

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 № 3 (21)

Главный редактор:

О.А. Карлова

Редакционная коллегия:

В.А. Ковалевский (заместитель главного редактора),
Л.Э. Мезит (заместитель главного редактора),
С.П. Васильева (ответственный секретарь)
А.А. Баранов, А.М. Гендин, А.Ж. Жафьяров,
А.И. Завьялов, Т.Г. Игнатьева,
А.С. Корж (редактор английского текста), *М.П. Лапчик, В.Р. Майер,*
Н.И. Пак, Л.Г. Самотик, Н.Т. Селезнева, А.Н. Фалалеев,
Т.В. Фурьева (ответственный редактор),
В.П. Чеха, М.И. Шилова, Л.В. Шкерина

Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2012. № 3 (21) / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2012. – 412 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	11
Агафонова И.П., Безрукова Н.П. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ И ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННОСТИ В СИСТЕМЕ РАЗВИТИЯ ХИМИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА	11
Аликин И.А., Лукьянченко Н.В. ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНОЙ РОДИТЕЛЬСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В СЕМЬЯХ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ	17
Березненко Е.П., Щеголева П.А., Шевченко А.Р. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ЛЫЖНИКОВ-СПРИНТЕРОВ	23
Бибикина В.В. УЧЁТ И ОЦЕНИВАНИЕ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ В ШКОЛАХ ПРИЕНИСЕЙСКОГО КРАЯ В 20-е ГОДЫ XX века	28
Бочарова Ю.Ю., Патрина О.В. ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В МУНИЦИПАЛЬНЫХ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ г. КРАСНОЯРСКА	34
Будагаев Д.С., Лебединский В.Ю., Вайнер-Кротов А.В. ПОДГОТОВКА ЛЫЖНИКОВ-ГОНЩИКОВ В СОРЕВНОВАТЕЛЬНОМ ПЕРИОДЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АНАЛИЗА ВАРИАБЕЛЬНОСТИ СЕРДЕЧНОГО РИТМА	41
Бурухина Е.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОПЫТА ТРИЗ-ПЕДАГОГИКИ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ	46
Власов Е.А., Лебединский В.Ю., Шпорин Э.Г. МОНИТОРИНГ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ОСНОВНОЙ ГРУППЫ ЗДОРОВЬЯ (МУЖСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ) НИ ИРГТУ	51
Грузенкин В.И. РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В НЕФИЗКУЛЬТУРНЫХ СИБИРСКИХ ВУЗАХ	56
Дамбуева А.Б. ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ-ФИЗИКОВ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ	59
Егорова Л.Е. К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ ПРЕДМЕТНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ	64
Зотин А.Г. О КАЧЕСТВЕ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ ДЛЯ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ	69
Игольницына М.С. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ФОЛЬКЛОРА	73
Ковалевский В.А. ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОГО РАЗВИТИЯ ЧАСТО БОЛЕЮЩЕГО РЕБЕНКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	77
Комарова И.В. ОБОГАЩЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА ПОДРОСТКА КАК СУБЪЕКТА ИНТЕРАКТИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ	83
Лозовая Н.А. ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ: КРИТЕРИИ СФОРМИРОВАННОСТИ И УРОВНИ ИХ ПРОЯВЛЕНИЯ	88

Лоренц В.А., Гавриков В.Л., Хлебопрос Р.Г. ДИСКРЕТИЗАЦИЯ УРОВНЕЙ ОШИБОК ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕЙРОННОЙ СЕТИ.....	93
Мельникова Е.А. ОЦЕНКА ПОВЕДЕНИЯ И ОБРАЗА ЖИЗНИ УЧАЩИХСЯ КРАСНОЯРСКОГО ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА ДЛЯ СНИЖЕНИЯ РИСКОВ УТРАТЫ ЗДОРОВЬЯ	100
Мокрый В.Ю. ОБУЧЕНИЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ МЕТОДАМ, АЛГОРИТМАМ И ТЕХНОЛОГИЯМ СЖАТИЯ ДАННЫХ	105
Носакова Т.В., Симонов Д.Н. ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ ГЕНДЕРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ	111
Осипов А.Ю., Вапаева А.В., Антонова А.В., Чижев А.Ю. ДВИГАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ КАК ОСНОВНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ	115
Пушкарева Т.П. ОСНОВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ С ПОЗИЦИЙ ИНФОРМАЦИОННОГО ПОДХОДА	120
Ренёва Г.Ф. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ	126
Смирнова А.В., Шилова М.И. РЕАЛИЗАЦИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К ВЫПОЛНЕНИЮ ФУНКЦИЙ СЕМЕЙНОГО ПЕДАГОГА НА ПРАКТИКЕ	133
Соснин Н.В., Кайгородова Д.В. ПРОЕКТИРОВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ В СТРУКТУРЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ ВПО	138
Тесленко В.И., Смирнова Н.З. ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ПО ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ: КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ	144
Томенко О.И. ДИАГНОСТИКА СОСТОЯНИЯ ШКОЛЬНОЙ ПРАКТИКИ ФОРМИРОВАНИЯ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ ОТНОШЕНИЯ К ТРУДУ КАК НРАВСТВЕННОЙ ЦЕННОСТИ	149
Чернова А.А. ОБУЧЕНИЕ ПО ПРОГРАММЕ «НЕОТЛОЖНЫЕ СОСТОЯНИЯ В КАРДИОЛОГИИ» С ПОМОЩЬЮ СИМУЛЯЦИОННОГО МАНЕКЕНА SimMan.....	155
Шевчук Ю.В., Сучилин Н.Г. КИНЕТИКА ВЫПОЛНЕНИЯ ГИМНАСТИЧЕСКИХ СОСКОКОВ С ПЕРЕКЛАДИНЫ	159
Шкерица Т.А. РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	161
Эвэрт Н.А., Михалева Л.П., Журавлева О.П. ИНТЕРАКТИВНЫЙ РЕЖИМ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА КАК СРЕДСТВО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА.....	167
ФИЛОСОФИЯ И СОЦИОЛОГИЯ.....	173
Барсуков И.С. РАЗРЕШЕНИЕ ПРОТИВОРЕЧИЙ ТРУДА В ФИЛОСОФСКОЙ СИСТЕМЕ Г.В.Ф. ГЕГЕЛЯ.....	173
Валяева Е.В. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ (ПО МАТЕРИАЛАМ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ)	178
Вершков А.В. СОВМЕСТИМОСТЬ ПРИРОДЫ И ОБЩЕСТВА	184
Кириллова Е.А. МАРГИНАЛЬНЫЕ КОНЦЕПЦИИ СОЗНАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ФИЛОСОФИИ.....	189

Конухова А.В. ДИАЛЕКТИКА НАСИЛИЯ И НЕНАСИЛИЯ В ВОСТОЧНОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ РЕЛИГИОЗНО-ЭТИЧЕСКИХ ТРАДИЦИЯХ	194
Кузнецова М.Ф. ОСОБЕННОСТИ ВОСТОЧНОЙ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ.....	199
Мишукова А.С. ГЕНДЕРНЫЕ РОЛИ ЖЕНЩИНЫ В ТРАДИЦИОННОЙ КОЧЕВОЙ КУЛЬТУРЕ	204
Павловский В.В. ВЕХИ СТАНОВЛЕНИЯ НОВОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ И НОВОЙ ПРАКТИКИ (АНАЛИЗ ФРАГМЕНТА КНИГИ К. МАРКСА И Ф. ЭНГЕЛЬСА «СВЯТОЕ СЕМЕЙСТВО...»)	209
Подвойская И.В. ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О КОЛЛЕКТИВНОМ И ИНДИВИДУАЛЬНОМ В СРЕДНЕВЕКОВОЙ ФИЛОСОФИИ	214
ФИЛОЛОГИЯ	222
Бизюков Н.В. ИСКУССТВО РЕЧЕВОГО МАНИПУЛЯТОРА В ТЕОРЕТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ (НА ПРИМЕРЕ АВТОРА ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА)	222
Гаврилюк М.А. ОБРАЗ-СИМВОЛ КАК СРЕДСТВО АКТУАЛИЗАЦИИ КОГЕЗИИ И ЕГО РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ОБРАЗА ГЛАВНОГО ГЕРОЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА У.С. МОЭМА «OF HUMAN BONDAGE»)	227
Емельянова О.Н. ЛЕКСИКА С ПОМЕТОЙ «ОБЛ.» В ТОЛКОВЫХ СЛОВАРЯХ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА.....	232
Журавель Т.Н. ПРИЧИНЫ ЯЗЫКОВОГО СДВИГА В СРЕДЕ ТУВИНСКОГО НАСЕЛЕНИЯ В УСИНСКОЙ КОТЛОВИНЕ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ.....	237
Игнатъева Т.Г. КУРТУАЗНАЯ ЛЮБОВЬ КАК СЕМИОТИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН СРЕДНЕВЕКОВОЙ КУЛЬТУРЫ	241
Корж А.С. К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРАГМАСЕМАТИЧЕСКОГО АСПЕКТА КАТЕГОРИИ ОБВИНЕНИЯ.....	245
Мамаева Т.В. ПОДЪЯЗЫК ОХОТНИЧЬЕГО ПРОМЫСЛА XIX – НАЧАЛА XX ВВ. В СВЕТЕ ТЕОРИИ ПОЛЯ.....	250
Николаева О.В. КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ ТРЕХ ИЗМЕРЕНИЙ	255
Плютова М.И. ЖИВЫЕ КАРТИНЫ В РАССКАЗАХ А.С. ГРИНА «ФАНДАНГО» И «ИСКАТЕЛЬ ПРИКЛЮЧЕНИЙ»	260
Прудис И.Г. ПРИЕМ РЕТРОСПЕКЦИИ ПРИ СОЗДАНИИ ОБРАЗА АВТОРА В ДРАМЕ ЖАНА АНУА «ПОДВАЛ»	265
Разумовская В.А. ИНФОРМАЦИОННАЯ НЕОДНОЗНАЧНОСТЬ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА: НЕИСЧЕРПАЕМОСТЬ ОРИГИНАЛА И ПЕРЕВОДНАЯ МНОЖЕСТВЕННОСТЬ	269
Самотик Л.Г. ДИАЛЕКТИЗМЫ В СОЗДАНИИ ОБРАЗА РЕЧЕВОЙ СРЕДЫ	274

ИСТОРИЯ	279
Бабаев Э.А. КИТАЙСКО-КАНАДСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В 70–80-е гг. XX в.: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ	279
Бойко Ю.Н. К ВОПРОСУ О МАТЕРИАЛЬНОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ МИЛИЦИИ ЕНИСЕЙСКОЙ ГУБЕРНИИ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ 1920-х гг.	284
Ермакова Е.В. ИРЛАНДСКОЕ ОСВОБОДИТЕЛЬНОЕ ДВИЖЕНИЕ В ОБЩЕСТВЕННОМ МНЕНИИ ВЕЛИКОБРИТАНИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ 1870–1880-х гг.	290
Задорин А.В. ПОСЕЛЕНЧЕСКАЯ СТРУКТУРА КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ В 1989–2010 гг.	295
Медников Д.М. РОЛЬ СОВЕТОВ СИБИРИ В РЕГУЛИРОВАНИИ ТРУДОВЫХ ОТНОШЕНИЙ 1905–1917 гг. ...	303
Хромых А.С. ПЛАНЫ ЕВРОПЕЙСКИХ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ КАРСКОГО МОРСКОГО ПУТИ В ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XX ВЕКА	308
НАУКИ О ЗЕМЛЕ	313
Кашлев А.В. ПАРАГЕНЕТИЧЕСКИЕ ЛАНДШАФТНЫЕ РЯДЫ ФИЗИКО-ГЕОГРАФИЧЕСКИХ ПРОВИНЦИЙ РАВНИННОГО АЛТАЯ	313
Стримжа Т.П., Неустроева М.В., Перфилова О.Ю., Фертиков А.И. ОЦЕНКА АТМОСФЕРНОГО ВОЗДУХА ГОРОДА КРАСНОЯРСКА ПО СНЕГОВОМУ ПОКРОВУ	319
Целюк Д.И., Целюк И.Н. КОМПЛЕКСНАЯ ОЦЕНКА ТЕХНОГЕННОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НАМЫВНЫХ ХВОСТОХРАНИЛИЩ ЖЕЛЕЗОРУДНЫХ ОБЪЕКТОВ ВОСТОЧНОЙ СИБИРИ НА ОКРУЖАЮЩУЮ СРЕДУ	328
Цыкин Р.А., Бондина С.С., Ананьев С.А. ФЛЮИДОЛИТЫ И ДРУГИЕ ГИДРОТЕРМАЛИТЫ ТОРГАШИНСКОЙ КАРБОНАТНОЙ ФОРМАЦИИ НИЖНЕГО КЕМБРИЯ (ВОСТОЧНЫЙ САЯН)	332
БИОЛОГИЯ	340
Антипова Е.М., Енуленко О.В. ВЫСШИЕ СПОРОВЫЕ РАСТЕНИЯ ВО ФЛОРЕ СЫДИНСКОЙ ПРЕДГОРНОЙ СТЕПИ	340
Трухницкая С.М., Коренева В.В. ВИДОВОЕ РАЗНООБРАЗИЕ ЦИАНОПРОКАРИОТ РЕКРЕАЦИОННЫХ ТЕРРИТОРИЙ г. КРАСНОЯРСКА.....	347
ЭКОНОМИКА	350
Малахова Е.В., Степанов Е.А. ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ.....	350
Фалалеев А.Н., Абуховский В.И. РАЗРАБОТКА МЕТОДИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ФОРМИРОВАНИЮ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ГРАДОБРАЗУЮЩИХ ПРЕДПРИЯТИЙ.....	357
ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ	361
Черкасова Ю.А. ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ	361
АННОТАЦИИ	366
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	402

Contents

PEDAGOGICS	11
I.A. Alikin, N.V. Lukyanchenko FORMATION OF POSITIVE PARENTAL IDENTITY IN FAMILIES WITH CHILDREN WHO HAVE SPECIAL NEEDS	11
I.P. Agafonova, N.P. Bezrukova REALIZATION OF CONTINUITY AND PRACTICAL ORIENTATION IN THE SYSTEM OF DEVELOPMENT OF CHEMICAL COMPETENCES OF STUDENTS OF PHARMACEUTICAL COLLEGES.....	17
E.P. Berezenko, P.A. Shchegoleva, A.R. Shevchenko PERFECTION OF TECHNICAL TRAINING OF SKIERS-SPRINTERS	23
V.V. Bibikova ACCOUNT AND ASSESSMENT OF WORK OF PUPILS IN SCHOOLS OF THE PREYENISEISK KRAI IN THE 20TH YEARS OF THE XX CENTURY.....	28
Yu.Yu. Bocharova, O.V. Patrina INTEGRATION OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS IN MUNICIPAL PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF KRASNOYARSK.....	34
D.S. Budagayev, V.Yu. Lebedinsky, A.V. Viner-Krotov PREPARATION OF SKIERS-RACERS IN THE COMPETITIVE PERIOD WITH THE USE OF ANALYSIS OF VARIABILITY OF HEART RHYTHM	41
E.V. Buruhina USING THE EXPERIENCE OF TRIZ-PEDAGOGICS IN THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF TEENAGERS' CREATIVITY	46
E.A. Vlasov, V.U. Lebedinsky, E.G. Shporin MONITORING OF PHYSICAL PREPARATION OF STUDENTS OF BASIC GROUP OF HEALTH (MALE DEPARTMENT) OF NR ISTU	51
V.I. Gruzenkin DEVELOPMENT OF SYSTEM OF PHYSICAL EDUCATION IN NON ATHLETIC SIBERIAN UNIVERSITIES.....	56
A.B. Dambueva FORMATION OF RESEARCH SKILLS OF STUDENTS STUDYING PHYSICS AS CONDITION FOR DEVELOPMENT OF THEIR PROFESSIONAL COMPETENCE	59
L.E. Egorova CONCERNING THE CONTENT OF SUBJECT TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF COMPUTER SCIENCE.....	64
A.G. Zotin ABOUT THE QUALITY OF TEXTBOOKS FOR PERSONALLY ORIENTED METHOD OF EDUCATION	69
M.S. Igolnitsina PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE SKILLS OF STUDENTS BY MEANS OF FOLKLORE.....	73
V.A. Kovalevsky FEATURES OF EMOTIONAL AND VOLITIONAL DEVELOPMENT OF A SICKLY CHILD OF SENIOR PRESCHOOL AGE.....	77
I.V. Komarova ENRICHMENT OF SOCIAL EXPERIENCE OF A TEENAGER AS SUBJECT OF INTERACTIVE EDUCATIONAL COOPERATION	83
N.A. Lozovaya RESEARCH ACTIVITY OF STUDENTS-FUTURE ENGINEERS IN THE PROCESS OF MATHEMATICAL EDUCATION: CRITERIA OF FORMATION AND LEVELS OF EXPRESSION.....	88
V.A. Lorentz, V.L. Gavrikov, R.G. Hlebopros DIGITIZATION OF LEVELS OF ERRORS WHILE TRAINING NEURAL NETWORK.....	93

E.A. Melnikova ESTIMATION OF BEHAVIOR AND LIFESTYLE OF KRASNOYARSK CHOREOGRAPHIC COLLEGE'S STUDENTS TO REDUCE THE RISK OF HEALTH DAMAGE	100
V.U. Mokriy TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF COMPUTER SCIENCE FOR USING METHODS, ALGORITHMS AND TECHNOLOGIES OF COMPRESSION OF DATA.....	105
T.V. Nosakova, D.N. Simonov FEATURES OF MODERN GENDER SOCIALIZATION OF CHILDREN.....	111
A.Yu. Osipov, A.V. Vapaeva, A.V. Antonova, A.Yu. Chizhov IMPELLENT ACTIVITY AS THE MAIN MEANS OF FORMATION OF HEALTH SAVING COMPETENCES OF STUDENTS	115
T.P. Pushkareva MAIN COMPONENTS OF MATHEMATICAL PREPARATION USING INFORMATION APPROACH.....	120
G.F. Renyova PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF PERSONALITY AT VARIOUS STAGES OF PROFESSIONALIZING.....	126
A.V. Smirnova, M.I. Shilova IMPLEMENTATION OF READINESS OF STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY FOR THE PERFORMANCE OF DUTIES OF A FAMILY TEACHER IN PRACTICE	133
N.V. Sosnin, D.V. Kaigorodova PLANNING OF LEARNING OUTCOMES IN THE STRUCTURE OF A COMPETENCE-BASED MODEL OF HIGHER VOCATIONAL EDUCATION	138
V.I. Teslenko, N.Z. Smirnova PROBLEMS OF PREPARATION OF PEDAGOGICAL STAFF ON NATURAL SCIENCE DISCIPLINES: CONCEPTUALIZATION	144
O.I. Tomenko DIAGNOSTICS OF CONDITION OF SCHOOL PRACTICE OF FORMING ATTITUDE TO WORK AS A MORAL VALUE IN STUDENTS OF HIGH SCHOOLS	149
F.F. Chernova TRAINING TO DEAL WITH URGENT CONDITIONS IN CARDIOLOGY WITH THE HELP OF SIMMAN DUMMY	155
Yu.V. Shevchuk, N.G. Suchilin KINETICS OF PERFORMANCE OF GYMNASTICS DISMOUNTS FROM A HIGH BAR	159
T.A. Shkerina DEVELOPMENT OF RESEARCH COMPETENCE OF FUTURE BACHELORS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION	161
N.A. Evert, L.P. Mikhaleva, O.P. Zhuravleva INTERACTIVE MODE OF ORGANIZATION OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A MEANS OF SPIRITUAL AND MORAL FORMATION OF SCHOOLCHILDREN	167
PHILOSOPHY AND SOCIOLOGY	173
I.S. Barsukov DIALECTICS OF CONSCIOUSNESS IN «THE PHENOMENOLOGY OF SPIRIT» BY HEGEL	173
E.V. Valyaeva EDUCATIONAL VALUES OF PUPILS OF SENIOR CLASSES (ON MATERIALS OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH)	178
A.V. Vershkov COMPATIBILITY OF NATURE AND SOCIETY.....	184
E.A. Kirillova MARGINAL CONCEPTS OF CONSCIOUSNESS IN CONTEMPORARY RUSSIAN PHILOSOPHY.....	189

A.V. Konukhova	
DIALECTICS OF VIOLENCE AND NONVIOLENCE IN THE EASTERN AND RUSSIAN RELIGIOUS AND ETHIC TRADITIONS.....	194
M.F. Kuznetsova	
FEATURES OF EASTERN PHILOSOPHY OF EDUCATION AND EDUCATIONAL POLICY	199
A.S. Mishukova	
GENDER ROLES OF A WOMAN IN TRADITIONAL NOMADIC CULTURE	204
V.V. Pavlovskiy	
MARKS OF FORMATION OF NEW OUTLOOK AND NEW PRACTICE (ANALYSIS OF AN EXTRACT FROM THE BOOK «HOLY FAMILY...» BY K. MARX AND F. ENGELS).....	209
I.V. Podvoyskaya	
NOTIONS ABOUT THE COLLECTIVE AND THE INDIVIDUAL IN MEDIEVAL PHILOSOPHY.....	214
PHILOLOGY.....	222
N.V. Bizyukov	
ART OF A SPEECH MANIPULATOR IN THEORETICAL ASPECT (ON THE EXAMPLE OF AN AUTHOR OF PUBLICISTIC DISCOURSE)	222
M.A. Gavriljuk	
IMAGE-SYMBOL AS A MEANS OF COHESION ACTUALIZATION AND ITS ROLE IN THE MAIN CHARACTER'S IMAGE DEVELOPMENT.....	227
O.N. Yemelyanova	
WORDS WITH A STYLISTIC LABEL «ОБЛ.» IN EXPLANATORY DICTIONARIES OF THE RUSSIAN LANGUAGE.....	232
T.N. Zhuravel	
REASONS OF LANGUAGE SHIFT IN THE ENVIRONMENT OF THE TUVA POPULATION IN THE USINSK HOLLOW OF THE KRASNOYARSK KRAI.....	237
T.G. Ignatieva	
COURTOIS LOVE AS SEMIOTIC PHENOMENON OF MEDIEVAL CULTURE	241
A.S. Korzh	
CONCERNING THE PROBLEM OF STUDYING PRAGMASEMANTIC ASPECT OF THE CATEGORY OF BLAME.....	245
T.V. Mamaeva	
SUBLANGUAGE OF HUNTERS OF THE NINETEENTH – BEGINNING OF THE TWENTIETH CENTURIES IN THE LIGHT OF FIELD THEORY.....	250
O.V. Nikolaeva	
CONCEPTUAL SPACE OF LINGUOCULTURE IN THE SYSTEM OF THREE DIMENSIONS	255
M.I. Plyutova	
LIVE PICTURES OF STORIES «FANDANGO» AND «ADVENTURER» BY A.S. GRIN	260
I.G. Prudius	
TECHNIQUE OF RETROSPECTION FOR CREATION OF THE AUTHOR'S IMAGE IN THE PLAY «THE CAVERN» BY JEAN ANOUIH.....	265
V.A. Razumovskaya	
INFORMATION AMBIGUITY OF LITERARY TEXT: ORIGINAL INEXHAUSTIBILITY AND TRANSLATION MULTIPLICITY	269
L.G. Samotik	
DIALECTICISM IN CREATION OF THE IMAGE OF SPEECH ENVIRONMENT.....	274
HISTORY.....	279
E.A. Babaev	
CHINESE-CANADIAN RELATIONS IN 1970–1980-IES: SOCIOCULTURAL ASPECT	279
Yu.N. Boiko	
CONCERNING THE QUESTION OF MATERIAL SECURITY OF THE POLICE OF THE YENISEI PROVINCE IN THE FIRST HALF OF 1920-IES.....	284

E.V. Ermakova	
IRISH LIBERATION MOVEMENT IN BRITISH PUBLIC OPINION IN 1876–1889.....	290
A.V. Zadorin	
COLONY STRUCTURE OF THE KRASNOYARSK KRAI IN 1989–2010.....	295
D.M. Mednikov	
ROLE OF THE SOVIETS OF SIBERIA IN REGULATION OF LABOR RELATIONS IN 1905–1917.....	303
A.S. Khromikh	
PLANS OF EUROPEAN BUSINESSMAN TO USE THE KARA SEA ROUTE IN THE FIRST QUARTER OF THE XXTH CENTURY.....	308
SCIENCES ABOUT THE EARTH	313
A.V. Kashlev	
PARAGENETIC LANDSCAPE ROWS OF PHYSICAL AND GEOGRAPHICAL PROVINCES OF THE PLAIN ALTAI.....	313
T.P. Strimzha, M.V. Neustroeva, O.Yu. Perfilova, A.I. Fertikov	
ASSESSMENT OF AIR OF KRASNOYARSK CITY BASING ON SNOW COVER.....	319
D.I. Tselyuk, I.N. Tselyuk	
COMPLEX ASSESSMENT OF TECHNOGENIC INFLUENCE OF ALLUVIAL TAILING DUMPS OF IRON ORE OBJECTS OF EASTERN SIBERIA ON ENVIRONMENT.....	328
R.A. Tsykin, S.S. Bondina, S.A. Ananyev	
FLUIDOLITES AND OTHER HYDROTHERMALITES OF THE TORGASHINO CARBONATE FORMATION OF THE LOWER CAMBRIAN (EASTERN SAYANS).....	332
BIOLOGY	340
E.M. Antipova, O.V. Enulenko	
HIGHER SPORE-BEARING PLANTS IN THE FLORA OF SIDINSKAYA FOOTHILL STEPPE.....	340
S.M. Truhnitskaya, V. V. Koreneva	
SPECIES DIVERSITY OF CYANOPROCARYOTA OF RECREATION TERRITORIES OF KRASNOYARSK CITY.....	347
ECONOMICS	359
E.V. Malakhova, E.A. Stepanov	
FORMATION OF ECONOMIC COMPETENCES IN THE COURSE OF LABOUR EDUCATION OF YOUTH.....	350
A.N. Falaleev, V.I. Abuhovsky	
DEVELOPMENT OF METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE FORMATION OF DEVELOPMENT STRATEGY OF CITY-FORMING ENTERPRISES.....	357
FROM WORK EXPERIENCE	
Yu.A. Cherkasova	
PRINCIPLES OF THE ORGANIZATION OF PRACTICAL TRAINING OF THE PRACTICAL TRAINING OF STUDENTS, FUTURE SOCIAL WORKERS.....	361
ABSTRACTS.....	366
CREDITS.....	402

ПЕДАГОГИКА

И.П. Агафонова, Н.П. Безрукова

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ И ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННОСТИ В СИСТЕМЕ РАЗВИТИЯ ХИМИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Профессиональная компетентность фармацевта, химические компетенции, обучение химическим дисциплинам, преемственность, практикоориентированность.

Лекарствоведение (фармация) связана с изысканием, изготовлением, стандартизацией, оценкой качества, хранением и отпуском лекарственных средств населению. В связи с этим важнейшей составляющей профессиональной компетентности фармацевта является химическая компетентность.

Цикл химических дисциплин в системе подготовки фармацевта включает дисциплины «Общая и неорганическая химия», «Органическая химия», «Аналитическая химия» и служит базой для изучения последующих специальных дисциплин «Фармацевтическая химия», «Фармакология», «Фармакогнозия», «Фармацевтическая технология». Так, знание содержащихся в растениях химических веществ – потенциальных лекарственных средств – и протекающих с ними в процессе вегетации химических превращений необходимо для освоения дисциплины «Фармакогнозия». Изучение дисциплины «Фармацевтическая технология» невозможно без понимания химических процессов, протекающих при изготовлении лекарственных форм. При оценке рецептурной прописи фармацевту необходимо решить целый ряд проблем, связанных с использованием стабилизаторов, консервантов, изотонирующих агентов и других вспомогательных веществ с одновременным подбором растворителей, мазевых и суппозиторных основ. Добавление таких веществ не является механическим процессом, а отражает осмысленный выбор определенных из них, совместимых с выписанными лекарственными веществами и обеспечивающих получение качественных и стабильных лекарственных препаратов, гарантирующих при этом максимальное проявление терапевтической активности субстанций на уровне целостного организма либо проявляющих региональное воздействие на определенные органы или ткани.

Однако анализ химической подготовки студентов-первокурсников фармацевтического колледжа показывает, что значительная часть из них имеет невысокий уровень сформированности химической компетенции, низкую мотивацию познавательной деятельности [Агафонова, Безрукова, 2010; Деркач, 2009; Емельяненко, 2011]. Это проявляется в неумении, а часто и нежелании студентов на начальном этапе обучения применять имеющиеся химические знания для приобретения новых, работать с химическим текстом, конспектировать лекции, рационально организовывать самостоятельную работу в процессе освоения химических дисциплин, эффективно вести поиск химической информации и т. д.

Как показывает наша практика, формировать мотивационную готовность студентов – будущих фармацевтов можно через «образ будущей профессии», внутри- и межпредметные связи, умение воплощать свои мотивы через систему целей, эмоциональный фактор обучения и др. [Агафонова, Безрукова, 2010, с. 23–25].

В контексте того, что современная концепция химического образования рассматривает практикоориентированность как важное требование обновления содержания, а также с учетом существенного сокращения часов, выделяемых на освоение студентами фармацевтических колледжей цикла химических дисциплин, в данной статье обсуждаются подходы к реализации преемственности и практикоориентированности в системе развития химических компетенций будущих фармацевтов с целью повышения эффективности их формирования.

