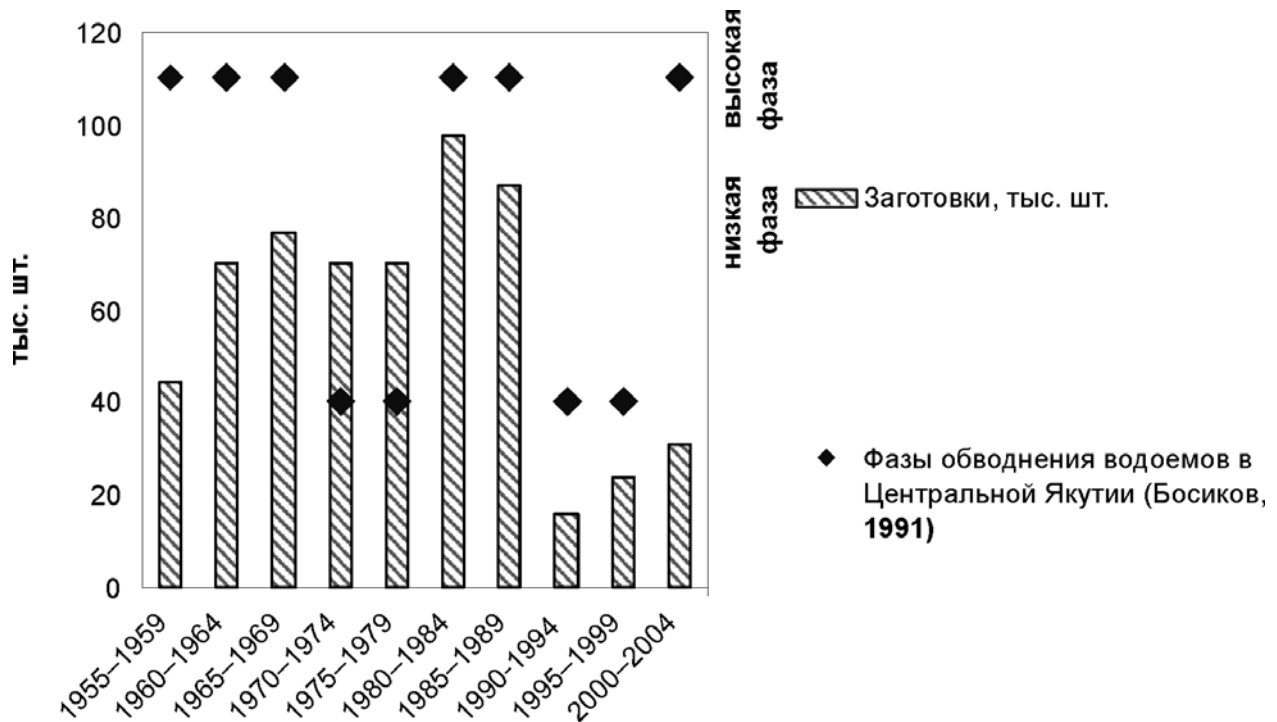


Рис. 1. Зависимость динамики заготовок шкурок ондатры от фазы обводнения аласных водоемов Центрально-Якутской низменности

В создавшейся экологической ситуации становится очевидной необходимость проведения биотехнических мероприятий, повышающих кормовые качества местообитаний вида путем обогащения флоры околоводных и водных растений. Подобные работы в России известны давно. В частности, в Алтайском крае и в Ленинградской области, где в охотничьих хозяйствах и заказниках успешно занимались посевом и посадкой кормовых растений не только ондатры, но и других промысловых млекопитающих и птиц как, например, бобра (*Castoridae Gray*), кабана (*Sus scrofa L.*), боровых и водоплавающих видов птиц и т. д. [Лавров, 1957].

В Якутии биотехнические мероприятия впервые предпринимались в 1981–1984 гг. в рамках выполнения задания Управления охотничьего хозяйства Министерства сельского хозяйства ЯАССР по теме «Разработка рекомендаций по улучшению условий обитания ондатры на территории Колымо-Индибирской низменности». Был проведен эксперимент по расселению корневищных растений. Из Центральной Якутии в Верхнеколымский и Среднеколымский районы были завезены корневища тростника, рогоза и аира. На контрольных участках эти растения вегетируют до сих пор (сведения инспекторов Верхнеколымской инспекции охраны природы). Однако работы эти не были продолжены из-за сложности транспортировки посадочного материала [Луковцев, 1988]. В последующем, в 1989–1991 гг. в Центрально-Якутской низменности для изучения возможности улучшения кормовых и гнездозащитных условий обитания ондатры и ослабления негативного воздействия роющей деятельности зверька на морфометрическую характеристику озер проводились работы по апробации различных конструкций искусственных гнездовых сооружений (ИГС), плотиков и кормовых столиков. ИГС устанавливались по всему периметру береговой линии водоемов с целью выяснения береговых зон, где они будут эффективнее всего использоваться зверьками. Для их изготовления применялся различный доступный материал: колья, доски, ящики, кочки и

жесткая растительность [Чибыев, 2002]. Было выяснено, что ИГС чаще всего используются ондатрой в тех участках водоемов, где следы ее жизнедеятельности ранее не отмечались в связи с отсутствием подходящих естественных условий для устройства укрытий. Отсюда следует, что устройством ИГС и кормовых столиков можно улучшить условия обитания и увеличить плотность населения зверьков, т. е. повысить емкость угодий. Эта работа проста и не требует больших финансовых затрат, ее под силу проводить самим промысловикам, тем более что охотугодья в настоящее время закреплены за конкретными охотниками в качестве долгосрочной аренды.

При бонитировке аласных водоемов установлено отсутствие или слабое развитие жесткой растительности в большинстве из них, т. е. тростника, рогоза, камыша, которые являются традиционно излюбленными ондатрой кормовыми и защитными растениями. Поэтому другим направлением биотехнических мероприятий в ондатровых угодьях региона следует считать искусственное расселение местных корневищных растений. Подобные опыты по посадке камыша озерного, рогоза широколистного и тростника озерного были проведены нами в некоторых стационарных озерах в Центрально-Якутской низменности.

При транспортировке и пересадке корневищных растений следует учитывать то, что все эти растения являются влаголюбивыми формами и боятся высыхания, поэтому собранные корневища должны содержаться постоянно увлажненными, что легко достигается подстилкой и укрытием их влажным мхом. Интродукцию лучше всего проводить в сентябре, когда завершается процесс активного накопления питательных веществ и они переходят в состояние покоя (зимнее анабиотическое состояние). Для посадки необходимо выбирать участки, где отсутствует или слабо произрастает местная гидрофильная флора, что ослабляет конкурентные взаимоотношения. При этом более удовлетворительные результаты достигаются в водоемах со слабо изменяющимся уровнем воды. Также следует учесть, что рогоз хорошо развивается на торфяниках, хуже на илистых грунтах, а камыш и тростник неприхотливы к химическому составу грунта, они более стойки к засолению почв. Однако при выборе места их посадки следует учитывать воздействие волнобоя. Поэтому для посадки более пригодны участки с естественными заливами, тупиками и плесами, имеющие защиту от волнового прибоя [Чибыев, 2010].

Таким образом, в настоящее время после акклиматизационной вспышки численность вида стабилизировалась на сравнительно низком уровне в соответствии с естественной емкостью угодий. Увеличение ее возможно только при вмешательстве человека. В условиях Якутии биотехнические мероприятия по увеличению продуктивности ондатровых угодий целесообразно проводить в двух направлениях: улучшение гнездозащитных и кормовых условий. Эти мероприятия нацелены не только на увеличение емкости ондатровых угодий, но и защиту береговой зоны водоемов от разрушения и заболачивания вследствие роющей деятельности вида. Последнее приобретает особую важность в период общего потепления, которое создает реальную угрозу ускорения термокарстового процесса в зоне криолитозоны.

Библиографический список

1. Босиков Н.П. Эволюция аласов Центральной Якутии. Якутск: Изд-во ИМЗ СО РАН, 1991. 128 с.
2. Буюкович Н.Г. Водные кормовые растения ондатры в Якутии // Промысловая фауна и охотничье хозяйство Якутии. Якутск, 1953. Вып. 1. С. 69–92.

3. Бужкович Н.Г. О подледной жизни ондатры на Крайнем Севере // Зоол. журн. 1966. Т. XIV, вып. 8. С. 1270–1271.
4. Давыдов М.М. Ондатра и ее промысел в Якутии // Промысловая фауна и охотничье хозяйство Якутии. Якутск, 1953. Вып. 1. С. 38–68.
5. Давыдов М.М., Соломонов Н.Г. Ондатра и ее промысел в Якутии. Якутск, 1967. 68 с.
6. Доброхотов М.А. Выпуск и расселение ондатры в долине р. Мархи (левый приток Вилюя) // Труды науч.-иссл. института полярного земледелия, животноводства и промышленного хозяйства. Л.: Сельхозгиз, 1940. Вып. 12. С. 33–56. (Промысловое хозяйство).
7. Доронина Н.А. Гидрография // Северная Якутия (физико-географическая характеристика), Л.: Морской транспорт, 1962.
8. Ефимов А.И. Высыхание термокарстовых озер Центральной Якутии // Мерзлотоведение. М., 1946. Т. 1, вып. 2. С. 91–94.
9. Лавров Н.П. Акклиматизация ондатры в СССР. М., Центросоюз, 1957. 531 с.
10. Луковцев Ю.С. Ондатра Колымо-Индибирской низменности: условия обитания и возможности их улучшения: научные рекомендации. Якутск: Кн. изд-во, 1988. 28 с.
11. Луковцев Ю.С., Местников В.А., Чибыев В.Ю. Условия обитания и численности ондатры в Лено-Амгинском междуречье // Зоогеографические и экологические исследования животных Якутии: сб. науч. тр. Якутск: Изд-во ЯГУ, 1992. С. 101–106.
12. Немчинов А.Г. О периодических колебаниях уровня озер Центральной Якутии // Научное сообщение Якутского филиала АН СССР. Якутск, 1958. Вып.1. С. 30–37.
13. Чибыев В.Ю., Луковцев Ю.С., Местников В.А. Биотехнические мероприятия по улучшению условий обитания ондатры в Лено-Амгинском междуречье // Фаунистические и экологические исследования животных Якутии. Якутск: Изд-во ЯГУ, 2002. С. 124–130.
14. Чибыев В.Ю., Мордосов И.И. Воздействие ондатры на аласные биогеоценозы в Центральной Якутии // Проблемы региональной экологии. М.: Изд-во Камертон. 2007. № 5. С. 43–46.
15. Чибыев В.Ю., Мордосов И.И. Враги ондатры в Центрально-якутской низменности // Вестник ЯГУ. 2010. № 1, т. 7. С. 22–26.
16. Чибыев В.Ю. Ондатра аласных экосистем Лено-Амгинского междуречья. Якутск: Изд-во ЯГУ, 2010. 132 с.
17. Чибыев В.Ю., Мордосов И.И. Роль ондатры в биогеоценозах Лено-Амгинского междуречья // Наука и образование. 2007. Якутск. № 4 (48). С. 134–138.
18. Чибыев В.Ю. Экология ондатры Лено-Амгинского междуречья: автореф. дис. ... канд. биол. наук. Якутск. 16 с.
19. Шнитников А.В. Многовековой ритм развития ландшафтной оболочки // Хронология плейстоцена и климатическая стратиграфия. Л.: ГО СССР, 1973. С. 7–38.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗМЕРЕНИЮ КАЧЕСТВА ИНФОРМАЦИИ В СОВРЕМЕННЫХ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПРОЦЕССАХ

Качество информации, неопределенность, вероятность, инвестиционная привлекательность, инвестиционный риск, факторный подход.

Мир вступает в эпоху информационного общества. Информация становится не только философской категорией, но и предметом фундаментальных и прикладных исследований естественнонаучных и социально-экономических областей знаний.

В современных условиях рыночных отношений роль информации и информационных процессов значительно выросла. От качества и количества информации зависит эффективность использования материальных ресурсов. Сегодня уже нет смысла говорить о рациональности использования ограниченных ресурсов, не имея информации относительно факторов производства, производственных мощностей, потребностей людей и других экономических категорий. Осознание экономической природы информации приводит к необходимости получать достоверную информацию, анализировать, в некоторых случаях защищать или передавать информацию и на основе этого делать выводы. Поэтому движение в сторону информационного общества заставляет экономистов заниматься исследованиями информационной природы экономических процессов. В этой связи возникает потребность в изучении информационных процессов в экономике и разработке новых подходов, которые помогут рассмотреть информацию с качественной точки зрения.

Целью настоящей работы является обоснование перспективного подхода к оценке качества информации для сферы экономики на основе кибернетической теории информации.

С активным развитием технологического прогресса на основе более мощных и гибких информационных технологий возникает возможность превращения информации в продукт производственного процесса. Трансформируя процесс обработки информации, новые информационные технологии оказывают влияние на все сферы человеческой деятельности и делают возможным установление связей между различными областями, так же как и между элементами и агентами этой деятельности [Кастельс, 2000].

Исследование в данной области начинается с работ западных экономистов: Дж. Стиглера, Д. Акерлофа, Д. Стиглица, С. Винтера, Д. Хиршлефера и др.

Особое значение в науке придается разработке меры количества информации. Подобная мера информации, на основе которой экономические субъекты принимают решение, необходима для определения ее стоимости [Григорьев, 2007, с. 37].

С позиции количественных характеристик информации, «мера информации» может восприниматься по-разному. Экономические показатели, такие как рентабельность, производительность, амортизация относятся к семантической мере информации, т. е. те, что основываются на совокупности сведений, которыми располагает пользователь или система.

Максимальное количество семантической информации потребитель приобретает при согласовании ее смыслового содержания с уровнем своей осведомленности (тезаурус), когда поступающая информация понятна пользователю и несет ему ранее не известные (отсутствующие в его тезаурусе) сведения.

Эта особенность была наглядно показана в работе Джорджа Акерлофа (George Akerlof) «Рынок “лимонов”»: неопределенность качества и рыночный механизм». Акерлоф показал, что происходит на рынке, когда продавцы знают больше о качестве товаров, чем покупатели. Он доказал, что в этом случае товары с низким качеством начинают доминировать на рынке.

Рассмотрим меру информации с кибернетической позиции. Одно и то же сообщение N от одного адресанта воспринимается K адресатами по-разному, они извлекают из сообщения разную информацию I_k . С другой стороны, одну и ту же информацию I можно передать с помощью разных сообщений N_p (рис.). При этом для каждого получателя ценность информации разная.

В связи с этим возникают две проблемы. Первая связана с выбором способа кодирования сообщения с наименьшим объемом, без потери качества информации. Вторая проблема заключается в подборе такой информации, которая принесет для конкретного пользователя максимальную ценность. Главная проблема – выявление универсального кода формирования информационной модели текстового сообщения для адресанта и адресата и однозначного его восприятия всеми участниками общения.

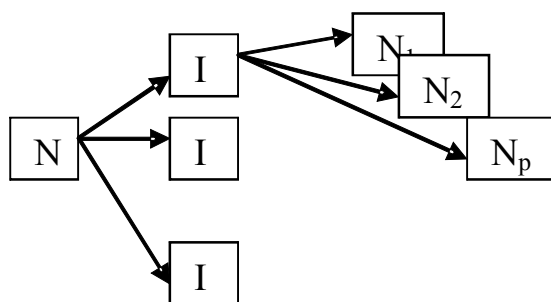


Рис. Многообразие восприятия и кодирования сообщений

Сообщение – это способ информационного отражения окружающего мира с помощью знаков. Передаваемая в сообщении информация становится основанием для принятия решения ввиду того, что она устраняет неопределенность, существовавшую до ее получения, или вносит новую неопределенность. Вместе с тем передача информации в сообщении требует затрат времени на ее передачу и предоставление объема носителя для хранения.

Поэтому важным становится измерение объема сообщения и количества содержащегося в нем информации, ее ценности. Поскольку измерение – это сопоставление с принятым эталоном, необходимо определить единицу количества информации.

Основой вероятностного подхода к оценке количества информации является понятие *энтропии* – меры неопределенности наших знаний о состоянии некоторой системы.

При определении энтропии предполагается, что в результате проведения опыта может быть получен один из множества возможных исходов (результатов). Энтропия (неопределенность) тем больше, чем больше множество возможных исходов. В свою очередь, исходы характеризуются *вероятностью* их появления – частотностью появления каждого исхода в большом количестве повторений опыта.