Усиление практикоориентированности цикла химических дисциплин обуславливает необходимость пересмотра содержания программ и лекций, практических и семинарских занятий, спецкурсов по химическим дисциплинам в сторону усиления межпредметных связей в контексте будущей профессии студента, формирования профессиональной позиции студента через предмет [Безрукова, 2006, с. 384–389].

Усилить практический аспект подготовки можно посредством интеграции процессов формирования теоретических знаний и развития практических умений, при этом повышается действенность приобретаемых обучаемым знаний. Эта концепция нашла отражение в теории практикоориентированного обучения.

Преемственность в обучении – понятие достаточно многоплановое. В зависимости от подходов к ее анализу преемственность определяется как методологический принцип (в работах Б.С. Баллера, А.А. Кыверялга, Д.С. Ягофаровой и др.); как педагогический принцип (в исследованиях А.П. Беляевой, Г.С. Годник, Ю.А. Кустова и др.); в качестве дидактического принципа либо как один из аспектов таких дидактических принципов, как систематичность и последовательность обучения (А.Д. Бондарь, С.Я. Батышев, И.Т. Огородников, Н.А. Сорокин и др.). Традиционно проблема преемственности рассматривается в основном в аспекте содержания образования как соотнесенность содержания образования на каждой предшествующей и последующих ступенях, например, детский сад – школа, школа – вуз, либо при переходе со ступени на ступень в рамках образовательной системы одного уровня (из класса в класс, с первого курса на второй и т. д.). Другие компоненты методической системы обучения и воспитания – цели, методы, формы и средства обучения – были, как правило, вне поля зрения большинства исследователей [Деркач, 2009, с. 179–180].

В контексте веяний времени преемственность в системе подготовки специалиста должна проявляться в обеспечении *целевого и содержательного единства* учебной деятельности студентов на всем протяжении процесса образования. Поскольку применительно к фармацевтическому колледжу целевым ориентиром является профессиональная компетентность студентов – будущих фармацевтов, при проектировании системы развития их химических компетенций как составляющей профессиональной компетентности необходима *соотнесенность* уровней сформированности химических компетенций при переходе от дисциплины к дисциплине, обусловленная ею *соотнесенность* содержания материала, подлежащего усвоению, и связанная с ними учебная деятельность студентов.

В структуре химических компетенций будущего фармацевта целесообразно выделять *общехимическую* и *частнохимические* компетенции. Основу общехимической компетенции составляют:

- знание и умение пользоваться химическим языком, общими химическими понятиями (количество вещества, валентность, степень окисления и др.);
- умение применять базовые химические законы, закономерности для описания химических объектов, процессов и выявления причинно-следственных отношений;
- знание основных классов химических веществ, типов химических связей, типов химических реакций, единиц изменения, применяемых в химии;

- навыки безопасного обращения с химическими веществами; навыки, необходимые для проведения стандартных лабораторных процедур и использования лабораторного оборудования; умение проводить наблюдения; документировать результаты химического анализа;
- опыт исследовательской деятельности в области фармации с использованием химических методов анализа;
- ценностные установки о роли химии в производстве лекарственных веществ;
- химические основы валеологических знаний, сохранения здоровья и организации здорового образа жизни;
- умения выявлять и объяснять взаимосвязь состава, строения и свойств веществ с их фармакологическим действием и др.

Частнохимические компетенции формируются при обучении отдельным химическим дисциплинам. Так, при освоении дисциплины «Аналитическая химия» основой частнохимической компетенции являются знание качественных реакций; владение техникой аналитических операций, методиками выполнения качественных и количественных анализов; дробным и систематическим ходом анализа; умение рационально подбирать методики анализа; работать с мерной посудой, с приборами; готовить титрованные растворы, устанавливать титр и эквивалентную концентрацию раствора; выполнять соответствующие вычисления и др.

Преимуществом развития химических компетенций должна реализовываться на протяжении всего обучения не только в рамках цикла химических дисциплин, но и при освоении студентами специальных дисциплин. В таблице представлен пример развития химической компетенции в области растворов – анализ жидких лекарственных форм, выраженных через знания, умения студентов при переходе от общей и неорганической химии к фармацевтической химии. Развитие химических компетенций реализуется через соответствующие темы каждой из химических и специальных дисциплин, повышающих и закрепляющих на каждом этапе обучения уровень знаний, умений, достигнутый на предыдущих этапах.

Т а б л и ц а

**Развитие химической компетенции в области растворов,
выраженных через знания, умения студентов при переходе
от общей и неорганической химии к фармацевтической химии**

Общая и неорганическая химия	Аналитическая химия	Фармацевтическая химия
Представление о классификации ионов. Знание условий проведения реакций ионного обмена. Знание качественных реакций на ряд ионов. Владение техникой проведения химических опытов	Знание аналитических классификаций катионов и анионов по группам, методов качественного анализа, частных реакций на катионы и анионы. Умение анализировать смеси ионов, используя дробный и систематический ходы анализа. Владение техникой проведения качественных реакций	Умение анализировать многокомпонентные лекарственные формы. Владение методиками выполнения качественного анализа, умение подбирать методы качественного анализа для лекарственных форм в зависимости от их качественного состава (катион-анион, функциональная группа), используя фармакопейные реакции, умение подбирать наиболее рациональные методы
Знание способов выражения концентрации вещества в растворе. Умение проводить простые расчетные действия. Владение техникой вычисления: определять массовую долю растворенного	Умение готовить растворы и стандартизировать их. Знание требований нормативной документации к титрованным растворам, умение выполнять действия для их коррекции. Владение техникой вычисления в титриметрическом анализе:	Умение переводить растворы из одной системы выражения концентрации в другую, изменять концентрацию титрованных растворов в зависимости от выбранной методики и от содержания лекарственного вещества в лекарственной форме.

Общая и неорганическая химия	Аналитическая химия	Фармацевтическая химия
вещества, рассчитывать навеску при приготовлении растворов молярной концентрации и молярной концентрации эквивалента; определять факторы эквивалентности кислот, оснований, солей	уметь рассчитывать молярную концентрацию и молярную концентрацию эквивалента по результатам титрования; определять массовую долю веществ, в том числе лекарственных. Знание и умение работать с химической посудой, применяемой в количественном анализе	Умение подбирать мерную посуду для выполнения экспресс-анализа. Владение техникой вычисления в количественном анализе: определение содержания веществ в растворах, в том числе лекарственных, по результатам титриметрического анализа, рефрактометрии, спектральных методов анализа

Ниже на примере темы «Окислительно-восстановительные реакции» (ОВР) прослеживается развитие химической компетенции в области ОВР в цикле химических дисциплин и далее в цикле специальных дисциплин на основе межпредметных связей (рис.).

Материал темы «Окислительно-восстановительные реакции» знаком студентам из школьного курса химии, однако, как показывает многолетняя практика, понятийный аппарат темы у студентов не вполне сформирован. В рамках дисциплины «Общая и неорганическая химия» продолжается развитие общехимической компетенции, в частности посредством актуализации понятийного аппарата, связанного с ОВР (степень окисления, окислитель, восстановитель, окислительно-восстановительный процесс); развиваются умения составлять уравнения ОВР методом электронного баланса; формируется представление о значении ОВР в медицине, фармацевтической практике. Далее в рамках дисциплины «Аналитическая химия» развиваются умения использовать ОВР в методах качественного и количественного анализа.

В процессе освоения дисциплины «Фармацевтическая химия» предусмотрено применение студентами знаний и умений по теме ОВР при анализе лекарственных веществ неорганической и органической природы. Например, при изучении темы «Анализ лекарственных веществ на основе элементов шестой группы Периодической системы элементов Д.И. Менделеева» студенты проводят внутриаптечный контроль пероксида водорода. Основываясь на знаниях химических свойств пероксида водорода (дисциплина «Общая и неорганическая химия»), изучают особенности качественного контроля данного лекарственного вещества (способ количественного анализа студентам знаком после освоения дисциплины «Аналитическая химия»). На завершающем этапе занятия в контексте свойств пероксида водорода в режиме полилога формулируются условия его хранения.

На основе знаний окислительно-восстановительных свойств пары Fe (II) / Fe (III), сформированных в рамках дисциплины «Общая и неорганическая химия», студенты при изучении темы «Лекарственные средства для лечения гипохромных анемий» (дисциплина «Фармакология») объясняют сущность процесса всасывания, особенности транспортировки железа в организме человека, его участия в синтезе гемоглобина.

В рамках дисциплины «Фармацевтическая технология» изучение таких жидких лекарственных форм, как растворы перманганата калия, пероксида водорода, иода, также организуется в контексте знаний об окислительно-восстановительных свойствах данных соединений, сформированных ранее.

Реализация принципа преемственности обуславливает последовательное логическое раскрытие учебного материала, установление связей между предыдущим и последующим содержанием, что, как показывает практика, способствует осознанию студентами смысла учения, понимания его значимости для овладения выбранной профессией.



Рис. Межпредметные связи химических дисциплин со специальными дисциплинами на примере темы ОВР

Для эффективного формирования профессиональной компетенции будущего фармацевта, обладающего умениями видеть проблему, выдвигать гипотезы, пользоваться аналогией и переносом, комбинировать известные способы и создавать новые, искать альтернативные решения, необходимо широко внедрять в образовательный процесс активные методы обучения.

Специфика используемого нами подхода к организации учебно-исследовательских работ в рамках химического практикума состоит в том, что введение студентов в ситуацию познавательного поиска начинается с ситуационных задач, где происходит осознание проблемы и значимости получаемых химических знаний и умений в будущей профессиональной деятельности. Далее студенты в процессе выполнения учебного эксперимента переходят к сбору и анализу данных, проверке выдвинутых ими предположений.

На практических занятиях студентам создаются условия для самостоятельных учебных исследований следующих типов:

- *решение проблемных ситуаций, когда студенты на основе их анализа выдвигают гипотезы, получают решения и доказывают их достоверность.* Например, при анализе раствора йода спиртового 10 % студенты сталкиваются с проблемой: при количественном определении йода в этом растворе Государственная фармакопея требует одновременно определять количество возможной в этом препарате йодоводородной кислоты. Возникает вопрос: каким образом данное вещество может образоваться, если раствор готовят растворением йода в 95 % растворе этанола, какие действия необходимо произвести;
- *решение задач на применение знаний, умений в относительно новых условиях, которые предполагают более или менее значительную перестройку знакомых способов решения.* Так, при определении содержания йода и йодида калия в растворе

Люболя студенты, владея умениями качественного и количественного определения каждого из указанных веществ в отдельности, должны самостоятельно решить проблему – каким образом определить их содержание при совместном присутствии в растворе;

- *решение задач, предлагающих выбор из многих возможных вариантов наиболее рационального способа действия.* Например, на основе частнохимических компетенций, сформированных в рамках дисциплины «Аналитическая химия», студенты на практических занятиях по дисциплине «Фармацевтическая химия» должны предложить наиболее рациональный метод определения лекарственного вещества. Так, для количественного определения хлорида кальция можно использовать комплексометрию, методы Мора, Фольгарда, меркуриметрию, рефрактометрию. При анализе лекарственной формы студенты должны проанализировать содержание лекарственного вещества и выбрать подходящий метод. В частности, при анализе лекарственной формы раствор CaCl_2 5 % самым рациональным и экономичным методом является рефрактометрия;
- *решение задач на применение общих теоретических положений, принципов решений в реальных практических условиях, требующих внесения в них конструктивных изменений.* Например, при анализе цинко-борных капель студенты, владея методами качественного и количественного анализа для данной лекарственной формы, в процессе работы выявляют, что на ее титрование пойдет малый объем титранта и зафиксировать точно точку эквивалентности будет сложно, т. к. содержание сульфата цинка 0,25 %. Студенты самостоятельно решают проблему, меняя методику проведения анализа: либо увеличивают навеску, взятую для титрования, либо проводят вычисления и проводят действия с титрованным раствором, уменьшая его концентрации.

Как правило, используемые нами задачи имеют практико-ориентированный характер и разрабатываются на основе межпредметных связей, что помогает студентам оценивать значимость, практическую востребованность приобретаемых знаний и умений.

Анализ результатов педагогического эксперимента показывает, что проектирование системы развития химических компетенций в контексте принципа преемственности и практикоориентированности, систематическая организация разносторонней деятельности студентов в процессе обучения способствуют установлению взаимосвязи нового учебного материала с ранее изученным как элементом целостной единой системы, расширяют границы применения химических знаний, что, в свою очередь, существенным образом влияет на формирование химических компетенций. В процессе преемственного практико-ориентированного обучения химическим дисциплинам студентов реализуются управляемое познание химической науки, овладение конкретными видами деятельности, лежащими в основе профессиональной компетентности фармацевта.

Библиографический список

1. Агафонова И.П., Безрукова Н.П. Развитие мотивации к учению у студентов медико-фармацевтического колледжа // Среднее профессиональное образование. 2010. № 4.
2. Безрукова Н.П. Теоретико-методологические аспекты модернизации обучения аналитической химии в высшей школе // Вестник КрасГАУ. 2006. Вып. 10.
3. Деркач А.М. Проблема преемственности курсов химии школы и учреждения среднего профессионального образования // Инновационные процессы в химическом образовании: материалы III Всерос. науч.-практ. конф. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2009.
4. Емельяненко Л.М. Формирование у студентов-медиков мотивационной готовности к профессиональной деятельности // Среднее профессиональное образование. 2011. № 2.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНОЙ РОДИТЕЛЬСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В СЕМЬЯХ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ¹

Позитивная родительская идентичность, ребёнок с особенностями развития, родительское отношение, моделирование субъективного мира, активная обратная связь, метафора, положительное подкрепление.

Важнейшей составляющей психолого-педагогического сопровождения детей с особенностями развития (в дальнейшем ОР) является работа с их семьями. Именно семья, являясь персональной средой жизни ребёнка, играет решающую роль в его развитии и становлении личности [Андреева, 2010; Навайтис, 1999; Семья в психологической консультации, 2008; Эйдемиллер, Юстицкис, 2008].

Из этого вытекает настоятельная необходимость определить:

- источники трудностей полноценной реализации родительской семьёй ребёнка с ОР её функций;
- целевое направление помогающей работы с родителями;
- психологический инструментарий, обеспечивающий действенность такой помощи.

Отвечая на первый из поставленных вопросов, мы рассмотрели психологические характеристики родителей детей с особенностями развития, отражённые в рефлексивных отчётах специалистов служб сопровождения, данные исследования родительского отношения и данные о том, в чём видят трудности сами родители.

Проблемные семинары, проводимые со специалистами центров психолого-медико-социального сопровождения, позволили обозначить основные факторы, определяющие, по их мнению, трудности продуктивного взаимодействия с родителями детей, имеющих особенности развития (ОР). По словам специалистов, родители детей с ОР в значительной своей части характеризуются ярко выраженной позицией «жертвы» ситуации, низким уровнем родительской субъектности, практическим отсутствием стратегических установок воспитания, слабой ориентированностью в общих и специфических аспектах возрастного развития. Родители очень слабо представляют, как чувствуют и воспринимают мир их дети, какие испытывают затруднения.

С целью получения объективных данных, характеризующих родительское отношение к детям с ОР, мы провели исследование, в котором приняли участие родители детей от года до семи лет, две сравнительные группы: родители здоровых детей и родители детей, имеющих особенности развития [Лукьянченко, 2009]. Работа проводилась на базе детских садов и центров психолого-медико-социального сопровождения и социальной помощи семье и детям г. Красноярск. Методическое обеспечение исследования включало «Опросник родительского отношения» (А.Я. Варга и В.В. Столин) [Практикум по психодиагностике..., 1988] и выстроенный в соответствии с целями исследования авторский вариант проективной методики «Незаконченные предложения». Результаты, полученные с помощью этих методик, сравнивались: сопоставлялись данные между выборками отцов и матерей здоровых детей и детей, имеющих особенности развития.

¹ Работа выполнена при поддержке гранта «Студия педагогического мастерства "PRO движение"» (подпроект № 06-1/12) в рамках проекта № 06/12 «Гуманитарная технологическая платформа "Исследования проблем развития человека" (Инновационный человек)». Данный проект реализуется в рамках Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева 2011-ПР-217.

Как известно, в опроснике родительского отношения пять шкал: принятие-отвержение; кооперация как социально желательное родительское поведение; симбиоз как стремление к эмоциональной близости, слитности; авторитарная гиперсоциализация и шкала родительской инфантилизации «маленький неудачник». Проведённое исследование показало, в частности, следующее:

- в сравнении с родителями здоровых детей у родителей детей с особенностями развития в значительно большей мере проявляется эмоциональное отвержение ребёнка, и при этом более выражены «кооперация» и «инфантилизация». Иными словами, испытывая более негативные чувства к ребёнку и воспринимая его как беспомощное создание, они в то же время демонстрируют большее, чем родители нормативных детей, стремление реализовывать стратегии сотрудничества, проявляя себя как «правильные» с социальной точки зрения воспитатели;
- родители здоровых детей более симбиотичны и авторитарны, то есть в их отношениях с ребёнком больше эмоциональной близости и одновременно требовательности.

Особенно ярко различия отношения к детям обозначились в мужских выборках. У отцов детей с особенностями развития выражены эмоциональное отвержение, инфантилизация, низкое стремление к реализации традиционно мужских стратегий требовательности и родительского контроля. Матери детей с особенностями развития так же, как и отцы, в значительной мере не принимают своих детей на эмоциональном уровне, воспринимают их как беспомощных, но при этом в большей степени, чем матери малышей с нормативным развитием, стремятся к социально одобряемым формам кооперативного воспитания.

Корреляционный анализ показал следующее:

- у родителей здоровых детей стилевые характеристики родительского отношения мало взаимосвязаны друг с другом, что может говорить о широкой вариативности родительского отношения;
- показатели родительского отношения в семьях детей с особенностями развития имеют достаточно жёсткую взаимосвязь;
- системообразующим в родительском отношении отца при этом является мера эмоционального отвержения. Чем она выше, тем менее он ориентирован на кооперативные формы взаимодействия и меньше доверяет самостоятельности ребёнка;
- у матерей таким центральным фактором оказалась мера инфантилизации ребёнка. Чем более она выражена, тем мать менее принимающая и одновременно более кооперативная. Иными словами, чем более беспомощным видит мать своего ребёнка, тем больше в её родительском отношении эмоционального отвержения и при этом больше сознательного стремления к сотрудничающим формам взаимодействия.

В результатах, полученных с помощью методики «Незаконченные предложения», отчётливо проявились два важных феномена. Во-первых, родители (особенно матери) детей с ОР испытывают затруднения в понимании ребёнка, дифференцированной оценке его особенностей, не выделяют определённых качеств и критериев сравнения с другими детьми.

Во-вторых, представление родителей детей с ОР о воспитании и ребёнке, так или иначе, преломляется через призму представления о себе как о родителе и взаимоотношениях со своим ребёнком. Ответы родителей детей с ОР (будь то тема представлений о воспитании, о себе как родителе или отношениях с ребёнком) непременно касаются темы любви, принятия ребёнка, оценивания себя с этой стороны взаимоотношений, в то время как родители детей с нормативным развитием такие темы практически не затрагивают. Можно полагать, что любовь к ребёнку для них – нечто само собой разумеющееся. Их внимание больше сфокусировано на ребёнке, отношение реализуется через взаимодействие. У родителей же детей с особенностями в развитии выражено рассогласование между желаемым образом родителя (как принимающего и любящего

ребёнка) и своими реальными чувствами по отношению к нему. Их внимание вследствие этого сосредоточено больше на себе как родителе, а не ребёнке как воспитуемом.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о том, что родители детей с ОР сталкиваются с комплексом проблем, касающихся как развития ребёнка, так и родительской самореализации.

Представители родительских общественных организаций, обобщая опыт своей работы, указывают на типичные социальные трудности родителей детей с ОР: дефицит информации о тонкостях помощи ребёнку и каналов её получения, ограниченность репертуара взаимодействия со специалистами центров сопровождения, их недостаточно понимающая и доброжелательная позиция.

Неудивительно, что исследователи характеризует психоэмоциональное состояние родителей ребёнка с ОР как хронический стресс [Хорошева, 2009]. Высокий уровень напряжения родителей связан с отношением окружающих к детям с особенностями в развитии, равнодушием социальных структур. Родители фактически ощущают себя бойцами-одиночками, тратящими силы на защиту возможности равноправного существования в социуме своего ребёнка и себя как родителя. Их эмоциональный ресурс растрачивается на обиду и фрустрацию. Проблемы личной неуверенности и негативного самоотношения проецируются на окружающих, формируя паранойяльный фон отношений. Это во многом связано с информационной растерянностью родителей.

Нормативный ребёнок и его родитель «попадают» в матрицу привычных социальных алгоритмов, не требующих особого аналитического напряжения. А родитель ребёнка с особенностями развития постоянно сталкивается с нестандартными ситуациями, с непониманием окружающих, которое трактует как злонамеренное. Тем самым он ограничивает возможности продуктивной социализации ребёнка.

Из вышеописанного следует, что семья ребёнка с ОР нуждается в особенной помощи специалистов служб сопровождения.

С сожалением можно отметить тот факт, что под работой с семьёй зачастую понимается своего рода «вынужденное» взаимодействие специалистов с родителями ребёнка. Это, например, обеспечение организационного аспекта (привод ребёнка, покупка материалов для занятий, своевременное кормление и т. п.); обращение к родителям как субъектам, обеспечивающим «нормативность» поведения ребёнка в экстренных с дисциплинарной точки зрения ситуациях; включение родителей в плановые мероприятия в качестве пассивной «массовки», необходимой для отчётности. Взаимодействие с родителями при этом носит режимно-информирующий характер.

Между тем возможны и более продуктивные технологии работы, предполагающие целесообразные действия с продуманной системой средств. Действительно эффективная работа с семьёй позволяет решать проблемы разного уровня:

1) в первую очередь формирование оптимальной среды развития ребёнка, так как любые усилия специалистов в работе с детьми могут купироваться вплоть до полной потери продуктивности при неблагоприятной семейной ситуации, и наоборот, достижение ощутимых результатов в работе с детьми многократно облегчается при продуктивном сотрудничестве с родителями;

2) помощь обществу в оптимизации жизнедеятельности, повышении социальной адаптации и удовлетворённости его членов, находящихся в трудной социальной ситуации (а именно так можно квалифицировать положение родителя, воспитывающего ребёнка с особенностями развития);

3) формирование у обычно жертвенно-пассивной группы населения субъектности, способности решать собственные проблемы, используя широкий спектр внутренних и социальных ресурсов.

Субъектно-ориентированная работа с семьёй предполагает, что будут задействованы формы не авторитарно-монологические, а интерактивные, включающие личное чувство и отношение, предполагающие диалог родителей как со специалистами, так и друг с другом.

Основной целью такой работы является формирование позитивной родительской идентичности, включающей: принятие родителем самого себя и своих индивидуальных особенностей, принятие ребёнка и его индивидуальности, чувство ресурсности, способности решать родительские задачи [Лукьянченко, 2011].

В качестве своего рода опоры позитивной родительской идентичности выступает осознание родителями того, что они не одиноки перед лицом своих проблем. Их может объединять чувство солидарности с другими такими же родителями, множеством равнодушных людей, обществом в целом, в котором при наличии неразрешённых проблемных вопросов тем не менее всё осознано и проявляются гуманистические идеи.

При организации продуктивного взаимодействия с родителями необязательно вводить какие-то дополнительные организационные формы. С учётом обозначенных ориентиров могут быть выстроены традиционные, устоявшиеся формы взаимодействия с родителями, такие как: консультации; групповые занятия; установочные, итоговые и праздничные родительские собрания; стендовая информация и т. п. Главное, чтобы они были обеспечены эффективным психологическим инструментарием. Практика показывает, что действенными средствами формирования позитивной родительской идентичности являются:

- а) моделирование для родителей субъективного мира ребёнка;
- б) включение родителей в работу специалистов с детьми;
- г) активизация родительской обратной связи;
- д) использование метафор;
- е) положительное подкрепление.

Моделирование со сменой позиций предполагает, что родитель получает возможность оказаться в позиции своего ребёнка. В этом случае создаются условия, соответствующие специфике возможностей и ограничений ребёнка. Родитель, например, должен действовать в условиях ограниченного диапазона подвижности или поля зрения. Либо особенности ограничений жизнедеятельности ребёнка задаются родителю с помощью инструкции, описывающей их содержание и предписывающей родителю действовать в соответствии с этими особенностями. Идентифицируясь с позицией ребёнка, родитель начинает понимать реальные потребности ребёнка, в большей мере ему сопереживать, во многом избавляется от установки на то, что поведение ребёнка движимо негативными мотивами.

Моделироваться может процесс коммуникации, ограниченный в каналах передачи информации. Например, в ситуации возможности использования только невербальной коммуникации. Упражнения с таким содержанием приводят родителей к осознанию сложности передачи информации при недостатке средств и возникающего при этом высокого уровня напряжения, проживанию чувства фрустрации и обиды, когда тебя не понимают. Эти эффекты упражнения дают родителям возможность, что называется, на себе понять субъективное самоощущение собственных детей и специфичность их образовательных потребностей [Лукьянченко, Фальковская, Яркова, 2011].

Метафорическое моделирование задаётся сказочной ситуацией, герои которой соответствуют в своём позиционировании участникам семейного взаимодействия. Сказочная метафора в этом ключе является аффективно-безопасной формой отражения семейно-ролевого расклада. Во-первых, в сказках моделируются типичные ситуации человеческого взаимодействия. Во-вторых, персонажи условные, что позволяет задействовать шаблоны поведения и восприятия, но при этом достаточно легко, минуя психологические защиты, «выскочить» в рефлексивную плоскость. В-третьих, сказочно-условная форма создаёт чувство волшебности, «всёвозможности», наивности детства, когда мир видится свежим взглядом, вызывая удивление, восхищение и любознательский драйв. Сказочная метафора позволяет провести психологическую «децентрацию», переход с эгоцентрической позиции на позицию понимания и учёта потребностей всех субъектов семейного взаимодействия. Подбор сказочной метафоры осу-

ществляется в соответствии с принципом изоморфичности проблемной ситуации, фиксации соотношения её базовых элементов.

Информирование родителей может проводиться в любой из обозначенных выше форм взаимодействия с ними. Основные темы информирования фокусируются вокруг особенностей развития ребёнка, взаимодействия с ним, возможностей сотрудничества с социальными структурами. Базовыми требованиями к такого рода информированию являются: режим диалога с использованием активного слушания, позитивный язык, исключающий оценочные и минимизирующий клинично-диагностические категории.

Особенно продуктивно использование метафор, соответствующих смыслу информирования. Например: «Всех поражает тот факт, что бамбук может расти со скоростью 10 сантиметров в сутки. Но мало кто знает, что прежде, чем начать рост, его корневая луковица, скрытая в толще земли, созревает четыре года», если необходимо показать родителю, что развивающие эффекты для своего накопления и качественного скачка могут потребовать достаточно много времени и терпения. Идею разрешения на самостоятельность можно объяснить таким образом: «Если позволить бабочке сидеть на ладони и разрешить ей свободно полетать, то она обязательно вернётся, но если вы зажмите её в кулак, то раздавите её и крылья уже никогда не смогут поднять её в воздух».

Материалы, представленные в метафорической или символической форме в стендовой информации, значительно повышают её терапевтический и мотивирующий эффект. Сказки, терапевтические метафоры, истории, картинки, которые иллюстрируют психологические закономерности, привлекают внимание, интригуют, подспудно заставляют двигаться в продуктивном русле, минуя рифы напряжения нормосообразности, и, что немаловажно, подготавливают заинтересованный контакт родителя с психологом и другими специалистами. Подбирая сведения о возрастных особенностях, важно найти такую форму их изложения, которая стимулирует эмпатию родителя и стремление способствовать выполнению возрастных задач, разворачиванию и амплификации потенциала возраста. Удачной для рекомендаций по младенческому возрасту может быть, например, такое начало: «Здравствуй, мама! Я родился! Мне так хочется ...».

Важнейшим инструментом формирования позитивной родительской идентичности выступает активная обратная связь, осуществляемая родителями в рамках групповой развивающей работы с детьми [Лукьянченко, Шаповаленко, Казанцева, 2010]. Обратная связь может реализовываться в нескольких формах. Это, например, содержательно-оценочные высказывания «по кругу» о том, какие новые продуктивные проявления отметил родитель у своего ребёнка. Другой вариант аналогичен первому, но родители высказываются о тех положительных моментах, которые отмечают у других детей. Более индивидуальные виды обратной связи – специальные анкеты, заполняемые родителями. За счёт этого у родителя создаётся ощущение постоянного продвижения, роста. С методической точки зрения важно стимулировать родителя замечать не только глобальные наработки («стал лучше говорить»), но и дифференцированные продвижения в нюансах их проявлений. У родителей при этом усиливаются чувство собственного вклада (субъектность), открытость позиции, уточняется и обогащается представление о себе как родителе.

Важнейшая составляющая создания условий для обратной связи – свободные, нерегламентированные консультации и собеседования родителей и специалистов. Обычно они «случаются» в те временные промежутки, когда и родители, и специалисты свободны от занятий, например, в перерывах или по окончании всего цикла занятий. Доступность специалиста, его открытая позиция позволяют родителям озвучить и обсудить те моменты взаимодействия с ребёнком, которые личностно наиболее актуальны. Можно сказать, что это нерегламентированное продолжение групповой работы, так как родители для обсуждения интересующей их темы спонтанно собираются в микрогруппы, как бы продолжая групповую динамику, заданную в процессе занятий. Интересно, что, как отмечают специалисты, график занятий, при котором они не имеют возможности включиться в спонтанные родительские обсуждения, снижает мотивацию родителей к ра-

боте в группе, значимо чаще находят повод для пропуска занятий. Таким образом, основные характеристики продуктивной обратной связи – сочетание регламентированности и спонтанности; позитивность, конкретность.

Для формирования у родителя чувства поступательного продвижения, укрепления мотивации родительской активности важно реализовывать техники положительного подкрепления. Механизм положительного подкрепления основывается на том, что любое действие, имеющее положительные последствия (например, эмоционально-позитивная реакция окружающих), в дальнейшем имеет более высокую вероятность повторения. К сожалению, в педагогической практике чаще используется отрицательное подкрепление в виде указаний на недочёты, недостатки, ошибки. Такой подход концентрирует внимание и энергию родителей именно на коррекционном аспекте, усиливая чувство неуверенности и пессимизм. Гораздо продуктивнее обращать внимание родителя на те, пусть даже минимальные продвижения, которые появляются в поведении ребёнка, и учить родителя с помощью позитивного реагирования их закреплять. Позитивное подкрепление – это не обязательно положительное оценочное суждение. Зачастую более полезными оказываются такие способы реагирования, как улыбка, живое внимание, выражение восхищения и т. п. Психолог не только учит родителя техникам подкрепления по отношению к ребёнку, но и сам поддерживает, подкрепляет все позитивные сдвиги в родительской позиции и поведении. При этом фиксируется внимание не на недостатках, а на ресурсах клиента и поддержке любых даже небольших продуктивных изменениях.

Библиографический список

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2010. 368 с.
2. Идентичность: хрестоматия / под ред. Л.Б. Шнейдер. М.; Воронеж: МПСИ, 2007. 272 с.
3. Лукьянченко Н.В. Семья как фактор психоэмоционального благополучия подростков // Воспитание школьников. 2011. № 5. С. 50–57.
4. Лукьянченко Н.В. Родительское отношение в семьях с ребёнком, имеющим особенности развития // Другое детство: сб. тезисов участников Второй Всерос. науч.-практич. конф. по психологии развития. М., 2009. С. 88–91.
5. Лукьянченко Н.В., Шаповаленко Л.О., Казанцева Е.Г. Обратная связь как инструмент актуализации родительской идентичности в работе групп раннего развития // Индивидуально-личностное развитие детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возраста: материалы XII Всерос. науч.-практич. конф. педагогов, психологов. Красноярск, 2010. С. 42–45.
6. Лукьянченко Н.В., Фальковская Л.П., Яркова Е.В. Групповые мероприятия для родителей детей с особенностями в развитии как средство формирования позитивной родительской идентичности // Школа и личность / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2011. С. 61–65.
7. Навайтис Г. Семья в психологической консультации. М.: Модэк, МПСИ, 1999. 224 с.
8. Практикум по психодиагностике. Психодиагностические материалы. М.: Изд-во МГУ, 1988. 143 с.
9. Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования / под ред. А.А. Бодалёва, В.В. Столина М.: НИИ ОПП АПН СССР, 1989. 208 с.
10. Хорошева Е.В. Личностные особенности родителя ребёнка с нарушениями развития // Другое детство: сб. тезисов участников Второй Всерос. науч.-практич. конф. по психологии развития. М., 2009. С. 124–126.
11. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер, 2008. 272 с.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ЛЫЖНИКОВ-СПРИНТЕРОВ

Лыжные гонки, спринт, стартовый разгон, одновременный бесшажный ход, попеременный двухшажный классический ход, финишный рывок – «разножка».

В последние годы в международном движении ведется активная работа по поиску таких форм проведения соревнований, которые повышают их зрелищность, эмоциональность, привлекательность и, как следствие, обеспечивают возрастающую популярность [Шликендер, 2008, с. 25]. К примеру, из 12 дисциплин лыжегоночной части программы XX зимних Олимпийских игр в Турине (Италия, 2006 г.) традиционно остались только четыре: индивидуальные гонки у женщин на 10 и у мужчин на 15 км; эстафеты 4x5 км женская и 4x10 мужская. Введены: индивидуальный спринт на полтора километра, спринт-эстафета, соревнования с общего старта (масс-старт), скиатлон (лыжная гонка со сменой по ходу соревнования, после прохождения половины дистанции, стиля передвижения и, естественно, инвентаря) [Бутин, 2000].

С введением новых форматов соревнований в лыжных гонках потребовались изменения в методике подготовки лыжников-гонщиков, в том числе и в технической подготовке [Поварещенкова, 2006, с. 37]. Поиск наиболее эффективных способов передвижения на лыжах в весьма переменчивых условиях скольжения, а также с учетом постоянного совершенствования лыжного инвентаря и технологии подготовки трасс продолжается [Раменская, 1999, с. 64].

Овладение современной техникой с учетом индивидуальных особенностей и физической подготовленности позволяет достигнуть высоких результатов в избранном виде лыжного спорта [Бутин, 2000, с. 35]. Высокий уровень спортивных результатов требует постоянной и углубленной работы над совершенствованием техники в течение всего периода активных занятий лыжным спортом [Фарбей, 2007, с. 42]. В планах подготовки лыжников от новичка до квалифицированного спортсмена должна быть предусмотрена непрерывность овладения техникой. Даже достижение наивысших результатов не означает, что достигнуто техническое совершенство. Лыжник должен и в этом случае продолжать улучшать технику различных элементов, движений, устранять отдельные неточности и ошибки [Макаров, 1993, с. 17].

Повышенный интерес представляют особенности технической подготовки лыжников-спринтеров [Раменская, 2004, с. 37]. В этом формате соревнований можно выделить ряд особенностей в технике передвижения на лыжах, которые позволяют лыжнику показывать наиболее высокие результаты на спринтерских дистанциях.

1. Стартовый разгон включает в себя попеременный двухшажный ход и переход на одновременный бесшажный ход. Старт в спринте имеет огромное значение: лыжник-гонщик, который быстро стартует, имеет огромное преимущество перед остальными спортсменами, так как может занять более выгодную позицию по отношению к другим участникам (ближе к краю поворота, за любым из других спортсменов, более быструю лыжню, избежать технических приемов других спортсменов («коробочка» и др.) и лишиться их тактического преимущества, а главное, избежать контакта с другими спортсменами, что может повлечь за собой падение).

2. Техника одновременного бесшажного классического хода имеет свои особенности в спринте по сравнению с техникой на более длинные дистанции. Особенность классического одновременного бесшажного хода в спринте заключается в том, что лыжник с выносом палок вперед встает на носки, выносит массу тела выше и дальше для более

эффективного использования массы тела и более сильного отталкивания. Часто применяется лыжниками-спринтерами на старте и на финише.

3. *Финишный рывок – «разножка»* имеет важное значение, особенно на последних этапах соревнования (полуфинал, финал), где идет практически контактная борьба. Умение выбрать оптимальную лыжню, вовремя начать финишный рывок и эффективно сделать «разножку» – все это может привести к победе спортсмена.

Цель исследования – выявить эффективность применения специальных средств технической подготовки в методике тренировки лыжников-спринтеров.

В работе применялись следующие методы исследования.

1. Метод изучения и анализ научной литературы. Анализ учебно-методической и научной литературы по лыжному спорту позволил выявить состояние изучаемого вопроса с позиции современных требований, положений и взглядов. Были изучены учебники, учебные пособия, научно-методические статьи, в которых освещались вопросы методики подготовки лыжников. Было выявлено, что в литературе недостаточно информации по особенностям технической подготовки лыжников-гонщиков к спринтерским дистанциям.
2. Устный опрос использовался для выявления особенностей техники лыжников-спринтеров. А также для выявления и систематизации средств технической подготовки лыжников к спринтерским дистанциям.
3. Педагогическое наблюдение. Наблюдение имело открытый и непосредственный характер. В ходе наблюдения выявлялись особенности техники лыжников-спринтеров, на основании которых разрабатывались специальные средства тренировки.
4. Педагогический эксперимент. С целью проверки эффективности средств технической подготовки лыжников-гонщиков к спринтерским дистанциям на практике был проведен педагогический эксперимент.
5. Математические и статистические методы. Для оценки результатов педагогического воздействия использовался математический метод анализа. Количественные изменения выразились в процентном соотношении, достоверность различий результатов определялась по *t*-критерию Стьюдента.

Контрольные испытания. Для выявления эффективности средств технической подготовки лыжников-спринтеров были проведены следующие контрольные испытания.

Суперспринт (преодоление дистанции 100 м) – использовался для выявления скоростных способностей и оценки эффективности техники старта, техники одновременного бесшажного хода, финишной «разножки».

Спринтерская гонка 1 км – осуществлялась для выявления уровня подготовленности непосредственно на соревновательной дистанции.

Исследование проводилось в 3 этапа:

1 этап (2009–2010 гг.) – анализ литературных источников, наблюдение за ведущими лыжниками России и мира, беседа с ведущими лыжниками и тренерами Красноярского края. В ходе этих мероприятий были выявлены особенности технико-тактической подготовки (техника старта, техника одновременного бесшажного хода, финишный рывок – «разножка»), систематизированы и разработаны средства подготовки лыжников спринтеров.

2 этап (зимний сезон 2010–2011 гг.) – организация и проведение педагогического эксперимента. Для проведения эксперимента были сформированы 2 группы лыжников-гонщиков юниоров (экспериментальная и контрольная) по 8 человек в каждой, занимающиеся в секции лыжных гонок КГПУ им. В.П. Астафьева. В каждой группе 3 КМС, 5 спортсменов имели первый взрослый разряд. Контрольная группа занималась согласно требованиям программы для данного контингента. В основу методики тренировочного процесса в экспериментальной группе входили специально разработанные упражнения, направленные на технико-тактическую подготовку лыжников-спринтеров. Упражнения разрабатывались на основе главных технических особенностей спринта в лыжных гонках. К ним можно отнести: технику старта; технику одновременного бесшажного хода; финишный рывок («разножка»).

Для тренировки техники быстрого старта использовались следующие упражнения.

1. Старт с удобной ноги (одиночный, общий).
2. Старт по сигналу выстрела, команды тренера, прибора для старта (электронный старт). Виды сигнала старта выбраны не случайно. В прологе старт дается стартером или электроникой. В финале, полуфинале и четверть-финале старт дается выстрелом. Упражнения с различными видами сигнала старта позволяют психологически подготовить спортсменов к конкретным сигналам. В дальнейшем спортсмены быстрее реагируют на эти сигналы.
3. Старт с разных позиций по отношению к другим участникам (спортсменам). По правилам соревнований лыжник-спринтер может стартовать с различных позиций в зависимости от результатов пролога.
4. Отработка перехода с попеременного двухшажного классического хода на одновременные ходы без шага. Этот переход имеет преимущество перед переходом через шаг, он более быстрый и позволяет не терять скорость. Совершенствование техники этого перехода осуществлялось с различной скоростью, на разном рельефе, в различных условиях скольжения.

Для тренировки одновременного бесшажного классического хода использовались следующие упражнения.

1. Одновременное отталкивание палками с носков.
2. Передвижение этим ходом на равнине с акцентом внимания на вынос массы тела на носки.
3. То же с акцентом внимания на жесткую постановку палок.
4. То же с акцентом внимания на силу отталкивания.
5. То же с акцентом внимания на частоте движения (с различной частотой движения).
6. То же без лыжни, по неровной лыжне.
7. То же по различному рельефу.
8. Передвижения этим ходом в подъемы различной крутизны.

В морозную погоду тренировки по отработке этой техники проводились в зале, для этого использовались упражнения.

1. Имитация одновременного отталкивания палками с носков на резиновом амортизаторе.
2. То же с использованием блочных тренажеров.

Для тренировки финиша использовались следующие упражнения.

1. Передвижение по тренировочной дистанции с последующим ускорением на определенном отрезке.
2. Ускорение на короткие дистанции 100–500 м.
3. То же, догоняя другого спортсмена.
4. То же, убегая от другого спортсмена.
5. Передвижение на лыжах за другим спортсменом. На финишном отрезке постараться обогнать его. Спортсмену, идущему впереди, не дать это сделать.
6. Передвижение в группе спортсменов на финишной прямой, постараться обогнать всех. Положение спортсменов в группе постоянно меняется.
7. Выполнение финишного ускорения после преодоления спусков.
8. То же после преодоления подъемов.
9. Имитация «разножки» на месте.
10. Упражнения на растягивание ног (шпагаты, махи ногами).
11. Выполнение «разножки» на невысокой скорости.
12. То же на высокой скорости.
13. То же в командной борьбе.
14. Выполнение «разножки» во время тренировок повторным методом.

3 этап (весна 2011 г.) – анализ результатов. Обработка данных и результатов, полученных в ходе педагогического эксперимента.

Результаты исследования. Изменение показателей в тесте «супер-спринт» представлены в табл. 1. В экспериментальной группе показатели улучшились на 10,4 % при $P < 0,05$, в контрольной – на 5,9 % при $P > 0,05$.

Таблица 1

Сравнение показателей в тесте «супер-спринт» у лыжников-гонщиков

Группы	В начале эксперимента (с)	В конце эксперимента (с)	Сдвиги		t	P
			в абс. величинах	в %		
Экспериментальная	13,4 ± 0,38	12,0 ± 0,22	1,4	10,4	3,188	< 0,05
Контрольная	13,6 ± 0,32	12,8 ± 0,25	0,8	5,9	1,970	> 0,05
t	0,402	2,402				
P	> 0,05	< 0,05				

Полученные данные позволяют сделать выводы, что техника передвижения на лыжах такими способами, как попеременный двухшажный классический (стартовый разгон), переход без шага (переход на более скоростной способ передвижения), одновременно бесшажный с выделенными особенностями спринта (передвижение по дистанции), «разножка» (финиш), эффективней, чем в контрольной. Об этом говорят более высокие показатели в тесте «супер-спринт» в экспериментальной группе.

Изменение показателей на контрольной дистанции 1 км (спринт) представлено в табл. 2. В экспериментальной группе показатели улучшились на 15,46 % при $P < 0,01$, в контрольной – на 8,0 % при $P < 0,05$.

Таблица 2

Сравнение показателей контрольной дистанции 1 км (спринт) у лыжников-гонщиков

Группы	В начале эксперимента (с)	В конце эксперимента (с)	Сдвиги		t	P
			в абс. величинах	в %		
Экспериментальная	186,2 ± 6,5	157,4 ± 4,4	28,8	15,46	3,643	< 0,01
Контрольная	188,6 ± 4,5	173,5 ± 4,2	15,1	8,0	2,453	< 0,05
t	0,303	2,646				
P	> 0,05	< 0,05				

Из табл. 2 видно, что результаты в экспериментальной группе выше, чем в контрольной. Это говорит об эффективности экспериментальной методики подготовки лыжников-спринтеров.

Полученные результаты исследования позволяют сделать следующие выводы.

Анализ литературных источников о подготовке лыжников-гонщиков на короткие дистанции показал недостаточность научных разработок, касающихся путей и методов технической подготовки спортсменов к соревнованиям на спринтерских дистанциях.

Техника передвижения на лыжах такими способами, как стартовый разгон (попеременно двухшажный классический ход с места, переход на одновременный бесшажный ход «без шага»), одновременный бесшажный классический ход (с подъемом на носки), финишный рывок – «разножка», существенно влияет на результат в спринте.

Применение специальных средств, направленных на совершенствование технической подготовки лыжников-гонщиков с учетом спринтерской дистанции, повышает эффективность тренировочного процесса, что выражается в более высоких скоростях передвижения в спринте.

Библиографический список

1. Бутин И.М. Лыжный спорт: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2000. 368 с.
2. История соревнований. URL: <http://www.flgr.ru/flgr/history/3.html>
3. Макаров А.А. Методика начального обучения техники лыжных ходов: учеб. пособие. М.: РГАФК, 1993. 63 с.
4. Поварещенкова Ю.А., Авдеева А.А. Исследование двигательных способностей лыжников-гонщиков к спринтерским дистанциям. Теория и практика физической культуры. 2006. № 11. С. 37–38.
5. Раменская Т.И. Техническая подготовка лыжника. М.: Физкультура и спорт, 1999. 264 с.
6. Раменская Т.И. Юный лыжник. М.: СпортАкадемПресс, 2004. 204 с.
7. Фарбей В.В. Лыжный спорт: учебник для вузов. СПб.: РГПУ им. Герцена, 2007. 623 с.
8. Шликендер П. Лыжный спорт: пер. с нем. Мурманск: Тулома (ИП Немцов), 2008. 288 с.

УЧЁТ И ОЦЕНИВАНИЕ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ В ШКОЛАХ ПРИЕНИСЕЙСКОГО КРАЯ В 20-е ГОДЫ XX века

Учёт, успешность, зачётные комиссии, коллективные дневники, круговые тетради, учётные карточки.

Сложившаяся система оценивания знаний учащихся в дореволюционной школе подвергалась критике в педагогической среде до начала Февральской революции 1917 года. В проекте реформы средней школы, предложенной министром народного просвещения П.Н. Игнатьевым, предусматривалось её заменить «возможно частыми осведомлениями родителей о случаях неуспеваемости их детей», отменить переводные и выпускные экзамены, награды и медали. Послереволюционная школа предоставила учителям широкие возможности для экспериментирования в области оценки знаний учащихся. Однако универсальных подходов и решений в этом направлении разработано не было. Постановлением НКП «Об отмене отметок», принятые в 1918 году, балльная система оценок отменялась. После установления советской власти в январе 1920 года на территории губернии начали действовать ранее приняты документы. К началу нового 1920 / 21 учебного года в связи с реорганизацией учебных заведений в «единую школу» были приняты рекомендации осуществлять приём во вновь сформированные классы на основе собеседований. Однако отказаться хотя бы от простых форм контроля проделанной работы и её анализа даже в то революционное время не могли. В циркуляре НКП от 24 июня 1922 года «Об учёте учебной работы и проверке знаний в школах» отмечалось, что отсутствие учёта и почти полное исчезновение из обихода школьной жизни проверки знаний учащихся является слабым местом в жизни школы: «Безучётная работа должна уступить место работе, учётной во всех её фазах и проявлениях». Желательными были признаны дискуссии, рефераты, доклады, ведение дневников, выставки, коллективные отчётные работы. Допускались вопросы, обращённые к группе в целом, зачёты по отдельным частям проработанных курсов, письменных работ зачётного характера» [Равкин, 1959, с. 144]. Заведующий губернским отделом социального воспитания И.И. Рыбаков писал: «Учёт школьной работы фиксируется в школьных журналах» (КБУ ГАКК. Ф. Р163. Оп. 1. Д. 291. Л. 76). В классных журналах делались отметки о посещаемости, фиксировалась работа, выполненная на уроке. При этом признавалось, что приём зачётов у учащихся специальными комиссиями «до известной степени контролирует работу школы и школьных работников» (КБУ ГАКК. Ф. 93. Оп. 1. Д. 172. Л. 156). В школах 11 ступени сохранялась классно-урочная система обучения, и поэтому усилия учителей направлялись на выявление результатов усвоения учащимися базовых знаний. В конце 1922 / 23 учебного года при семилетних и девятилетних школах, к примеру, в Ачинском уезде были созданы «испытательные (зачётные) комиссии» для «проверки знаний учащихся, оканчивающих курс этих школ» (МУАГА. Ф. Р18. Оп. 1. Д. 137. Л. 100).

В 1923 году в журнале «На путях к новой школе» была развёрнута дискуссия о формах учёта. К.Н. Вентцель писал: «Для учёта работы существуют три фактора:

1. Время, потраченное на неё;
2. Степень интенсивности тех усилий, которые употреблены за это время;
3. Результаты, которые получены как следствие произведённой работы» [Вентцель, 1923, с. 68].

Он признавал, что второй фактор «с трудом поддаётся учёту»: «Чем более механический характер носит работа, тем легче она может быть учтена. И наоборот, чем бо-

лее работа имеет характер творчества, ... тем менее она поддается учёту» [Там же]. Предложения К.Н. Вентцеля коррелировались с установками об открытости школы, заявленными в «Положении об единой трудовой школе». Им рекомендовались организация школьных выставок, «подробные объяснительные записки, как с общим обзором работы всей школы, так и с отдельными обзорами тех или других её сторон, по предметам, по группам». Большое значение он придавал коллективным и индивидуальным дневникам учащихся [Там же, с. 71].

Коллективный дневник учащихся

1. О чём беседовали учащиеся с преподавателем?
2. О чём рассказывал преподаватель?
3. Какие наглядные пособия показывал, какие опыты производил?
4. Какие самостоятельные работы производились самими учащимися?
5. Было ли использовано домашнее чтение учащихся на уроках в качестве учебного материала?

6. Описание экскурсий.

7. Сведения о свободных самостоятельных занятиях дома и вне школы, имеющие связь с их образовательной работой в школе.

8. Удовлетворяют ли учащиеся занятия, если не удовлетворяют, то почему? Обнаруживают ли учащиеся интерес к предметам преподавателя? Идут ли учащие навстречу их духовным запросам? Какие изменения и дополнения, по мнению учащихся, надо было бы внести в дело преподавания? [Там же, с. 73].

Анализ вопросов позволяет сделать вывод, что учащиеся для заполнения этих дневников должны были проявлять на уроках внимание, анализировать содержание изучаемого материала. Изучение учителями дневников позволяло им составить представление о восприятии и осмыслении изучаемого материала учащимися, учитывать их склонности, интересы, способности, умения приобретать практические навыки. Такие формы учёта соответствовали заявленной парадигме образования, требующей не механического воспроизведения полученного объёма знаний, а осмысленного их восприятия, усвоения, применения на практике.

8–9 марта 1923 года в Москве состоялась конференция по учёту педагогической работы. Выступавшие отмечали «модность» заявленной темы. С.Т. Шацкий обратил внимание на то, что важен «не учёт результатов работы, но учёт самого процесса её. Качественный учёт ... не поддается статистическому учёту и требует выработки каких-то иных, более тонких форм» [На путях к новой школе, 1923, с. 189].

На конференции обращалось внимание на то, что сложившиеся «формы учёта – это в большинстве формы регистрации, собирания материалов, описания работ, но не формы учёта и оценки», что «учёт должен являться органической частью работы, а не актом внешнего контроля» [Там же, с. 192, 194]. В качестве одного из «прогрессивных» приёмов учёта предлагалась система «пакетов», когда дети складывают весь материал своей работы с тем, «чтобы они сами могли судить потом о продуктивности её» [Там же, с. 194]. Этот приём напоминает сегодняшнюю форму самопрезентации – «портфолио». Признавая, что «мы ищем, но ещё недостаточно нащупали правильный путь», участники конференции сделали выводы, определившие подходы к учёту на достаточно продолжительный период времени. «Учёт, проводимый учащимися, оправдывает затраты сил лишь в том случае, если он помогает детям разобраться в смысле своей работы. Дети вообще не всегда понимают, для чего они учатся. Пусть каждый педагог, ведущий учёт, спросит себя, какое изменение, улучшение вносит он в дальнейшую работу. И не собирает ли он материал, никак его не используя. Ведь это основной вопрос учёта» [Там же, с. 194].

Все рекомендации по новым формам учёта изучались и внедрялись в практику школ Енисейской губернии. В Канском УОНО в 1923 году в ходе дискуссии учителя «пришли к определённым марксистски обоснованным выводам:

- перевод учащихся из одной группы в другую может совершаться исключительно лишь на основе их годовых работ и целой суммы впечатлений, производимых на преподавателей их познаниями и степенью их общего развития;
- экзаменационный учёт одних формальных знаний не соответствует педагогическим принципам, ибо он не сможет учесть индивидуальности ученика. Формальный учёт в творческой школе уродует и мельчит школьные задания, в школе формальной – санкционирует, узаконивает дух формализма» (КБУ ГАКК. Ф. 93. Оп. 1. Д. 170. Л. 19). Это были позитивистские выводы, основывавшиеся на доминировавшем тогда утверждении о подчинённой роли формальных знаний, идеализации новых технологий, точное применение которых якобы должно было однозначно дать положительные результаты. Выработанные предложения, как видим, предполагали сочетание контролирующих процедур и общей субъективной оценки знаний учащихся учителями. Ачинские учителя видели новые подходы в оценке знаний в устройстве выставок работ учащихся за определённый период времени («продукты производительного труда, рисунки, скульптурные изделия, сочинения, письменные работы, чертежи, аппликации, макеты, диаграммы, модели, собрания коллекций» (Там же, с. 177). Очевидна нацеленность на получение «вещественных» доказательств работы школьников, что позволяло воочию убеждаться в выполнении заданного объёма работы. При этом не формулировалось требований о дальнейшем использовании полученных результатов. В качестве основных форм учёта учителями были приняты ведение индивидуальных и коллективных дневников, проведение литературных, музыкальных вечеров для родителей и населения, выступления с докладами «перед широкой публикой», издание учащимися школьных журналов, газет, бюллетеней. Однако отказаться вообще от персонифицированного учёта они не смогли, предложив «составление силами учащихся и учителей характеристик учащихся» и проведение «учёта пропусков» уроков (МУАГА. Ф. Р18. Оп. 1. Д. 145. Л. 2).

В школах I ступени г. Красноярска формы учёта были обсуждены на учительских секциях по группам классов и приняты общие требования: «каждый преподаватель должен завести дневник, круговые тетради учащихся, подбирать и сохранять материалы по изучению постепенного развития ребят, сохранять материал по комплексам» (КБУ ГАКК. Ф. 93. Оп. 1. Д. 226. Л. 6).

Форма группового дневника (КБУ ГАКК. Ф. 93. Оп. 1. Д. 259. Л. 32)

Распределение времени по темам дня	Центральная тема (комплексная)	Тема текущих занятий	Как происходит проработка материала	Примечание (отношение учащихся к работе)	
			Что сделал учитель? Что сделал ученик?	Затруднения, наиболее интересные моменты	Затруднения, наиболее интересные моменты

Введение новых форм учёта с трудом внедрялось в практику, о чём свидетельствует анализ актов итогов работы начальных школ Канского уезда, проведённый комиссией УОНО «по оценке годовых работ» 114 школ в июне 1924 года: «В актах учтены только запасы учебного багажа учащихся и преимущественно только в выпускных группах. Подход к учёту сделан в большинстве своём по опыту дореформенной школы. Проверка знаний учащихся носила экзаменационный характер с определением степени усвоения теоретических навыков. Мало обращалось внимания на общее развитие учащихся, формы проявления творческой самостоятельности. В некоторых школах применялась пятибалльная система оценки знаний. Учёба как база старой буржуазной школы ставилась по-прежнему в основу обучения» (МУКГА.Ф. Р5. Оп. 1. Д. 81. Л. 22).

В данном заключении видны критерии оценки работы школ в период начального перехода на программы ГУСа, низкая степень вовлечённости учительства в перестройку школы, их приверженность старым и более понятным формам учёта.

Постепенно в губернии начинают приживаться новые формы учёта знаний учащихся. При этом школы в их выборе жёстко не регламентировались. Перед началом учебного года, как правило, проводились «испытания» знаний учащихся (Там же. Л. 19). Они организовывались в форме собеседований, конференций, контрольных работ. Как одну из форм итогового контроля следует признать написание характеристик учащихся в конце учебного года (Там же. Л. 54). В течение года устраивались контрольные работы по триместрам. Например, в Канской школе № 2 II ступени по итогам промежуточного контроля, проведённого в форме полугодовых контрольных работ в декабре 1924 года, был сделан вывод: «Ввиду поражающей неграмотности учеников 8 "б" войти с ходатайством в УОНО об увеличении числа уроков по русскому языку для изучения грамматики» (Там же. 97). Причины плохих результатов следует видеть не столько в недоработках учителей, сколько в том, что учащиеся начали обучение в революционные годы, продолжили учиться в период Гражданской войны, когда школы то открывались, то закрывались. Затем были периоды реформирования содержания образования, безденежья, вызванного НЭПом и повлекшие текучесть кадров.

К середине 20-х годов в школах губернии были широко распространены такие формы учёта, как дневники и характеристики учащихся, круговые тетради, индивидуальные листы учащихся, учётные карточки, рабочие книжки, письменные контрольные работы. В круговые рабочие тетради записывались все работы, выполняемые группой: названия прочитанных рассказов, выученных стихотворений, выполненных задач. Учащиеся коллективно решали, кто читает хорошо, а кто слабо. Но уйти от устоявшихся форм учёта знаний учащихся не удавалось. В ряде школ, особенно средних, для учёта формальных знаний и навыков фактически практиковалась двухбалльная система: «удовлетворительно», «неудовлетворительно»; «успевает», «не успевает». Проверка знаний осуществлялась также при помощи письменных работ, докладов, рефератов, а главное, «постоянным и неуклонным наблюдением за учащимися» (КБУ ГАКК. Ф. 93. Оп. 1. Д. 262. Л. 51].