Информационное сообщение имеет определенное содержание, смысл, оно представляет ту или иную ценность для приемника. Ценность информации связывают со степенью полезности сообщения, вероятностью достижения некоторой цели после получения сообщения. Можно представить ценность информации формулой:

$$W = \log_2 \left(\frac{p^{\text{с}}}{p} \right),$$

где p и p' – вероятности достижения цели до и после получения информации.

Избыточная, повторная информация имеет нулевую ценность, так как она не увеличивает и не уменьшает вероятность достижения цели. Ценность W может быть и отрицательной, если получаемая информация является дезинформацией и содержит ложные сведения, отдаляющие достижение цели [Информатика, 2004].

Оценка ценности информации применима для экономических процессов. Известно, что жизнеспособность и процветание любого бизнеса, любой социально-экономической системы зависит от рациональной инвестиционной политики. В рыночной экономике структура инвестиций складывается в основном в результате решений, принимаемых частными инвесторами и предпринимателями. Но государство не может остаться в стороне от этого процесса. Оно воздействует на структурную динамику инвестиций как путем законодательного регулирования инвестиционной деятельности, создания благоприятного инвестиционного климата, так и с помощью бюджетных вложений в объекты социального, экологического и оборонного назначения, а также в освоение базисных инноваций [Инвестиции, 2003].

На сегодняшний момент характерной чертой состояния российской экономики является несбалансированность объемов инвестиционных вложений. Инвестиции играют важнейшую роль в поддержании и наращивании экономического потенциала страны. Это, в свою очередь, благоприятно сказывается на деятельности предприятий и ведет к увеличению валового национального продукта и повышению активности страны на внешнем рынке.

Инвестиции играют ключевую роль в рыночной экономике, поскольку они обеспечивают возобновление, обновление и расширение основных фондов для производства товаров и услуг и повышения их конкурентоспособности.

Объектами инвестиционной деятельности в РФ являются вновь создаваемые и модернизированные основные фонды и оборотные средства во всех отраслях и сферах народного хозяйства, ценные бумаги, целевые денежные вклады, земля, научно-техническая продукция, другие объекты собственности, имущественные права и права на интеллектуальную собственность [Вархин, Нешитой, 2005]. Аналогичные объекты включают и иностранные инвестиции, если они не противоречат законодательству РФ.

Инвестиционное пространство России чрезвычайно неоднородно: регионы существенно различаются по большинству экономических параметров. Поэтому анализ и оценка степени благоприятности инвестиционной привлекательности регионов как одной из составляющих инвестиционного климата в стране представляют огромный научный и практический интерес.

Инвестиционная привлекательность региона – обобщенная характеристика, совокупность признаков (условий, ограничений), определяющих приток капитала в регион и оцениваемых инвестиционной активностью. В свою очередь, инвестиционная активность региона может рассматриваться как интенсивность притока капитала. Она бывает как текущей (за период анализа), так и прогнозируемой, или перспективной. При этом применяемые подходы к оценке привлекательности и активности региона на стадии анализа должны оставаться неизменными. В то же время показатели, используемые при оценке привлекательности или активности региона на каждом этапе развития российской экономики, могут меняться [Фетисов, Орешин, 2006].

Инвестиционная привлекательность (климат) региона определяется инвестиционным потенциалом и инвестиционным риском.

1. Инвестиционный потенциал региона – это потенциальные возможности региона к развитию экономики. Инвестиционный потенциал учитывает готовность региона к приему инвестиций с соответствующими гарантиями сохранности капитала и получения прибыли инвесторами. Он включает следующие составляющие:

- ресурсно-сырьевой (средневзвешенная обеспеченность балансовыми запасами основных видов природных ресурсов);
- трудовой (трудовые ресурсы и их образовательный уровень);
- производственный (валовой региональный продукт);
- инновационный (уровень развития фундаментальной, вузовской и прикладной науки с упором на внедрение ее результатов в регионе);
- институциональный (степень развития институтов рыночной экономики);
- инфраструктурный (экономико-географическое положение региона и его инфраструктурная обеспеченность);
- финансовый (объем налоговой базы и прибыльность предприятий региона);
- потребительский (совокупная покупательная способность населения региона) [Никандрова, 2009].

2. Инвестиционный (интегральный) риск – это вероятность (возможность) потери капитала.

Инвестиционный риск рассчитывают по составляющим:

- экономический риск (тенденции в экономическом развитии региона);
- финансовый риск (степень сбалансированности регионального бюджета и финансов предприятия);
- политический риск (распределение политических симпатий населения по результатам последних парламентских выборов, авторитетность местной власти);
- социальный риск (уровень социальной напряженности);
- экологический риск (уровень загрязнения окружающей среды, включая радиационный);
- криминальный риск (уровень преступности в регионе с учетом тяжести преступлений);
- законодательный риск (юридические условия инвестирования в те или иные сферы или отрасли, порядок использования отдельных факторов производства). При расчете законодательного риска используется совокупность федеральных и

региональных законов и нормативных актов относительно инвестиций [Никандрова, 2009].

Интегральные показатели потенциала и риска рассчитываются как взвешенная сумма частных видов потенциала и частных рисков. Потенциал региона – это доля региона в общем потенциале России. Относительный уровень риска региона определяется по отношению к усредненному российскому риску.

Неточности анализа интегрального потенциала и интегрального риска регионов по данной методике связаны в основном с определением весов (долей) составляющих потенциала и риска.

В отечественной экономической науке методология исследования инвестиционного процесса как одного из способов развития конкурентоспособности региона относится к числу сложных, так как ее основу составляет многовариантная, многокритериальная оценка целого ряда факторов и тенденций, зачастую разнонаправленных. Вместе с тем факторы формирования инвестиционного потенциала носят обобщенный характер. Каждый из них рассчитывается как взвешенная сумма ряда статистических показателей. В результате корреляционно-регрессионного анализа может быть выделено около сотни наиболее важных первичных показателей, влияющих на искомый показатель. Теоретически для реализации используемой модели регрессионного анализа необходим большой объем информации, характеризующей влияние на искомый показатель огромного числа факторов.

Общая, или интегральная, текущая инвестиционная привлекательность региона определяется как взвешенная сумма частных факторных признаков, измеряемых соответствующими показателями. Числовое значение инвестиционной привлекательности РФ в целом принимается за 1,00 или за 100, а значения интегральных показателей для регионов страны определяются по отношению к среднероссийскому уровню. При этом для преобразования факторов, оказывающих отрицательное влияние (со знаком «минус»), в условно положительное влияние рекомендуется прибавлять постоянную величину +2 к каждому факторному показателю соответствующего негативного влияния [Фетисов, Орешин, 2006]. Для определения инвестиционной привлекательности региона можно использовать следующую формулу:

$$Mi = \frac{\sum_{s=1}^r ks * \frac{Psi}{P}}{\sum_{s=1}^r ks},$$

где Mi – интегральный уровень инвестиционной привлекательности i -го региона, сопоставимый со среднероссийским уровнем, принятым за 1,0; $i = 1, \dots, r$ – регионы; r – количество регионов; $s = 1, \dots, c$ – сводимые частные показатели; c – количество сводимых показателей; ks – весовой коэффициент (весовой балл) s -го показателя; psi – числовое значение s -го показателя по i -му региону; p – числовое значение s -го показателя в среднем по РФ; psi/p – стандартизированное (нормализованное) числовое значение s -го показателя по i -му региону.

Определение значений весовых коэффициентов является наиболее ответственным элементом расчета. Поэтому для того чтобы свести к минимуму элемент субъективизма, ежегодно проводится опрос российских и иностранных экспертов из российских и зарубежных компаний и банков. При этом получаемые и в последующем используемые весовые коэффициенты отражают усредненное представление хозяйственных субъектов о важности тех или иных показателей.

Таким образом, оценка инвестиционной привлекательности региона – процесс сложный, требующий, как правило, экспертных разработок. Это дает основание утверждать, что упрощенные, хотя наглядные методики, приводимые в литературе, с использованием одного-двух факторов не могут дать объективной картины, на которую рассчитывает исследователь.

Факторный подход оценки инвестиционной привлекательности в наибольшей степени соответствует большинству этих требований. К его преимуществам можно отнести: учет взаимодействия многих факторов, использование статистических данных, дифференцированный подход к различным уровням экономики при определении их инвестиционной привлекательности.

Таким образом, кибернетический подход к оценке качества информации может быть использован в качестве меры ценности информации для экономических процессов.

Библиографический список

1. Вахрин П.И., Нешиной А.С. Инвестиции: учебник. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Дашков и КО, 2005. 380 с.
2. Григорьев А.В. Методологические подходы к определению стоимости информации в стационарной экономике: автореф. дис. ... канд. эконом. наук. Красноярск, 2007. 37 с.
3. Инвестиции: учебник / под. ред. В.В. Ковалева, В.В. Иванова, В.А. Лялина М.: ТК Велби, 2003. 440 с.
4. Информатика: учеб. пособие для студ. вузов / А.В. Могилев, Н.И. Пак, Е.К. Хеннер; под ред. Е.К. Хеннера. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Академия, 2004. 848 с.
5. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура // ГУ ВШЭ. 2000. 458 с.
6. Никандрова Л.Ю. Методологические аспекты инвестиционной привлекательности региона // Аудит и финансовый анализ, 2009. 237 с.
7. О противодействии неправомерному использованию инсайдерской информации и манипулированию рынком и о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации (с изм. и доп., вступающими в силу с 01. 08. 2011): Федеральный закон РФ от 27. 07. 2010 № 224-ФЗ.
8. Фетисов Г.Г., Орешин В.П. Региональная экономика и управление: учебник. М.: ИНФРА-М, 2006.

АННОТАЦИИ

Педагогика

А.Р. Абдрафикова

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гуманизация, гуманизм, гуманитаризация, тенденция, педагогическое гуманистическое образование, гуманистическая парадигма, гуманитарная среда.

В статье рассматриваются трансформации, происходящие в современном образовании. Оно становится культурно-творческим и все более гуманитаризированным; раскрыты критерии гуманизации высшего педагогического образования; конкретизировано определение понятий «гуманизация» и «гуманитаризация». Предложены практические действия по гуманитаризированному образованию.

Н.М. Андреева

ИННОВАЦИОННЫЙ ОПЫТ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНФОРМАТИКА»

Дисциплина «Информатика», компьютерный практикум, компетенции, система управления обучением «MOODLE».

В статье представлена тематическая структура модулей компьютерного практикума по дисциплине «Информатика», обеспечивающая развитие компетенций, необходимых для учебной и будущей профессиональной деятельности студентов. Мониторинг практической работы студентов разработан в системе управления обучением «MOODLE».

И.В. Баженова

ФОРМИРОВАНИЕ БАЗОВЫХ ПОНЯТИЙ ПРОГРАММИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ИНФОРМАЦИОННОГО ПОДХОДА

Базовые понятия программирования, многоуровневая профессионально ориентированная система заданий, информационный подход, семантическая сеть базовых понятий программирования.

В статье дан анализ проблем, выявляемых у студентов-математиков первого курса в процессе обучения программированию. На основе анализа и информационного подхода к обучению предложена многоуровневая профессионально ориентированная система заданий для курса ООП, формирующая базовые понятия программирования.

Л.А. Бартновская

**ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВИРОВАННОЙ ПОТРЕБНОСТИ
СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ ВУЗА
В ИНДИВИДУАЛЬНОМ ЗДОРОВЬЕСОХРАНЕНИИ**

Студенты, специальная медицинская группа, мотивация, мотивированная потребность, индивидуальное здоровье, ценностные ориентации.

В статье даются теоретическое обоснование педагогического подхода к решению проблемы формирования мотивированной потребности студентов специальной медицинской группы вуза в индивидуальном здоровьесохранении в процессе физического воспитания, а также результаты проведенной опытно-экспериментальной работы. Особое внимание уделяется педагогическому обеспечению решения обозначенной проблемы.

Н.В. Басалаева, Т.В. Казакова

**ЦЕННОСТНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ
ПРОЦЕССА ЖИЗНЕННОГО САМООСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПЕДАГОГОВ**

Ценности, жизненное самоосуществление, смысл, значение.

Рассматривается ценностная составляющая процесса жизненного самоосуществления педагогов. Показано, что ценностный уровень осознания себя как представителя профессионального сообщества характеризуется открытостью психологической системы «человек и его мир» и стремлением к жизнеосуществлению.

С.М. Гинтер

**К ВОПРОСУ ОБ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ
И ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ**

Эстетическая культура, эстетическое воспитание, формирование эстетического отношения, эстетическая эмоция, художественное творчество.

Статья посвящена анализу сущности эстетической культуры и ее содержательного аспекта. Выявлено, что в структуру эстетической культуры входит эстетическое воспитание, один из ее универсальных аспектов. Основная функция эстетического воспитания – формирование эстетического отношения к действительности. Эстетическое отношение имеет эмоциональную природу, являясь продуктом исторического развития общества в сфере материальной и духовной деятельности человека.

Г.М. Гринберг, Л.М. Ивкина

**ОРГАНИЗАЦИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ
В УСЛОВИЯХ МЕЖВУЗОВСКОЙ КООПЕРАЦИИ**

Самостоятельная деятельность, самообразовательная деятельность студентов, интеграции учебных заведений, межвузовская кооперация.

В статье затронуты проблемы самообразовательной деятельности студентов, представлена концепция межвузовской самообразовательной деятельности, приведены данные опроса студентов по поводу их отношения к такой деятельности.

С.С. Гуляева, С.С. Добровольский

СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ И МОЛОДЕЖИ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ)

Физическая культура, Республика Саха (Якутия), студенты, молодежь, физическая подготовленность, нормативный комплекс, шкала оценок.

Авторами статьи разработана и внедрена в практику физического воспитания система оценки уровня физической подготовленности студентов и молодежи, проживающих в условиях Крайнего Севера. Актуальность проблемы исследования обосновывается тем, что на данном этапе в стране недостаточно решены вопросы, связанные с созданием системы оценки показателей физической подготовленности разновозрастного населения. В условиях Республики Саха (Якутия) также недостаточно научных трудов, посвященных мониторингу показателей физической подготовленности, не разработаны критерии оценки, сбора и анализа данных.

В.А. Далингер, Е.А. Пустовит

РОЛЬ И МЕСТО ЗАДАЧ В ФОРМИРОВАНИИ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ШКОЛЫ

Учебно-исследовательская компетентность, типы математических задач.

В статье раскрыта сущность учебно-исследовательской компетентности. Представлена классификация математических задач, в основу которой положены следующие критерии: способ решения задачи, возможности достижения цели, степень индуцированности решения задачи условием и степень определенности условия задачи. Выделены и определены основные типы задач, оказывающие непосредственное влияние на формирование учебно-исследовательской компетентности учащихся школы.

Л.А. Диденко

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ С ШИРОКИМ СПЕКТРОМ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Инновационная воспитательная среда, условия формирования среды, развитие будущих педагогов, компетенции, культурно-образовательная деятельность.

Статья посвящена структурированию модели формирования инновационной воспитательной среды развития будущих педагогов, готовых к выполнению инновационной социально-гуманитарной деятельности, обладающих широким спектром социокультурных компетенций.

Т.С. Дорохова, Ю.Н. Галагузова

СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СРЕДНЕМ УРАЛЕ

Социальная педагогика, система социально-педагогического образования, социально-педагогическая деятельность, государственные образовательные стандарты.

В статье описаны основные особенности становления социально-педагогического образования на Среднем Урале. Представлены два основных аспекта: содержа-

тельный, отражающий взаимосвязь социально-педагогического образования теории и практики, и учебно-методический.

Д.О. Заливан, А.Н. Савчук

**ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ СРЕДНИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ
К САМОСТОЯТЕЛЬНЫМ ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ**

Мотивация, физическая культура, студенты.

В статье рассмотрены вопросы мотивации к самостоятельным занятиям физической культурой у современных студентов. В ходе исследования были выявлены: мотивы самостоятельных занятий физической культурой и спортом; формы активного отношения юношей и девушек к занятиям физическими упражнениями; их интерес к различным видам спорта; факторы формирования физкультурных и спортивных интересов; причины, которые препятствуют регулярным занятиям физической культурой и спортом; различия в мотивах занятий физическими упражнениями юношей и девушек. Был использован ряд традиционных методов исследования: анализ научно-методической литературы, анкетирование, интервьюирование.