В губернии шла целенаправленная работа по отработке новых подходов к учёту знаний учащихся. В 1925 году Енисейское губметбюро обратилось к учителям с письмом, в котором предложило начать диалог учителей по обмену опытом учёта учебной работы. В нём указывалось на целесообразность сочетания учёта и самоучёта в работе как учителя, так и ученика. «Правильно поставленный самоучёт приучает ребёнка к планомерности в работе, самоконтролю, учёту своих сил и достижений, развивает дух коллективизма путём осознания своего места сначала в школьном коллективе, а затем в обществе». В письме отмечалась бессистемность записей в проверенных дневниках школьников, из которых не было видно результатов работы. Авторы письма надеялись, что удастся учесть опыт работы на местах «в деле коллективного, группового и индивидуального учёта, суммировать его и привести в стройную систему» (КБУ ГАКК. Ф. 93. Оп. 2. Д. 314. Л. 20). В 1926 году секция социального воспитания Красноярского окрону направила методические рекомендации для работников школ «Об учёте работ», в которых отметила, что «учёт является необходимой и составной частью педагогической работы, органически с нею связанной. При производстве учёта в первую очередь подлежит учёту работа коллектива (группы), а затем работа отдельных учеников. Учёт охватывает все моменты работы» (КБУ ГАКК. Ф. 137. Оп. 1. Д. 140. Л. 6). Планирование материала рассматривалось как предварительный учёт; учёт проработанного материала являлся учётом текущим; и, наконец, обращалось внимание на результат работы, т. е. итоговый учёт. Предварительный учёт и текущий находили своё выражение в ведении учётных карточек. В групповой учётной карточке должны были отмечать работу по подтемам, и время, затраченное на неё. III этап работы фиксировался в заключительном учёте и организовывался в форме:

- а) заключительной беседы;
- б) докладов учащихся;
- в) коллективных письменных работ;
- г) диаграмм, таблиц, графиков, рисунков, плакатов» (Там же).

Можно сделать вывод о том, что в этой схеме материализовывалась рекомендация С.Т. Шацкого о необходимости учёта не только результата, но и «процесса» обучения, что должно было стимулировать работу ученика [Шацкий, 1980, с. 228]. Учётная работа, таким образом, выполняла контролирующую, обучающую и воспитывающую функции.

Постепенно приходила неудовлетворённость чисто внешними формами учёта – организацией выставок, коллекций, диаграмм. Наиболее эффективной в тот период времени формой учёта считалась работа с дневниками. При этом предполагалось, что «всякие отдельные творческие порывы детей ... не должны иметь места в дневниках». Им место отводилось в журналах, календарях, альбомах [Сибирский педагогический журнал, 1924, с. 34]. Для учёта личных достижений ребёнка вводились трудовые карточки. Организация учёта работы детьми была одной из главных задач учителя [Там же, с. 41]. Учёт индивидуальной работы учащимися фиксировался в трудовых тетрадях. Учитель записывал в классном журнале информацию о пройденном материале: «какие темы прорабатывались, какого рода знания даны, как эти знания усвоены» (КБУ ГАКК.Ф. 137. Оп. 1. Д. 140. Л. 6).

Хотя оценочные суждения учителей о работе учащихся не поощрялась в тот период, в коллективах учителей в ходу было употребление понятия «малая успеваемость». В Канской школе-девятилетке учителя видели причины слабых результатов обучения в перегрузке учащихся: «В малой успеваемости виноваты ученики, но и учителя тоже: программы надо сократить. Ученики сидят до полуночи за докладами». В качестве профилактики школьный совет принял решение «кружковую работу вне класса прекратить; о задавании уроков на дом вопрос разрешить на конференции» (МУКГА Ф. Р6. Оп. 1. Д. 19. Л. 3). Заведующий Енисейской девятилетней школой С.М. Наумов в 1928 году говорил: «Проявление некоторой безграмотности в старших классах имеет разве отдельные случаи. Школа напрягает все усилия для исключительной ликвидации её. Согласованность и договорённость между педагогами ведётся, увязка в работе есть. Школа перешла на твёрдый путь знания и работы, вследствие чего происходили иногда прения между учащими и учащимися. Комиссия по борьбе с неуспеваемостью серьёзно занята повышением знаний учащихся. Педагоги ведут дополнительные занятия» (МУЕГА. Ф. Р68. Оп. 1. Д. 5. Л. 2).

В Красноярском округе в 1928 / 29 году в школах II ступени учёту был придан «упрощённый вид в целях лёгкости его осуществления». Так как занятия велись преимущественно лабораторным методом, то обычной формой учёта были конференции с докладами звеньев. Применялась система анкетирования и выполнения письменных работ по темам задания. Зачёты применялись «только в самых редких случаях по отношению к отдельным учащимся, не принимавшим участия в повседневной работе». Итоги учёта обсуждались на заседаниях педагогических секций или на школьных советах. Такого рода обсуждения проводились по полугодиям (КБУ ГАКК. Ф. 631. Оп. 1. Д. 65. Л. 14).

В конце 20-х годов учёт успеваемости учащихся проводился по полугодиям. Одним из показателей «с точки зрения успеваемости» являлся процент второгодничества. В школах города Красноярска, к примеру, он составлял в среднем 10 % (Там же. Л. 18). В ачинских, минусинских школах в ходу был термин «успешность». Ачинские коллеги в конце учебного года представили следующие результаты «успешности»: 7 группы – 60 %, 8 группа «а» – 65 %, 8 группа «б» – 58 %, 9 группа – 72 % (МУАГА. Ф. Р18. Оп. 1. Д. 196. Л. 47). Что за этими цифрами – число получивших возможность быть переведёнными в следующую группу без дополнительных испытаний или получивших действительно похвальные результаты – сказать сегодня трудно. Ми-

нусинские учителя, сделавшие вывод о «снижении успешности», были обеспокоены отсутствием у учеников «достаточных навыков чтения, письма, производства арифметических вычислений». Выход из создавшегося положения учителя видели в дополнительных занятиях. При этом предлагалось «разъяснить ученикам, что настойчивые требования преподавателей есть не придирки или ничем не оправданный нажим, а нормальное явление в пользу тех же учащихся. Учащимся 6–7 групп не следует обижаться и считать для себя позором, если от них требуется твёрдое знание и повторение основных арифметических правил, ибо это – краеугольный камень всей математики» (МУМГА. Ф. Р215. Оп. 1. Д. 1. Л. 69–70).

Выводы. Отличительной чертой учёта работы учащихся в 20-е годы было стремление освободиться от прежних дореволюционных форм этой деятельности. Усилиями научной общественности, коллективов учителей школ Советской России шёл поиск адекватных поставленным перед школой задачам форм учёта работы. Однако в Приенисейском крае не было создано оригинальных подходов в этом направлении, что являлось следствием отсутствия научной базы и экспериментальных площадок. Проверка знаний учащихся воспринималась управленческими структурами и учителями края как важный структурный компонент процесса обучения. Систематичность, последовательность заполнения коллективных дневников, круговых тетрадей, рабочих книжек учащимися помогали учителям контролировать степень усвоения ими необходимого объёма знаний, умение организовывать самостоятельный поиск путей и вариантов решения поставленных задач. Участие в выставках, конференциях повышало мотивацию учащихся к самореализации. Но, несмотря на эти позитивные результаты, следует признать, что новые формы учёта подчас были громоздкими, достаточно субъективными. Нечёткость определения критериев оценки и учёта работы учащихся в совокупности с постоянно обновляющимся содержанием образования затрудняли законченное оформление советской образовательной модели единой трудовой школы.

Список сокращений

1. КБУ ГАКК – Краевое бюджетное учреждение «Государственный архив Красноярского края».
2. МУАГА – Муниципальное учреждение «Ачинский городской архив».
3. МУЕГА – Муниципальное учреждение «Енисейский городской архив».
4. МУКГА – Муниципальное учреждение «Канский городской архив».
5. МУМГА – Муниципальное учреждение «Минусинский городской архив».

Библиографический список

1. Вентцель К.Н. Метод учёта работы учащихся и учащихся в трудовых школах и те вероятные формы, какие может принять этот учёт // На путях к новой школе. 1923. № 1.
2. На путях к новой школе. 1923. № 3.
3. Просвещение Сибири. 1926. № 12.
4. Просвещение Сибири. 1927. № 5.
5. Равкин З.И. Советская школа в период восстановления народного хозяйства (1921–1925 гг.). М., 1959.
6. Сибирский педагогический журнал. 1924. № 4.
7. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения. М., 1980. Т. 2.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В МУНИЦИПАЛЬНЫХ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ г. КРАСНОЯРСКА

Расстройства аутистического спектра, социальная интеграция, психолого-педагогическое сопровождение.

Проблема социальной интеграции детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) не теряет своей остроты, вызывая тревогу у родителей и активизируя поиски специалистов по разработке моделей успешной интеграции. По данным мировой статистики, 45 случаев на 10 000 детского населения выпадает на детский аутизм. Описания коррекционной работы с такими детьми известны с начала XIX века (J. Haslam, 1809; Е.М. Itard, 1801, 1807); их число выросло к середине XX века (L. Witmer, 1922; М.О. Гуревич, 1922; Н.И. Озерецкий, 1924; Т.П. Симеон, 1929; Г.Е. Сухарева, 1930; М.С. Певзнер, 1935; L. Despert, 1938; К.А. Новлянская, 1939; и др.).

Психическое развитие при аутизме происходит в особых условиях, когда нарушена регуляция витального и психического тонуса и снижены пороги аффективной чувствительности. Невозможность адекватного реагирования на окружающую среду приводит к тому, что задачи защиты и саморегуляции становятся для ребенка более важными, чем активная адаптация к миру. Поэтому является необходимым квалифицированное введение ребенка с расстройствами аутистического спектра¹ в детский коллектив уже в дошкольном возрасте, учитывая особенности его развития, чтобы способности аутистической защиты от вмешательства в его жизнь еще больше не укрепились в его поведении. Многие специалисты, опираясь на собственный многолетний опыт работы с детьми с РАС, утверждают, что такому ребенку нужно быть все время в развивающей социальной среде – доброжелательной, в меру сложной и требовательной, мобилизующей и эмоционально позитивно окрашенной. Возможность социализации ребенка с РАС должна стоять на первом месте по сравнению с усвоением знаний и умений [Башина, 2012; Никольская, 2004; Морозова, 2007].

Основной проблемой интеграции детей, имеющих аутистические нарушения, в образовательные учреждения является неподготовленность образовательного учреждения к приему таких детей. С проблемой интеграции детские сады сталкиваются по факту, когда дети уже находятся в группах. У детей с нарушениями аутистического спектра неизменно присутствуют нарушения речевого развития. В связи с этим эти дети часто попадают в речевые группы детского сада, где у специалистов появляются определенные трудности, так как большинство логопедических методик диагностики и методов коррекции не приспособлено для работы с данными детьми.

¹ Расстройства аутистического спектра (РАС) – спектр психологических характеристик, описывающих широкий круг аномального поведения и затруднений в социальном взаимодействии и коммуникациях, а также жестко ограниченных интересов и часто повторяющихся поведенческих актов. В РАС входят: аутизм (синдром Каннера), синдром Аспергера, детское дезинтегративное расстройство, синдром Ретта, неспецифическое первазивное нарушение развития (или атипичный аутизм). (Всемирная организация здравоохранения.)

Отношение педагогов детских садов к данной ситуации имеет разный, зачастую противоположный характер. По результату нашего анкетирования учителей-логопедов детских садов одного из районов г. Красноярска только 35 % опрошенных считают, что дети с нарушениями аутистического спектра могут находиться в речевой группе детского сада, но при условии индивидуального сопровождения специалистом-дефектологом или психологом. Остальные имеют четкое нежелание сталкиваться с трудностями аутичного поведения.

Интервьюирование учителей-логопедов показало, что уже на первом этапе для педагога общение с ребенком, имеющим аутистические проявления, затруднено даже в бытовом плане до тех пор, пока не установится эмоциональный контакт, это требует определенных временных затрат. А ведь основной задачей логопедических групп является коррекция речевого развития. В связи с этим встает вопрос, как выстраивать работу с такими детьми, так как привычные методики в данном случае не эффективны. Обязательной частью учебно-воспитательного процесса детского сада является групповая работа. Умение заниматься в группе – необходимая предпосылка социальной адаптации, но именно оно и страдает у детей с аутистическими проявлениями. Прежде чем включать такого ребенка в групповую работу, необходимы комплексы индивидуальных занятий на понимание обращенной речи, выполнение инструкций и заданий. Дети с расстройствами аутистического спектра (РАС), как правило, имеют множество стереотипий двигательного и другого характера, некоторые из которых могут быть опасны для самих себя, если оставить их без присмотра. Следовательно, процесс интеграции детей с РАС в образовательное учреждение нуждается в специальном психолого-педагогическом сопровождении с учетом специфических для данной категории детей условий.

Исследовав состояние проблемы интеграции детей с расстройствами аутистического спектра в одном из районов г. Красноярска¹, мы выяснили, что из 22 дошкольных образовательных учреждений, в которых есть группы компенсирующей направленности, 14 имеют в составе детей, предъявляющих в своем поведении симптомы расстройств аутистического спектра. Анализ многочисленных теоретических источников зарубежных и отечественных специалистов, собственной практики, анкетирования и интервьюирования специалистов исследуемых детских садов позволили нам выделить психолого-педагогические условия, необходимые для успешной интеграции детей с нарушениями аутистического спектра в дошкольное образовательное учреждение. Условия мы проранжировали по степени значимости, опираясь на мнение специалистов ДОУ и собственный опыт, а также присвоили им условную квантификацию для определения уровня достаточности созданных условий:

- 1) наличие специалиста, владеющего основами диагностики и коррекции расстройств аутистического спектра и компетенцией индивидуального сопровождения – 6 баллов;
- 2) наличие индивидуальной программы сопровождения ребенка с РАС в процессе интеграции в образовательное учреждение – 5 баллов;
- 3) организация реабилитационной предметно-пространственной среды для ребенка с нарушениями аутистического спектра – 4 балла;
- 4) регулярное обучение педагогов особенностям взаимодействия с детьми с РАС внутри учреждения специалистом – максимально 4 балла;
- 5) систематическая работа с родителями по двум направлениям:
 - обучение родителей навыкам общения с их детьми – 2 балла,
 - психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с РАС – 2 балла;

¹ Исследование проводилось в рамках проекта 12-12-2/МП «Исследование готовности социальной сферы г. Красноярска к сопровождению семей с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра» при грантовой поддержке КГПУ им. В.П. Астафьева, а также в рамках проекта 06/02 "Исследования проблем развития человека" в рамках Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева.

6) наличие сопровождающей персоны, близкой ребенку на первых адаптационных порах – 1 балл.

На основании интервьюирования и анкетирования специалистов 14-ти исследуемых садов мы получили данные о наличии обозначенных нами условий психолого-педагогического сопровождения процесса интеграции детей с расстройствами аутистического спектра в дошкольное образовательное учреждение (рис. 1).

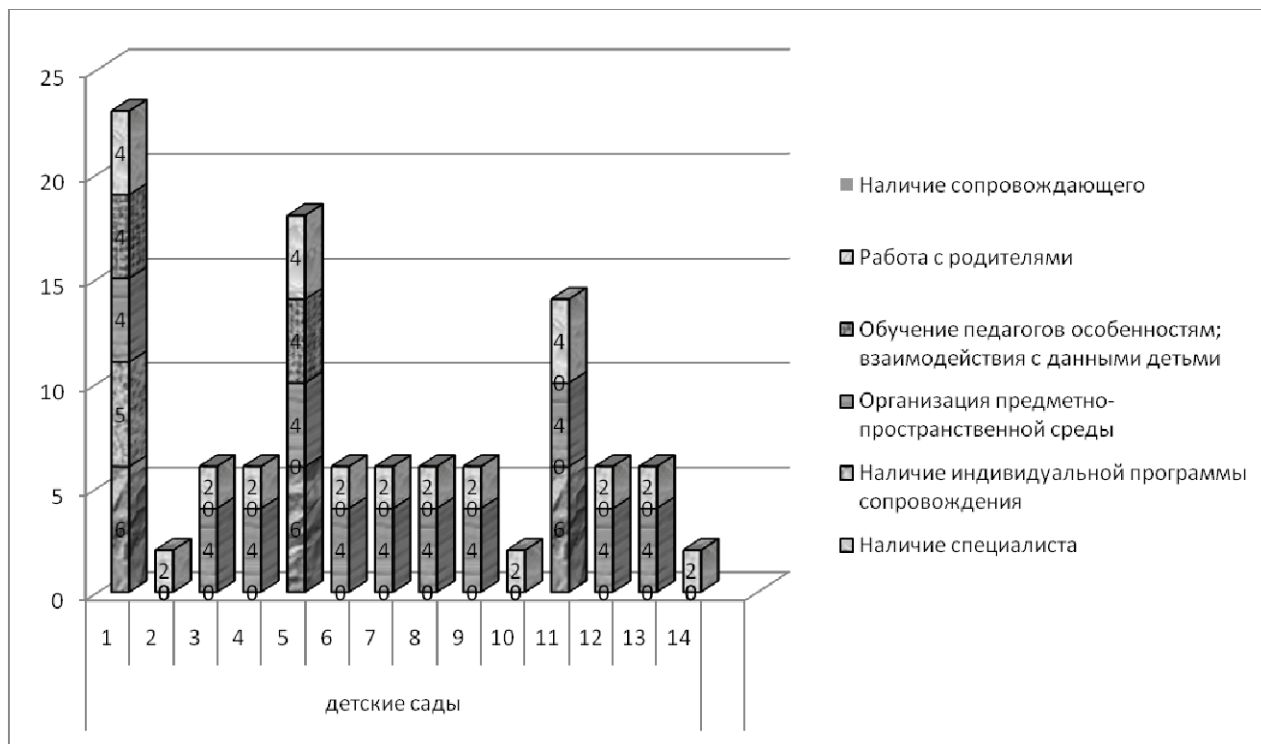


Рис. 1. Наличие условий психолого-педагогического сопровождения процесса интеграции детей с РАС в исследуемых детских садах

Для определения уровня созданных условий психолого-педагогического сопровождения процесса интеграции детей с РАС в дошкольное образовательное учреждение нами была выбрана Т-шкала, имеющая среднюю величину 50 и стандартное отклонение 10. Нами были выделены следующие границы уровня созданных условий: оптимальный – 81–100 % (от максимально возможного); достаточный – 61–80 %; относительно достаточный – 41–60 %; нежелательный – 21–40 %; недопустимый – менее 20 %.

В большинстве детских садов, имеющих в своем составе ребенка с РАС, уровень созданных условий нежелательный, выявлен в 57, 14 % случаев (рис. 2).

Для подтверждения гипотезы о зависимости успеха интеграции от создания обозначенных выше условий нами на основе изучения трудов С.С. Морозовой, О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг, Н.Б. Лаврентьевой была разработана программа мониторинга процесса интеграции, в которой определены критерии интеграции детей с РАС в дошкольное образовательное учреждение: коммуникативный, деятельностный, регулятивный, личностный (самостоятельность).

Поскольку в исследованных образовательных учреждениях, согласно интервьюированию специалистов, присутствуют дети только третьей и четвертой группы по классификации О.С. Никольской, мы почти не включили полное отсутствие характеристик в качестве показателей.

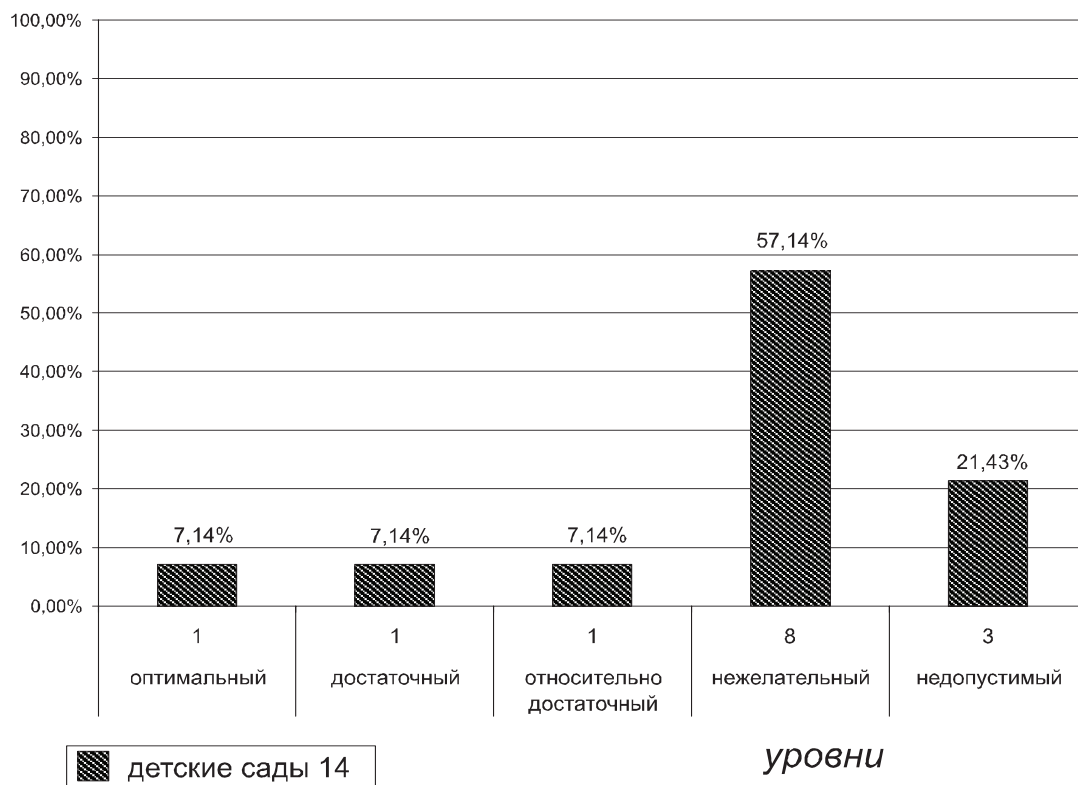


Рис. 2. Распределение детских садов по уровню созданных условий психолого-педагогического сопровождения процесса интеграции

1. Вступает в коммуникацию со взрослыми:

а) выполняет инструкции и просьбы в контексте происходящего – 1 балл;

б) выполняет инструкции и просьбы вне контекста происходящего – 2 балла;

в) наличие показателей по пункту б) + выражает свои желания, просит о помощи – 4 балла.

2. Вступает в коммуникацию со сверстниками:

а) реагирует на обращение к нему сверстников невербально или вербально не адекватно ситуации – 0 баллов;

б) реагирует на обращение к нему сверстников невербально или вербально адекватно ситуации – 2 балла;

в) наличие показателей по пункту б), кроме того, обращается с просьбами, вопросами, оценкой происходящего – 4 балла.

3. Включается в групповые виды деятельности:

а) не принимает формат совместных групповых видов деятельности, занимается самостоятельно отдельно от всех – 0 баллов;

б) включается в общую игру неосознанно (эмоциональное подключение) – 1 балл;

в) наличие показателей по пункту б), кроме того, присутствует во время непосредственно образовательной деятельности, не вовлекаясь в процесс происходящего, но и не мешая, принимая формат занятия – 2 балла;

г) принимает формат занятия или игры и вовлекается в процесс происходящего, выполняя необходимые действия и задания через посредника (еще одного специалиста или сопровождающего) – 3 балла;

д) принимает формат занятия или игры и вовлекается в процесс происходящего самостоятельно, выполняя простые, уже знакомые действия и задания – 4 балла.

4. Совершенствуется уровень эмоционально-волевой регуляции:

а) снижение частоты, насыщенности и временного интервала негативной эмоциональной реакции (агрессия, аутоагрессия, неадекватный крик, плач) в ответ на неп-

приятные ребенку ситуации (нарушение обычного стереотипа, новое не привлекательное для него занятие и т. п.) – 1 балл;

б) наличие показателей по пункту а), кроме того, замена аффективных вспышек вербализацией – 2 балла;

в) наличие показателей по пунктам а), б), кроме того, снижение частоты и насыщенности аутостимуляций при новых видах деятельности – 4 балла.

5. Самостоятельность:

а) выполняет необходимые действия по самообслуживанию под контролем взрослого – 1 балл;

б) самостоятельно выполняет привычные действия по самообслуживанию – 2 балла;

в) способен самостоятельно организовать и контролировать свою деятельность – 3 балла.

Индивидуальные показатели интеграции оценивались по формуле $(100(x - \min) / (\max - \min))$, где x – сумма баллов для конкретного ребенка, с учетом минимальных и максимальных показателей по всем детям. Уровни интеграции определялись по Т-шкале интервалов. Большинство детей достигли низкого и ниже среднего уровней (рис. 3).

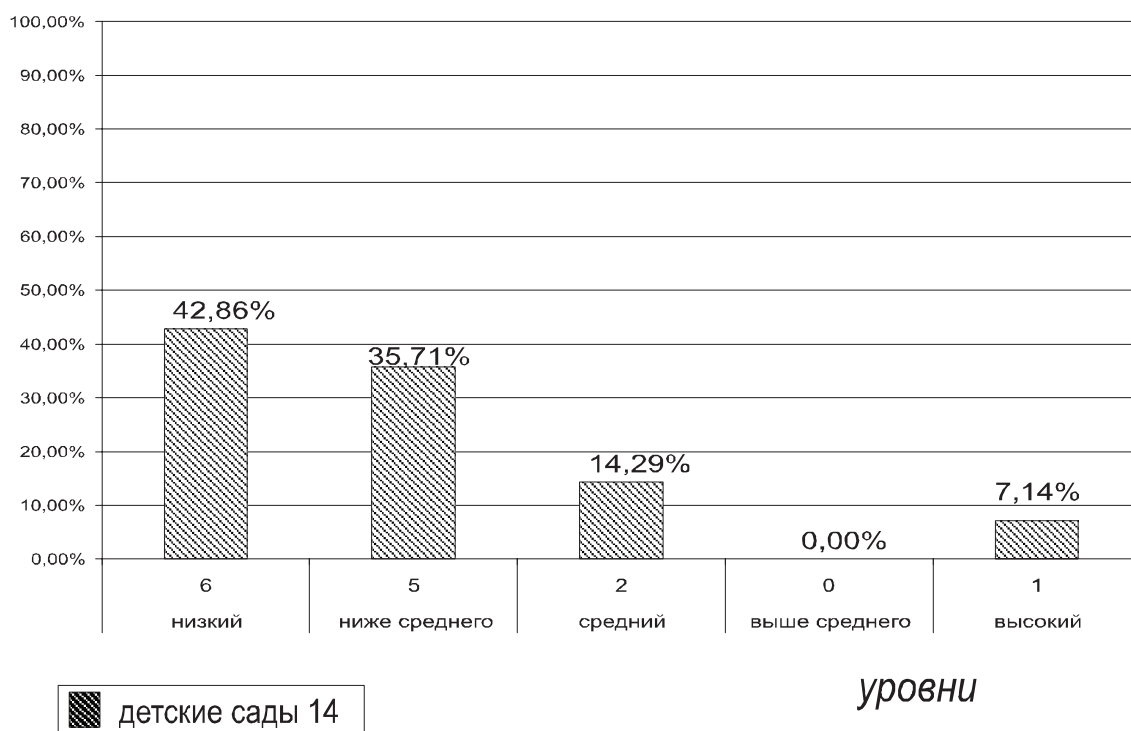


Рис.3. Распределение детей по уровню интеграции в дошкольное образовательное учреждение

Нами была установлена достоверная связь на уровне 99 % вероятности по коэффициенту ранговой корреляции Спирмена между уровнем интеграции ребенка и уровнем обеспечения условий интеграции в дошкольное образовательное учреждение.

Мы подключили также феноменологический метод исследования ситуации интеграции ребенка с РАС в образовательное учреждение, отслеживая динамику поведенческих реакций по программе мониторинга, следуя описанным выше критериям и параметрам у двух детей, посещавших один и тот же детский сад. Первый ребенок посещал детский сад в течение 3-х лет (2007–2010), и условия вводились последовательно: была создана *реабилитационная предметно-пространственная среда по принципам Монтеessori-педагогике*. Определенная структурированность пространства и существующие приемы и правила самостоятельной деятельности на определен-

ном этапе коррекции позволили научить ребенка делать осознанный выбор самостоятельно согласно предлагаемому плану, а затем собственному плану. *Систематическая работа с родителями* осуществлялась по направлению «Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с особыми потребностями», для них была составлена памятка, включающая практические советы по организации жизни семьи с ребенком, имеющим РАС. В 2009 г. психолог детского сада прошел обучение по курсу «Основы диагностики и коррекции расстройств аутистического спектра» в рамках дополнительной образовательной программы «Развитие профессиональной компетентности педагогов, работающих в условиях интегрированного образования» (С.А. Морозов – кандидат биологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии АПК и ППРО, председатель РОБО «Общество помощи аутичным детям "Добро"», Москва). В 2011 г. еще два специалиста дошкольного учреждения прошли обучение по программе «Коррекционная работа с аутичными детьми раннего и дошкольного возраста: содержание и методы» (О.С. Аршатская, кандидат психологических наук, Москва). Это позволило создать дополнительно следующие три условия психолого-педагогического сопровождения: *наличие обученного специалиста; регулярное обучение педагогов особенностям взаимодействия с данными детьми; наличие индивидуальной программы сопровождения.*

С целью знакомства педагогов с особенностями детей, имеющих нарушения аутистического спектра, стали проводиться консультации «Аутизм как феномен человека», «Особенности развития аутичного ребенка», «Работа с родителями детей, имеющих расстройства аутистического спектра»; мастер-класс «Как выстроить общение с аутичным ребенком». Педагоги имеют теперь возможность получать регулярно консультации относительно конкретного случая. Совместными усилиями психолога, воспитателей, логопедов была разработана программа психолого-педагогического сопровождения ребенка с РАС в процессе интеграции в дошкольное образовательное учреждение. Программа имеет основную часть, состоящую из разделов: адаптация к детскому саду, организация индивидуальных занятий, организация групповых видов деятельности, работа с родителями. Вариативная часть представляет собой регулирование индивидуальных трудностей и решение индивидуальных задач развития конкретного ребенка.

В итоге к выпуску при наличии достаточного хорошо созданных условий уровень интеграции достигает среднего.

Второй ребенок поступил в детский сад в 2010 г. в ситуации наличия практически всех необходимых условий – их оптимального уровня. Это позволило постепенно снять трудности в организации режимных моментов. Ребенок теперь включается в групповые формы работы под руководством педагога, вступает в коммуникацию со взрослыми по необходимости, включается в подвижные игры с детьми, самостоятелен в обслуживании (уровень интеграции оценивается как высокий).

Комплекс психолого-педагогических условий, задействующий потенциал свободы и порядка специально организованной среды, постоянно повышающий компетентность педагогов и родителей по воспитанию и обучению особого ребенка, позволяет обеспечить успешность социальной интеграции ребенка с расстройствами аутистического спектра в дошкольное образовательное учреждение, а впоследствии, мы надеемся, и в общеобразовательную школу.

Остается открытым вопрос о готовности дошкольных учреждений к психолого-педагогическому сопровождению процесса социальной интеграции ребенка с РАС. Решение проблемы компетентности педагогов, создания важнейших психолого-педагогических условий такого сопровождения мы видим в организации систематического повышения квалификации мультипрофессиональных команд из детских садов Красноярска: психолога, логопеда, воспитателя со стороны научно-педагогических и медицинских учреждений.

Библиографический список

1. Башина В.М. Ранний детский аутизм. URL:<http://autist.narod.ru/bashina.htm> (дата обращения: 20.05.2012).
2. Детский аутизм: хрестоматия: учеб. пособие / сост. Л.М. Шиницына. СПб.: Дидактика Плюс, 2001. С. 361–365.
3. Лаврентьева Н.Б. Формирование учебного поведения у аутичных детей-дошкольников // Дефектология. 2008. № 4. С. 52–64; № 5. С. 26–35.
4. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика раннего детского аутизма. М.: Просвещение, 1991.
5. Морозов С.А. Детский аутизм и основы его коррекции. М., 2002.
6. Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах: пособие для учителя-дефектолога М.: ВЛАДОС, 2007. 176 с.
7. Морозова С.С. Составление индивидуальных коррекционных программ для работы с аутичными детьми. Самара: Книга, 2008. 154 с.
8. Никольская О., Баенская Е., Либлинг М. Об аутизме // Школьный психолог: прил. к газ. «Первое сентября». 2004. № 43. Ноябрь.

ПОДГОТОВКА ЛЫЖНИКОВ-ГОНЩИКОВ В СОРЕВНОВАТЕЛЬНОМ ПЕРИОДЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АНАЛИЗА ВАРИАБЕЛЬНОСТИ СЕРДЕЧНОГО РИТМА

Лыжные гонки, тренировочный процесс, вариабельность сердечного ритма, контроль над тренировочным процессом.

В настоящее время популярность лыжного спорта в мире требует постоянного творческого поиска новых методов и технологий совершенствования спортивной подготовки. В процессе труда – спортивной деятельности – спортсмен-лыжник сталкивается с высоким физическим напряжением в тренировочной и соревновательной деятельности.

Проведенный анализ этапов развития спорта, в частности лыжных гонок, показывает, что проблема расширения функциональных возможностей организма и достижения все более высоких спортивных результатов решалась в основном за счет наращивания объема и интенсивности физических нагрузок [Верхошанский, 2005, с. 6].

В то же время практика показывает, что с увеличением объемов физических нагрузок растет и количество отрицательных отклонений в функциональном состоянии организма спортсменов. Все это дает основание говорить о невозможности сохранения тенденции постоянного стремления к достижению высоких показателей специальной работоспособности только за счет повышения объема и интенсивности тренировочного процесса [Будагаев, Лебединский, 2011, с. 363].

Поэтому на современном этапе развития лыжных гонок происходит поиск оптимальных физических нагрузок, основанных на знании специфических закономерностей изменений функциональных систем организма, присущих процессу становления спортивного мастерства и определяющих динамику их развития [Завьялов и др., 2002, с. 35].

Одна из разработанных в космической медицине технологий – исследование вариабельности сердечного ритма (ВСР) – уже давно используется для выявления перенапряжений и адекватного управления тренировочным процессом [Баевский и др., 2001, с. 65; Берсенев, 2008, с. 40].

В ВСР имеются периодические и непериодические составляющие. Периодические составляющие, выделенные на основании кратковременных записей в состоянии покоя, представлены высокочастотными, низкочастотными и очень низкочастотными колебаниями. Высокочастотные колебания (high frequency – HF) сопряжены с дыханием и отражают преимущественно влияние парасимпатической нервной системы на сердечную мышцу. Низкочастотные колебания (low frequency – LF) связаны с активностью постганглионарных симпатических волокон и отражают модуляцию сердечного ритма симпатической нервной системой. Природа очень низкочастотных колебаний (ultra low frequency – VLF) в настоящее время остается наименее изученной [Кудря, 2009, с. 37].

Согласно некоторым источникам [Терещенко, 2010, с. 9], VLF характеризует влияние высших вегетативных центров на сердечно-сосудистый подкорковый центр и может быть использован как надежный маркер степени связи автономных (сегментарных) уровней регуляции кровообращения с надсегментарными. Их повышение является вегетативным коррелятом тревоги и наблюдается при физической нагрузке и стрессе. Другие авторы приводят результаты своих исследований, на основании которых VLF волны имеют метаболическое происхождение и связаны с наработкой и использованием энергии за счет анаэробных путей ресинтеза аденозинтрифосфата. Повышение мощнос-

ти исходно низких показателей VLF колебаний кардиоритма сопровождается увеличением анаэробного порога и повышением физической работоспособности организма спортсменов. Отношение низких к мощностям высоких частот (LF / HF) считается коэффициентом вагосимпатического баланса. Снижение данного показателя считается нормой у тренированных спортсменов [Сивохов и др. 2010, с. 25].

Также в практике анализа ВСР используется такой показатель, как индекс напряжения (ИН), который характеризует активность симпатической регуляции, состояние центрального контура регуляции. В норме ИН колеблется в пределах 10–100. Этот показатель чрезвычайно чувствителен к усилению тонуса симпатической нервной системы. Небольшая нагрузка (физическая или эмоциональная) увеличивают ИН в 1,5–2 раза. При значительных нагрузках он возрастает в 5–10 раз [Терещенко, 2010, с. 8].

Результаты ранних исследований дают основание для формулировки гипотезы о наличии специфического для каждого вида спорта «вегетативного портрета».

Выделяют четыре группы регуляции сердечного ритма: два с преобладанием центрального контура регуляции (умеренное (I тип) и выраженное (II тип)) и два с преобладанием автономной регуляции (умеренное (III тип) и выраженное (IV тип)). Спортсмены лыжники-гонщики как представители спорта с характерным проявлением выносливости отнесены к III типу – с умеренным преобладанием автономной регуляции, который характеризуется незначительным преобладанием HF над LF волнами [Шлык и др., 2008, с. 335].

Исходя из того, что ВСР спортсменов, занимающихся видами спорта с проявлением выносливости, недостаточно изучена [Викулов и др. 2005, с. 58], была выбрана тема данного исследования.

Цель исследования: выявить зависимость значений ВСР от характера тренировочной нагрузки студентов лыжников-гонщиков и сформировать рекомендации по построению тренировочного процесса.

В эксперименте принимали участие студенты-лыжники Национального исследовательского Иркутского государственного технического университета (1 разряд – КМС, $n = 12$). Учебно-тренировочный сбор проходил в г. Ангарске на БО «Юбилейный» с 1 по 10 марта 2012 г. Средний возраст спортсменов составил ($20 \pm 2,3$) года, стаж спортивной деятельности ($6 \pm 3,1$) года. Обследование проводилось в середине соревновательного периода, поэтому некоторые из спортсменов находились в утомленном состоянии. Было произведено их подразделение на контрольную ($n = 6$) и экспериментальную ($n = 6$) группы.

Контрольная группа (КГ) тренировалась по заранее намеченному тренировочному плану без внесения корректировок в процессе его реализации. Нагрузка в экспериментальной группе (ЭГ) подбиралась на основании показаний ВСР.

Регистрация ЭКГ-сигнала проводилась утром после сна и вечером после тренировки с помощью аппаратно-программного комплекса фирмы «МКС» (г. Зеленоград) «Карди 2», результаты записи были представлены на персональном компьютере в программе «EScreen».

При анализе использовались короткие (5 мин.) записи в соответствии с международными стандартами. Статистическая обработка полученных данных выполнена в программе Statistica 6.1 непараметрическими методами на персональном компьютере с использованием *U*-критерия Манна – Уитни. Полученные данные представлены в виде медианы (*Me*) и перцентилей 25 %; 75 %.

Перед сбором была проведена контрольная тренировка, лыжники пробежали на время 10 км, на основании результатов сформирована табл. 1. Из неё видно, что перед учебно-тренировочным сбором спортсмены как в контрольной, так и в экспериментальной группе имели практически одинаковое функциональное состояние, различие между ними было не существенно и не достоверно.

Таблица 1

Результаты контрольной тренировки до проведения эксперимента
Me (25 %; 75 %)

Результат (мин.: сек.)	
Контрольная группа ⁽¹⁾	Экспериментальная группа ⁽²⁾
В 30:34	И 30:47
С 32:01	К 31:34
П 31:13	Д 29:37
Р 33:37	Д 31:05
Н 29:58	А 30:54
И 29:25	А 30:23
30:53(29:41;31:37)	30:50(30:00;30:59)
(1 – 2) <i>p</i> > 0,05	

В течение сбора как экспериментальная, так и контрольная группа проводила по две тренировки в сутки, соревнования приходились на 3-е и 9-е число, скоростные тренировки на 5-е и 7-е число. Показания ВСР у ЭГ в утренние часы представлены в табл. 2.

Таблица 2

Показания ВСР в утренние часы экспериментальной группы
Me (25 %; 75 %)

Дата	ИН (y.e)	LF/HF (y.e)	TP (мс)	VLF (мс)	LF (мс)	HF (мс)
1.03	7,4	1,0	22412,2	12293,7	5067,2	4822,2
2.03	9,4	0,9	23257,5	13713,0	4525,5	4984,5
3.03	8,9	1,1	17634,2	10272,8	3456,3	3772,5
4.03	9,6	1,4	28407,0	16079,3	6685,0	5955,2
5.03	7,1	1,3	29348,2	17563,7	6616,0	4603,7
6.03	7,4	1,3	25466,8	15341,8	4817,3	4086,2
7.03	11,0	1,1	22010,5	10699,7	5995,2	4187,0
8.03	5,4	1,6	42149,5	27569,5	8576,8	5029,5
9.03	9,1	1,2	17027,0	9052,7	4379,5	4468,2
10.03	6,0	1,3	22996,8	12358,5	5875,7	5615,2
Итого	8,15 (6,55; 9,25)	1,3 (1,05; 1,35)	23127,15 (19822,35; 26936,9)	13035,75 (10486,25; 15710,55)	5471,45 (4452,5; 6305,6)	4712,95 (4136,6; 5007)

На основании полученных результатов в это время можно сделать заключение о том, что показатели общей мощности (TP) увеличиваются на следующий день после выполнения стрессовой нагрузки в среднем на 61,7 %, (VLF = 83 %; LF = 56 %; HF = 34 %) ($\delta < 0,05$). Коэффициент вагосимпатического баланса (LF / HF) имел высокие значения на утро следующего дня после стрессовой тренировки, что было свидетельством того, что организм спортсмена еще был недостаточно восстановлен. Спортсменам с высоким отношением вагосимпатического баланса тренером давалось задание на выполнение легкой восстановительной тренировки.

На основании результатов, полученных в вечерние часы после тренировок (табл. 3), также можно сделать следующие заключения: общая мощность спектра снижается к

концу дня на 61,1 %, VLF компонента – на 54,2 %, LF компонента – на 56,2 %, HF – на 36,6 % ($p < 0,05$), а после нагрузок скоростной направленности TP снижается на 84,3 %, VLF компонента – на 68,4 %, LF компонента – на 81,7 %, HF – на 67 % ($p < 0,05$). Показатель ИН возрастал на 83,3 % в дни нагрузок скоростной направленности, а в остальные дни данный показатель возрастал только на 29,3 % ($p < 0,05$).

Таблица 3

Показания ВСП в вечерние часы экспериментальной группы
Me (25 %; 75 %)

Дни	ИН (y.e)	LF/HF (y.e)	TP (мс)	VLF (мс)	LF (мс)	HF (мс)
1.03	15,9	0,9	9559,5	3649,0	3227,3	3188,2
2.03	13,8	0,8	9698,7	3265,0	2802,5	3631,0
3.03	30,0	1,1	4273,8	1395,7	1297,2	1581,0
4.03	15,6	1,5	14278,8	6700,8	3640,7	3937,2
5.03	40,0	0,8	10543,3	5118,8	2448,7	2975,3
6.03	10,5	1,1	12635,7	4981,7	3529,5	4124,5
7.03	34,0	0,9	3463,3	980,8	1096,8	1385,3
8.03	12,9	1,0	8899,5	3590,2	2345,0	2994,2
9.03	21,9	1,2	4471,3	3365,2	1702,4	1722,8
10.03	13,1	0,5	8734	4087,7	2058,6	3558,6
Ито- го	18,9 (13,35;32)	1,05 (0,85;1,15)	9229,24 (4936,35;10121)	5970,8 (3445,5;6623,6)	2396,85 (1427,9;2762,4)	2984,5 (1651,9;3409,6)

По окончании сбора также была проведена контрольная тренировка, результаты которой представлены в табл. 4.

Таблица 4

Результаты контрольной тренировки после проведения эксперимента

Результат (мин.: сек.)	
Контрольная группа ⁽³⁾	Экспериментальная группа ⁽⁴⁾
В 29:23	И 29:57
С 31:56	К 29:54
П 31:45	Д 30:04
Р 32:23	Д 29:36
Н 30:05	А 30:25
И 28:45	А 28:57
30:55(29:54;31:55)	29:55(29:45;30:00)
(1–3) $p > 0,05$	(3–4) $p < 0,05$
	(2–4) $p < 0,05$

На её основании можно сделать заключение о том, что результаты в КГ остались на прежнем уровне ($p > 0,05$), в ЭГ спортсмены улучшили свои результаты в гонке на 10 км, в среднем по группе – на 3,5 % ($p < 0,05$), по сравнению с результатами в КГ – на 5,3 % ($p < 0,05$).

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что под действием физических нагрузок у спортсменов-лыжников (студентов) отмечается снижение общей мощности

спектра ВСР за счет снижения низкочастотной компоненты, а ИН, наоборот, увеличивается. Выявлено наличие большого разброса показателей ВСР, а также ярко выраженных индивидуальных особенностей ВСР. Для лучшей интерпретации данных ВСР необходимо отслеживать динамику конкретного спортсмена, выявлять средние значения и на их основании строить тренировочный процесс. В целом, хочется отметить большие показатели ТР в утренние часы, которые могут быть связаны с адаптационными изменениями организма, так как они на протяжении учебного года редко выезжают на учебно-тренировочные сборы и выполняют обычно по 1 тренировке в день.

На основании проведенного исследования можно сформулировать следующие рекомендации: так, если в утренние часы показатель ТР существенно ниже средних значений для определённого спортсмена, а ИН выше в 2–4 раза, то данному спортсмену рекомендованы отдых или проведение восстановительных тренировок при пульсе 130–140 уд / мин. Если показатели ТР, ИН находятся в пределах средних значений, наиболее часто встречающихся для данного спортсмена, а коэффициент вагосимпатического равновесия (LF / HF) меньше единицы, то можно выполнять значительные нагрузки как по объему, так и по интенсивности.

Библиографический список

1. Баевский Р.М., Иванов Г.Г., Чирейкин Л.В. и др. В помощь практическому врачу. Анализ вариабельности сердечного ритма при использовании различных электрокардиографических систем: метод. рекомендации // Вестн. аритмологии. 2001. № 24. С. 65–87.
2. Берсенева Е.Ю. Опыт использования технологий космической медицины в фундаментальных и прикладных исследованиях спортсменов высокой квалификации: тез. докл. IV Всерос. симп. Иркутск. 2008. С. 40–42.
3. Будагаев Д.С., Лебединский В.Ю. Управление тренировочным процессом лыжников-гонщиков с использованием аппаратуры // Вестник НИ ИрГТУ. 2011. № 12. С. 362–365.
4. Верхопанский Ю.В. Теория и методология спортивной тренировки: блоковая система тренировки спортсменов высокого класса // Теория и практика физической культуры. 2005. № 4. С. 4–14.
5. Викулов А.Д., Немиров А.Д., Ларионова Е.Л., Шевченко А.Ю. Вариабельность сердечного ритма у лиц с повышенным режимом двигательной активности и спортсменов // Физиология человека. 2005. Т. 31, № 6. С. 54–59.
6. Завьялов А.И., Завьялов Д.А., Завьялов А.А. Третий круг кровообращения // Научный ежегодник КГПУ. Вып. 3, т. 1. Красноярск, 2002. С. 35–48.
7. Кудря О.Н. Влияние физических нагрузок разной направленности на вариабельность ритма сердца спортсменов // Бюллетень сибирской медицины. 2009. № 1. С. 36–42.
8. Сивохов В.Л., Сивохова Е.Л., Миролевич Д.В. Современное медико-биологическое обеспечение занимающихся физической культурой и спортом. Иркутск: Центр медико-биологических исследований ИрГТУ, 2010. С. 164.
9. Терещенко Ю.В. Трактовка основных показателей вариабельности ритма сердца // Межд. регион. науч.-практич. конф. «Новые медицинские технологии на службе первичного звена здравоохранения». Омск, 2010. С. 3–11.
10. Шлык Н.И. и др. ВСР у детей, взрослых и спортсменов с разным типом функционального состояния регуляторных систем // Тез. докл. IV Всерос. симп. Иркутск, 2008. С. 333–340.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОПЫТА ТРИЗ-ПЕДАГОГИКИ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Креативность, параметры креативности, креативное мышление, креативная личность, ТРИЗ, ТРИЗ-педагогика, приёмы ТРИЗ.

Социально-экономическая динамика в обществе обуславливает запрос на креативную личность, умеющую успешно решать возникающие проблемы, оптимально изменять свое поведение, самостоятельно получать, анализировать и применять знания в ходе творческой деятельности. Одной из задач современного образования является развитие креативности учащихся. Креативность (от лат. *creatio* – созидание) – «это способность человека порождать необычные идеи, находить оригинальные решения, отклоняться от традиционных схем мышления» [Ильин, 2009, с. 157]; одна из важнейших общенаучных проблем, исследуемых в настоящее время на философском, культурологическом, педагогическом, индивидуально-психологическом, социально-психологическом уровнях. Впервые понятие «креативность» использовал Д. Симпсон, обозначая способность человека отказываться от стереотипных способов мышления. Важным этапом в изучении креативности послужили работы Дж. П. Гилфорда выделившего конвергентное (логическое, однонаправленное) и дивергентное (идушее одновременно в разных направлениях, отступающее от логики) мышление [Там же, с. 163].

Креативность, с точки зрения Дж. П. Гилфорда, – это способность удивляться и познавать, умение находить решение в нестандартной ситуации, нацеленность на открытие нового. Дж.П. Гилфорд выделил шесть параметров креативности:

- способность к обнаружению и постановке проблем;
- «беглость мысли» (количество идей, возникающих в единицу времени);
- оригинальность (способность производить идеи, отличающиеся от общепринятых взглядов, отвечать на раздражители нестандартно);
- гибкость – способность продуцировать разнообразные идеи;
- способность усовершенствовать объект, добавляя детали;
- способность решать проблемы, т. е. способность к анализу и синтезу [Там же, с.163].

Е.П. Торренс, вслед за Дж.П. Гилфордом, описывает креативность как процесс, составные части которого следующие: чувствительность к проблемам, ощущение неудовлетворённости и недостаточности своих знаний, чувствительность к отсутствующим элементам и дисгармонии, опознание проблем, поиск решений, догадки, формирование гипотез, проверка и перепроверка этих гипотез, их модификация, а также обобщение результатов [Ильин, 2009]. На сегодняшний день существует множество определений этого понятия. Уже в 60-х гг. XX в. их было более 60. Существует множество нюансов в определении данного понятия. О.В. Буторина попыталась систематизировать трактовки определения «креативность» разных авторов, получился следующий перечень [Там же, с. 159]:

- способность к творчеству;
- интеллектуальное творчество;
- нечто новое, оригинальное;
- отдаленные ассоциации;
- реструктурирование целостной системы;
- необычное кодирование информации;
- дивергентное мышление;

- результат (либо отсутствие) внутриличностных конфликтов;
- выход за пределы уже имеющихся знаний;
- нетрадиционное мышление, позволяющее быстро разрешить проблемную ситуацию.

Значительный вклад в развитие проблемы креативности внесли как отечественные (С.Л. Рубинштейн, Я.А. Пономарев, В.Н. Дружинин, В.Н. Козленко, Л.Б. Ермолаева-Томина, Д.Б. Богоявленская, Е.Л. Яковлева, А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский и др.), так и зарубежные исследователи (Дж.П. Гилфорд, Е.П. Торренс, С. Медник, Де Боно, М. Рорбах, Р. Мэй, А. Маслоу и др.). Несмотря на большое количество исследований, направленных на изучение креативности, многообразие аспектов и подходов в определении ее природы, выделении креативных качеств личности, педагогические основы этого процесса представлены недостаточно подробно. Особенно данная проблема касается подросткового возраста, который является сензитивным периодом развития креативности, оказывающим влияние на становление личности в целом. Подростки стремятся к самосовершенствованию, независимости, отказу от стереотипов (Л.И. Божович, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин), однако недостаточно адекватные суждения о происходящем заставляют подростка подвергаться случайным влияниям. Поэтому в экспериментальных исследованиях Е.Л. Солдатовой, Н.А. Тюрминой, В.Н. Хазратовой, Е.Л. Яковлевой, Н.Ф. Вишняковой указывается необходимость целенаправленного формирования креативности в подростковом возрасте. Современная педагогическая практика пытается решить этот вопрос разными путями: реализацией личностно ориентированной идеи в обучении и воспитании учащегося, прорывами к перспективным образовательным ценностям и др. Чётко вырисовывается тенденция к поиску средств развития мыслительных способностей, связанных с творческой деятельностью ученика. При всём многообразии подходов можно разделить их на две группы.

1. Развитие креативности через создание специальных условий в разных видах деятельности.

2. Целенаправленное развитие креативности с помощью активных методов обучения.

В экспериментальных психологических исследованиях С.Л. Рубинштейна, А.В. Брушлинского, А.М. Матюшкина, К.А. Славской, В.Н. Пушкина, О.К. Тихомирова содержатся предпосылки для решения педагогической задачи развития способности создавать новое. Проблемой формирования мыслительных умений занимались С.Л. Рубинштейн, Г.П. Антонова, А.А. Люблинская, Н.Ф. Талызина и др. Путям изучения творческой деятельности посвятили свои работы Д.Б. Богоявленская, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, И.И. Зарецкая, В.С. Кузин, Э.И. Кубышкина, П.Я. Пономарёв, Ю.В. Шаронин, Т.Я. Шпикалова, Д.Б. Эльконин и др.

Доказано, что наличие и уровень интеллектуальных способностей можно зафиксировать у ребёнка при решении им творческих задач. Однако это требует наличия высокого уровня воображения и сформированности мыслительных средств и действий диалектического характера. Базой такого заключения послужили исследования психолого-педагогического характера, касающиеся развития личности на начальных этапах её становления (Л.А. Венгер, Н.Е. Веракса, Л.С. Выготский, В.Г. Горецкий, Л.А. Григорович, А.Н. Давидчук, Т.Н. Доронова, О.М. Дьяченко, А.З. Зак, А.В. Запорожец, А.И. Иванов, Т.С. Комаров, С.Л. Новоселова, Л.А. Парамонова, И.В. Смолярчук, С.М. Чурбанова, С.Г. Якобсон и др.).

О сознательном управлении творческими процессами интеллектуальной деятельности свидетельствуют работы Г.С. Альтшуллера, М.М. Зиновкиной, последователей и представителей их научных школ. В качестве методологии творчества здесь выступает теория решения изобретательских задач (ТРИЗ), которая основывается на положении: все системы развиваются по определённым законам, которые можно познать и применить не только в области техники, но и в других областях, в том числе и в педагогике. Так, система непрерывного формирования творческого мышления

(НФТЛ, автор М.М. Зиновкина), позволяющая создавать новые технологии креативного образования, включает в качестве педагогических средств инструменты и механизмы ТРИЗ. Разработками ТРИЗ в различных образовательных системах посвятили свои исследования: Г.С. Альтшуллер, В.Г. Березина, В.А. Бухвалов, И.М. Верткин, И.Л. Викентьев, М.С. Гафитулин, В.М. Герасимов, Л.А. Григорович, М.М. Зиновкина, М.М. Меерович, И.Н. Мурашковская, Ю.С. Мурашковский, С.В. Сычев, В.И. Тимохов, Д.Н. Трифонов, Л.И. Шрагина и многие другие.

Названные выше исследования, работы отражают многообразие научных идей и практических подходов к организации творческой деятельности учащихся в образовательном процессе, однако аспект целенаправленного обеспечения продвижения подростков в развитии креативных способностей в учебном процессе освещен недостаточно. Таким образом, современную ситуацию в теории и практике образования можно охарактеризовать сложившимися противоречиями между:

- потребностями общества в креативных личностях, способных систематично, последовательно и качественно решать существующие проблемы, и недостаточной разработанностью педагогических средств и условий, повышающих эффективность процесса организации креативной деятельности личности;
- социальной значимостью развития креативных способностей подростков и недостаточной разработанностью научно-методического обеспечения для организации творческой деятельности учащихся;
- необходимостью развития креативных способностей подростков на занятиях и недостаточной разработанностью педагогических условий организации процесса обучения, ориентированного на развитие креативности подростков.

Одним из выходов из сложившихся противоречий является применение ТРИЗ-педагогике. Теория решения изобретательских задач была разработана группой инженеров под руководством Г.С. Альтшуллера. Сначала ТРИЗ применялся только в технике, но постепенно данная теория стала применяться и в искусстве, бизнесе, рекламе, а с 1980 г. – в педагогике. Эта теория призвана была научить людей мыслить нестандартно и находить неординарные решения в различных ситуациях.

Что же такое ТРИЗ в педагогике? Для учащихся – это снятие барьера боязни решать проблемы, технология решения проблем. Для педагогов – это технология, которая вместо призывов к проблемному обучению даёт инструмент решения проблемных задач. Действующими инструментами ТРИЗ-педагогике являются генетический анализ, алгоритм решения проблемных ситуаций (АРПС), комплекс методов развития воображения. Генетический анализ выявляет изменения, которые претерпевают системы в процессе их исторического развития, и причинно-следственные связи между потребностями и деятельностью человека и изменением исследуемых систем. Алгоритм решения проблемных ситуаций представляет собой четкую программу в виде универсальной последовательности операций (шагов) по анализу проблемы, формулированию противоречия и поиску решения с помощью логических, психологических, информационных и других инструментов. Применение АРПС в ходе учебного процесса вырабатывает у учащихся своеобразный стиль мышления, в основе которого – гибкость, оригинальность, чувствительность к противоречиям [Глазунова, 2002, с. 40].

На сегодняшний день ТРИЗ-педагогика как инновационное педагогическое направление описано Г.К. Селевко в виде системы развивающего обучения с направленностью на развитие креативных качеств личности [Селевко, 1998]. В основе используемых в ТРИЗ-педагогике средств изначально лежит проблемно-поисковый метод, что сближает эту технологию с развивающим обучением. Однако при «тризовском» обучении перед учащимися не только ставятся проблемы, но предлагаются инструменты для их решения, что помогает достижению успешности в решении проблемных задач. Если цель ТРИЗ можно кратко определить как решение изобретательских (творческих, открытых) задач, то целью ТРИЗ-педагогике является обучение способам решения творческих задач.

Структурное содержание современной ТРИЗ-педагогика можно представить в виде взаимосвязи таких направлений, как развитие креативного мышления, развитие креативности, развитие креативной личности. К основным свойствам креативного мышления относятся: умение находить и выделять закономерности в объеме информации, владение навыками систематизации и структурирования информации, способность использовать скрытые ресурсы для решения задачи, навык генерирования гипотез и способов их проверки, умение видеть, формулировать и разрешать противоречия. Развитие креативного мышления предполагает целенаправленное формирование такого качества, как системность, поскольку решение изобретательской задачи подразумевает способность воспринимать любой объект или явление всесторонне (система – надсистема – подсистема) в развитии и взаимодействии (прошлое – настоящее – будущее); умение устанавливать разнообразные связи (функциональные, причинные, пространственные и др.) между различными системами. В качестве средства системного мышления выступает модель «системный оператор». Как показывает опыт, школьники к концу обучения в средней школе в результате целенаправленной работы могут системно описывать предлагаемый объект: умеют выделять его функцию (свойства), рассматривать его место и взаимосвязи с другими объектами, а также возможность преобразования объекта во времени [Гин, 2008].

Развитие креативного мышления тесно взаимосвязано с развитием творческого воображения. Для развития творческого воображения используются как неалгоритмические методы активизации воображения, так и алгоритмизированные приемы фантазирования, разработанные в ТРИЗ [Там же]. К неалгоритмическим методам активизации воображения относятся метод мозгового штурма, морфологический анализ, метод фокальных объектов, синектика. К алгоритмизированным приемам фантастического преобразования объектов относятся: увеличение – уменьшение, дробление – объединение, динамизация – статика, ускорение – замедление, специализация – универсализация, прием оживления, прием преобразования времени, прием наоборот и др. [Альтшуллер, 1991].