З.У. Колокольникова

**ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ПРИЕНИСЕЙСКОЙ СИБИРИ
В 20-Е ГОДЫ XX ВЕКА**

Дошкольное воспитание, общественное воспитание, детский сад, Приенисейская Сибирь.

Статья посвящена историко-педагогическому анализу проблемы становления дошкольного воспитания в Приенисейской Сибири в 20-е годы XX века, уточнены некоторые историко-педагогические факты. Выделен круг проблем, связанных с организацией детских садов в Приенисейской Сибири в 20-е годы XX века.

П.С. Ломаско

**МОДЕРНИЗАЦИЯ КУРСА «ИНФОРМАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ»
В КОНТЕКСТЕ ПЕРЕХОДА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ
НА СВОБОДНОЕ ПРОГРАММНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ**

Компетентность в области информационной безопасности, проективный курс, свободное программное обеспечение.

В статье рассматривается проблема обеспечения условий для формирования компетентности в области информационной безопасности будущих учителей информатики с точки зрения ее мобильности и непрерывных изменений в соответствующей предметной области, новым витком которых стал процесс массового внедрения свободного программного обеспечения в образовательные учреждения. Излагается опыт непрерывного и эволюционного обновления курса «Информационная безопасность» в свете решения поставленной проблемы.

В.Ф. Любичева, Л.Н. Кондратенко

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ЗАДАЧАМИ НА ОРИЕНТАЦИОННЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЭЛЕКТИВАХ

Задача с профессиональным контекстом, ситуационная задача, математическое моделирование реальных объектов и процессов.

В статье раскрыты особенности работы с такими видами математических задач, как задачи с профессиональным контекстом и ситуационные задачи, которые являются характерными представителями задачного содержания инвариантного и вариативного модулей ориентационного математического электива.

Т.Б. Морозова

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ БЛИЗНЕЦОВ КАК ОСОБОГО ЯВЛЕНИЯ ПРИРОДЫ

Близнецы, эффект близнецовости, взаимодействие наследственности и среды, гемеллология, лонгитюдное исследование, формирование личности.

Теоретико-методологическая база исследования формирования личности близнеца-подростка в системе дополнительного образования включает изучение трех основных этапов развития науки о близнецах как феноменальном и психолого-педагогическом явлении с середины XIX по XXI вв. В статье представлена модель механизма взаимодействия биологических, психологических и социальных факторов в формировании направленности личности близнеца-подростка в близнецовой ситуации.

Е.Д. Нелунова

САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ «ЧЕЛОВЕК – СРЕДА – ТЕХНОЛОГИЯ»

Саморазвитие личности, образовательная среда, социум, информационное общество, аксиологический подход.

Научное познание современного мира расширяет представления и взгляды на человека. Особо важным предметом исследования в условиях открытости общества выступают становление, развитие, саморазвитие личности. В этой связи мы представляем краткий обзор проблемы саморазвития личности в открытом образовании в ракурсе «человек – среда – технология».

А.А. Нихочина

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКОЙ В ОТНОШЕНИИ ДЕТЕЙ В КРАСНОЯРСКОМ КРАЕ В 1990-Е ГГ.

Детство, социальная защита, органы власти, законодательство.

Статья посвящена вопросу формирования системы управления политикой в отношении детей на региональном уровне в период оформления органов государственной власти в России, становления социально-политической системы. Проанализиро-

ваны основополагающие региональные законодательные акты по теме исследования. Изучен вопрос распределения полномочий между законодательной и исполнительной властью, должностными лицами, рассмотрены их основные функции.

А.Ю. Осипов, В.М. Гуралев, В.М. Дворкин

ФОРМИРОВАНИЕ ТЕХНИЧЕСКИХ ДЕЙСТВИЙ НАЧИНАЮЩИХ САМБИСТОВ

Действия в движении, равновесие, технические действия, юные борцы, борьба самбо.

Вопросы подготовки борцов высокого класса достаточно подробно изучены в научной литературе. К сожалению, подготовке юных начинающих борцов уделено значительно меньше внимания. В статье авторы предлагают рассмотреть некоторые аспекты обучения техническим действиям начинающих самбистов.

Н.И. Пак

РАЗВИТИЕ ИНТУИЦИИ И ПАРАЛЛЕЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ МЕТОДОМ СИСТЕМНОЙ ДИНАМИКИ

Интуиция, мышление, чувственное мышление, модельное мышление, абстрактное мышление, последовательное и параллельное мышление, метод системной динамики, средства развития интуиции.

Представлены концептуальные идеи механизма мышления на основе информационного подхода. Предложены способы развития интуиции и параллельного стиля мышления в процессе предметной подготовки обучаемых на основе метода системной динамики. Сформулировано проблемное поле по разработке компьютерных средств развития эвристического «чутья».

Е.В. Перехожева, В.А. Шершнева

ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Компетентностный подход, междисциплинарная интеграция, междисциплинарные связи, предметное поле дисциплины.

В статье рассматриваются дидактические особенности междисциплинарных связей и междисциплинарной интеграции в компетентностном подходе. Применительно к образовательному процессу технического вуза показано, что необходимо рассматривать междисциплинарные связи двух типов.

И.М. Попруга

СРЕДСТВА СОДЕРЖАНИЯ КОММЕРЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В СИБИРИ В XIX–XX ВВ.

Коммерческое образование, коммерция, коммерческие училища, торговые школы, купеческое общество, бюджет заведения.

В статье дается анализ источников содержания коммерческих учебных заведений, существовавших в Сибири в конце XIX – начале XX вв. Их появление и развитие было вызвано новыми условиями, потребностями новой экономической и

культурно-общественной жизни. Подобные заведения принимали детей всех сословий и содержались за счет нескольких источников: средств казны, органов местного самоуправления, пособий купеческих обществ и индивидуальных пожертвований. Особенности появившихся торговых школ и коммерческих училищ заключались не в их программах, а в том, что они находились в ведении Министерства финансов, позднее Министерства торговли и промышленности, соответственно, материально были лучше обеспечены. Серьезную финансовую помощь им оказывали и крупные коммерсанты.

Т.П. Пушкарева

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО ТЕЗАУРУСА КАК РЕЗУЛЬТАТ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

Обучение математике, интегрированный тезаурус, содержание математического курса, сравнительно-тезауральный метод.

В статье рассматривается интегрированный тезаурус как результат обучения математике учащихся и студентов естественнонаучного направления. Показано, что в условиях информационного общества формирование тезауруса – один из необходимых компонентов математической подготовки. Для отбора содержания математического курса используется сравнительно-тезауральный подход. В качестве меры измерения тезауруса выбраны его объем и качество.

А.В. Саяпин, К.В. Сафонов

ОЦЕНКА ДИФФЕРЕНЦИРУЮЩЕЙ СПОСОБНОСТИ КОМПЬЮТЕРНОГО ТЕСТА МЕТОДАМИ ИМИТАЦИОННОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

Тестирование, дифференцирующая способность, объективная оценка, имитационное моделирование.

В статье описывается метод измерения дифференцирующей способности теста. Данный подход основан на методах имитационного моделирования ответов респондента, а также на методах математической статистики. Описанный в статье подход позволяет получить объективную оценку способности тестового материала дифференцировать участников тестирования по уровню знания.

В.И. Тесленко

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА ПРИ КОНСТРУИРОВАНИИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ЗНАНИЙ О ПРИРОДЕ

Познавательная деятельность, научные знания, научное познание, фундаментальные знания, технологические знания, принцип цикличности, прогнозирование.

В работе рассматриваются закономерности развития познавательной деятельности человека при изучении природных явлений и объектов. Обоснованы этапы познавательных действий на основе диалектики. Проведен подбор познавательных операций и измерительного инструментария с учетом опережающего отражения действительности окружающего мира.

О.М. Тихомирова

**МЕТОДЫ ОСВОЕНИЯ ЭТНОДИЗАЙНА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ
СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ДИЗАЙНА**

Дидактический метод, технологическая реконструкция, дизайн, этническое искусство, этнодизайн.

Статья посвящена проблеме повышения эффективности образовательного процесса в высшей школе. Обосновывается использование современных проблемно-исследовательских методов в процессе подготовки специалистов в области дизайна, в рамках дисциплины «этнодизайн». Раскрыты возможности применения метода реконструкции как инструмента комплексного изучения наследия этнического искусства.

Д.А. Черменёв, Е.И. Кокова

**РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ
СТРЕЛКОВОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ БИАТЛОНИСТОВ 13 – 14 ЛЕТ
НА ЭТАПЕ ПРЕДВАРИТЕЛЬНОЙ БАЗОВОЙ ПОДГОТОВКИ**

Биатлонисты, базовая подготовка, специальная стрелковая подготовленность, экспериментальная и контрольная группы.

В статье изложено теоретическое обоснование необходимости совершенствования стрелковой подготовленности биатлонистов 13–14 лет на этапе предварительной базовой подготовки. Представлены результаты исследования по установлению наличия взаимосвязи между ростом функциональных показателей, координационных способностей и результативностью выполнения биатлонистами упражнений стрельб.

А.В. Шерстобитов

ПОЛУОДНОРОДНЫЕ МНОГОГРАННИКИ

Полуправильный многогранник, невыпуклый однородный многогранник, полувписанная сфера, группа симметрии, двугранный угол, полярное преобразование, самопересекающийся многогранник.

Статья посвящена исследованию полудонородных многогранников, которые по своей природе схожи с полуправильными и однородными многогранниками. Выведен метод их построения, и на его основе доказаны некоторые теоремы, касающиеся полудонородных многогранников. В конце рассказывается о многогранниках, которые двойственны полудонородным и тоже обладают интересными свойствами.

А.И. Шилов

**УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС В НАЧАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ
ВОСТОЧНОЙ СИБИРИ НА РУБЕЖЕ XIX–XX ВВ.**

Восточная Сибирь, городское училище, инспектор училища, качество обучения, методика преподавания, начальная школа, передовая педагогическая мысль, учебный процесс, церковно-приходская школа.

В статье дан анализ организации учебного процесса в начальных учебных заведениях Восточной Сибири. Раскрыты признаки позитивных и негативных измене-

ний в организации учебного процесса и их влияние на повышение его эффективности; определены особенности, логика и закономерности развития учебного процесса в этих учебных заведениях на рубеже XIX – XX вв.

Н.В. Шилова

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В НАЧАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ ВОСТОЧНОЙ СИБИРИ НА РУБЕЖЕ XIX–XX ВВ.

Внеурочная деятельность учащихся, воспитательный процесс, Восточная Сибирь, дисциплина, начальное учебное заведение, религиозно-нравственное воспитание, школьный праздник, школьный спектакль, экскурсия.

В статье дан анализ организации воспитательного процесса в начальных учебных заведениях Восточной Сибири в последнее десятилетие XIX в. и в первое десятилетие XX в. Раскрыты позитивные и негативные изменения и тенденции в развитии воспитательного процесса. Отражено содержание воспитательной работы, которое принимало все более самостоятельное значение, шло обогащение ее форм и методов, способствовавших расширению возможностей развития самостоятельности и мыследеятельности учащихся, их личностному росту.

Д.А. Шубин, А.Ю. Осипов, В.И. Пазенко, Ю.В. Гейнц

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Прикладная физическая подготовка, здоровьесбережение, оздоровительная аэробика, физическая нагрузка, функциональная готовность, студенты.

Решение насущной и актуальной проблемы профессионально-прикладной физической подготовки студентов должно, по мнению авторов статьи, занимать одно из ведущих мест в образовательной деятельности высших учебных заведений. Для ее полного и качественного решения авторами предлагается использовать в учебном процессе по физической культуре методики применения средств оздоровительной аэробики здоровьесберегающей направленности. Применение данных средств и методов позволит будущим специалистам эффективно овладеть необходимыми для дальнейшей трудовой деятельности прикладными двигательными навыками, повысить уровень своей функциональной готовности к будущим физическим нагрузкам и укрепить здоровье.

М.Г. Янова, В.А. Адольф

СТАНОВЛЕНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ТРАНЗИТИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Культура, педагогическая культура, организационно-педагогическая культура, транзитивное образовательное пространство, становление организационно-педагогической культуры будущего учителя.

Конкретизируется понятие «организационно-педагогическая культура» и обосновывается ее значимость для подготовки учителя. Рассматривается возможность

становления организационно-педагогической культуры будущего учителя в условиях транзитивного образовательного пространства. Раскрывается понятие транзитивности и транзитивного образовательного пространства. Особое внимание обращается на культурный аспект подготовки учителя.

И.А. Яценко

НАРРАТИВНО-БИОГРАФИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ СЛУЖБ ФРГ

Интенсивная индивидуально-педагогическая поддержка, реконструкция случая, нарративное интервью, объективная герменевтика.

В статье рассмотрены методологические основы и особенности практического применения нарративно-биографической диагностики в деятельности социальных служб ФРГ; на основе нормативных документов конкретизирована целевая группа подростков-клиентов социальных служб, в отношении которых применение нарративно-биографической диагностики является целесообразным; обозначен ресурсный потенциал социально-педагогического сопровождения подростков с использованием нарративно-биографической диагностики.

Из опыта работы

В.В. Зорина

ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЭТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Этическая культура, этикет, речевой этикет, речевая ситуация, формулы речевого этикета, курс по выбору.

Статья посвящена вопросам совершенствования этической культуры будущих педагогов. С учетом реалий нашего времени указанная проблема является особо актуальной. Именно учителю отводится ведущая роль в формировании нравственных представлений у учащихся, передаче им знаний о нормах поведения. Как показала практика преподавания, посещение студентами педагогического вуза занятий курса по выбору «Речевой этикет» положительно влияет на формирование этической культуры будущих учителей.

Н.Н. Идатчиков

ПРОЕКТ «ШЕВЕЛИ МОЗГАМИ» (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-НАСЫЩЕННОЙ СРЕДЫ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ)

Мотивация, развитие интеллекта школьников, позитивные и негативные последствия, исследовательская и творческая работа учащихся.

В статье рассматривается вопрос о проблемах материальной мотивации школьников к интеллектуальной деятельности. Рассматривается опыт работы учителя, предлагается методика организации деятельности по созданию условий для формирования интеллекта учащихся в условиях сельской школы. Приводятся аргументы в пользу такой деятельности, но одновременно ставится вопрос об обоснованности такого рода мотивации, о возможных негативных последствиях.

Э.К. Лихтенвальд

МОДЕЛЬ ГЕНЕРАЦИИ АДАПТИВНЫХ ТЕСТОВ ПО УРОВНЮ ИХ СЛОЖНОСТИ

Тестирование, адаптивное тестирование, валидность теста, надежность теста.

В статье рассматривается идея адаптивного тестирования, представлена разработанная модель генерации адаптивных тестов по уровню их сложности. На основе апробации опытно-экспериментальным путем предложенной модели проведен сравнительный анализ и рассмотрена эффективность адаптивного тестирования. Представлены понятия валидности и надежности теста.

А.Ю. Нестерова

ОЦЕНКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Профессионально-коммуникативная компетенция, модельно-проектные характеристики, учитель иностранного языка.

На основе анализа компонентов профессионально-коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка автором разработаны модельно-проектная характеристика и методика оценки её сформированности. Это позволяет определять индивидуальные уровни языковой подготовки и контролировать учебный процесс.

Т.В. Сильченко

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ КОМПЛЕКСА «ШКОЛА – ВУЗ – ПРЕДПРИЯТИЕ»

Политика, инженерная креативность, качество, менеджмент, инновационное развитие, концепция модернизации, система сертификации.

В статье анализируется система становления и развития профессионального образования в условиях регионального учебно-научно-производственного комплекса. Рассматривается концепция единого образовательного пространства, целью которой является обеспечение качества подготовки инженеров в рыночных условиях.

А.А. Титов

КОЛЛЕКТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА ЗАНЯТИЯХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫМ ИСКУССТВОМ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Коллективная деятельность, активность, творческая деятельность, методы, изобразительное искусство, воображение, учащиеся, художественное образование.

В статье идет речь о развитии творческой активности подростков в условиях коллективной деятельности на занятиях изобразительным искусством. Приведены методы, которые помогут дать устойчивый результат в развитии творческой активности подростков в системе дополнительного образования.

О.А. Черкасова

**ВЫЯВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ-ОФИЦЕРА В ВОЕННОМ ВУЗЕ**

Педагогическое взаимодействие, совместная деятельность, взаимопонимание, личностные профессиональные качества преподавателя.