К концу обучения в средней школе учащиеся самостоятельно пользуются приемом увеличения – уменьшения как самой системы, ее свойств, так и ее структур; в продуктивной деятельности могут производить фантастические преобразования объекта или ситуации с помощью приема дробление – объединение; знают возможности каждого приема преобразования времени и умеют им пользоваться для создания творческого продукта; при составлении сказки или истории самостоятельно используют прием наоборот и строят сюжет, исходя из заданной противоположной характеристики [Гин, 2008].

Развитие креативности в процессе обучения подростков предполагает использование в обучении алгоритмических процедур создания творческих продуктов: сочинение загадок (методика А.А. Нестеренко), составление загадок «да-нетка» по литературным произведениям (методика Т.А. Сидорчук), придумывание рассказа по картинке (методика И.Н. Мурашковой). Также учащимся очень нравится разгадывать друдлы, анаграммы, логогрифы, которые прекрасно развивают ассоциативное мышление, фантазию, способствуют развитию креативности. В процессе обучения подростков для формирования в классе атмосферы творчества, увлеченности, всеобщей заинтересованности, которая благоприятно влияет на развитие креативного мышления, используются следующие приемы ТРИЗ: модель «Системный лифт» (М.С. Гафитулин), упражнение «Сделай себе извилину» (С.А. Фаер), упражнение «Ёлочка ассоциаций» (М.И. Меерович, Л.И. Шрагина), фантограмма (Г.С. Альтшуллер), метод «Морфологический ящик» (Ф. Цвикки), игра «Цепочка противоречий» (П.Р. Амнуэль).

Наряду с формированием навыков креативного мышления и развития управляемого творческого воображения ТРИЗ-педагогика ставит своей целью воспитание креативной личности. Ведущим качеством креативной личности, по мнению автора теории Г.С. Альтшуллера, является наличие значительной, новой и общественно полезной («достойной») цели. Таким образом, воспитание креативной личности предполагает

формирование системы ценностей и способностей к ее реализации. Для этого необходимы целенаправленная работа над определением понятия «система ценностей», анализ различных систем ценностей и поступков в литературных и реальных ситуациях, умение анализировать собственную систему ценностей, формирование понятия «творческий коллектив» и умение взаимодействия в творческом коллективе [Гин, 2008].

Опираясь на личный опыт, отметим, что совмещение различных приёмов ТРИЗ даёт положительный результат в обучении. Использование приёмов ТРИЗ делает урок запоминающимся, придаёт ему внутреннюю динамику, так как в ходе такого эмоционального урока включается непровольная память, которая помогает лучше, глубже усвоить материал. Подростки с большим интересом посещают занятия, активно участвуют в работе класса, практически все выполняют домашние задания. У них существенно расширился кругозор, многие после занятий со ссылками на сказки, фантастические рассказы стали больше читать. Разнообразие форм, которое используется на уроке и во внеурочное время, создаёт возможность вовлечь учащихся в посильную для них творческую деятельность, что является необходимым условием формирования креативности подростков. Главная привлекательность ТРИЗ-педагогика заключается в том, что она создаёт предпосылки не только для интеллектуального, но и для нравственного развития личности.

В заключение хочется отметить, что учитель, развивающий креативность подростков, должен в своей работе придерживаться следующих правил.

1. Воспринимать учащегося как личность, вне зависимости от того, что и как он делает, безусловно уважать и принимать его таким, какой он есть.

2. Внимательно и чутко относиться ко всем проявлениям творческой активности подростка.

3. Предоставлять ученику психологическую свободу: свободу выбора, свободу в выражении своих чувств и переживаний, в возможности самому принимать решения.

4. Повышать и укреплять самооценки учащихся.

Библиографический список

1. Альтшуллер Г.С. Найти идею. Введение в теорию решения изобретательских задач. М.: Наука, 1991. 225 с.
2. Гин С.И. Использование опыта ТРИЗ-педагогика в процессе формирования креативности младших школьников. URL: <http://www.trizway.com/art/primary/196.html>
3. Глазунова М.А., Меерович М.И., Шрагина Л.И. Интегрированный курс на основе ТРИЗ-педагогика // Педагогика. 2002. № 6. С. 40–43.
4. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер, 2009. 448 с.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. М.: Нар. образование, 1998. 256 с.

МОНИТОРИНГ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ОСНОВНОЙ ГРУППЫ ЗДОРОВЬЯ (МУЖСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ) НИ ИРГТУ

Физическая культура, мониторинг, здоровье, физическая подготовленность, студенты, вуз, общая физическая подготовка.

В вузах физическая культура представлена как важнейший базовый компонент формирования общей культуры студентов. В настоящее время общепризнаны такие формы физической культуры, как неспециальное физкультурное образование, спорт, физическая рекреация и двигательная реабилитация. Важнейшими элементами формирования физической культуры студентов становятся также мотивационная сфера личности, широта и глубина теоретических и методико-практических знаний, умений и навыков в области физической культуры и ее видов [Давиденко, 2006, с. 20].

Основной формой занятий становятся самостоятельные тренировочные занятия и массовые физкультурно-спортивные мероприятия, однако не стоит забывать и об обязательных занятиях по физической культуре, которые оказывают существенное воздействие на уровень физической подготовленности студенческой молодежи.

На сегодняшний день ситуация, связанная со здоровьем студентов, требует более тщательного контроля уровня развития физических качеств подрастающего поколения. За последнее время резко увеличилось число подростков и молодежи с хроническими заболеваниями пищеварительной системы (с 3,0 до 20,0 %), нервной системы (с 6,2 до 14,5 %), аллергическими заболеваниями (с 2,5 до 7,5 %), нарушениями обмена веществ, анемией, миопией (до 27–33 %). Первая группа здоровья (полностью здоровые) выявлена всего у 8–12 % обследованных, более половины были отнесены к 3-й группе здоровья (имеющие хронические болезни). Общая заболеваемость обучающихся увеличилась в 1,66 раза, или в 3,5 раза, по сравнению со взрослыми [Соломенцева, 2003, с. 18].

Необходимость контроля показателей физической подготовленности как одной из основных составляющих физического здоровья отмечают многие авторы [Формы..., 1998; Изаак, 2005; Марков, 2005; Ланда, 2007; Мониторинг..., 2008, с. 4; и др.]. Общее их мнение можно выразить в следующем: преподаватель физической культуры должен корректировать систему физического воспитания для этой группы, специальности или курса на основании данных об уровне физической подготовленности студентов, полученных в начале учебного года (сентябрь).

Процесс физического воспитания подлежит корректировке, если в группе, специальности или на курсе выявлено свыше 15 % студентов с низким уровнем развития физического качества или комплекса качеств. По результатам тестирования каждому студенту должна выдаваться индивидуальная программа домашних занятий физическими упражнениями на полугодие, что позволит использовать специальные двигательные режимы как факторы естественного оздоровления [Физическое..., 2002, с. 12].

На основании итоговых данных тестирования (май) должны формироваться рекомендации для студентов по индивидуальной летней физкультурно-оздоровительной деятельности и план учебной, физкультурно-оздоровительной работы кафедры физической культуры на следующий учебный год [Теория..., 1990, с. 45].

Целью проведения выполняемой работы является определение при помощи мониторинга степени воздействия дисциплины «Физическая культура» на уровень физической подготовленности студентов вуза.

Задачи

1. Сравнить уровень физической подготовленности студентов на первом, втором, третьем и четвертом курсах.
2. Оценить степень воздействия обязательных занятий физической культурой, проводимых один или два раза в неделю.
3. Выявить степень воздействия на студентов длительного перерыва в обязательных занятиях по физической культуре, связанного с летними каникулами.

Впервые изучены и проанализированы динамика показателей и уровень физической подготовленности студентов технического вуза в течение всего периода обучения (4 года) на кафедре физической культуры. Проведен сравнительный анализ изменений изучаемых параметров физических качеств в зависимости от величины учебно-тренировочной нагрузки (занятия по физической культуре проводились в начале обучения один раз, затем два раза в неделю). Показана степень влияния длительных перерывов (каникулярное время) в процессе обучения на изменчивость характера физического здоровья студентов. Определено, что мониторинг физического развития и физической подготовленности студенческой молодежи является не только неотъемлемой частью учебного процесса по дисциплине «Физическая культура», позволяя оценить уровень кондиционной физической подготовленности занимающихся, но и одним из основных критериев оценки эффективности учебно-тренировочного процесса по данному предмету.

В течение четырех лет (семь семестров) обучения студентов на кафедре физической культуры НИ ИрГТУ фиксировалась динамика изменения основных физических качеств у студентов основной группы мужского отделения. В соответствии с программой и учебным планом на первом и втором курсах занятия по физической культуре проводились два раза в неделю, а на третьем и четвертом курсах – один раз в неделю, в восьмом семестре студенты слушали курс лекций по физическому воспитанию и сдавали теоретический экзамен. На основании государственной программы «Создание общероссийской системы мониторинга физического здоровья населения, физического развития детей, подростков и молодежи» (2001), в рамках Федеральной целевой программы «Молодежь России» (2001–2005) каждый семестр производился срез уровня их физической подготовленности. В исследовании приняло участие 150 студентов различных специальностей, за время выполнения работы было проведено 1033 обследования.

Для определения уровня физической подготовленности студентов использовались восемь стандартных тестов [Физическое..., 2002, с. 92]: челночный бег 10x5 (для оценки скоростной выносливости и ловкости, связанных с изменением направления движения и чередования ускорения и торможения); бег на 100 м (для определения быстроты); подъем туловища за 30 сек из положения лежа на спине, ноги согнуты в коленных суставах под углом 90°, руки за головой, партнер прижимает ступни к полу (для измерения скоростно-силовой выносливости мышц сгибателей туловища); подтягивания в висе на перекладине (для оценки силы мышц плечевого пояса); отжимания в упоре лежа (для оценки силовой выносливости мышц плечевого пояса); наклон вперед из положения седа, ноги врозь (для измерения активной гибкости позвоночника и тазобедренных суставов); прыжок в длину с места (для измерения динамической силы мышц нижних конечностей) и бег на 1000 м (для определения общей выносливости).

Полученные в результате тестирования данные были обработаны с помощью параметрических методов математической статистики. Достоверность различий определялась посредством двухвыборочного t-теста Стьюдента [Реброва, 2002, с. 114].

В процессе исследования были получены следующие результаты (таб.).

Таблица 1

Уровень физической подготовленности студентов вузов

Тест	1 сем	2 сем	3 сем	4 сем	5 сем	6 сем	7 сем
Челн. бег 10x5	18,58 ± 0,09 g = 1,25	17,52 ± 0,09 g = 1,15 P ≤ 0,0001	17,38 ± 0,10 g = 1,20 P = 0,300	17,26 ± 0,08 g = 1,04 P = 0,364	17,78 ± 0,11 g = 1,22 P = 0,0002	17,47 ± 0,07 g = 0,78 P = 0,02	17,55 ± 0,08 g = 0,86 P = 0,449
100 м	14,10 ± 0,05 g = 0,75	13,89 ± 0,06 g = 0,74 P = 0,008	14,28 ± 0,07 g = 0,84 P ≤ 0,0001	13,88 ± 0,06 g = 0,74 P ≤ 0,0001	14,26 ± 0,07 g = 0,82 P ≤ 0,0001	14,12 ± 0,08 g = 0,82 P = 0,185	14,20 ± 0,12 g = 1,29 P = 0,608
Под. тул.	28,55 ± 0,31 g = 4,40	29,84 ± 0,28 g = 3,70 P = 0,002	30,43 ± 0,29 g = 3,55 P = 0,155	31,02 ± 0,31 g = 3,68 P = 0,174	29,83 ± 0,35 g = 3,87 P = 0,011	29,55 ± 0,44 g = 4,61 P = 0,622	29,44 ± 0,40 g = 4,22 P = 0,856
Подтяг.	8,68 ± 0,32 g = 4,53	8,92 ± 0,33 g = 4,30 P = 0,614	9,54 ± 0,37 g = 4,39 P = 0,204	10,54 ± 0,39 g = 4,56 P = 0,064	10,85 ± 0,38 g = 4,39 P = 0,559	11,47 ± 0,50 g = 5,26 P = 0,334	10,96 ± 0,48 g = 5,07 P = 0,470
Отжим	42,12 ± 0,66 g = 9,42	44,22 ± 0,69 g = 9,06 P = 0,029	45,62 ± 0,74 g = 8,79 P = 0,165	48,14 ± 0,74 g = 8,72 P = 0,016	46,86 ± 0,78 g = 8,36 P = 0,234	47,14 ± 0,70 g = 7,14 P = 0,787	46,67 ± 0,67 g = 6,90 P = 0,623
Наклон	10,68 ± 0,50 g = 7,09	9,46 ± 0,50 g = 6,46 P = 0,085	8,24 ± 0,56 g = 6,72 P = 0,103	7,18 ± 0,61 g = 7,21 P = 0,205	7,06 ± 0,66 g = 7,46 P = 0,892	6,83 ± 0,84 g = 8,68 P = 0,832	6,76 ± 0,76 g = 8,04 P = 0,947
Длина	232,82 ± 1,10 g = 15,72	234,81 ± 1,17 g = 15,47 P = 0,218	236,36 ± 1,48 g = 17,75 P = 0,414	238,53 ± 1,46 g = 17,17 P = 0,299	239,67 ± 1,57 g = 18,21 P = 0,596	240,98 ± 1,85 g = 19,41 P = 0,588	238,86 ± 1,66 g = 17,50 P = 0,396
1000 м	3:51,4 ± 0:01,5 g = 0:21,4	3:48,8 ± 0:01,5 g = 0:19,6 P = 0,224	3:51,5 ± 0:01,8 g = 0:21,0 P = 0,254	3:48,4 ± 0:01,6 g = 0:18,8 P = 0,204	3:54,3 ± 0:02,0 g = 0:22,2 P = 0,021	3:50,2 ± 0:02,0 g = 0:20,1 P = 0,141	4:01,6 ± 0:02,4 g = 0:24,8 P = 0,0002

Так, на первом курсе наблюдался стремительный рост скоростной выносливости и ловкости движений в челночном беге с 18,5 до 17,5 сек. с достоверностью $P \leq 0,0001$. Затем до конца второго курса наблюдается планомерный, хотя и не столь стремительный, рост результатов до 17,26 сек. ($P = 0,36$). За летний период между вторым и третьим курсом скоростная выносливость и ловкость снижаются до 17,78 при $P = 0,0002$. На третьем курсе и в первый семестр четвертого курса наблюдается стабилизация результатов со слабой тенденцией к их снижению.

В начале первого курса быстрота в беге на 100 м составляла 14,1 сек. За год занятий она выросла до 13,89 сек. ($P = 0,008$). В течение летнего периода она упала до 14,28 сек. с большой достоверностью ($P \leq 0,0001$). По результатам второго учебного года занятий быстрота выросла на 0,4 сек. и составила 13,88 сек. На третьем, четвертом курсах наступает стабилизация результатов, хотя и на более низком уровне.

Скоростно-силовая выносливость мышц сгибателей туловища в начале обучения составляла 28,55 раза за 30 сек. К концу первого года обучения она выросла на 1,3 раза и составила 29,84 раза ($P = 0,002$). На протяжении третьего, четвертого семестров наблюдается относительная стабилизация этого качества. За период между четвертым и пятым семестром это качество стремительно падает с 31,02 до 29,83 раза ($P = 0,011$). Затем результаты стабилизируются, но с небольшой тенденцией к снижению.

Студенты, пришедшие на первый курс, в среднем подтягивались 8,68 раза. Во втором и третьем семестрах темпы роста силы мышц плечевого пояса не так явно выражены, как к четвертому семестру. За время обучения на втором курсе студенты в среднем начинают подтягиваться на 1 раз больше и показывают результат 10,54 раза ($P = 0,06$). В пятом, шестом и седьмом семестрах наблюдается относительная стабилизация результатов.

На первом курсе силовая выносливость мышц плечевого пояса в «отжиманиях» вырастает с 42,12 до 44,22 раза ($P = 0,03$). За летний период она остается практически на

том же уровне, а во время занятий физической культурой на втором курсе вырастает с 45,62 до 48,14 раза ($P = 0,02$). Мало того, что она к началу третьего курса незначительно снижается, так еще и за год одноразовых занятий она практически не изменяется с последующей тенденцией к снижению.

В начале обучения в университете активная гибкость позвоночника и тазобедренных суставов в наклоне вперед у студентов составляла 10,68 см. За первый год обучения она снизилась на 1,22 см ($P = 0,08$). На втором курсе темпы падения гибкости снижаются, и к третьему-четвертому курсу наступает стабилизация результатов в этом физическом качестве.

Достоверных изменений динамической силы мышц нижних конечностей в прыжке в длину с места за период обучения в вузе у студентов не обнаружено, хотя на первом, втором курсах наблюдается тенденция к её росту с 232,8 до 238,5 см, а на третьем, четвертом курсах результаты стабилизируются.

Средний результат в беге на 1000 м в первый семестр составил 3 мин. 51,4 сек. За первый год обучения студенты незначительно улучшили результат (на 3 сек). За летний период этот эффект полностью исчез и в течение второго курса восстановился. От четвертого к пятому семестру результат в 1000 м упал с 3 мин. 48,4 сек. до 3 мин. 54,3 сек. ($P = 0,02$). За время одноразовых занятий на третьем курсе он практически не изменился, а к началу четвертого курса студенты пробегали эту дистанцию уже на 11,4 сек. медленнее, следовательно, выносливость значительно снизилась ($P = 0,0002$).

Опираясь на результаты мониторинга можно заключить следующее.

1. Такие физические качества, как быстрота (рис. А) и выносливость, которые проявляются в беговых тестах, вырастают за период регулярных занятий два раза в неделю и значительно снижаются за летнее время.

Следовательно, большинство студентов самостоятельно не выполняют упражнения для развития данных качеств, а занятия по физической культуре оказывают значительный эффект. Кроме того, когда студенты перешли на одноразовые занятия рост этих качеств замедляется, а выносливость падает даже ниже исходного уровня, который наблюдался в начале первого курса.

2. Определенная закономерность прослеживается и в силовых тестах, таких как подтягивания, подъем туловища за 30 сек., сгибание и разгибание рук в упоре лежа («отжимание», рис. В) и прыжок в длину с места. Силовые качества продолжают расти на протяжении первых четырех семестров, хотя за летнее время с наименьшими темпами. В период, когда студенты занимались один раз в неделю, результаты не изменялись, а за время летних каникул эти качества снижались.

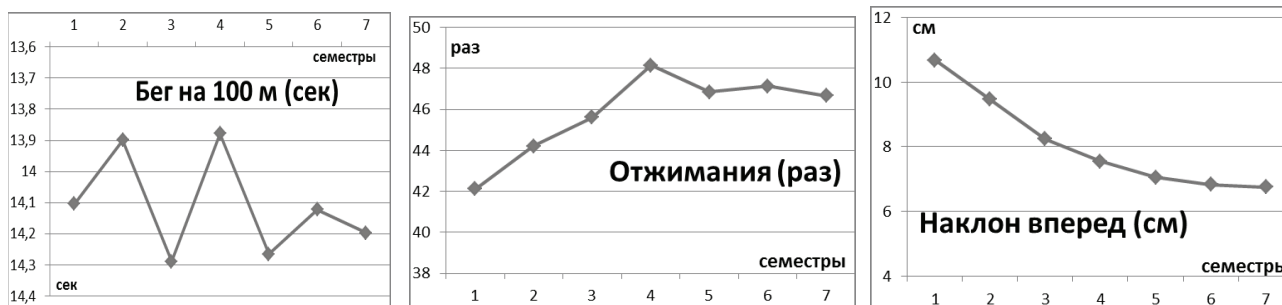


Рис. Динамика результатов физической подготовки по семестрам

3. В процессе проведения теста «наклон вперед» (рис. В) на протяжении четырех лет как после серии занятий (учебный год), так и после длительных перерывов (летние каникулы) активная гибкость позвоночника и тазобедренных суставов у студентов планомерно снижается независимо от регулярности занятий физической культурой и стабилизируется к концу обучения.

4. Скоростная выносливость и ловкость в течение периода обучения на кафедре практически не изменяются, и прослеживается общая тенденция к стабилизации результатов.

Основываясь на вышеизложенном, можно сделать вывод, что занятия два раза в неделю общей физической подготовкой на кафедре физической культуры оказывают значительное воздействие на уровень физической подготовленности студентов.

Режим обязательных занятий физической культурой один раз в неделю на третьем и четвертом курсах малоэффективен. В связи с этим требуется увеличение учебных часов на данную дисциплину.

Учитывая, что результаты тестирования по большинству показателей физической подготовленности за период летних каникул либо значительно снижаются, либо стабилизируются, необходима активизация внеурочных и самостоятельных форм занятий по физическому воспитанию студентов.

Библиографический список

1. Давиденко Д.Н. Оценка формирования физической культуры студентов в образовательном процессе технического вуза // Теория и практика физической культуры. 2006. № 2.
2. Изаак С.И. Мониторинг физического развития и физической подготовленности: теория и практика: монография. М.: Советский спорт, 2005. 196 с.
3. Ланда Б.Х. Мониторинг физической подготовленности и физического развития в построении муниципальной системы оценки качества образования // Оздоровление нации и формирование здорового образа жизни населения: материалы Всерос. науч.-практич. конф. (5–8 окт. 2007 г., Нальчик). Нальчик, 2007. С. 218–219.
4. Марков К.К. Совершенствование здоровьесформирующих технологий в процессе физического воспитания студентов вузов // Восток – Россия – Запад. Физическая культура и спорт в развитии здоровьесформирующих и здоровьесберегающих технологий: материалы Межд. науч.-метод. конф. (9–12 июня 2005 г., Иркутск). Иркутск: ИрГТУ, 2005. С. 86–89.
5. Мониторинг здоровья субъектов образовательного процесса в вузах. «Паспорт здоровья»: монография / под общ. ред. д-ра мед. наук, проф. В.Ю. Лебединского. Иркутск: ИрГТУ, 2008. 268 с.
6. Реброва О.Ю. Статистический анализ медицинских данных. Применение пакета прикладных программ STATISTICA. М.: МедиаСфера, 2002. 312 с.
7. Соломенцева Г.П. Здоровье детского населения как фактор национальной безопасности России: Социологический аспект: дис. ...канд. социол. наук. М., 2003. 185 с.
8. Теория и методики физического воспитания: учеб. для студ. ф-тов физ. культ. пед. ин-тов / Б.А. Ашмарин, Ю.А. Виноградов, З.Н. Вяткина и др.; под ред. Б.А. Ашмарина. М.: Просвещение, 1990. 287 с.
9. Физическое развитие и физическая подготовленность детей, подростков и молодежи: метод. рекомендации / под ред. д-ра мед. наук, проф. В.Ю. Лебединского. Иркутск: БИОФССиТ, 2002. 24 с.
10. Формы статистической отчетности при тестировании физической подготовленности учащихся в образовательных учреждениях / под общ. ред. А.Н. Тяпина. М., 1998. 20 с.

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В НЕФИЗКУЛЬТУРНЫХ СИБИРСКИХ ВУЗАХ

Физическая культура, физическое развитие, работоспособность, студент, вуз, преподаватель, работодатель.

Возможность управления физической культурой личности означает способность формировать важнейшее направление работы со студентом – самоподготовку – при наличии обратной связи, основанной на биолого-педагогических информационных технологиях. Физическая культура может и должна стать социальным и профессиональным фактором совершенствования физического развития, приспособления к процессу постоянного обучения и реализации профессиональных знаний.

Российское общество в целом, высшая школа и физическая культура (далее – ФК) как учебная дисциплина в частности находятся под воздействием резких социально-экономических преобразований на протяжении уже десятилетий. Новые варианты образовательных процессов в вузах, без сомнения, имеют в основе благие намерения, но исследования в этой области знаний [Колокатова и др., 2007, с.185] свидетельствуют о достоверных отличиях реальной действительности от требований к системе физкультурного образования, базирующегося на определении физической культуры как обязательного элемента подготовки современного специалиста любой профессии. Проведено достаточно исследований, показывающих необходимость организации учебного процесса в сфере физического воспитания с учётом желания учащихся, на основе выбора физкультурной деятельности, наиболее соответствующей личностной сфере интересов студента [Барабашов, 2000, с. 40, 41]. Однако реальность – это не только недостаток комфортных спортивных комплексов, но и суровый сибирский климат, умение жить и работать в его условиях. При отсутствии необходимого количества крытых спортивных сооружений в условиях резко континентального климата всегда будут иметь место проблемы качества подачи предмета, позитивного восприятия физической культуры как необходимого и полезного инструмента профилактики и укрепления физического компонента здоровья.

В связи с вышеизложенной ситуацией возникла проблема физической подготовленности выпускников, которая не может не беспокоить геологов, археологов, специалистов на транспорте и людей подобных профессий. Недостаточно высокий уровень физического развития и общей работоспособности не позволяет многим специалистам использовать профессиональные знания и реализовать те умения и навыки, которыми они овладели в период обучения в вузе.

Нельзя считать физическую культуру предметом, которому можно однажды научиться и пользоваться этими знаниями, как пользуются знаниями, например, математики. Теоретический и практический разделы физической культуры, дополняя друг друга, формируют понимание и интерес к этой области знаний, приводя занимающихся на качественно новый уровень отношения к себе и окружающему миру. Физическая культура преподается в вузе в течение трёх лет, далее ее в расписании нет. Возникает несколько вопросов, связанных с существующей системой физического воспитания в нефизкультурных вузах. Что происходит с физическим развитием студентов после прекращения обязательных занятий физической культурой? Какая часть студентов хотела бы заниматься физической культурой на старших курсах, но не занимается по какой-либо причине? Что происходит с уровнем физического развития студентов в период защиты дипломной работы или выпускных экзаменов, когда систематические занятия физической культурой оздоровительного характера жизненно необходимы, но ими пренебрегают в первую очередь?

Практика проведения факультативных занятий ФК на старших курсах, уже имевшая место на протяжении нескольких лет, позволяет уверенно утверждать, что после третьего курса продолжают систематически заниматься оздоровительной физической культурой в формате факультатива единицы студентов (менее 2 %).

Результаты анкетирования выпускников позволяют считать, что физическая подготовленность и общая работоспособность беспокоят 34 % выпускников экономического института, 63 % электромехаников и 59 % выпускников автотранспортного факультета (2010 г., СФУ). Результаты экспертной оценки преподавателей физической культуры (стаж работы более 10 лет, 23 человека, 4 вуза, 2010–2012 гг.) говорят о том, что в целом для студентов характерно снижение физической подготовленности от первого к третьему курсу при отличных показателях отдельных спортивно-ориентированных студентов.

Основной вопрос, возникающий при обсуждении рассматриваемой проблемы: как заинтересовать всех участников образовательного процесса? Для того чтобы студенты стали самостоятельно систематически заниматься физической культурой, им нужны стимулы, цели и условия их достижения. Это фактор, влияющий на работодателей при отборе работников. Если сопровождать диплом вуза сертификатом физического развития (работоспособности) выпускника, то можно заинтересовать всех участников процесса, включая государство. Но в любом случае можно рассматривать характеристику уровня физического развития выпускника как специфику корпоративной культуры технического вуза и говорить об элитарной части выпускников, получивших не только высокий уровень профессиональных знаний, но и высокий уровень физического развития.

Предлагается вместе с дипломом выдавать сертификат физического развития. Выдавать тем, кто хочет его получить и готов выполнить условия получения. Студенты и работодатели должны быть уверены, что сертификат поможет им в решении проблем, они должны быть хорошо знакомы с системой его получения, которая носит форму контроля уровня развития основных функций организма, заранее известную и стандартизированную. При формировании содержания сертификата совместно с работодателями возможна ситуация, при которой выпускники разных специальностей будут иметь разное информационное наполнение сертификата.

Как обеспечить контроль уровня физического развития, кто должен это делать и где взять ресурс на реализацию этих вопросов? Решение этих проблем возможно. Контроль уровня работоспособности можно проводить, опираясь на исследования К. Купера, Е. Мильнера и Г. Апанасенко [Купер, 1989; Мильнер, 1991; Апанасенко, 1988]. Методики общепризнаны и многократно подтверждены. В нашем случае можно взять бег на 3 километра для мужчин и 2 километра для женщин и пользоваться стандартными оценками, рекомендованными учебной программой. Оценивать физическое развитие основных функциональных систем организма выпускника вуза как отличное, хорошее или удовлетворительное. Студенты, которые этих оценок заработать не смогут, сертификат не получают. Зато те студенты, которые будут стремиться получить сертификат, будут находить и время для подготовки. Таких студентов необходимо будет обеспечить достаточной информацией по проведению самостоятельной подготовки. В сертификате физического развития отмечать отношение выпускника к курению, наркотикам, алкоголю, а у спортсменов указывать вид спорта, разряд и достижения.

Необходимо заранее назначить дни приёма норматива, объявить о предварительной записи и условиях допуска (обязательный контроль врача), зафиксировать результаты. Затраты в денежном выражении при оплате 6 работникам трёх рабочих дней составят с учётом налогов 28–30 тыс. рублей. Тестирование можно провести в мае-июне. Три срока сдачи норматива должны обеспечить возможностью тестироваться всех желающих, а при условии предварительной записи можно организовать тестирование не только по дням, но и по часам. Вполне вероятно, что специальных затрат не потребуется. Дополнительные расходы могут возникнуть только при изго-

товлении сертификатов, которые должны по качеству исполнения гармонизировать с дипломом. Достаточно значимых затрат потребуют популяризация идеи и внедрение системы подготовки к тестированию в практику самостоятельных занятий студентов. Здесь нужна помощь СМИ и формирование основ правильного образа жизни студентов как элемента корпоративной политики. СМИ необходимы и для того, чтобы работодатели узнали о системе оценки работоспособности выпускников и убедились бы, что в вузе готовят специалистов комплексно, а не только в сфере профессиональных знаний. Конечно, определённые затраты вузу придётся понести в связи с необходимостью учёта выданных сертификатов.

Продолжительность эксперимента по внедрению сертификатов физического развития (при мощной поддержке СМИ) – не менее 5–6 лет.

Внедрение в практику выдачи выпускнику сертификата физического развития даст:

1. Возможность говорить о логическом завершении курса физической культуры в вузе.
2. Вероятность того, что при хороших результатах эксперимента практика выдачи сертификатов физического развития (работоспособности) будет рекомендована всем вузам России.
3. Возможность изменения подходов к реализации программы физической культуры; обучение с акцентом на самостоятельность в занятиях физической культурой будет значительно усилено в подготовке студентов.
4. Главное – получение основной массой студентов, желающих заниматься физической культурой, теоретических и практических знаний в сфере реальных самостоятельных занятий и улучшение физического развития выпускников вузов.

Задача сделать так, чтобы число студентов, желающих заниматься физической культурой с целью профилактики и укрепления физического развития, было бы соизмеримо с общим числом студентов, не может быть решена силами одного вуза. Только усилиями государства с его возможностями в сфере формирования здорового образа жизни и, конечно, силами всех университетов можно принципиально улучшить ситуацию с физическим развитием выпускников. Безусловно, решение рассматриваемого вопроса касается и качества жизни, и всех вопросов воспитания нового поколения людей с действительно высшим образованием, их отношения к себе, а значит, и окружающему миру. Если мы готовим специалистов не только для ближайшего будущего, то мы обязаны предпринять всё возможное с целью повышения качества образования, в данном случае в сфере физической культуры.

Библиографический список

1. Апанасенко Г.Л. Физическое здоровье индивида: методологические аспекты // Бюллетень СО АМН СССР. 1988. № 2.
2. Барабашов С.В. Теоретико-методологические основы личностно-ориентированной технологии физкультурного образования школьников. Омск, 2000. 48 с.
3. Колокатова Л.Ф., Айнова Н.В., Айнова О.А. Формирование физической культуры личности как стратегия работы в вузе: материалы науч.-практич. конгрессов III Всерос. форума «Здоровье нации – основа процветания России». М., 2007. Т. 2, ч. 2. 286 с.
4. Купер К. Аэробика для хорошего самочувствия: пер. с англ. 1989. 224 с. (Наука – здоровью).
5. Мильнер Е.Г. Формула жизни: Медико-биологические основы оздоровительной физической культуры. М.: Физкультура и спорт, 1991. 112 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ-ФИЗИКОВ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Исследовательская деятельность, исследовательские умения, формирование исследовательских умений, физика, профессиональная компетентность.

Изменения, происходящие в современном обществе, придают процессу модернизации образования в высшей школе особую значимость. В связи с этим в отечественном образовании прослеживаются такие тенденции: смена основной парадигмы образования; интеграция отечественной школы и образования в мировую культуру; восстановление и дальнейшее развитие традиций российской школы и образования [Бордовский и др., 2003].

Применительно к высшему физическому образованию происходят изменение его целей, задач и функций, обновление структуры и содержания. Однако опыт показывает, что не всегда совершенствование учебных планов и программ приводит к повышению эффективности учебного процесса. Отрыв обучения от практической деятельности, отсутствие в педагогической практике полноценных условий для овладения инновациями, единообразие учебно-воспитательного процесса в вузе препятствуют развитию профессиональной компетентности будущих специалистов.

Традиционно основными целями обучения являлись знания, умения и навыки. На современном этапе образование призвано подготовить выпускника успешно, самостоятельно жить в условиях неопределенности современного общества, сформировать так называемую проектную культуру – способность решать задачи, находить пути ориентации в нестандартных ситуациях реальной профессиональной жизни [Зеер, 2009].

Для эффективной реализации новых целей образования необходимо преодолеть «объектную» позицию студентов в ходе их профессиональной подготовки [Бордовский и др., 2003]. Для этого необходимо усилить профессиональную направленность обучения студентов путем введения в занятия элементов профессиональной деятельности. При организации учебного процесса важно вовлечь студентов в исследовательскую деятельность, выступающую как основное направление совершенствования содержания и структуры профессионального образования.

В настоящее время при определении требований к выпускникам вузов применяется термин «профессиональная компетентность», рассматриваемый как интегративное качество личности специалиста, включающее систему знаний, умений и навыков, обеспечивающих его готовность к профессиональной деятельности, стремление к профессиональному саморазвитию.

Повышение творческой активности студентов зависит от условий, созданных в вузе для исследовательской деятельности. Однако, по мнению Ф.Л. Ратнер, «современная система организации научной деятельности студентов не создает необходимых условий для развития креативных студентов и молодых исследователей» [Ратнер, 1997, с. 6]. Поэтому стимулирование исследовательской деятельности студентов рассматривается как одно из необходимых условий формирования профессиональной компетентности будущего специалиста.

Одними из компонентов профессиональной компетентности являются умения, опыт осуществления необходимых действий на базе имеющихся знаний [Татур, 2004]. Нами рассмотрена учебная исследовательская деятельность студентов, в ходе которой происходит формирование исследовательских умений.

В соответствии с [Федеральный государственный...] бакалавр по направлению подготовки 011200.62 Физика должен решать следующие профессиональные задачи: освоение методов научных исследований, теорий и моделей; проведение исследований и обработка их результатов; работа с научной литературой; знакомство с основами организации и планирования физических исследований; участие в организации семинаров и конференций, в написании и оформлении научных статей и отчетов.

Опыт преподавания физики в Бурятском государственном университете показывает, что уровень исследовательских умений студентов является низким. Это связано с отсутствием готовности студентов к творческой деятельности, к углубленному теоретическому анализу содержания и структуры изучаемых физических теорий.

На первых курсах эта готовность определяется физико-математической подготовкой абитуриентов. Между тем результаты сдачи выпускниками школ ЕГЭ показывают низкий уровень подготовки по физике. Так, например, средний балл по физике в Республике Бурятия в 2012 году составил 48 (в 2011 – 49; в 2010 – 54). Одной из причин снижения уровня подготовки школьников по физике является недостаточное оснащение школьных физических кабинетов оборудованием, что не позволяет полноценно проводить лабораторные работы, организовывать демонстрационный эксперимент.

Проблема развития исследовательских умений является актуальной и на старших курсах. В условиях сокращения учебного времени, отводимого на изучение физики, важно создать условия для самостоятельного получения знаний и развития профессионально значимых качеств личности.

В психолого-педагогической литературе рассматриваются следующие трактовки понятия «исследовательские умения»: 1) как мера и результат исследовательской деятельности (И.А. Зимняя, В.В. Успенский и др.); 2) как способность к действиям, необходимым для выполнения исследования (П.Ю. Романов, Х.Я. Мулюков и др.); 3) как «владение сложной системой психических и практических действий, необходимых для познавательной деятельности во всех видах учебного труда» (В.И. Амелина).

Мы придерживаемся мнения О.В. Феединой о том, что исследовательские умения представляют собой сложную систему практических и интеллектуальных действий, позволяющих выполнить исследовательскую деятельность, при наличии соответствующих знаний, умений и навыков [Федина, 2008].

Безусловно, физика как учебная дисциплина обладает широкими возможностями для развития исследовательских умений студентов. Это определяется многообразием физических дисциплин, при изучении которых используются различные методы и приемы деятельности, а также реализацией различных форм организации учебных занятий, позволяющих развивать исследовательские умения.

Формирование исследовательских умений студентов-физиков включает мотивационный, когнитивный, процессуальный, креативный и рефлексивно-оценочный компоненты.

Мотивационный компонент обусловлен осмыслением мотивов и цели исследовательской деятельности студентов, позволяет обосновать важность и перспективы проводимого исследования.

Когнитивный компонент включает в себя специальные исследовательские знания о методологии и технологии научного исследования и предметные знания для изучения и выяснения определенных процессов, фактов, явлений.

Процессуальный компонент обеспечивает целенаправленное накопление опыта научно-исследовательской деятельности студентов и включает в себя специальные, интеллектуальные и предметные исследовательские умения [Мухамбетова, 2008].

К специальным умениям мы относим такие умения, как: работа с научно-методической литературой, электронными ресурсами; умение выдвигать гипотезы, строить план исследования, формулировать решение.

Интеллектуальные умения составляют: самостоятельная разработка и теоретическое обоснование методики проведения эксперимента, ведение дискуссии, поиск аль-

тернативного и выбор рационального решения, оценка границ применимости, умения систематизировать, выявлять причинно-следственные связи, моделировать исследование, экспериментировать, проектировать результаты опыта.

К предметным (физическим) исследовательским умениям относятся: использование знаний из смежных дисциплин при проведении эксперимента; начертание и составление схем, подбор оборудования для эксперимента, сборка установки, устранение неисправностей, настройка приборов, самостоятельное проведение эксперимента с применением различных измерительных приборов, работа с виртуальными моделями, расчет погрешностей измерений, обработка и анализ полученных результатов, соблюдение техники безопасности при выполнении эксперимента, умение проводить наблюдения.

Креативный компонент направлен на самостоятельное создание творческого продукта исследовательской деятельности.

Рефлексивно-оценочный компонент направлен на развитие способности и готовности студентов к самостоятельной научно-исследовательской деятельности, самостоятельному освоению и усовершенствованию научных знаний и применению их на практике.

При формировании исследовательских умений студентов учебный процесс должен быть ориентирован на принципы целеполагания, объективности, системности, преемственности, дополнительности, управляемости, непрерывности, научности, индивидуализации и дифференциации.

Процесс формирования исследовательских умений студентов носит этапный характер, причем каждый последующий этап характеризуется новыми элементами исследовательской деятельности. Так, А.В. Усова и В.А. Беликов выделяют следующие этапы в процессе формирования исследовательских умений: осуществление мотивационной основы действия, определение цели действия; установление рациональной последовательности выполнения операций, из которых складывается действие; выполнение упражнений под контролем преподавателя; обучение самоконтролю выполнения действия; закрепление действия с помощью специальных заданий; переход к формированию умения производить более сложные действия [Усова, Беликов, 1997].

Мы считаем, что на первом этапе развития исследовательских умений формируется мотивационный компонент. Второй этап обеспечивает развитие когнитивного компонента. Следующие этапы составляют процессуальный компонент развития исследовательских умений.

Формированию и развитию исследовательских умений студентов способствует креативная организация учебного процесса [Анисимова, 2009] с диалоговыми формами обучения: проведение поисковых бесед, дискуссий; исследовательские наблюдения, опыты и эксперименты; выполнение практических заданий, творческая работа, решение проблемных задач и т. д.

В качестве критериев развития исследовательских умений мы использовали выделенные ранее компоненты исследовательских умений. Анализ уровня их развития позволил нам выделить три уровня: высокий, средний, низкий. Характерные особенности каждого уровня развития исследовательских умений совпадают с критериями развития исследовательской компетентности и описаны в [Дамбуева, 2012б].

В вузах основным способом передачи знаний студентам является лекция, предполагающая репродуктивное восприятие информации студентами. В ходе опытно-экспериментальной работы для активизации студентов нами была изменена форма представления лекционного материала. В течение двух семестров в экспериментальной группе были проведены лекции с запланированными ошибками, лекции-диспуты, в традиционные лекции были введены элементы диалога в виде заполнения таблицы по ходу лекции, проведения эксперимента, использования презентаций и т. д. Проведенные опросы свидетельствуют о том, что сотрудничество преподавателя и студентов приводит к большему пониманию учебного материала, а также способствует раз-

витию таких исследовательских умений, как анализ и критический подход к полученной информации, поиск недостающей информации, построение плана исследования, дефиниция понятий, анализ литературы и т. д.

Возможные активные формы проведения лекций, пути активизации взаимодействия преподавателя и студентов подробно обсуждаются в [Дамбуева, 2012а].

Формирование исследовательских умений должно продолжаться и на семинарских занятиях. Одним из направлений работы, способствующей этому, является решение творческих заданий. Нами разработана рабочая тетрадь для самостоятельной работы по физике [Зеер, 2009], содержащая, помимо традиционных заданий, задания-проблемы, направленные на формирование таких умений, как постановка цели, задачи, разработка методов и средств решения; задачи на основе пословиц и поговорок, задания-эксперименты, способствующие развитию таких умений, как наблюдение и изучение явлений, выдвижение гипотез, формулирование и проверка решения, сравнение задачи с ранее решенными, оформление результатов в виде доклада. После изучения основных разделов нами практиковались такие формы контроля знаний, как физический диктант, аукцион формул и графиков, ролевые игры и т. д. [Ланина, 1995].

В качестве домашнего задания студентам были предложены творческие задания, обеспечивающие развитие исследовательских умений студентов: дополнить конспект иллюстрациями, примерами; заполнить таблицу по предложенной схеме; составить тест; придумать сказку по пройденному разделу; решить кроссворд, ребусы и т. д.

Анализ развития исследовательских умений выявил, что высокий уровень развития показали 42 % студентов экспериментальной группы, 30 % студентов контрольной группы (рис.).

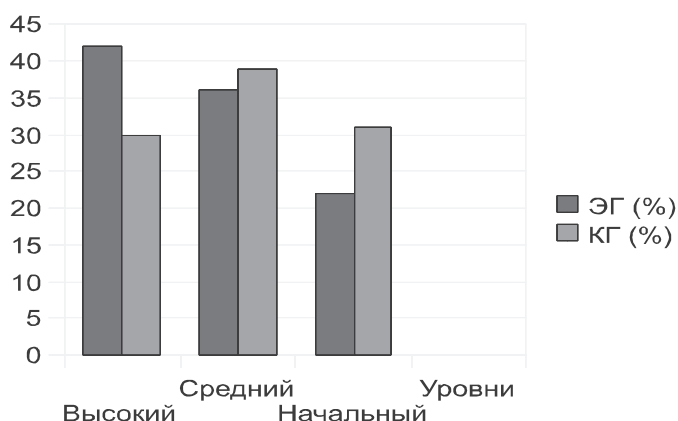


Рис. Динамика развития исследовательских умений

Таким образом, эффективное формирование исследовательских способностей студентов происходит при оптимальном сочетании традиционных и исследовательских форм организации образовательного процесса и направлено на развитие профессиональной компетентности студентов.

Библиографический список

1. Анисимова В.А. Исследовательская деятельность студентов вуза физической культуры: формирование, становление, развитие: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Челябинск, 2009. 53 с.
2. Бордовский В.А., Ланина И.Я., Леонова Н.В. Инновационные технологии при обучении физике студентов педвузов. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. 265 с.
3. Ведерникова Л.В. Формирование ценностных установок студента на творческую самореализацию // Педагогика. 2003. № 8. С. 47–53.
4. Дамбуева А.Б. Рабочая тетрадь для самостоятельной работы по физике. Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 2012. 100 с.

5. Дамбуева А.Б. Формирование исследовательской компетентности будущих физиков // Вестник Бурятского гос. ун-та. 2012б. (В печати.)
6. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. М.: Академия, 2009. 377 с.
7. Ланина И.Я. 100 игр по физике. М.: Просвещение, 1995. 224 с.
8. Мухамбетова А.Б. Развитие исследовательских умений учащихся в обучении биологии // Образование и саморазвитие. 2008. № 2. С. 109–114.
9. Ратнер Ф.Л. Научная деятельность студентов в системе многоуровневого образования за рубежом: материалы к спецкурсу. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1997. 28 с.
10. Скокова Л.В., Цыдыпов Ш.Б., Дамбуева А.Б. Рабочая тетрадь для самостоятельной работы по физике. Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 2012. 100 с.
11. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. 2004. № 3.
12. Усова А.В., Беликов В.А. Учись самостоятельно учиться. Челябинск, Магнитогорск: Изд-во ЧГПУ «Факел», 1997. 123 с.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования подготовки бакалавров по направлению 011200.62 Физика.
14. Федина О.В. Формирование исследовательских умений студентов-физиков младших курсов средствами практикума // Вестник Ставропольского гос. ун-та. 2008. № 56. С. 36–45.

К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ ПРЕДМЕТНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ

Высшее профессиональное образование, обучение информатике, информатика в школе, дидактические принципы.

Основой содержания обучения информатике в школе и предметной подготовки будущих учителей в вузе являются фундаментальные и прикладные положения информатики как научной области.

С позиций дидактики содержание обучения отображает социальный опыт, в котором выделяются известные на данный момент знания о природе, обществе; приобретенные знания о человеческих умениях выполнения известных способов деятельности; опыт познания мира и человека в нем; оценочные суждения об окружающем мире и т. д. [Подласый, 2004].

Каждый предмет вносит определенный вклад в освоение социального опыта, так как рассматривает определенный класс объектов, явлений и процессов. Информатика призвана раскрыть особенности информационных процессов в системах различной природы и сформировать системно-информационное видение окружающей действительности. Сделать это можно лишь при условии, что *основные компоненты научного знания будут включены в содержание обучения*, но, безусловно, в разном объеме на разных ступенях образования.

Однако проведенный нами анализ структуры предметной подготовки будущих учителей информатики позволил сделать вывод о том, что *структура содержания не адекватна структуре научной области информатики*. Для обеспечения качественной подготовки выпускников школ и учителей целесообразно проанализировать становление информатики как науки и соотнести данный процесс с изменениями представлений о результатах обучения информатике в школе и вузе, что позволит определить направления совершенствования подготовки будущих учителей.

К вопросу истории становления школьной информатики в разное время обращались С.А. Жданов, С.Д. Каракозов, К.К. Колин, В.Л. Матросов, И.Г. Семакин, Е.К. Хеннер и др. [Лапчик, 1999; Лаптев, Швецкий, 2000]. Рассматривались этапы и направления определения роли и места информатики в формировании выпускника школы, однако взаимосвязь между развитием научной области, содержанием обучения в школе и формированием предметной подготовки будущих учителей информатики практически не подвергалась анализу.

Опустив обучение основам кибернетики в рамках производственных учебных комбинатов в школе и факультативных курсов (1950–1985) как основы становления общеобразовательного курса информатики, рассмотрим его историю с момента включения в учебные планы школ обязательного предмета «Основы информатики и вычислительной техники» (ОИВТ) в 1985 г.

Исторический анализ развития научной области информатики, целей и содержания обучения в школе и вузе в период с 1985 г. по настоящее время представлен в таблице.

Таблица

**Сравнительный анализ содержания научной области,
школьной и вузовской информатики (1985 – наст. время)**

Период	Направления развития информатики ¹	Цель обучения информатике в школе	Ведущие содержательные линии школьного курса информатики	Ведущие содержательные линии предметной подготовки учителей информатики в вузе
1985–1990	–Теория алгоритмов и языков программирования; – сетевые технологии; – антивирусная защита данных; – стандартизация программного обеспечения	Формирование алгоритмической культуры и компьютерной грамотности	– Линия алгоритмизации и программирования	–Основы алгоритмизации и программирования; – численные методы решения задач на ЭВМ; – история развития и архитектура ЭВМ
1990–1995	–Социальная информатика; – искусственный интеллект; – Интернет	Формирование алгоритмической культуры и компьютерной грамотности	–Линия алгоритмизации и программирования; – <i>линия информационных и коммуникационных технологий</i>	– <i>Математические основы информатики;</i> –численные методы решения задач на ЭВМ; – история развития и архитектура ЭВМ; – основы алгоритмизации и программирования
1995–2000	–Виртуальная реальность; – компьютерная лингвистика; –распознавание образов; – робототехника	Формирование основ научного мировоззрения школьника, развитие его мышления, способностей, подготовка к жизни и труду, продолжению образования	– <i>Линия информации и информационных процессов;</i> – <i>линия представления информации;</i> – <i>линия компьютера;</i> – <i>линия формализации и моделирования;</i> – линия алгоритмизации и программирования; – линия информационных технологий и коммуникационных технологий	– <i>Теоретические основы информатики;</i> – математические основы информатики; – численные методы решения задач на ЭВМ; – <i>формализация и моделирование;</i> –история развития и архитектура ЭВМ; – основы алгоритмизации и программирования; – <i>программное обеспечение ЭВМ;</i> – <i>сетевые технологии</i>
2000–2009	– Математическое и имитационное моделирование; – бионика; – системы человеко-машинного взаимодействия	Формирование информационной культуры личности	–Линия информационных процессов; – линия представления информации; – линия алгоритмизации и программирования; – линия компьютера; – линия формализации и моделирования; – линия информационных и коммуникационных технологий;	–Теоретические основы информатики; – математические основы информатики; – численные методы решения задач на ЭВМ; – формализация и моделирование; – история развития и архитектура ЭВМ; – основы алгоритмизации и программирования;

¹ В перечень основных направлений развития информатики включены лишь концептуальные изменения структуры предметной области.

Окончание табл.

Период	Направления развития информатики	Цель обучения информатике в школе	Ведущие содержательные линии школьного курса информатики	Ведущие содержательные линии предметной подготовки учителей информатики в вузе
			– <i>линия телекоммуникаций</i>	– программное обеспечение ЭВМ; – сетевые технологии; – <i>основы искусственного интеллекта</i>
2009 – наст. время	– Квантовая информатика; – нейроинформатика; – параллельное программирование; – распределенные вычисления	Освоение методов и средств информатики, формирование способности к алгоритмическому мышлению, приобретение опыта использования информационных ресурсов и средств коммуникаций в учебной и практической деятельности	– Информационные процессы; – представление информации; – алгоритмизации и программирование; – формализации и моделирование; – информационные и коммуникационные технологии; – <i>информационные ресурсы;</i> – <i>информационные основы управления;</i> – <i>информационная цивилизация</i>	– Теоретические основы информатики; – математические основы информатики; – численные методы решения задач на ЭВМ; – формализация и моделирование; – история развития и архитектура ЭВМ; – основы алгоритмизации и программирования; – программное обеспечение ЭВМ; – сетевые технологии; – основы искусственного интеллекта; – <i>информационная безопасность</i>

Примечание. Курсивом выделены содержательно-методические линии, появившиеся на конкретном этапе развития школьной и вузовской информатики.

В перечень основных направлений развития информатики включены лишь концептуальные изменения структуры предметной области.

Проведенное сравнение основных направлений развития информатики и содержательных линий обучения в школе и вузе позволило нам сделать следующие выводы.

1. Вопрос о предметной подготовке учителей информатики на момент введения предмета ОИВТ в школьные учебные планы не ставился. Он был сформулирован значительно позже. Это явилось причиной того, что *на структуру и объем предметной подготовки выпускников педагогических вузов повлияло не столько состояние развития информатики как науки, сколько содержание школьного курса*. Отметим, что такое положение изначально было обусловлено вполне объективными причинами, однако остается практически неизменным на протяжении четверти века.

Это позволяет утверждать, что *педагогическое образование*, которое должно носить по сути «опережающий» характер, в целом на протяжении вот уже 25 лет «догоняет» школьное. Оно не успевает за динамикой развития информатики и изменений школьного образования.

2. Информатика как наука и область производственной деятельности является весьма динамичной, оказывает существенное влияние на развитие социума и сама подвергается влиянию различных сторон жизни общества. Она стала наукой, во многом определяющей развитие базовых технологий нашего времени. Кроме того, в связи с развитием процессов информатизации возрастает взаимовлияние информатики и общества в культурном и социальном контексте. Например, информатика получила статус дисциплины, имеющей высокий общеобразовательный потенциал, возрастают ее междисциплинарные взаимосвязи, происходит осознание степени влияния данных факторов на образование в целом.

Особо отметим, что формирование образовательного курса информатики происходит практически одновременно со становлением информатики как науки.

В связи с этим *содержание* школьного курса и *предметной подготовки будущих учителей подвергается постоянному изменению*. Отличительной чертой обучения информатике является высокий уровень динамизма содержания, что требует периодического пересмотра его структуры и объема, внесения коррективов и дополнений.

3. Проведенный анализ основных тенденций развития информатики, содержания государственных образовательных стандартов подготовки учителей информатики, существующей сегодня образовательной практики позволяет отметить, что содержание обучения как в школе, так и в вузе отстает от содержания научной области.

Объем и глубина предметной подготовки будущих учителей не адекватны уровню развития информатики как науки и области практической деятельности.

В связи с введением в действие новых государственных образовательных стандартов ВПО крайне важно пересмотреть структуру предметной подготовки будущих учителей информатики, определить дидактические принципы, которые должны быть положены в основу отбора содержания обучения, с целью формирования учебного материала, адекватного научной области информатики, инвариантного по отношению к динамике изменений технологий и перспективного по отношению к школьному обучению.

Выявленные проблемы предметной подготовки современного учителя информатики позволили нам сформулировать такие принципы.

1. Принцип информационной мобильности. Содержание предметной подготовки должно быть направлено на формирование у будущего учителя информатики способности и готовности осуществлять процесс обучения в новых условиях, определенных быстрым развитием и сменой технического и программного обеспечения информационных технологий.

Учитель должен уметь адаптироваться к быстро меняющимся условиям и содержанию профессиональной деятельности, которая не является четко очерченной и строго определенной. От студентов сегодня требуются умения оперативно реагировать на возникающие проблемные ситуации и находить оптимальные решения профессиональных задач, перестраивать свою деятельность в зависимости от условий.

2. Принцип фундаментализации. Возможность угнаться за прогрессом и теми изменениями, которые происходят сегодня, довольно призрачна, поэтому нет необходимости фиксировать в содержании предметной подготовки все современные достижения в области информатики. Надо лишь определить направление формирования содержания обучения, рассчитанного на длительную перспективу и обеспечивающего достаточную инвариантность по отношению к возможным локальным изменениям в области информационных технологий и компьютерной техники. Таким вектором, по нашему мнению, является фундаментальное ядро информатики как науки.

3. Принцип адекватности. Структура предметной подготовки учителя информатики должна соответствовать структуре научной области. Такое соответствие позволит формировать у студентов целостное понимание информатики как науки.

4. Принцип опережающего обучения. В содержании обучения должны учитываться важные тенденции в развитии науки и общественного производства. В дидактике такой подход считается опережающим обучением. Включение в содержание обучения фундаментальных и перспективных направлений развития информатики, которые будут активно развиваться и станут наиболее востребованными в ближайшем будущем, дает возможность отразить в структуре предметной подготовки будущего учителя современное состояние научной области. Реализация этого принципа позволит студентам в будущем самостоятельно осваивать новые направления развития информатики.

5. Принцип непрерывности. Изучение информатики должно быть сквозным на всех ступенях образования, а объем и структуру содержания целесообразно изменять по

принципу «спирали», что позволит возвращаться к уже изученным вопросам, расширяя их в соответствии с уровнем подготовки по информатике, обеспечивая тем самым знания фундаментальных основ и современных направлений развития науки.

Сформулированные принципы, по нашему мнению, позволят в условиях альтернативности формирования содержания предметной подготовки будущих учителей сконцентрировать внимание на целостности научной области информатики, ее роли в современном мире и возможности освоения перспективных направлений развития данной науки.

Библиографический список

1. Лаптев В.В., Швецкий М.В. Методическая система фундаментальной подготовки в области информатики: теория и практика многоуровневого педагогического университетского образования. СПб.: Изд-во Санкт-Петербур. ун-та, 2000. 508 с.
2. Лапчик М.П. Информатика и информационные технологии в системе общего и педагогического образования: монография. Омск: Изд-во Омского гос. пед. ун-та, 1999. 294 с.
3. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов. М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. 365 с.

О КАЧЕСТВЕ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ ДЛЯ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ¹

Барьер понимания, личностно ориентированное обучение, зеленый коридор, понимание текстовой информации.

В настоящее время происходят большие изменения в системе образования. В связи с этим высшие учебные заведения должны обеспечить образование, направленное на подготовку хорошо информированных, компетентных и глубоко мотивированных к самообразованию специалистов.

Одним из направлений повышения качества подготовки специалистов в различных областях является применение личностно ориентированного подхода в обучении.

В педагогике и психологии до настоящего момента были предприняты различные попытки определить сущность личностно ориентированного обучения. Термин «личностно ориентированное образование» [Якиманская, 2011, с. 14] имеет широкое употребление и фиксирует многие инновационные подходы и разнообразные требования к современному образованию, которые заключаются:

- в признании основной ценностью образования становление личности как индивидуальности в её самобытности, уникальности, неповторимости;
- в наличии альтернативных форм образования, позволяющих осуществлять дифференцированный, разноуровневый подход в обучении;
- в предоставлении каждому обучающемуся права выбора собственного пути развития на основе выявления его личностных особенностей, жизненных ценностей, устремлений.

Поскольку личностно ориентированное обучение включает различные виды деятельности, рассмотрим чтение как один из важнейших видов деятельности при изучении иностранного языка и других дисциплин. Эта деятельность направлена на извлечение информации из письменного фиксированного текста. Чтение выполняет различные функции: служит для практического овладения иностранным языком, является средством изучения языка и культуры, средством информационной и образовательной деятельности и средством самообразования. Как известно, чтение способствует развитию других видов коммуникативной деятельности. Именно оно даёт наибольшие возможности для воспитания и всестороннего развития учащихся средствами иностранного языка. Таким образом, чтение является важным аспектом учебного процесса, а проблема создания учебных текстов становится одной из центральных [Гурье, 2004].