Качество преподавания в военном вузе в значительной мере зависит от личностных профессиональных качеств преподавателя и его психологической подготовки, которая должна включать в себя умения, обеспечивающие эффективное протекание процесса взаимодействия с обучающимися. В статье представлены результаты по определению необходимых личностных профессионально значимых качеств преподавателя технических дисциплин, способствующих эффективному педагогическому взаимодействию с курсантами военного инженерного вуза.

Н.Ф. Яковлева, А.А. Корнеева

**ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНСКИХ ЧЕРТ ХАРАКТЕРА
У УЧАЩИХСЯ КАДЕТСКОГО КОРПУСА И МАРИИНСКОЙ ЖЕНСКОЙ ГИМНАЗИИ
В ПОИСКОВО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Воспитание, гражданские черты характера, поисково-исследовательская деятельность.

В статье теоретически обосновывается и описывается воспитание гражданских черт характера у воспитанников кадетского корпуса и Мариинской женской гимназии в поисково-исследовательской деятельности: патриотизма, ответственности, трудолюбия, социальной активности. Описаны механизмы формирования знаний об истории родного края, развития ценностного отношения к историческому наследию и актуализации стремления к его сохранению, составляющие основу черт гражданского характера.

Психология

О.В. Перевалова

РЕФЛЕКСИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ ЛИЧНОСТИ КАК ПОЛИНАУЧНАЯ КАТЕГОРИЯ

Рефлексия, рефлексивные способности личности, рефлексивность, психологические механизмы развития рефлексивных способностей личности.

Статья посвящена анализу рефлексивных способностей личности как полинаучной категории, позволяющему конкретизировать существенные признаки рефлексивных способностей, определить основные элементы и систематизировать их по проявлению в сферах личности, установить основные параметры развития рефлексивных способностей личности.

Философия и социология

Ю.Ф. Абрамов, П.Л. Попов

О РАЗГРАНИЧЕНИИ РЕЛИГИОЗНОГО И НАУЧНОГО СТИЛЕЙ МЫШЛЕНИЯ

Религиозный стиль мышления, естественные и сверхъестественные силы, произвольное наблюдение явления.

Уверенность в существовании сверхъестественных сил и в их влиянии на человека – это сущность религиозного стиля мышления. Научному мышлению свойственно требование возможности произвольного наблюдения явления. С точки зрения религиозного мышления сверхъестественные реальности не поддаются произвольному наблюдению.

А.Л. Андреев

МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ И КУЛЬТУРА

Мировоззрение, историческое самосознание, функции исторического самосознания, рефлексия, культура.

Данная статья посвящена анализу мировоззренческой функции исторического самосознания и соотношению таких категорий, как историческое самосознание и историческое мировоззрение, культура в целом и мировоззренческая культура личности. Установлено, что проблема культуры сегодня – это проблема исторического самоопределения человека. Именно оно является предпосылкой формирования внутреннего мира человека, его мировоззрения.

И.С. Барсуков

ДИАЛЕКТИКА СОЗНАНИЯ В «ФЕНОМЕНОЛОГИИ ДУХА» ГЕГЕЛЯ

Сознание, самосознание, деятельное отношение, противоречие, труд живой и овеществлённый.

В статье раскрывается значение обнаруженного Гегелем внутреннего противоречия сознания, обусловленного процессом труда. В разделении труда на труд живой и овеществлённый состоит существенное отличие ступени сознания от безразличия природного отношения индивида и рода. Сознание тем самым, по Гегелю, разрешает внутреннее противоречие жизни – выводит индивида из случайности природного существования, обращая деятельное отношение в устойчивую общественную связь на основе превращения процесса жизнедеятельности в труд. При этом автор отмечает, что внутреннее противоречие сознания есть основа перехода к исторической более развитой ступени – к самосознанию.

А.В. Вершков, А.П. Свитин

ТЕХНИКА И ПРИРОДА – СПОСОБЫ ВЗАИМНОГО ВЛИЯНИЯ

Техника, природа, совместимость, природоγένность, энергетика, взаимное влияние.

Статья посвящена взаимному влиянию техники и природы. Выявлена неоднозначная роль техники при взаимодействии с природой. Показано, что устранение

противоречий между обществом и природой возможно путем придания технике свойства жизнеориентированности, для чего необходимо перейти на технологии, использующие природные процессы или процессы, подражающие природе. К указанным технологиям автор относит альтернативную энергетику: гелиоэнергетику, ветроэнергетику и др.

А.М. Гендин

ЦЕННОСТИ И ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ В СИСТЕМЕ ФАКТОРОВ ДЕТЕРМИНАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Потребность, интерес, установка, ценность, ценностная ориентация, цель, выбор решения.

Понятие ценностей и ценностных ориентаций находятся в центре внимания целого комплекса социально-гуманитарных наук. В статье предпринимается попытка выявить сущность этих духовных феноменов, их роль в социализации личности, в жизни человека и общества путем рассмотрения данных явлений как звеньев единой системы факторов детерминации деятельности, включающей наряду с ними потребности, интересы, установки, мотивы, цели, решения.

В.И. Замышляев

СОЦИАЛИЗАЦИЯ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП КОМПЕТЕНТНОСТИ ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Социализация, компетенция, методология, принцип, высшее образование.

В статье рассматривается применение социализации как методологического принципа в современном высшем образовании. Переход на многоуровневую подготовку и разработка нового образовательного стандарта требуют применения набора компетенций, предусмотренных в учебном плане по каждой специальности. Появился некоторый опыт внедрения этого методологического принципа в высшем учебном заведении.

Г.А. Илларионов

ВОЗВРАТНЫЕ ПРОЦЕССЫ ТРАДИЦИОНАЛИЗМА НА РУБЕЖЕ XX–XXI ВВ.

Традиция, идентичность, традиционализм, модернизм, постмодернизм, «возврат к традиции», «изобретение традиции».

Статья посвящена анализу важного явления современной действительности – «возврату к традициям» как устойчивым формам социального бытия. В современном обществе наблюдается расщепление идентичности людей, потеря ими «системы координат», в соответствии с которой люди оценивают мир и себя. У определенной части общества, склонной по различным причинам к определенной идентичности это вызывает реакцию – желание возврата к устойчивой идентичности, традиции. Автором предлагается подход к трактовке «возврата к традиции», основанный на понятии «изобретения традиции», термина, предложенного британским философом Хобсбоумом, трактующим «возврат к традиции» как создание «искус-

ственной традиции» – новации, замаскированной атрибутикой традиции с целью ее легитимизации.

Н.С. Клименко

**ПРОТИВОРЕЧИЯ РОССИЙСКОЙ МАСКУЛИННОСТИ:
ОТ ДРЕВНЕЙ РУСИ ДО XXI ВЕКА**

Гендер, маскулинность, мужской вопрос, гендерная трансформация.

Статья посвящена эволюции мужского самосознания в российском обществе, анализу понятия «маскулинность». Также анализируются альтернативные каноны российской маскулинности в сочетании с социально-экономическими трудностями в российском обществе и происходящими в нем процессами гендерной трансформации.

В.В. Минеев

**ТРУДНОЕ ВОЗВРАЩЕНИЕ К БЫТИЮ:
РАЗДУМЬЯ НАД КОНТИНУАЛИСТСКОЙ КОНЦЕПЦИЕЙ АЛЕКСАНДРА СВИТИНА**

Информационная химия, континуалистика, проблема бытия, история науки, философия науки.

Статья посвящена анализу монографии профессора А. П. Свитина «НЕ-разрушающее познание: Сумма онтологий». Критически рассматриваются сильные и слабые стороны оригинальной научно-философской концепции, предложенной А.П. Свитиным. В частности, предпринимается попытка оценить возможности континуалистики для дальнейшей эволюции химической науки. Показано, что информационная химия является скорее диалектическим отрицанием информационной физики, чем ее прямым продолжением.

Филология

Н.В. Бизюков

**МОТИВИРОВАННЫЕ И НЕМОТИВИРОВАННЫЕ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЕ
ЕДИНИЦЫ НЕФТЕГАЗОВОЙ ТЕМАТИКИ В СТРУКТУРЕ КОНЦЕПТА «PETROLEUM»
(НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)**

Мотивированность, термин, терминологическая единица, говорящий субъект, концепт, ядро, периферия.

В статье рассматривается проблема нечетко структурированного местоположения терминологических единиц в структуре соответствующего концепта. Позиция терминов в составе концепта определяется категорией их мотивированности или немотивированности, которая, будучи субъективной, зависит от конкретного говорящего субъекта. Термины могут перемещаться из одной области концепта в другую, четкой грани между последними нет.

С.П. Васильева

**ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ
ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНТРОПОНИМИКОНА РОМАНА Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО
«ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ»**

Лингвокультурная компетенция, компетентность, литературный антропоним, приемы, лингвокультурологический анализ.

В статье рассматривается вопрос о формировании лингвокультурной компетенции в курсе литературной ономастики при изучении антропонимикона романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание». Для чего необходимо расширение историко-культурного кругозора и развитие личностных способностей. На их формирование и направлены специальные приемы извлечения лингвокультурной информации из имен персонажей, т. е. литературных антропонимов.

А.С. Гонина

**ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОСОДИЧЕСКОЙ ДЕТЕРМИНАНТЫ
В ШВЕЙЦАРСКОМ ВАРИАНТЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА**

Просодическая детерминанта, швейцарский вариант немецкого языка, диапазон частоты основного тона.

Статья посвящена вопросу функционирования просодической детерминанты в швейцарском варианте немецкого языка. Просодические характеристики языковых единиц данного языка являются малоисследованными. В работе дается описание признаков и функций просодической детерминанты, основанное на проведенном исследовании.

П.А. Городнянская

**О МНОГОАСПЕКТНОСТИ ЛЕКСИКАЛИЗОВАННЫХ
ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ СОЧЕТАНИЙ АДВЕРБИАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА**

Лексикализованные предложно-падежные сочетания, функционально-семантический потенциал, структура, степень семантической слитности, парадигматические отношения.

Работа посвящена выявлению возможных аспектов исследования лексикализованных предложно-падежных сочетаний адвербиального характера. В статье рассматриваются их семантико-функциональные разновидности, структурные особенности, проблема семантической слитности компонентов, особенности парадигматических отношений.

О.Н. Емельянова

КВАЛИФИКАЦИЯ КОНФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ В ТОЛКОВЫХ СЛОВАРЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Конфессиональная лексика, толковый словарь, стилистическая помета, стилистический комментарий.

В статье обсуждается ряд вопросов, касающихся отображения толковыми словарями современного русского языка функционально-стилистической окраски значения конфессиональных слов. В центре внимания – соответствующие стилистические пометы, а также стилистические комментарии, используемые в основных толковых словарях русского языка.

Н.Н. Старовойтова

ЭМОЦИИ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ: ПРОСОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Эмоции, просодия, просодемное пространство, ядро, периферия, частота основного тона, длительность, интенсивность.

Статья посвящена сравнительному анализу немецкой эмоциональной и нейтральной речи с точки зрения просодии. Особое внимание уделяется полярности эмоций, поскольку в ходе исследования было обнаружено, что положительные и отрицательные эмоции характеризуются прямо противоположными дифференциальными признаками по некоторым акустическим параметрам.

О.А. Уткина

ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ В ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: ЧТО ЧИТАЮТ ДЕВОЧКИ

Детская литература, круг чтения девочек, гендерная социализация, гендерные стереотипы.

Статья посвящена анализу детского чтения, выявлению стереотипов, которые формирует детская литература.

Выявлено, что предпочтения девочек изменились, девочки стали читать более легкую для восприятия, развлекательную литературу. Двадцать лет назад девочки читали более серьезные, нравственные произведения.

Литература и в конце прошлого столетия, и в начале XXI века является основой для создания житейских сценариев. Литература формирует гендерные стереотипы: девочки – модницы, вокруг девочек должно быть все красиво, девочки пассивны, их удел – любовь, забота, девочки должны быть миролюбивыми и мягкими, проявлять сочувствие и поддержку.

Г.О. Щукина

ОСОБЕННОСТИ КОМПАРАТИВНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Номинация, идиоматическая номинация, компаративные идиомы, индикация, эксплицитное сравнение.

Статья посвящена анализу английских компаративных фразеологизмов. Выявлено, что адъективно-вербальный компонент этих языковых единиц включает в се-

бе тематику, связанную с предметно-практической деятельностью и поведенческими установками человека, и включает в себя определенный коннотативный объем.

История

Э.А. Бабаев

ПОЛИТИКА КАНАДЫ В ООН В 70-Е ГОДЫ XX ВЕКА

ООН, Канада, международные отношения, миротворчество.

Статья посвящена политике Канады в Организации Объединенных Наций в 70-е годы XX века. Анализируются усилия канадских дипломатов, направленные на международное сотрудничество в рамках этого объединения. Основное внимание автором уделяется характеристике программ содействия развитию ООН, миротворчеству и охране окружающей среды.

А.Е. Гончаров

К ВОПРОСУ О НАЧАЛЕ АНГЛО-РУССКОЙ ТОРГОВЛИ ПО СЕВЕРНОМУ МОРСКОМУ ПУТИ В КОНЦЕ XIX В.

Северный морской путь (СМП), коммерческие связи, порто-франко, развитие Сибири, история международной торговли.

В конце XIX в. Сибирь оказалась втянутой в мировой рынок. Англичане начали ввозить свои товары по открытому в 1874 г. Северному морскому пути (СМП). Эти торговые операции проводились до 1899 г. Изначально они не оказывали серьезного воздействия на сибирскую экономику, поскольку против иностранного проникновения в Сибирь выступала отечественная буржуазия, которая изначально инициировала начало судоходства через Карское море.

А.М. Захаров

ПОЛЯКИ В ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЕ НА РУССКОМ СЕВЕРЕ (1918–1919)

Русский Север в Гражданской войне, польские добровольцы, генерал Э. Айронсайд, полковник С. Довуйно-Соллогуб.

Статья является первой в отечественной историографии попыткой оценить роль и место польских добровольческих вооруженных формирований в Гражданской войне на Русском Севере. Автор отмечает значительную роль внутренних противоречий в белом лагере в характеристике участия польских частей в русском гражданском конфликте, отсутствие общих целей, определяющее влияние позиции стран Антанты в данном вопросе.

А.С. Ковалев

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ И ПОЛИТИКА ТРУДОВОЙ ЗАНЯТОСТИ ИНВАЛИДОВ В 30-Х ГГ. XX В.

Бронирование рабочих мест, врачебно-трудовая экспертиза, занятость инвалидов, инвалидные артели, кооперация инвалидов, материальное обеспечение, медпрофотбор, профессиональная реабилитация, работающие пенсионеры.

В статье раскрываются основные направления государственной политики советской власти в области занятости инвалидов в 1930-х гг. Проанализированы прак-

тика профессионально-медицинского отбора инвалидов, результаты трудоустройства инвалидов на специальные резервируемые рабочие места, особенности социальной поддержки работающих инвалидов и пенсионеров. По мнению автора, именно в этот период в стране оформляется феномен «социально защищенного работающего пенсионера».

О.Ю. Лютых

ХОД СОВРЕМЕННЫХ РОССИЙСКИХ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ РЕФОРМ В КОНТЕКСТЕ ВНУТРЕННЕЙ И ВНЕШНЕЙ ПОЛИТИКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Социально-политические реформы, олигархия, кризис, эффективная экономика, гражданское общество.

В статье рассмотрены историческая эволюция российских реформ, их социально-политическое содержание, подчеркнуты специфика российского реформирования, определены влияющие на характер преобразований внутренние и внешние факторы. Также в статье рассматриваются проблемы взаимозависимости внешней и внутренней политики российского государства в условиях проведения социально-экономических реформ в Новейшее время.

Е.О. Роговской

ГЕОРГИЕВСКОЕ I В КРУГЕ ПАЛЕОЛИТИЧЕСКИХ МЕСТОНАХОЖДЕНИЙ КАЗАНЦЕВСКОГО МЕЖЛЕДНИКОВЬЯ СЕВЕРНОЙ АЗИИ

Палеолит, индустрия, артефакты, неоплейстоцен, техноморфология, экспонированный, стратифицированный, культуросодержащие отложения, казанцевское межледниковье.

В статье рассматриваются палеолитическое местонахождение Георгиевское I и синхронные ему объекты на территории Северной Азии, возраст которых определяется рубежом 100 тысячелетия. Палеолитические памятники казанцевского межледниковья Северной Азии демонстрируют техноморфологическое разнообразие, в полной мере вписывающееся в общемировую картину технокультурных процессов.

Д.К. Шумов

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ВОЕННО-УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ РККА В ПЕРИОД 1929–1937 ГГ.

Военно-учебные заведения, РККА, система военного образования, подготовка военных кадров.

Статья посвящена историческому пути становления и развития системы подготовки военных кадров в СССР в период 1929 – 1937 гг. В статье проводится анализ соответствия количественного показателя РККА ее качественному показателю. В хронологическом порядке подробно рассмотрены изменения системы военно-учебных заведений на протяжении восьмилетнего этапа технического перевооружения РККА, выявлены основные предпосылки реформ военного образования, проанализи-

зированы мероприятия по реформированию всей системы подготовки военных кадров.

П.В. Юрлов

ЕНИСЕЙСКАЯ ГУБЕРНСКАЯ НОМЕНКЛАТУРА В ГОДЫ НЭПА

«Ответственные работники», номенклатура, правовой нигилизм, коррупция, права и привилегии.

В статье раскрывается тема формирования советской номенклатуры в Енисейской губернии в 1920-е годы. Основное внимание автор сосредоточивает на проблеме злоупотреблений со стороны советских «ответственных работников» и на социально-экономических причинах этого явления.

Л.В. Яшина

МЕЖСИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ ВКЛАДА МУЗЕЕВ ВОСТОЧНОЙ СИБИРИ В КУЛЬТУРНУЮ ЖИЗНЬ В 1945–1990 ГГ.

Межсистемный подход, межсистемные связи, музеи Восточной Сибири, культурная жизнь, социокультурное пространство.

Статья посвящена методологическим вопросам изучения истории музейного дела Восточной Сибири. В ней ставится проблема применения межсистемного подхода в изучении вклада музеев Восточной Сибири в культурную жизнь. Это позволит выявить масштаб проникновения музейной культуры в различные секторы общественной и культурной жизни, в области общественно регламентируемой и нерегламентируемой деятельности, в личностную культуру.

Биология

Л.Н. Афанаскина

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КЛЕТОЧНЫХ СУБПОПУЛЯЦИЙ МОЗЖЕЧКА СЕРОЙ ЖАБЫ (*BUFO BUFO*) В УСЛОВИЯХ АНТРОПОГЕННОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

Земноводные, антропогенные биотопы, мозжечок, клеточные популяции.

Исследована вариабельность морфометрических показателей нейронов и глиоцитов молекулярного, ганглионарного и зернистого слоев мозжечка серой жабы, обитающей в биотопах с разной степенью вмешательства антропогенного фактора. Дана сравнительная оценка компенсаторно-приспособительным перестройкам на уровне глионейрональных популяций мозжечка переходной группы низших позвоночных животных, адаптирующихся к действию источников негативного воздействия на естественную среду обитания.

Е.В. Волковский

**ДИНАМИКА ЧИСЛЕННОСТИ И ФЕНОЛОГИЯ
ПАУКОВ *ARANEUS DIADEMATUS* CLERCK, 1757 (ARANEI, ARANEIDAE)
РАЗЛИЧНЫХ БИОТОПОВ АЛТАЙСКОГО РЕГИОНА**

Aranei, Araneus diadematus, Altai, фенология, динамика.

Стационарный сбор пауков производился в различающихся 11 биотопах на территории Республики Алтай и Алтайского края.

В результате определены особенности динамической активности *Araneus diadematus*. Брачный период вида начинается во II декаде июля и заканчивается во второй декаде августа. После чего прослеживается постепенное исчезновение самцов и впоследствии самок.

В.Ю. Чибыев, Н.И. Никифоров, Ю.С. Луковцев, И.М. Охлопков

АККЛИМАТИЗИРОВАННАЯ ОНДАТРА (*ONDATRA ZIBETHICA* L.) ЯКУТИИ

Акклиматизация, ондатра, численность, экология, биотехника, биогеоценоз, хатка, искусственные сооружения.

Снижение отрицательного воздействия улучшением условий обитания грызуна можно добиться, проведя биотехнические мероприятия, направленные на повышение промысловой продуктивности популяции, путем создания благоприятных условий обитания вида, что значительно замедлит процесс разрушения и заболачивания береговой зоны водоемов и ирригационных сооружений.

Экономика

С.Н. Пак

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗМЕРЕНИЮ КАЧЕСТВА ИНФОРМАЦИИ
В СОВРЕМЕННЫХ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПРОЦЕССАХ**

Качество информации, неопределенность, вероятность, инвестиционная привлекательность, инвестиционный риск, факторный подход.

Статья посвящена обоснованию способа оценки качества информации для экономической сферы на основе информационного подхода.

Выявлено, что данный подход позволяет реализовать формулу ценности информации с позиций энтропии и применять его для экономических процессов.

ABSTRACTS

Pedagogics

A.R. Abdrafikova

HUMANISTIC PARADIGM OF MODERN PEDAGOGICAL EDUCATION

Humanization, humanism, humanitarization, tendency, pedagogical humanistic education, humanistic paradigm, humane environment.

New transformations taking place in modern education are considered in this article. Education is becoming more cultural, creative and more humanitarized. The article reveals some humanistic criteria of humanitarization of higher pedagogical education. The author also specifies the notions of the definitions «humanization», «humanitarization». The practical ways of higher humanitarized education are also suggested in this article.

N.M. Andreeva

INNOVATIVE EXPERIENCE OF TRAINING STUDENTS OF ECONOMIC MAJORS ON DISCIPLINE «COMPUTER SCIENCE»

Discipline «Computer Science», computer practice, competences, system of management of training «MOODLE».

The article presents a thematic structure of the modules of computer practice on the discipline «Computer science», which provides development of competences necessary for studying activity and future career of students. Monitoring of the practical work of students is developed in the system of management of training «MOODLE».

I.V. Bazhenova

FORMATION OF BASIC CONCEPTS ON PROGRAMMING OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF INFORMATION APPROACH

Basic concepts of programming, multi-level professionally-oriented system of tasks, information approach, semantic network of basic concepts of programming.

In this article the problems identified with the first-year students-mathematicians in the course of training programming are analyzed. Based on the analysis and information approach to training, a multi-level professionally-oriented system of the tasks for the course of object-oriented programming, which forms the basic concepts of programming, is offered.

L.A. Bartnovskya

**FORMING A MOTIVATED NEED OF STUDENTS
OF A SPECIAL MEDICAL GROUP OF A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION
IN THE COURSE OF INDIVIDUAL HEALTH PRESERVATION**

Students, special medical group, motivation, motivated need, individual health, system of values.

This article gives a theoretical basis of the pedagogical approach to solving the problem to form a motivated need of students of a special medical group of a higher educational institution in the course of individual health preservation at the lessons of physical training. The results of the experiments and practical work are also covered in the article. A special attention is paid to the pedagogical support in solving the problem mentioned above.

N.V. Basalaeva, T.V. Kazakova

VALUE COMPONENT OF THE PROCESS OF LIFE SELF-REALIZATION OF TEACHERS

Values, life self-realization, sense, meaning.

Value component of the process of life self-realization of teachers is considered. It is shown that the value level of realization of oneself as a representative of the professional community is characterized by the openness of the psychological system «man and his world» and the desire to self-realization.

S.M. Ginter

**TO THE QUESTION ABOUT ESTHETIC CULTURE
AND ESTHETIC EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN**

Esthetic culture, esthetic education, development of esthetic attitude, esthetic emotion, artistic creativity.

The article is devoted to the analysis of the essence of esthetic culture and its informative aspect. It was revealed that the structure of esthetic culture includes esthetic education which is one of its general aspects. The primary function of esthetic education is development of esthetic attitude to reality. Esthetic attitude has an emotional nature being the result of historic development of society in the material and spiritual spheres of human activity.

G.M. Grinberg, L.M. Ivkina

**ORGANIZATION OF SELF-EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS
IN THE CONDITIONS OF INTERUNIVERSITY COOPERATION**

Independent activity, self-educational activity of students, integration of universities, interuniversity cooperation.

The paper touches on the problem of self-educational activity of students, introduces the concept of interuniversity self-educational activity, and shows the data of the survey of students about their attitude to such activity.

S.S. Gulyaeva, S.S. Dobrovolsky

**SYSTEM OF ESTIMATION OF PHYSICAL PREPARATION
OF STUDENTS AND YOUTH OF THE SAKHA REPUBLIC (YAKUTIA)**

Physical education, the Sakha Republic (Yakutia), students, youth, physical preparation, normative complex, scale of the marks.

The authors of the article have developed and introduced into practice of physical education the system of assessment of the level of physical preparation of students and young people living in the conditions of the North. The topicality of the problem of the research is based on the fact that at this stage in the country the issues related to the creation of the system of assessment of indicators of physical preparation of population of different ages are not worked out enough. There is the lack of scientific works, devoted to the monitoring of the indicators of physical preparation in the conditions of the Sakha Republic (Yakutia), criteria for assessment, collection and analysis of data are not developed.

V.A. Dalinger, E.A. Pustovit

**ROLE AND PLACE OF PROBLEMS IN DEVELOPMENT
OF RESEARCH COMPETENCE OF SCHOOLCHILDREN**

Research competence, types of mathematical problems.

The article reveals the meaning of research competence. It gives the classification of mathematical problems, which is based on the following criteria: the way of problem solving, the possibilities of aim achieving, the degree of induction of problem solving by a condition and the degree of certainty of a conditions of a problem. The authors mark and define the main types of the problems, which influence the development of the research competence of schoolchildren.

L.A. Didenko

**MODEL OF FORMING INNOVATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT
OF DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS WITH A WIDE RANGE
OF GENERAL CULTURAL COMPETENCES**

Innovative educational environment, conditions of forming the environment, development of future teachers, competences, cultural and educational activity.

The article is devoted to the structuring of the model of forming of innovative educational environment of the development of future teachers who are ready to implement innovative social and humanitarian activities with a wide range of socio-cultural competencies.

T.S. Dorohova, J.N. Galaguzova

FORMATION OF SYSTEM OF SOCIAL-PEDAGOGICAL EDUCATION IN MIDDLE URAL

Social pedagogics, system of social-pedagogical education, social-pedagogical activity, state educational standards.

In the article the basic features of formation of social-pedagogical education in Middle Ural are described. Two basic aspects are presented: substantial, reflecting the interrelation of social-pedagogical education in theory and practice and educational-methodical.

D.O. Zalivan, A.N. Savchuk

ATTITUDE OF STUDENTS OF COLLEGES TO INDEPENDENT PHYSICAL ACTIVITY

Motivation, physical culture, students.

The article raises the questions of modern students' motivation to independent sports activity. The research reveals a number of findings: firstly, the motivation for independent physical and sports activity; secondly, types of male and female students' active attitudes to physical exercises; thirdly, their interest to different kinds of sports; fourthly, the factors of formation of sports interests; then, obstacles for regular sports and physical activity; and finally, differences in males' and females' motivation to physical exercises. The results we report here were obtained from traditional methods: scientific-methodological literature analysis, questionnaire survey, interviewing.

Z.U. Kolokolnikova

**PRE-SCHOOL EDUCATION IN THE YENISEI SIBERIA
IN 20-IES OF THE TWENTIETH CENTURY**

Pre-school education, public education, kindergarten, Yenisei Siberia.

This article focuses on the historical and pedagogical analysis of the problem of the formation of pre-school education in the Yenisei Siberia in the 20-ies of the twentieth century, clarifies some historical and educational facts. The range of the issues related

to the organization of kindergartens in the Yenisei Siberia in 20-ies of the twentieth century is identified.

P.S. Lomasko

**MODERNIZATION OF THE COURSE «INFORMATION SECURITY»
IN THE CONTEXT OF MASS TRANSFER OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS
TO FREE SOFTWARE**

Competence in the sphere of information security, projective course, free software.

In the article the problem of providing conditions for formation of competences in the sphere of information security of future teachers of computer science from the point of view of its mobility and continuous changes in the corresponding subject with a new turn to the process of mass introduction of free (GNU GPL) software in educational institutions is considered. The experience of continuous and evolutionary updating of the course «Information security» in the aspect of the solution of the stated problem is presented.

V.F. Lyubicheva, L.N. Kondratenko

**METHODICAL FEATURES OF WORKING WITH THE PROBLEMS
ON THE ORIENTATION MATHEMATICAL ELECTIVES**

Problem with professional context, situational problem, mathematical modeling of real objects and processes.

The features of working with such kinds of mathematical problems as problems with a professional context, situational problems, which are specific kinds of problem content of invariant and variable modules of orientation mathematical elective are revealed in the article.

T.B. Morozova

**MAIN STAGES OF STUDYING OF DEVELOPMENT OF TWINS
AS A SPECIFIC UNIQUE PHENOMENON**

Twins, twins' effect, interaction of heredity and environment, gemellology, longitudinal study, formation of personality.

The theoretical and methodological basis of the study of formation of a personality of an adolescent twin in the system of additional education includes the study of 3 main stages of development of the science about twins as an extraordinary and psychological and pedagogical phenomenon since the middle of the 19th century up to the 21st century. The article provides the model of the mechanism of interaction of biological, psychological and social factors in shaping the orientation of a personality of an adolescent twin in a twins' situation.

E.D. Nelunova

**SELF-DEVELOPMENT OF PERSONALITY
IN THE SYSTEM «PERSON-ENVIRONMENT-TECHNOLOGY»**

Self-development of a personality, educational environment, society, information society, axiological approach.

Scientific knowledge in the modern world expands concepts and views at a human-being. Formation, development and self-development of a personality are becoming a particularly important subject of the research in the conditions of the open society. In this connection we represent a brief survey of the problem of self-development of a personality in the information society in the system «person-environment-technology».

A.A. Nikhochina

**FORMATION OF THE SYSTEM OF MANAGEMENT OF THE STATE POLICY
CONCERNING CHILDREN IN THE KRASNOYARSK REGION IN THE 1990-IES**

Childhood, social protection, authorities, legislation.

The article is devoted to the question of formation of the system of management of the policy concerning children at a regional level during the period of registration of public authorities in Russia, formation of sociopolitical system. The fundamental regional acts on the research subject are analysed. The question of distribution of powers between legislative and executive power, officials is studied, their main functions are considered.

A.Yu. Osipov, V.M. Guralyov, V.M. Dvorkin

**FORMING OF TECHNICAL ACTIONS OF BEGINNING WRESTLERS
OF SAMBO-WRESTLING**

Move actions, balance, technical actions, young wrestlers, sambo-wrestling.

The questions of training of high-class wrestlers are studied in scientific literature in detail. Unfortunately, training of young, beginning wrestlers is paid much less attention. In the given article, the authors suggest to consider some aspects of training technical actions of beginning wrestlers of sambo.

N.I. Pak

**DEVELOPMENT OF INTUITION AND PARALLEL THINKING
BY THE METHOD OF SYSTEM DYNAMICS**

Intuition, thinking, sensible thinking, model thinking, abstract thinking, sequential and parallel thinking, method of system dynamics, means of development of intuition.

The conceptual ideas of the mechanism of thinking based on the information approach are presented. The methods of development of intuition and a parallel style of thinking in the process of subject training of students on the basis of the method of

system dynamics are offered. The problem field on the development of computer tools for the development of heuristic intuition is found out.

E.V. Perekhozheva, V.A. Shershneva

**DIDACTIC ASPECTS OF INTERDISCIPLINARY INTEGRATION
IN TECHNICAL UNIVERSITY**

Competence approach, interdisciplinary integration, interdisciplinary communication, subject field of discipline.

This article discusses didactic aspects of interdisciplinary communication and interdisciplinary integration in a competence approach. It is shown that there is a need to consider two types of interdisciplinary communication in the context of educational process in a higher technical school.

I.M. Popruga

**MEANS OF COMMERCIAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN SIBERIA
IN XIX–XX CENTURY**

Commercial education, commerce, commercial schools, trade schools, merchant community, budget institutions.

The paper analyzes the means of commercial institutions that existed in Siberia in the late XIXth – early XXth centuries. Their appearance and development was due to the new conditions, needs of a new economic, cultural and social life. These institutions took children of all social classes and were financed from several sources, such as the funds of the treasury, local government, benefits from merchant companies and individual donations. The features of emerging trade schools and commercial schools were not in their curriculums, but in the fact that they were under the jurisdiction of the Ministry of Finance, later, the Ministry of Trade and Industry, respectively, were financially better endowed, and were substantially supported by big businessmen.

T.P. Pushkaryeva

**FORMATION OF INTEGRATIVE THESAURUS
AS A RESULT OF TEACHING MATHEMATICS**

Teaching mathematics, integrative thesaurus, content of a mathematical course, comparative-thesaurus method.

In the article the integrative thesaurus as a result of teaching mathematics of the pupils and students of a natural-scientific profile is considered. It is shown that in the conditions of information society formation of the thesaurus is one of the necessary components of mathematical education. A comparative-thesaurus approach for the selection of the mathematical course's content is used. The thesaurus's volume and quality are chosen as a way of its measurement.

A.V. Sayarin, K.V. Safonov

**MEASURING OF DIFFERENTIATION ABILITY OF COMPUTER TESTING
BY METHODS OF IMITATION MODELLING**

Testing, differentiating ability, objective measure, imitation modelling

In the article a new approach to measure a differentiate ability of a test is described. The approach is based on the methods of imitation modelling of a respondent's answers and methods of the mathematical statistics. The approach described in the article allows to estimate objectively the ability of test material to differentiate the respondents that take part in the test by the level of their knowledge.

V.I. Teslenko

**PROBLEMS OF DEVELOPMENT OF HUMANE COGNITIVE ACTIVITY IN THE PROCESS
OF ACCUMULATION OF SCIENTIFIC KNOWLEDGE ABOUT NATURE**

Cognitive activity, scientific knowledge, scientific cognition, fundamental knowledge, technological knowledge, principle of cyclicity, prediction.

Some regularities of humane cognitive activity's development in the process of studying natural phenomena and objects are considered in the article. On the basis of dialectics some stages of cognitive actions are explained. An assortment of cognition operations and measurement tooling is suggested with due regard to the forestalling reflection of the outside world reality.

O.M. Tikhomirova

**METHODS OF DEVELOPMENT OF ETHNIC DESIGN IN THE COURSE
OF PREPARATION OF EXPERTS OF DESIGN**

Didactic method, technological reconstruction, design, ethnic art, ethnic design.

The article is devoted to the problem of improvement the effectiveness of the educational process in higher education. The use of modern problem-research methods in the process of the preparation of experts in the field of design, within the discipline ethnodesign is explained. The possibilities of applying the method of reconstruction as a tool for complex studying the legacy of ethnic art are revealed.

D.A. Chermenev, E.I. Kokova

**RESULTS OF RESEARCH OF SPECIAL SHOOTING PREPARATION OF BIATHLETES
OF 13–14 YEARS OLD AT THE STAGE OF PRELIMINARY BASIC PREPARATION**

Biathletes, basic training, special shooting preparations, experimental and control groups.

The article describes a theoretical justification of the need to improve shooting preparation of biathletes of 13-14 years old during pre-basic training. The results of the research on the establishment of interrelation between the growth of the functional parameters, coordination abilities and performance of firing exercises by the biathletes are presented.

A.V. Sherstobitov

SEMIUNIFORM POLYHEDRA

Semiregular polyhedron, nonconvex uniform polyhedron, midsphere, group of symmetries, dihedron, polar transformation, self-intersecting polyhedron.

The article is devoted to studying semiuniform polyhedrons which are similar to semiregular and uniform polyhedrons by their nature. The method of their construction is deduced and some theorems concerning semiuniform polyhedrons are proved on its basis. In the end the author tells about polyhedrons which are dual semiuniform polyhedrons, and possess interesting properties too.

A.I. Shilov

EDUCATIONAL PROCESS IN PRIMARY SCHOOLS ON THE VERGE OF XIX–XX CENTURIES

Eastern Siberia, town school, school inspector, quality of education, teaching methods, primary school, innovative pedagogical approaches, education process, church school.

The educational process in primary schools of Eastern Siberia is analyzed in this article. The features of positive and negative trends in the educational process and their influence on the increase of its effectiveness are revealed; the characteristics, structure and principles of the development of the educational process on the verge of XIX – XXth centuries in these educational institutions are identified.

N.V. Shilova

EDUCATIONAL PROCESS IN PRIMARY SCHOOLS OF EASTERN SIBERIA ON THE VERGE OF XIX–XX CENTURIES

Extracurricular activities of pupils, educational process, Eastern Siberia, discipline, primary educational institution, religious and moral education, school events and celebrations, school theaters performance, excursion.

This article analyses the features of the educational process in primary schools of Eastern Siberia in the last decade of the XIXth century and the first decade of the XXth century. Both positive and negative trends and changes in the development of the educational process are described. The content of educational work which took more and more independent value is reflected, there was an enrichment of its forms and methods promoting the expansion of the possibilities of the development of amateur performance and thinking activity of pupils, and their personal growth.

D.A. Shubin, A.Yu. Osipov, V.I. Pazenko, Yu.V. Heinz

**PROFESSIONAL-APPLIED PHYSICAL TRAINING OF HEALTH SAVING ORIENTATION
OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

Applied physical training, health-saving, improving aerobics, physical activity, functional preparation, students.

According to the opinion of the authors of the article, the solution of an essential and actual problem of professional-applied physical preparation of students should take one of the leading places in the educational activity of higher educational institutions. For its full and qualitative solution, the authors offer to use the methods of applying the means of improving aerobics of health-saving orientation in the educational process on physical training. The application of the given means and methods will allow future experts to possess applied impellent skills necessary for the further career, to raise the level of their functional preparation for future physical activities and to strengthen health.

M.G. Yanova, V.A. Adolf

**DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHER'S ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CULTURE
IN CONDITIONS OF TRANSITIVE EDUCATIONAL SPACE**

Culture, pedagogical culture, organizational-pedagogical culture, transitive educational space, development of organizational-pedagogical culture of a future teacher.

The concept «organizational-pedagogical culture» is specified. Its importance for preparation of a future teacher is explained. The possibility of the development of a future teacher's organizational-pedagogical culture in the conditions of transitive educational space is studied. The concept of transitivity and transitive educational space are revealed in the article. A great attention is paid to the cultural aspect of the preparation of a teacher.

I.A. Yatsenko

**NARRATIVE-BIOGRAPHICAL DIAGNOSTICS IN ACTIVITY
OF SOCIAL ESTABLISHMENTS OF GERMANY**

Intensive individual-pedagogical support, case reconstruction, narrative interview, objective hermeneutics.

The article reviews methodological basis and specifics of practical application of narrative-biographical diagnostics in the activity of social establishments in Germany; specifies the target group of the adolescents-clients of social establishments, for whom the application of narrative-biographical diagnostics is appropriate, is specified on the basis of legal documents; identifies the resource potential of social-pedagogical support of adolescents with the method of narrative-biographical diagnostics.

From work experience*V.V. Zorina***WAYS TO IMPROVE ETHICAL CULTURE OF FUTURE EDUCATORS***Ethical culture, etiquette, speech etiquette, speech situation, speech etiquette formulae, elective course.*

The article is dedicated to the issues of improving the ethical culture of future educators. This topic is very important according to the present reality. The educator plays the main role in forming students' moral concepts and showing them behaviour guidelines. As the educating practice showed, the pedagogical institution students' attendance of the elective course «Speech etiquette» positively affects the formation of the ethical culture of future educators.

*N.N. Idatchikov***PROJECT «CEREBRATE» (FROM WORK EXPERIENCE ON FORMATION OF INTELLECTUAL AND SATURATED ENVIRONMENT IN WORK OF A TEACHER)***Motivation, development of intelligence of schoolchildren, positive and negative consequences, research and creative work of pupils.*

In the article the problems of material motivation of schoolchildren for intellectual activity are considered. The experience of a teacher is considered, the technique of organization of the activity on creation of the conditions for formation of intelligence of schoolchildren in the conditions of a rural school is presented. The pros in favor of such an activity are given, but at the same time the question of validity of such a motivation, of possible negative consequences is discussed.

*E.K. Likhtenvald***MODEL OF GENERATION OF ADAPTIVE TESTS BY LEVEL OF THEIR COMPLEXITY***Testing, adaptive testing, validity of a test, safety of a test.*

In this article the idea of adaptive testing is considered a developed model of generation of adaptive tests by the level of their complexity is presented. On the basis of approbation of the offered model by an experience-experimental method the comparative analysis is carried out and the effectiveness of adaptive testing is considered. The concepts of validity and safety of a test are presented.

*A.Yu. Nesterova***EVALUATION OF LEVEL OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL-COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES***Professional-communicative competence, model-project characteristics, a teacher of a foreign language.*

Having deeply analyzed the components of the professional-communicative competence of a future teacher of a foreign language, the author originated the model-project

characteristics and the methods of evaluation of its development. This allows to recognize individual levels of language preparation and to control the educational process.

T.V. Silchenko

**DEVELOPMENT OF VOCATIONAL TRAINING SYSTEM WITHIN
A SCHOOL-UNIVERSITY-ENTERPRISE COMPLEX**

Politics, engineering creativity, quality, management, innovative development, conception of modernization, certification system.

The paper analyzes the system of formation and development of vocational training under conditions of regional education, research and production complex. The conception of unified educational space which aims at providing the quality of training engineers under the market conditions is considered.

A.A. Titov

**COLLECTIVE ACTIVITY DURING CLASSES OF FINE ARTS AS MEANS
OF DEVELOPMENT OF TEENAGERS' CREATIVE ACTIVITY**

Collective activity, activity, creative activity, methods, fine arts, imagination, students, art education.

In the given the development of the creative activity of teenagers in the conditions of collective activity at the lessons of fine arts is considered. The methods which will help to give a steady result in the development of creative activity of teenagers in the system of additional education are presented.

O.A. Cherkasova

**DETECTION OF PROFESSIONAL QUALITIES OF A TEACHER-OFFICER
IN MILITARY HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION**

Pedagogical interaction; joint activity; mutual understanding; personal professional qualities of a teacher.

The quality of teaching in a military high school greatly depends on personal professional qualities of a teacher and their psychological preparation, which should include the skills which provide effective interaction with students. The article describes the results of the determination of personal professionally important qualities of a teacher of technical disciplines which contribute to effective teacher interaction with cadets of military engineering high schools.

N.F. Yakovleva, A.A. Korneeva

**PATRIOTIC CHARACTER UPBRINGING OF CADETS AND STUDENTS
OF MARIINSK FEMALE GYMNASIUM IN RESEARCH ACTIVITY**

Education, patriotic character features, research activity.

In this article the upbringing of civil traits of character of cadets and students of Mariinsk female gymnasium in research activity are theoretically described, such as patriotism, responsibility, diligence, social activity. The mechanisms of the formation of knowledge of history of their homeland, development of the valuable attitude to historical heritage and actualization of the aspiration to its preservation, making the basis of the features of civil character are described.

Psychology

O.V. Perevalova

REFLEXIVE ABILITIES OF PERSONALITY AS A POLY SCIENTIFIC CATEGORY

Reflection, reflective abilities of a person, reflexivity, psychological mechanisms of the development of reflexive abilities of a person.

This article is devoted to the analysis of the reflective abilities of a person as a poly scientific category, which allows to specify the essential features of reflexive abilities, to identify the main elements and systemize them by their showing in the fields of a personality, to establish the basic parameters for the development of reflexive abilities of an individual.

Philosophy and sociology

Yu.F. Abramov, P.L. Popov

ABOUT DIFFERENTIATION BETWEEN RELIGIOUS AND SCIENTIFIC MENTALITIES

Religious way of thinking, natural and supernatural forces, violent observation of a phenomenon.

The confidence in the existence of supernatural forces and their influence on a human being is the essence of religious mentality. The requirement of a possibility of violent observation of a phenomenon is peculiar to scientific thinking. From the point of view of religious thinking, supernatural realities can not be violently observed.

A.L. Andreev

**THE WORLD OUTLOOK FUNCTION
OF HISTORICAL SELF-CONSCIOUSNESS AND CULTURE**

World outlook, historical self-consciousness, functions of historical self-consciousness, reflection, culture.

This article is devoted to the analysis of the world outlook function of historical self-consciousness, correlation of such categories as historical self-consciousness and historical world outlook, culture as a whole and world outlook culture of a personality, in parti-

cular. It has been established that today the problem of culture is a problem of a person's historical self-determination. It is the historical self-determination that serves as a precondition for the formation of the person's inner world and their world outlook.

I.S. Barsukov

DIALECTICS OF CONSCIOUSNESS IN «PHENOMENOLOGY OF SPIRIT» OF HEGEL

Consciousness, self-consciousness, active attitude, contradiction, real and embodied labour.

In the article the value of the internal contradiction of the consciousness caused by the process of labour found by Hegel is revealed. In the division of labor into real and embodied, provides an essential difference between the step of consciousness and indifference of the natural attitude of an individual and mankind. According to Hegel the consciousness thereby, resolves the internal contradiction of life – deduces an individual from the accident of natural existence, turning an active attitude into stable public relation on the basis of transformation of the process of activity into work. Thus the author notes that the internal contradiction of consciousness is the basis of transition to a more historically developed step – to consciousness.

A.V. Vershkov, A.P. Svitin

TECHNOLOGY AND NATURE – WAYS OF MUTUAL INFLUENCE

Technology, nature, compatibility, energetics, mutual influence.

The article focuses on the mutual influence of technology and nature on each other. An ambiguous role of technology in its interaction with nature is revealed. It is shown, that the elimination of contradiction between society and nature is possible by making the technique life-orientated, which requires moving to technologies that use natural processes or processes that imitate nature. According to the author he mentioned technologies also include alternative energy: solar power, wind power, etc.

A.M. Gendin

VALUES AND SYSTEM OF VALUES IN THE STRUCTURE OF FACTORS DETERMINATING ACTIVITY

Need, interest, attitude, value, system of values, purpose, choice of decision

In this article an attempt to reveal the essence of these spiritual phenomena, their role in a personality's socialization, in a life of a person and society by the way of consideration of these phenomena as links of one system of factors of determination of activity including requirements, interests, values, motives, purposes, decisions along with them, is undertaken.

V.I. Zamishlyayev

**SOCIALIZATION AS METHODOLOGICAL APPROACH
OF COMPETENCE-ORIENTED EDUCATION**

Socialization, competence, methodology, principle, higher education.

In the article socialization application, as a methodological principle in modern higher education is considered. The transition to multilevel preparation and the development of a new educational standard demand the application of a set of the competences supposed in the curriculum on each major. Some experience of introduction of this methodological principle in a higher educational institution appeared.

G.A. Illarionov

**RETURN PROCESSES OF TRADITIONALISM AT
ON THE VERGE OF XX–XXI CENTURIES**

Tradition, identity, traditionalism, modernism, postmodernism, «return to traditions», «invention of traditions»

This article is devoted to the analysis of an important phenomenon of modern reality – «return to traditions», as sustainable forms of social existence. There is the splitting of the identity of people, the loss of «the system of coordinates», which people use to evaluate the world and themselves in a modern society. A particular part of the society, which is prone to specific identity, has the following reaction – the desire to return to stable identity, traditions. The author proposes an approach to this interpretation – «return to traditions», based on the concept of the «invention of traditions», the term that was proposed by a British philosopher Hobsbawm, who saw «return to traditions», as the creation of «artificial tradition» – the innovation, disguised by the attributes of traditions with a view to its legitimacy.

N.S. Klimenko

**CONTRADICTIONS OF RUSSIAN MASCULINITY:
FROM ANCIENT RUSSIA TILL XXI CENTURY**

Gender, masculinity, male question, gender transformation

The article is devoted to the evolution of male self-consciousness in Russian society, to the analysis of the term «masculinity». The article also analyzes the alternative canons of Russian masculinity in the combination with social and economical difficulties in Russian society and the ongoing processes of gender transformation inside it.

V.V. Mineyev

**DIFFICULT RETURN TO BEING: THINKING OVER CONTINUALISTIC THEORY
BY ALEKSANDR SVITIN**

Information chemistry, continualistic,; the problem of being, history of science, philosophy of science.

This article is devoted to the analysis of the monograph by Professor A. P. Svitin «Nondestructive Knowledge: The Sum of Ontologies». The merits and lacks of the original scientific and philosophical concept offered by A. P. Svitin are reconsidered. In particular, an attempt to estimate the possibility of continualistics for further evolution of chemistry is undertaken. It is shown that informative chemistry is rather dialectic denial of informative physics, than its direct continuation.

Philology

N.V. Bizyukov

**REASONED AND UNMOTIVATED TERMINOLOGICAL UNITS OF OIL
AND GAS TERMS IN STRUCTURE OF THE CONCEPT OF «PETROLEUM»
(ON THE MATERIAL OF MODERN ENGLISH)**

Motivation, term, terminological unit, speaking subject, concept, core, periphery.

The present article deals with the problem of non-fixed position of terminological units in the structure of the given concept. The position of the terms in the structure of the concept is determined by the category of the level of their motivation or non-motivation, where the latter, being a subjective category, is unique for every speaking person. Terms can move from one part of the concept to another one, a strictly fixed position does not exist.

S.P. Vasilieva

**FORMATION OF LINGUOCULTURAL COMPETENCE
OF STUDENTS STUDYING ANTHROPONYMYKON OF THE NOVEL
«CRIME AND PUNISHMENT» BY F.M. DOSTOEVSKY**

Linguocultural competence, competence, literary anthroponym, techniques, linguocultural analysis.

The article deals with the question of the formation of linguocultural competence in the course of literary onomatology while studying the anthroponymykon of the novel «Crime and punishment» by F. M. Dostoevsky that requires the expansion of a historical and cultural outlook and the development of personal abilities. Special techniques of the extraction of linguocultural information from the names of the characters or literary anthroponyms are directed to their formation.

A.S. Gonina

**FEATURES OF IMPLEMENTATION OF PROSODIC DETERMINANT
IN SWISS VARIANT OF THE GERMAN LANGUAGE**

Prosodic determinant, Swiss variant of the German language, bass frequency range.

This article is devoted to the question of functioning of prosodic determinant in Swiss variant of the German language. The prosodic characteristics of language units in this language are poorly studied. There is a description of characteristics and functions of a prosodic determinant in this work. The description is based on the conducted experiment.

P.A. Gorodnyanskaya

**ABOUT MANY ASPECTS OF LEXICALIZED PREPOSITION-CASE COMBINATIONS
OF ADVERBIAL CHARACTER**

Lexicalized preposition-case combinations, functional-semantic potential, structure, degree of semantic fusion, paradigmatic relations.

This work focuses on the identification of possible aspects of the research of lexicalized preposition-case combinations of adverbial character. The article deals with their semantic and functional variety, their structural features, the problem of semantic fusion of components, the features of paradigmatic relations.

O.N. Yemelyanova

**QUALIFICATION OF RELIGIOUS WORDS IN EXPLANATORY DICTIONARIES
OF THE RUSSIAN LANGUAGE**

Religious words, explanatory dictionary, stylistic label, stylistic commentary.

The article discusses a number of questions, concerning the reflection of functional-stylistic colour of the meaning of religious words given in the explanatory dictionaries of the contemporary Russian language. The corresponding stylistic labels and stylistic commentaries used in basic explanatory dictionaries of the Russian language are in the centre of the attention of this article.

N.N. Starovoytova

EMOTIONS IN THE GERMAN LANGUAGE: PROSODIC ASPECT

Emotion, prosody, prosodic space, core, periphery, bass frequency, duration, intensity.

The article is devoted to the comparative analysis of German emotional and neutral speech from the viewpoint of prosody. A special attention is paid to the polarity of emotions because the results of a phonetic-experimental research showed that positive and negative emotions have opposite distinctive features according to some acoustic parameters.

O.A. Utkina

GENDER ASPECT IN CHILDREN'S LITERATURE: WHAT GIRLS READ

Children's literature, girl' reading habits, gender socialization, gender stereotypes.

This article focuses on the analysis of children's reading, identifying stereotypes that children's literature creates.

It is revealed that the preferences of girls have changed, the girls began to read entertaining books which are easier to understand than twenty years ago. Earlier girls read more serious and ethical books.

The literature at the end of the last century and the beginning of the 21st century is the basis for the creation of everyday scenarios. The literature creates gender stereotypes: girls – ladies, girls should be surrounded by beautiful things, girls are passive, they are here for love, caring, a girl must be peaceful and gentle, show compassion and support.

G.O. Shchukina

FEATURES OF ENGLISH COMPARATIVE IDIOMS

Nomination, idiomatic nomination, comparative idioms, indication, explicit comparison.

The author attempts to analyze comparative English. It is revealed that the adjective-verbal component of these language units comprises the topics connected with subject-practical activities and behavioural values of a person and includes a certain connotative volume.

History

E.A. Babaev

CANADIAN POLICY IN THE UNITED NATIONS IN 70-IES OF XX CENTURY

UN, Canada, international relations, peace-keeping.

The article is devoted Canada's policy in the United Nations in 1970-ies. It analyzes the efforts of Canadian diplomats directed to the international cooperation within the framework of this association. The main attention is paid to the characteristic of the programs of assistance to the development of United Nations, peace-keeping and preservation of the environment.

A.E. Goncharov

CONCERNING THE ISSUE OF THE BEGINNING OF ENGLISH-RUSSIAN TRADE VIA NORTHERN SEA ROUTE AT THE END OF XIX CENTURY

Northern Sea Route (NSR), trade connections, free-port, development of Siberia, history of international trade.

At the end of the XIXth century Siberia became engaged in the world market. The British began importing their products to Siberia via the Northern Sea Route (NSR) opened in 1874. These trade operations would continue up to 1899. Initially they could

not influence the Siberian economics a lot due to the opposition of Russian middle class, who in the beginning initiated the opening of a sea route via Kara Sea to Siberia.

A.M. Zaharov

POLES IN THE CIVIL WAR IN THE RUSSIAN NORTH (1918–1919)

Russian North in the Civil War, Polish volunteers, General E. Ironside, Col. Dovuyno Sollogub.

This article is the first attempt in the national historiography to assess the role and place of the Polish volunteers in the Civil War in the Russian North. The author notes a significant role of the internal contradictions in the White camp in the characterization of the participation of the Polish units in the Russian civil conflict, the lack of common goals, defining the influence the position of the Entente in this matter.

A.S. Kovalev

PROFESSIONAL REHABILITATION AND DISABILITY EMPLOYMENT POLICY IN 30-IES OF XX CENTURY

Booking of workplaces, medical and labor examination, employment of disabled people, invalid artels, cooperation of invalids, material welfare, medical and professional selection, professional rehabilitation, working pensioners.

The article examines the basic directions of the Soviet disability employment policy in 1930-ies. The questions of professional-medical selection of disabled people, the results of their employment for specially reserved workplaces, the features of social care of working invalids and pensioners are analysed. According to the author, there was the phenomenon of «socially secured working pensioner» established during that period in the Soviet Union.

O.Yu. Lyutykh

COURSE OF MODERN RUSSIAN SOCIAL AND ECONOMIC REFORMS IN THE CONTEXT OF INTERNAL AND FOREIGN POLICY OF THE RUSSIAN FEDERATION

Social and political reforms, oligarchy, crisis, effective economy, civil society.

In the article historical evolution of Russian reforms, their sociopolitical content are considered, the specifics of the Russian reforming is underlined, the internal and external factors influencing the nature of transformations are defined. Also the problems of interdependence of foreign and domestic policy of the Russian state in the conditions of carrying out social and economic reforms during the latest time are considered in the article.

E.O. Rogovskoy

**GOERGIEVSKOE I IN A CIRCLE OF PALEOLITHIC SITES
OF KAZANTSEVSKIY INTERGLACIAL IN NORTHERN ASIA**

Paleolithic, industry, artifacts, Neopleistocene, technomorphology, exponents, stratified, culture sediments, Kazantsevskiy interglacial.

In the article the Paleolithic site Georgievskoe I and the synchronous objects of Northern Asia whose age is about 100 thousand years are considered. Paleolithic sites of Kazantsevskiy interglacial in Northern Asia show a technomorphological variety, which fits the worldwide pattern of technocultural processes.

D.K. Shumov

DEVELOPMENT OF SYSTEM OF MILITARY SCHOOLS OF RED ARMY IN 1929–1937

Military schools, the Red Army, system of military education, training of military personnel.

This article focuses on the historical path of formation and development of the system of preparation of military personnel in the USSR during 1929–1937. The article analyzes the correspondence of the quantitative indicator of the Red Army to its quality index. The changes of the system of military schools throughout the eight-year period of modernization of the Red Army are considered in detail, the basic suppositions of the reforms of military education are revealed, the measures on reforming the system of training military personnel are analyzed.

P.V. Yurllov

BUREAUCRACY OF YENISEYSKAYA PROVINCE IN THE PERIOD OF NEP

High-ranking functionaries, bureaucracy, law nihilism, corruption, rights and privileges.

In the article the author covers the theme of forming of the soviet bureaucracy in Yeniseyskaya province in the 1920-ies. A close attention is paid to the problem of abuses of soviet high-ranking functionaries and on social-economic causes of this phenomena.

L.V. Yashina

**INTERSYSTEM APPROACH TO STUDYING OF CONTRIBUTION OF MUSEUMS
IN EASTERN SIBERIA TO CULTURAL LIFE IN 1945–1990**

Intersystem approach, interconnections, museums of Eastern Siberia, cultural life, socio-cultural space.

The article is devoted to the methodological issues of the study of the history of museums in East Siberia. It considers the problem of applying an intersystem approach to studying of the contribution of museums in Eastern Siberia to the cultural life. This allows identifying the extent of the penetration of museum culture in the various sectors of social and cultural life, in the areas of the regulated and unregulated social activity, in the personal culture.

Biology*L.N. Afanaskina*

**COMPARATIVE CHARACTERISTIC OF CELLULAR SUBPOPULATIONS
OF CEREBELLUM OF COMMON TOAD (*BUFO BUFO*)
IN CONDITIONS OF ANTHROPOGENIC INFLUENCE**

Amphibians, man-made biotopes, cerebellum, cellular populations.

We have studied the variability of morphometric parameters of neurons and glial cells of the molecular, gangliar and granular layers of the cerebellum of *bufo bufo* that lives in biotopes with varying degrees of interference of the anthropogenic factor. We have provided a comparative evaluation of the compensatory-adaptive rearrangements at the level of glio-neuronal populations of the transition group of lower vertebrates' cerebellum, adapting to the activity of the sources of adverse impacts on natural habitats.

E.V. Volkovsky

**DYNAMICS OF NUMBER AND PHENOLOGY
OF SPIDERS *ARANEUS DIADEMATUS* CLERCK, 1757
(ARANEI, ARANEIDAE) OF DIFFERENT BIOTOPES OF THE ALTAI REGION**

Aranei, Araneus diadematus, Altai, phenology, dynamics.

A stationary collection of spiders was made in 11 different biotopes on the territory of the Republic of Altai and the Altai territory.

As a result, the features of dynamic activity of *Araneus diadematus* were identified. The mating period of this type starts in the second decade of July and ends in the second decade of August. After that the gradual disappearance of males and subsequently of female can be traced.

V.Yu. Chibyeu, N.I. Nikiforov, Yu.S. Lukoutsev, I.M. Okhlopkov

ACCLIMATIZED MUSKRAT (*ONDATRA ZIBETHICA* L.) OF YAKUTIYA

Acclimatization, muskrat, number, ecology, biotechnique, biogeocenose, lodge, man-made structures.

The reduction of the negative impact through improving of habitat conditions of a rodent can be achieved by conducting biotechnical measures aimed at improving productivity of a population by creating favorable conditions of the habitats for the species that will simultaneously and significantly slow down the process of destruction and swamping the shorelines and irrigation facilities.

Economics

S.N. Pak

**THEORETICAL APPROACHES TO THE DIMENSION OF QUALITY OF INFORMATION
IN THE CURRENT ECONOMIC PROCESSES**

Quality of information, uncertainty, probability, investment attraction, investment risk, factorial approach.

This article is devoted to the explanation of the ways of assessing information quality for economic sphere on the basis of an information approach.

It is revealed that this approach allows realizing the formula of information's value from the entropy point of view and apply it to economic processes.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Абдрафикова
Альбина Ринатовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и технологий гуманитарно-художественного образования, ИФИ КФУ;
т. 8 (843) 268-03-29, 8-917-394-50-89;
e-mail: Albina112000@yahoo.com
- Абрамов
Юрий Федорович** – зав. кафедрой философии и методологии науки, Иркутский государственный университет;
т. 8-950-070-40-58; e-mail: philosophy@chair.isu.ru
- Адольф
Владимир Александрович** – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева;
т. 8-913-830-28-91; e-mail: ymg_boss@mail.ru
- Андреев
Александр Львович** – доктор философских наук, профессор, Канский педагогический колледж; КГПУ им. В.П. Астафьева;
т. 8-902-990-34-84;
e-mail: kanskcol@rambler.ru
- Андреева
Надежда Михайловна** – доцент базовой кафедры вычислительных и информационных технологий института математики, Сибирский федеральный университет,
т. 8 (391)249-51-44; e-mail: and-n-m@mail.ru
- Афанаскина
Любовь Николаевна** – аспирант, преподаватель кафедры биологии с экологией и курсом фармакогнозии, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; т. 8 (391) 221-72-02, 8-908-015-92-18; e-mail: afanln@mail.ru
- Бабаев
Эльчин Азизович** – кандидат исторических наук, доцент, старший научный сотрудник кафедры всеобщей истории, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. (391) 236-99-95;
e-mail: elbabaev@mail.ru
- Баженова
Ирина Васильевна** – старший преподаватель базовой кафедры вычислительных и информационных технологий института математики, Сибирский федеральный университет;
т. 8-908-011-40-51; e-mail: apkad@ya.ru
- Барсуков
Игорь Сергеевич** – кандидат философских наук, доцент кафедры философии и социологии, КГПУ им. В.П. Астафьева;
т. 8-960-763-09-28; e-mail: bis24310@mail.ru
- Бартновская
Лариса Александровна** – аспирант кафедры физической культуры и здоровья; старший преподаватель, КГПУ им. В.П. Астафьева;
т. 8-908-205-08-63; e-mail: larabart@mail.ru
- Басалаева
Наталья Владимировна** – кандидат психологических наук, доцент, декан, Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета; т. 8-903-923-32-92;
e-mail: basnv@mail.ru

- Бизюков
Николай Владимирович** – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков для естественнонаучных направлений института филологии и языковой коммуникации, Сибирский федеральный университет; т. 8-923-327-70-09; e-mail: Bizyukov_nikolay@inbox.ru
- Васильева
Светлана Петровна** – доктор филологических наук, профессор, кафедра современного русского языка и методики преподавания, КГПУ им. В.П. Астафьева; т.8 (391)258-12-08; e-mail: vasileva@kspu.ru
- Вершков
Анатолий Валентинович** – кандидат технических наук, профессор кафедры общих математических и естественнонаучных дисциплин, Красноярский институт экономики Санкт-Петербургского университета управления и экономики (Красноярск); т. 8-913-555-52-90; e-mail: vershkov56@mail.ru
- Волковский
Евгений Владимирович** – кандидат биологических наук, доцент кафедры сервиса и туризма, Алтайская государственная академия образования им. В.М. Шукшина; т. 8-913-083-38-30, 8 (3854) 32-88-61 (р.); e-mail: r_e@bk.ru
- Галагузова
Юлия Николаевна** – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой общей педагогики и истории образования, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); т. 8-912-287-38-67; e-mail: Yung.ektb@mail.ru
- Гейнц
Юлия Владимировна** – старший преподаватель кафедры физической культуры института физической культуры, спорта и туризма, Сибирский федеральный университет; т. 8-950-404-08-87; e-mail: yuliya@mail.ru
- Гендин
Александр Моисеевич** – доктор философских наук, профессор, член-корреспондент РАО, заслуженный деятель науки РФ, зав. кафедрой философии и социологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8 (391) 227-91-48 (д.); e-mail: gendam@yandex.ru
- Гинтер
Светлана Михайловна** – старший преподаватель кафедры МХО факультета начальных классов, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-960-767-17-49; e-mail: svetlana-ginter@yandex.ru
- Гонина
Анастасия Сергеевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Сибирский государственный технологический университет; т. 8-913-536-41-81; e-mail: gonina-nastya@rambler.ru
- Гончаров
Александр Евгеньевич** – аспирант кафедры отечественной истории, КГПУ им. В.П. Астафьева; преподаватель кафедры ТИЯ, Сибирский государственный аэрокосмический университет им. акад. М.Ф. Решетнёва; т. 8-960-763-42-75; e-mail: comrade1937@yandex.ru
- Городнянская
Полина Александровна** – аспирант кафедры русского языка и методики преподавания института филологии и журналистики, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова (Абакан); т. 8-923-217-37-53; e-mail: polina_134@mail.ru

- Гринберг
Георгий Михайлович** – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра систем автоматического управления, Сибирский государственный аэрокосмический университет им. акад. М.Ф. Решетнева; т. 8-904-893-44-54; e-mail: grinberg_gm@mail.ru
- Гуляева
Светлана Степановна** – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой спортивно-педагогических дисциплин, Чурапчинский государственный институт физической культуры и спорта (Якутия); т. 8 (41151) 43-200, 8-914-105-74-00; e-mail: ssvjakutija@yandex.ru
- Гуралев
Владимир Михайлович** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры оперативно-огневой и физической подготовки, Сибирский юридический институт федеральной службы Российской Федерации по контролю за оборотом наркотиков; т. 8-906-971-49-48; e-mail:Gural100@mail.ru
- Далингер
Виктор Алексеевич** – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой теории и методики обучения математике, Омский государственный педагогический университет; т. 8 (3812) 24-37-53; e-mail: dalinger@omgpu.ru
- Дворкин
Владимир Михайлович** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры оперативно-огневой и физической подготовки, Сибирский юридический институт федеральной службы Российской Федерации по контролю за оборотом наркотиков; т. 8-913-538-82-42; e-mail: dvorkin528@mail.ru
- Диденко
Людмила Анатольевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и управления образованием ИДОиПК, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-962-075-34-59; e-mail: didenko.56@mail.ru
- Добровольский
Сергей Славич** – доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе, Дальневосточная государственная академия физической культуры и спорта (Хабаровск), т. 8 (4212) 30-61-99, 8 (4212) 30-61-99; e-mail: dobrovolsky@list.ru
- Дорохова
Татьяна Сергеевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); т. 8-922-228-25-32; e-mail: 70571@mail.ru
- Емельянова
Ольга Николаевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и речевой коммуникации, Сибирский федеральный университет; т. 8-902-958-36-68; e-mail: olniem@mail.ru
- Заливан
Денис Олегович** – аспирант кафедры теоретических основ физического воспитания, КГПУ им. В.П. Астафьева; преподаватель кафедры физической культуры института физической культуры спорта и туризма, Сибирский федеральный университет; т. 8-902-926-84-09; e-mail: sannikova-nata@yandex.ru

- Замышляев
Владимир Иванович** – кандидат философских наук, профессор кафедры общественных связей, Сибирский государственный аэрокосмический университет им. акад. М.Ф. Решетнёва; т. 8 (391) 212-33-73, 8-908-218-29-93; e-mail: annamaria_oc@mail.ru
- Захаров
Александр Михайлович** – кандидат исторических наук, доцент, кафедра русской истории, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург); т. 8-921-369-97-96; e-mail: rusist.rgpu@mail.ru
- Зорина
Виктория Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8 (391) 211-33-23; e-mail: zorina@kspu.ru
- Ивкина
Любовь Михайловна** – старший преподаватель кафедры методики преподавания информатики, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-960-757-98-86; e-mail: ivkinalm@mail.ru
- Идатчиков
Николай Николаевич** – учитель истории, Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Приреченская средняя школа» (Ужурский район); т. 8-960-752-98-31; e-mail: idatnik@mail.ru
- Илларионов
Григорий Андреевич** – аспирант кафедры религиоведения, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-908-221-30-48; e-mail: spasalon5@yandex.ru
- Казакова
Татьяна Викторовна** – старший преподаватель кафедры педагогики и психологии, Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета; т. 8-950-415-73-39; e-mail: ktv999@mail.ru
- Клименко
Наталья Сергеевна** – аспирант кафедры философии и социологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; старший преподаватель 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
- Кокова
Елена Ивановна** – кандидат педагогических наук, доцент, старший преподаватель кафедры оперативно-боевой и физической подготовки, Сибирский юридический институт федеральной службы Российской Федерации по контролю за оборотом наркотиков; т. 8-913-518-96-68; e-mail: kokovaei@mail.ru
- Колокольникова
Зульфия Ульфатовна** – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии, Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета; т. 8-902-942-94-30; e-mail: kolokolnikova_zu@mail.ru

- Кондратенко
Лариса Николаевна** – старший преподаватель кафедры теории и методики общего образования, Институт повышения квалификации (Новокузнецк); т. 8-960-905-68-64; e-mail: Kondratenko56@mail.ru
- Корнеева
Александра Алексеевна** – учитель истории и обществознания, КГБОУ КШИ «Ачинский кадетский корпус»; т. 8-913-572-92-72; e-mail: aspi-yukowa@mail.ru
- Лихтенвальд
Эдуард Константинович** – аспирант кафедры информатики и вычислительной техники, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-960-774-20-00; e-mail: lihtenvald@bk.ru
- Ломаско
Павел Сергеевич** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и вычислительной техники; зам. директора по науке института математики физики и информатики; КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-920-330-75-655, 8 (391)263-97-43; e-mail: lomasko@kspu.ru
- Луковцев
Юрий Семёнович** – кандидат биологических наук, старший научный сотрудник лаборатории горных и субарктических экосистем, Институт биологических проблем криолитозоны СО РАН (Якутск); т. 8 (4112) 42-33-68 (д.), 8-924-664-82-41; e-mail: mountlab@ibpc.ysn.ru
- Любичева
Вера Филипповна** – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой математики и методики обучения физико-математического факультета, Кузбасская государственная педагогическая академия (Новокузнецк); т. 8-905-073-43-02; e-mail: lubichevavf@mail.ru
- Лютых
Олег Юрьевич** – кандидат исторических наук, доцент кафедры экономической теории и управления, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-950-981-69-08; e-mail: oleg.lyutykh@yandex.ru
- Минеев
Валерий Валерьевич** – доктор философских наук, профессор, кафедра философии и социологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-902-917-91-14
- Морозова
Тамара Борисовна** – кандидат педагогических наук, докторант кафедры педагогики высшей школы, Московский педагогический государственный университет; член дома учёных им. М. Горького РАН, Санкт-Петербург; член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, генеральный директор Близнецового центра и научно-исследовательской лаборатории ООО «Близнецовый центр Я – это Ты»; т. 8 (921) 6460418; e-mail: morozova.twins@yandex.ru
- Нелунова
Елена Денисовна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков института зарубежной филологии и регионоведения, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова; т. 8 (411) 22-43-76 (д.), 8-924-173-42-35; e-mail: nelunovaed@mail.ru

**Нестерова
Алла Юрьевна**

– аспирант кафедры иностранных языков и культуроведения, Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (Москва); начальник учебного отдела Балашевского института (филиала), Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского; т. 8-960-355-73-56; e-mail: nesterovabisgu@mail.ru

**Никифоров
Николай Иванович**

– аспирант кафедры экологии, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова; т. 8-914-270-59-47; e-mail: nikiforov-nikola@mail.ru

**Нихочина
Анна Анатольевна**

– кандидат исторических наук, доцент кафедры истории, Сибирский федеральный университет; т. 8-902-946-26-65; e-mail: nihochina@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

**Охлопков
Иннокентий Михайлович**

– кандидат биологических наук, ученый секретарь, заведующий лабораторией экологии млекопитающих, Институт биологических проблем криолитозоны (Якутск); т. (4112) 44-58-45 (д.), 8-924-165-24-21; e-mail: imokhlopkov@yandex.ru

**Пазенко
Вячеслав Иванович**

– доцент кафедры физической культуры института физической культуры, спорта и туризма, Сибирский федеральный университет; т. 8-902-979-51-57; e-mail: ale44132272@ya.ru

**Пак
Николай Инсебович**

– доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой информатики и вычислительной техники, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-913-184-69-84; e-mail: nik@kspu.ru

**Пак
Сергей Николаевич**

– аспирант кафедры экономической теории и управления, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-923-277-94-75; e-mail: Buff_89@mail.ru

**Перевалова
Ольга Владимировна**

– старший преподаватель кафедры педагогики, психологии и частных методик, филиал КГПУ им. В.П. Астафьева (Ачинск); т. 8 (39151) 3-72-73(р.); 8-902-910-38-82; e-mail: afkgpu@gmail.com

**Перехожева
Елена Владимировна**

– старший преподаватель кафедры естественнонаучных дисциплин, Хакасский технический институт (Абакан), Сибирский федеральный университет; т. 8-913-541-96-24; e-mail: perehojeva@yandex.ru

**Попов
Петр Леонидович**

– докторант кафедры философии и методологии науки Иркутский государственный университет; т. 8-950-070-40-58; e-mail: plp@irigs.irk.ru

- Попруга
Игорь Михайлович** – старший преподаватель кафедры безопасности жизнедеятельности и адаптивной физической культуры, заместитель декана факультета физической культуры и спорта по внеучебной работе, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8 (391) 211-22-29; e-mail: marisha1980@list.ru
- Пустовит
Елена Александровна** – аспирант, кафедра фундаментальной и прикладной математики, теории и методики обучения математике; учитель математики многопрофильного лицея, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н.Г. Чернышевского (Чита); т. 8-924-371-50-67; e-mail: pustovitlena@yandex.ru
- Пушкарева
Татьяна Павловна** – кандидат физико-математических наук, доцент, кафедра материаловедения и технологии обработки материалов политехнического института, Сибирский федеральный университет; т. 8-904-895-67-98; e-mail: a_tatianka@mail.ru
- Роговской
Евгений Олегович** – кандидат исторических наук, научный сотрудник, Институт археологии и этнографии СО РАН (Новосибирск); т. 8-908-666-03-77; 8(3952)23-49-95 (д.); e-mail: eor127@yandex.ru
- Савчук
Александр Николаевич** – кандидат педагогических наук, профессор кафедры теоретических основ физического воспитания, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-913-557-69-54; e-mail: sannikova-nata@yandex.ru
- Сафонов
Константин
Владимирович** – доктор физико-математических наук, доцент, зав. кафедрой прикладной математики, Сибирский государственный аэрокосмический университет им. акад. М.Ф. Решетнёва; т. 8 (391) 291-91-42; e-mail: safonovkv@rambler.ru
- Саяпин
Александр Владимирович** – кандидат технических наук, доцент кафедры прикладной математики, Сибирский государственный аэрокосмический университет им. акад. М.Ф. Решетнёва; т. 8 (391) 291-91-42; e-mail: alstutor@gmail.com
- Свитин
Александр Парфенович** – доктор философских наук, профессор кафедры гуманитарных дисциплин, Красноярский институт экономики Санкт-Петербургского университета управления и экономики (Красноярск); т. 8-913-558-54-88; e-mail: vershkov56@mail.ru
- Сильченко
Тамара Васильевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры прикладной механики, Сибирский федеральный университет; т. 8-913-193-18-66; e-mail: tsilchenko@sfu-kras.ru
- Старовойтова
Нина Николаевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Сибирский государственный технологический университет; т. 8-902-917-65-57; e-mail: grotskayanina@mail.ru

- Тесленко
Валентина Ивановна** – доктор педагогических наук, профессор, кафедра методики преподавания физики, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-903-924-98-27; e-mail: teslenko@imfi.kgpu.ru
- Титов
Антон Алексеевич** – соискатель кафедры живописи и композиции факультета изобразительных искусств, Московский городской педагогический университет; педагог дополнительного образования ГБОУ «Дом детского творчества»; т. 8(499)154-69-38, 8 (906)-075-42-42; e-mail: titov4242@yandex.ru
- Тихомирова
Ольга Михайловна** – зав. кафедрой декоративно-прикладного искусства института искусств, Российский государственный профессионально-педагогический университет (Екатеринбург); e-mail: tihomirom@mail.ru
- Уткина
Ольга Александровна** – соискатель ученой степени кандидата педагогических наук кафедры педагогики и психологии УдГУ (Ижевск); член Союза писателей УР; т. 8-904-317-00-92; e-mail: Achtubba@yandex.ru
- Черкасова
Ольга Александровна** – младший научный сотрудник 4 лаборатории научно-исследовательской, Военный авиационный инженерный университет (Воронеж); т. 8-915-582-78-75; e-mail: talica2009@mail.ru
- Черменев
Денис Александрович** – преподаватель кафедры оперативно-розыскной деятельности, Сибирский юридический институт федеральной службы Российской Федерации по контролю за оборотом наркотиков; т. 8-923-350-91-28; e-mail: denisc@mail.ru
- Чибыев
Вадим Юрьевич** – кандидат биологических наук, директор Зоологического музея (Якутск); т. 8 (4112) 42-03-28 (д.), 8-914-270-90-07; e-mail: Midav_64@mail.ru
- Шерстобитов
Антон Вячеславович** – магистр математических наук; преподаватель спецкурсов по математике в ГУ «Усть-Каменогорская городская специализированная школа для детей, одаренных в области математики, физики, информатики»; т. 8-777-318-18-80; e-mail: sherstobitov_a55@mail.ru
- Шершнева
Виктория Анатольевна** – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра прикладной математики и компьютерной безопасности, Сибирский федеральный университет; т. 8-913-592-50-03; e-mail: vshershneva@yandex.ru
- Шилов
Александр Иванович** – заведующий кафедрой профессиональной педагогики ИППО, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-902-992-19-05; e-mail: 9029921905@mail.ru
- Шилова
Нина Васильевна** – старший преподаватель кафедры иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-950-430-82-68; e-mail: nschilova@mail.ru
- Шубин
Дмитрий Александрович** – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой физической культуры института физической культуры, спорта и туризма, Сибирский федеральный университет; т. 8-923-307-04-89; e-mail: ale44132272@ya.ru

**Шумов
Дмитрий
Константинович**

– аспирант кафедры политической истории МГУ им. М.В. Ломоносова; т. 8-926-834-80-63; e-mail: d.k.shumov@gmail.com

**Шукина
Галина Олеговна**

– аспирант кафедры английской филологии, Поволжская государственная социально-гуманитарная академия (Самара); т. 8-927-265-34-62; e-mail: gshchukina@gmail.com

**Юрлов
Петр Вениаминович**

– аспирант кафедры гуманитарных наук, Красноярский государственный торгово-экономический институт; т. 8-953-598-01-88; e-mail: yermak87@mail.ru

**Яковлева
Наталья Федоровна**

– кандидат педагогических наук, и.о. зав. кафедрой педагогики и управления образованием, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-962-079-27-06; e-mail: natalia_mclaren@mail.ru

**Янова
Марина Геннадьевна**

– кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой спортивных дисциплин, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-913-830-28-91; e-mail: ymg_boss@mail.ru

**Яценко
Инна Александровна**

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики детства, докторант, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8 (391) 296-28-80; e-mail: innayazenko@mail.ru

**Яшина
Любовь Витальевна**

– кандидат исторических наук, доцент, кафедра гуманитарных и естественных наук, Усть-Илимский филиал Восточно-Сибирской государственной академии образования; т. 8-950-147-58-80; e-mail: lyubavita@mail.ru

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

Уважаемые коллеги!

Приглашаем вас принять участие в очередных выпусках научного журнала «Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева» 2012 г. Журнал выпускается четыре раза в год: март, июнь, октябрь, декабрь.

В «Вестнике КГПУ им. В.П. Астафьева» публикуются основные научные результаты исследований научных школ вуза, диссертационных исследований на соискание ученой степени доктора и кандидата наук. Журнал прошел ряд необходимых регистраций: номер международной регистрации ISSN 1995–0861; свидетельство о регистрации СМИ (ПИ № ФС77-29950 от 19 октября 2007 г.); зарегистрирован как подписное издание в каталоге НТИ Агентства «Роспечать» № 66001. С 05.03.2010 журнал включен в Перечень ВАК. Предупреждаем авторов, что полнотекстовая электронная версия статей публикуется в Научной электронной библиотеке eLibrary. Все статьи рецензируются. Статьи аспирантов сопровождаются представлением (или кратким отзывом) научного руководителя, копией приказа о зачислении в аспирантуру и публикуются бесплатно. Для остальных авторов 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. 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 № 2 (20)

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 15.06.12. Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. . Бумага офсетная.
Тираж 1000 экз. Заказ 297

Отпечатано ИПК КГПУ,
т. 211-48-00

Для заметок

Для заметок