Также известно, что активность в усвоении информации учащимися происходит на основе их собственных взглядов и интересов, а успешность обучения человека языкам во многом определяется накопленным словарным запасом (тезаурусом [Пак, 2008] или пресуппозицией [Валгина, 2003, с. 13]), который является основой для усвоения новых знаний и даёт возможность адекватно воспринять текст.

Появляется проблема определения качества учебных текстов для личностно ориентированного обучения с учётом индивидуальных особенностей каждого обучающегося в условиях ограниченного времени.

Цель работы – выделить критерий для определения качества учебных текстов для личностно ориентированного обучения.

¹ Работа выполнена в рамках гранта РГНФ 12-06-00256 а.

Учебные тексты на иностранном языке должны быть адекватны тезаурусу учащихся, в противном случае обучающиеся с недостаточным уровнем знаний лишаются возможности самостоятельно осмыслить и понять значение неизвестных слов, словосочетаний или терминов, основываясь на уже имеющихся знаниях.

В этой связи следует признать, что некоторые учебные тексты имеют низкое дидактическое качество. Для оценки этого качества представляется целесообразным ввести понятие «барьер понимания текста». В [Сенько, 2007, с. 45] барьер понимания – разрыв между содержанием обучения и жизненным опытом, противоречие между имеющимися знаниями, умениями, навыками и уровнем предъявляемой познавательной задачи.

Введем функцию $f(x) = \frac{x}{N}$, где N количество слов, а x – количество неизвестных слов в заданном сообщении.

Обозначим за x^* – предельное количество слов, при котором текст все еще понятен читателю, т. е. при $x < x^*$ сообщение воспринимается читателем достаточно легко, в противном случае его восприятие затруднено. Тогда можно ввести коэффициент

$K = \frac{x^*}{N} \cdot 100$, который следует понимать как «барьер понимания».

Таким образом, барьер понимания – это максимальный процент неизвестных слов в предложении, при котором человек может понять смысл прочитанного.

В статье [Степаненкова, Зотин, 2010, с. 129] было проведено определение барьера понимания путём информационного моделирования восприятия текстов на английском языке и получены его средние значения для разных возрастных категорий.

Для определения качества учебных текстов введём критерий – скорость понимания $v = \frac{V}{t} \cdot K$, где V – объём текста в печатных знаках, t – время, необходимое для понимания информации в секундах, а K – «барьер понимания».

Для определения скорости понимания была создана программа, определяющая количество неизвестных для каждого студента слов, без знания точного перевода которых возможно понимание текста, а также общее количество слов в тексте для вычисления барьера понимания. Также программа включает ряд функций, необходимых для вычисления скорости понимания: функция вычисления времени понимания при учёте индивидуального барьера понимания, функция вычисления объёма текста в печатных знаках и сама функция вычисления скорости понимания на основе полученных данных.

В исследовании принимали участие студенты первого курса специальности «Лечебное дело» и второго курса специальностей «Лечебное дело», «Педиатрия», «Клиническая психология». Всем студентам был представлен текст на английском языке по теме «Hepatitis», включающий неизвестные слова. Они должны были понять его содержание, переводя как можно меньшее количество неизвестных слов, т. е. учитывались индивидуальные значения барьера понимания.

В ходе эксперимента были получены следующие результаты:

1) по времени понимания (рис. 1).

Как видно из диаграммы, время понимания текста практически одинаково с отклонением в 9 %, за исключение клинических психологов, у которых наблюдается отклонение в 18 % от среднего значения по всем специальностям;

2) отклонение от среднего значения времени понимания между студентами различных специальностей (рис. 2).

Такие отклонения (от 25 до 42 %) являются следствием индивидуальных различий среди студентов каждой специальности;

3) по скорости понимания текста (рис. 3).

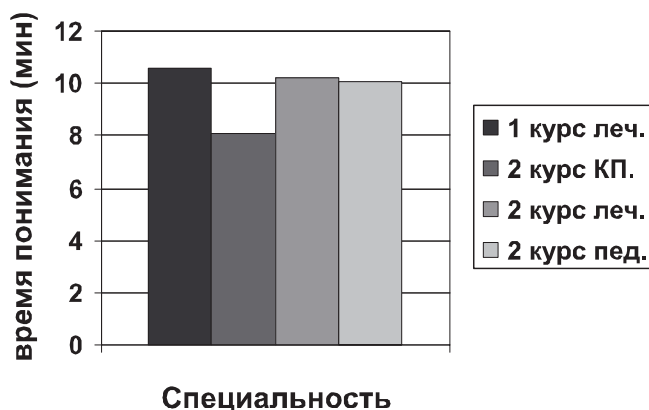


Рис. 1. Диаграмма зависимости времени понимания текста студентами от курса и специальности обучения

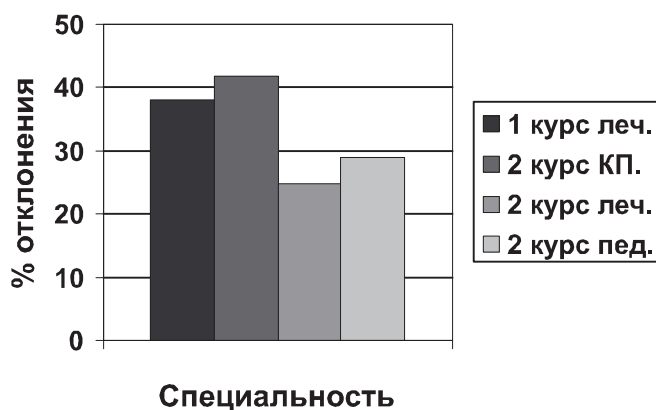


Рис. 2. Диаграмма отклонения от среднего значения времени понимания среди студентов различных специальностей

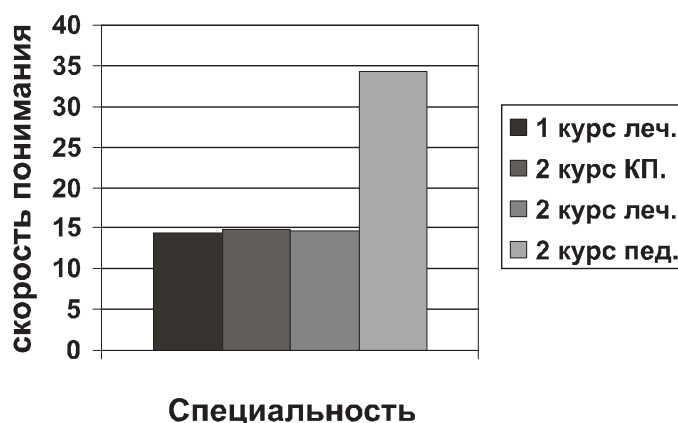


Рис. 3. Диаграмма зависимости скорости понимания текста студентами от курса и специальности обучения

По диаграмме видно, что средняя скорость понимания одного и того же текста у групп студентов различных специальностей имеет большие отклонения от среднего, несмотря на малое отклонение по времени понимания. Такие результаты связаны с

тем, что данный текст рассматривается на занятиях групп по специальностям «Лечебное дело» и «Педиатрия» на втором курсе, в результате чего барьер понимания у групп, не изучающих данную тему, меньше, чем у групп, изучающих тему. При этом у студентов по специальности «Лечебное дело» данная тема изучается раньше и количество неизвестных для них слов значительно меньше среднего значения барьера понимания, определённого ранее, что, в свою очередь, снижает значение показателя «скорость понимания», но не влияет на время понимания.

Проанализировав данные результаты, можно сделать вывод, что один и тот же текст будет обладать различными характеристиками по отношению к различным группам студентов. При этом учёт индивидуальных особенностей значения барьера понимания ведёт к усреднению времени понимания текстовой информации для различных групп обучаемых. Несмотря на это, сохраняются определённые отклонения от средних значений среди студентов одного курса и специальности, которые уменьшаются с увеличением возрастного и профессионального тезауруса. Однако для повышения качества учебных текстов необходимо обращать внимание не только на время, но и скорость понимания, т. к. скорость понимания является показателем того, насколько учебный текст полезен для определённой категории студентов. Ведь низкая скорость понимания может говорить о том, что текст содержит недостаточное или чрезмерное количество неизвестного студентам материала.

Таким образом, введенный критерий – скорость понимания текста – позволил оценить качество учебников по английскому языку с позиций лично ориентированного обучения. Можно сделать вывод, что традиционный «бумажный учебник» не учитывает индивидуальных особенностей обучающихся.

В этой связи наиболее перспективной является разработка электронных учебников, которые содержат элементы, помогающие повысить качество учебных материалов для лично ориентированного обучения.

Библиографический список

1. Валгина Н.С. Теория текста: учеб. пособие. М.: Логос, 2003. 280 с.
2. Гурье Л.И. Проектирование педагогических систем: учеб. пособие. Казань, 2004. 212 с. URL: <http://www.pedlib.ru/Books/1/0222/index.shtml>
3. Пак Н.И. Проективный подход в обучении как информационный процесс: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2008. 112 с.
4. Сенько Ю.В., Фроловская М.Н. Педагогика понимания. М.: Дрофа, 2007. 189 с.
5. Степаненкова А.В., Зотин А.Г. Определение барьера понимания путём информационного моделирования восприятия текстов на английском языке // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2010. № 2. С. 129–135.
6. Якиманская И.С. Основы лично ориентированного образования. М.: Бином. Лаборатория знаний, 2011. 220 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ФОЛЬКЛОРА

Коммуникативные умения, педагогические условия, фольклор, развитие коммуникативных умений обучающихся.

Современное общество развивается и предъявляет все новые требования к образованию подрастающего поколения. Однако содержание многих дисциплин учебной программы направлено на развитие умственных способностей ребенка. Значение таких предметов, как литература, музыка, хореография, изобразительная деятельность, воспитывающих чувственную сферу человека, необходимую для развития межличностных отношений, недооценивается. Между тем нередко молодежь демонстрирует все более агрессивную манеру общения, низкий уровень нравственной и общей культуры. Поэтому необходимо улучшать нравственный климат общества, создавать условия для овладения ребенком знаниями, умениями, навыками, способствующими эффективному освоению коммуникативной деятельности. Приобщение обучающихся учебных заведений к фольклору способно дополнить существующее содержание образовательных программ и возможности решения задач развития коммуникативных умений учащихся средствами фольклора.

В нашем понимании фольклор не исчерпывается сложившимся в современной практике понятием «народное художественное творчество». Фольклор (как составная часть народной педагогики) – это целая *художественно-философская* система, концентрирующая в себе богатое художественное наследие, опыт восприятия и осознания людьми жизненных явлений, который веками формировался и передавался из поколения в поколение [Мехнецов, 2001, с. 99]. Фольклор является не только средством приобщения детей и молодежи к народной культуре, но и источником действующей мысли, направленной на активизацию жизненной позиции человека, позволяющей расширить привычное понимание окружающего мира и почувствовать себя его неотъемлемой частью. Чтобы это осознать, формального знакомства с отдельными жанрами фольклора недостаточно, необходимо прикоснуться к нему не столько разумом, сколько чувствами, стать активным соучастником в его изучении. Исходя из этого, проблема исследования состоит в выявлении педагогических условий, способствующих наиболее успешному процессу развития коммуникативных умений обучающихся средствами фольклора.

Фольклор уникален тем, что, являя собой комплекс нравственных, эстетических правил и норм поведения, включает в себе единство музыкальной, вокальной, поэтической, танцевально-двигательной, изобразительной и драматической составляющих, развивающих и обогащающих эмоционально-чувственную сферу человека. Каждая из этих сфер дает возможность для творчества, общения, развития коммуникативных умений. Иными словами, *комплексное* использование жанров фольклора, являющихся по своей форме художественным творчеством русского народа, способно выступить как механизм, который воздействует на подсознание личности, получение ею положительных эмоций; как доступное средство самовыражения, как понятный и доступный язык для восприятия, средство развития чувства прекрасного и гармонизации личности; как средство саморегуляции, повышения самооценки, открытия новых собственных возможностей, сопереживания, а также как средства общения с другими людьми [Бережная, 2006].

Однако при работе с фольклором нужно учитывать возрастные особенности обучающихся в плане выбора репертуара и учета их потребностно-мотивационной сферы. Если в младшем школьном возрасте дети с радостью готовы включаться в деятельность, то в старшем возрасте необходимо заинтересовать и мотивировать учащихся на изучение и исполнение фольклорных произведений.

Содержание фольклорных жанров в основе направлено на человека, регулировку его взаимоотношений с миром и другими людьми. Эти темы актуальны для молодежи любого исторического периода. Мы исходили из того, что народная мудрость, заложенная в фольклоре, не обязывает жить по народным верованиям, а лишь показывает, как нужно относиться к себе, людям, явлениям, жизни вообще. Одно из таких «напутствий» – ценить человеческие отношения и человека как личность. Это проявление уважения, внимания, доброжелательности, сопричастности, ощущения единства (общности), лежащее в основе практически всех коммуникативных умений.

В ходе нашего исследования осуществлялась практическая работа в рамках факультативного курса по народной культуре для студентов третьего курса педагогического колледжа с дополнительной квалификацией «семейный воспитатель». Данный курс включал в себя теоретический и практический разделы, которые определены как предмет «Народные традиции и праздники» и кружок по фольклорному ансамблю (каждому отводится 35 часов – по 1 часу в неделю в течение года, т. е. всего 70 часов). В содержание теоретических занятий были включены темы, раскрывающие истоки традиционной народной культуры и народной педагогики, особенности проведения русских народных календарно-обрядовых праздников по временам года и их значение в жизни людей; давались сведения о народном мироощущении и миропонимании и их отражение в народном творчестве (значение слова и действия, понятие времени и пространства, традиции хлебосольства, основы народного костюма, история прялок, деревенские игрища и т. д.).

Фольклорный ансамбль решал задачу практического освоения системы жанров, разучивания игр, постановки сказок и т. д. Здесь мы пытались раскрыть многообразный мир фольклора и параллельно обогатить зрительный, слуховой, двигательный, чувственный опыт, являющийся основой для духовного роста, самовыражения и развития умения общаться у будущих воспитателей ДООУ.

Знакомство обучающихся с фольклором и включение их в деятельность по его освоению помогли, во-первых, развивать не только рационально-логическое, но и эмоционально-образное мышление. Во-вторых, изучить возможности использования фольклорных произведений в организации деятельности детей и накопить необходимый для этого репертуар (прибаутки, считалки, заклички, игры и т. д.). В-третьих, активизирующее начало, заложенное в народной культуре через утверждение роли человека в окружающем мире, психологически оказывало положительное воздействие на самих студентов при исполнении различных жанров фольклора через овладение своим голосом, жестами, движениями. В-четвертых, фольклор, являя собой единство музыкальной, вокальной, поэтической, танцевально-двигательной, изобразительной и драматической составляющих, развивающих эмоционально-чувственную сферу, дает возможность для творчества, свободного общения и адекватного развития коммуникативных умений обучающихся.

В свою очередь, использование различных форм работы с обучающимися (деловая игра, инсценировка, подготовка сообщений, театрализация и т. д.) и организация различных форм взаимодействия между всеми участниками коллектива позволили активизировать самих учащихся и проявить их способности и умения. Так, проведение народных игр обучающимися (объяснение правил игры, ее организация, подбор считалок, жеребьевок) явилось почвой для развития умения владеть собой, эмоциями, речью, ситуацией. Кроме того, игровая деятельность помогла учащимся снять различные комплексы, зажатость, неуверенность в себе.

Постановка сказочных сюжетов и организация русских народных календарных праздников позволили каждому студенту проявить себя в коллективной деятельности и овладеть такими умениями, как: умения руководить постановкой данного праздника, распределять роли, разучивать фольклорные произведения; подчиняться выбранному сюжету, возложенным обязанностям и руководителю, а главное, сотрудничать с другими участниками, договариваться при возникновении спорных ситуаций, т. е. работать в команде. Кроме того, организация народных праздников содействовала непосредственному применению своих знаний, умений и результатов творческого труда; объединяла всех участников, создавая атмосферу праздника, зону психологического комфорта. Интересны фольклорные праздники еще и тем, что их можно «проигрывать» в условиях учебного заведения.

Исходя из того, что одной из основных задач работы с обучающимися являлось развитие их коммуникативных умений, были выделены критерии, по которым проводилась диагностика обучающихся и организация всей теоретической и практической работы. В нашем исследовании определение критериев исходило непосредственно из овладения обучающимися коммуникативными умениями, развиваемыми средствами фольклора. Их мы рассматриваем как показатели, а критерии как обобщенные признаки. Критерий *коммуникативность* (умения речевого общения и активного слушания, работать в команде) отражает основную особенность социальной деятельности обучающихся, построенную на организации воздействия на другого человека через слово, получение обратной связи и взаимодействие с другими людьми. Критерий *эмоциональность* (владение невербальными средствами общения и умение сопереживать) предполагает развитие чувственной сферы студентов, потребности в общении, дружеских отношениях и способности передать свои эмоции через мимику, жесты, движения и т. д. Критерий *критичность* (гностические умения, умения давать оценку себе и оценивать других) включает в себя освоение и получение знаний, их интерпретацию на основе имеющегося опыта и многовариантность способов донесения этих знаний до слушателей, а также познание будущим педагогом отдельных учеников и коллектива класса в целом через анализ педагогических ситуаций и результатов своей деятельности. Критерий *самостоятельность* (умение «подавать себя» в общении с другими людьми и социальная активность) определяет готовность к публичным выступлениям и степень инициативности обучающихся в осуществлении их коммуникативной деятельности.

Обобщая вышесказанное, исходя из опыта работы, мы выявили следующие педагогические условия, способствующие развитию их коммуникативных умений средствами фольклора.

1. Использование ценностного потенциала фольклора, способствующего развитию коммуникативных умений, и формирование положительной мотивации обучающихся к исполнению фольклорных произведений.
2. Соответствующее содержание и программно-методическое обеспечение занятий с использованием фольклора для развития коммуникативных умений обучающихся.
3. Организация различных видов взаимодействия обучающихся в группе, между собой и с педагогом.
4. Выявление критериев и показателей развития коммуникативных умений обучающихся.

Проведение курса по народной культуре с обучающимися третьего курса колледжа позволило реализовать выявленные педагогические условия. Способствовали этому разнообразие, разнохарактерность и разнонаправленность жанров фольклора. Познание знакомых явлений с позиции народной педагогики, их связь с современной жизнью учащихся, проведение дискуссий, возможность выразить себя через движение, игру, творчество, общение, а также позитивная атмосфера занятий и создание «ситуаций успеха» способствовали формированию положительной мотивации у обучающихся. Содержание и программно-методическое обеспечение занятий по фолькло-

ру проявилось в поэтапности, последовательности построения доступного для обучающихся материала; в сочетании теоретических, практических и комбинированных занятий; в использовании различных видов работ (с текстовой информацией, с поэтическим, песенным, хореографическим, художественным материалом). Включение в программу по народному творчеству индивидуальных и групповых форм работы обеспечило возможность организации различных видов взаимодействия между участниками дискуссии при обсуждении разноплановых вопросов и проблем, выполнение практических заданий и упражнений, подготовки выступлений и т. д. Следование выявленным критериям и показателям развития коммуникативных умений обучающихся реализовалось следующим образом: *коммуникативность* – это проведение дискуссий, подготовка сообщений, инсценировка сказок и театрализация сцен народной жизни, совместное исполнение различных жанров фольклора. *Эмоциональность* – использование художественных форм, игр и плясок с элементами подражания, театрализованных постановок, совместной деятельности студентов. *Критичность* – анализ теоретического и практического материала, оценка выступлений, подготовка сообщений, самостоятельное проведение игр и т. д. *Самостоятельность* – развитие голоса, эмоциональной выразительности речи, координации движений; проведение выступлений с сообщениями, песней, пляской, игрой; а также инсценировки, творческие задания.

Анализ полученных данных при контрольной диагностике показал, что обучающиеся стали более активны и открыты для общения и взаимодействия с другими учащимися, преподавателями и детьми на практике в детском саду. Они знали, как построить свою речь, подготовить сообщение, умели передать настроение используемого материала, оценить себя и других участников по коммуникативной деятельности; чувствовали уверенность в своих силах. Это позволяет говорить о повышении уровня овладения учащимися коммуникативными умениями и эффективности комплексного использования фольклора как средства их развития.

Таким образом, наша исследовательская работа позволила актуализировать и систематизировать потенциал и средства фольклора в развитии коммуникативных умений обучающихся. Была определена специфика процесса развития коммуникативных умений обучающихся средствами фольклора, состоящая в создании определенных условий, при которых развитие человека, его природных возможностей происходит не только с опорой на умственные способности, но и в большей степени на *эмоционально-чувственные переживания*, получаемые в тесном процессе восприятия, освоения и исполнения фольклорных жанров, т. е. в *практической* деятельности. Выявленные нами педагогические условия можно считать достаточными и эффективными в развитии коммуникативных умений обучающихся средствами фольклора.

Библиографический список

1. Бережная М.С. Арт-терапия как метод социокультурной адаптации личности // Педагогика искусства: электронный научный журнал. 2006. № 1.
2. Мехнецов А.М. Проблемы освоения народных песенных традиций в практике фольклорного ансамбля // На пути к возрождению: Опыт освоения традиционной народной культуры Вологодской области. Вологда: Областной научно-методический центр культуры, 2001. С. 99–103. (Народные традиции Вологодской области: Традиции и современность).

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОГО РАЗВИТИЯ ЧАСТО БОЛЕЮЩЕГО РЕБЕНКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Часто болеющий ребенок, тревожность, волевое действие, социальная ситуация развития ребенка, родительское отношение.

В современной психологии детству отводится роль важнейшего периода жизни человека, в ходе которого закладываются основы дальнейшего развития его личности, раскрываются основной потенциал и направленность этого развития. Именно поэтому изучение факторов и этапов развития личности ребенка в период дошкольного детства особенно важно. В многочисленных исследованиях семья является своеобразным фундаментом для дальнейшего развития и формирования человека. При всех изменениях общества и политических систем человечество не придумало другой формы жизни людей, воспитания подрастающих поколений.

Особым фактором, влияющим на развитие личности ребенка, является его соматическое здоровье. Принято считать, что часто болеющие дети – феномен специфически возрастной. Данную категорию составляют преимущественно дети дошкольного возраста, которые болеют различными респираторными заболеваниями более четырех раз в году. Высокий уровень заболеваемости и, как следствие, рост числа часто болеющих детей (ЧБД) являются важной медико-социальной и экономической проблемой в системе охраны здоровья матери и ребенка. На долю ЧБД приходится от 25 до 56,9 % всех заболеваний детей дошкольного возраста [Исаев, 2004; Ковалевский, Дукадзева, 2009].

Анализ литературы показал, что часто болеющие дети имеют ряд особенностей, дезадаптирующих их и, как следствие, провоцирующих рецидивы болезни: например, чрезмерная зависимость от взрослого, психологическая инфантильность, повышенная тревожность [Арина, Коваленко, 1995; Дубовик, 2004 и др.]. Тревожность имеет гендерную и возрастную специфику, а также зависит от социальной ситуации развития ребенка [Выготский, 2001]. Для часто болеющих детей характерна особая социальная ситуация развития [Николаева, 1987; Ковалевский, Груздева, 2010], в том числе неэффективное родительское отношение, которое может способствовать развитию высокой тревожности у детей [Менделевич, 2001; и др.]. Кроме того, у данной категории детей зачастую нарушена и структура семьи, что связано с психологической отстраненностью отца от диады «мать – ребенок» и укорочением дистанции между матерью и ребенком, что нередко приводит к инфантилизации последнего [Ковалевский, Урываев, 2006]. Особенно значима данная проблема для часто болеющих детей старшего дошкольного возраста. Старший дошкольный возраст – это возраст наибольшей выраженности тревожности, что обусловлено как интенсивным эмоциональным развитием, так и когнитивным – возросшим пониманием опасности [Спиваковская, 2000; и др.].

Одной из специфических особенностей старшего дошкольного возраста является начало формирования и развития волевой составляющей личности. Анализ исследований по проблеме развития воли показал, что его совершенствование связано с общим интеллектуальным развитием детей, с появлением мотивационной и личностной рефлексии. Волевое действие, составляющее сущность и единицу волевого поведения, требует особо пристального внимания в плане изучения степени его сформированности в период дошкольного детства. Кроме того, в контексте данной проблемы актуаль-

ными являются исследование структуры волевого действия, характера влияния на его развитие как эндогенных, так и экзогенных факторов, а также изучение качественных характеристик, касающихся возрастных особенностей детей старшего дошкольного возраста [Смирнова, Быкова, 2000; Эльконин, 2001].

Неразработанность проблемы формирования высокой тревожности и замедления развития волевого действия у часто болеющих мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста, а также оптимальных способов их коррекции в связи с особенностями семейной среды определяют проблемное поле исследования. Необходимость данного исследования обуславливается также следующими противоречиями:

- между социальным заказом общества на формирование физически и психологически здоровой личности и ростом в последнее время уровня заболеваемости детей;
- между необходимостью снижения уровня тревожности часто болеющих детей и недостаточной практической разработанностью аспектов данной проблемы с учетом гендерной специфики;
- между необходимостью развития волевого действия часто болеющих детей и недостаточной практической разработанностью аспектов данной проблемы;
- между необходимостью формирования адекватного родительского отношения к часто болеющему ребенку и отсутствием эффективных способов его оптимизации.

Цель исследования: выявление особенностей тревожности и волевого действия часто болеющих детей старшего дошкольного возраста.

Научная новизна данной работы состоит в том, что:

- впервые выявлены гендерные особенности тревожности часто болеющих детей старшего дошкольного возраста и особенности родительского отношения матерей и отцов к ним;
- выявлено, что одной из психологических характеристик часто болеющих детей старшего дошкольного возраста являются особенности развития волевого действия; отмечены качественные различия в структуре волевого действия часто болеющих детей по сравнению со здоровыми сверстниками;
- отмечено, что значимыми факторами в развитии волевого действия в старшем дошкольном возрасте являются «Эффективное материнское отношение», «Эффективное отношение матери к здоровью», «Социальный статус семьи», «Степень самостоятельности и свободы выбора ребенка», «Социальная зрелость ребенка», «Оценка ребенком результата своей деятельности», «Взаимодействие ребенка с матерью», «Соматический статус ребенка – часто болеющий ребенок».

В качестве представителей контрольной и экспериментальной групп выбирались равные по демографическим признакам сверстники, посещающие детские дошкольные учреждения, а также их матери. Все обследуемые дети находились в стадии ремиссии и посещали дошкольные образовательные учреждения. Эмпирическое исследование проводилось совместно с аспирантами кафедры психологии детства с 2006 по 2009 г. Ж.Г. Дусказиевой и О.В. Волковой на базе МДОУ № 35, 63, 136, 161, 170, 176, 177, 250 г. Красноярск. В исследовании принимали участие 173 ребенка (часто болеющие – 42 мальчика и 42 девочки, здоровые – 44 мальчика и 45 девочек) в возрасте 5–7 лет, 173 матери и 108 отцов.

Для исследования использовались следующие методы и методики:

- опросник-анкета для выявления тревожного ребенка дошкольного возраста путем опроса окружающих взрослых – родителей, педагогов (Костина Л.И.);
- проективная методика «Выбери нужное лицо» (Тэмпл Р., Амен В., Дорки М.), позволяющая определить тревожность по отношению к ряду типичных для ребенка (5–7 лет) жизненных ситуаций взаимодействия с другими людьми;
- «Шкала тревожности ребенка» (Прихожан А.М.), позволяющая выявить тревожность детей старшего дошкольного возраста в определенных видах деятельности;

- метод сбора эмпирических данных, с помощью которого был проведен анализ состояния здоровья каждого ребенка (индивидуальные карты развития ребенка, форма № 026/у);
- методы оценки уровней развития каждого из компонентов волевого действия: выбор и осуществление цели (Котырло В.К.), принятие решения (Гуткина Н.И.), планирование (Цыркун Н.А.), исполнение намеченного (Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А.), совершение усилий (Эльконин Д.Б.), оценка результата (Чередникова Т.В.);
- «Тест-опросник родительского отношения» (Варга А.Я., Столин В.В.), позволяющий выявить особенности родительского отношения к детям;
- «Исследование когнитивных и эмоциональных аспектов гендерных установок у детей 5–7 лет» (Каган В.С.);
- методы математической обработки и корреляционного анализа (критерий Стьюдента, χ^2 -критерий Пирсона, коэффициент корреляции Спирмена).

Исследование особенностей тревожности часто болеющих мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста в сравнении со здоровыми сверстниками показало, что существуют достоверные различия между индексом тревожности часто болеющих и здоровых мальчиков ($p \leq 0,01$), часто болеющих и здоровых девочек ($p \leq 0,05$), часто болеющих мальчиков и девочек ($p \leq 0,05$). При анализе результатов методики «Шкала тревожности ребенка» (Прихожан А.М.) были выявлены по признаку соматического статуса достоверные различия между уровнем учебной ($p \leq 0,01$), самооценочной ($p \leq 0,01$) и межличностной ($p \leq 0,01$) тревожности часто болеющих и здоровых мальчиков, а также уровнем учебной ($p \leq 0,05$) и межличностной ($p \leq 0,05$) тревожности часто болеющих и здоровых девочек. При сравнении результатов по признаку гендерной принадлежности выявлены достоверные различия между уровнем самооценочной ($p \leq 0,01$) и межличностной ($p \leq 0,05$) тревожности часто болеющих мальчиков и девочек. Между показателями уровня межличностной тревожности здоровых мальчиков и здоровых девочек достоверного различия не выявлено (рис.).

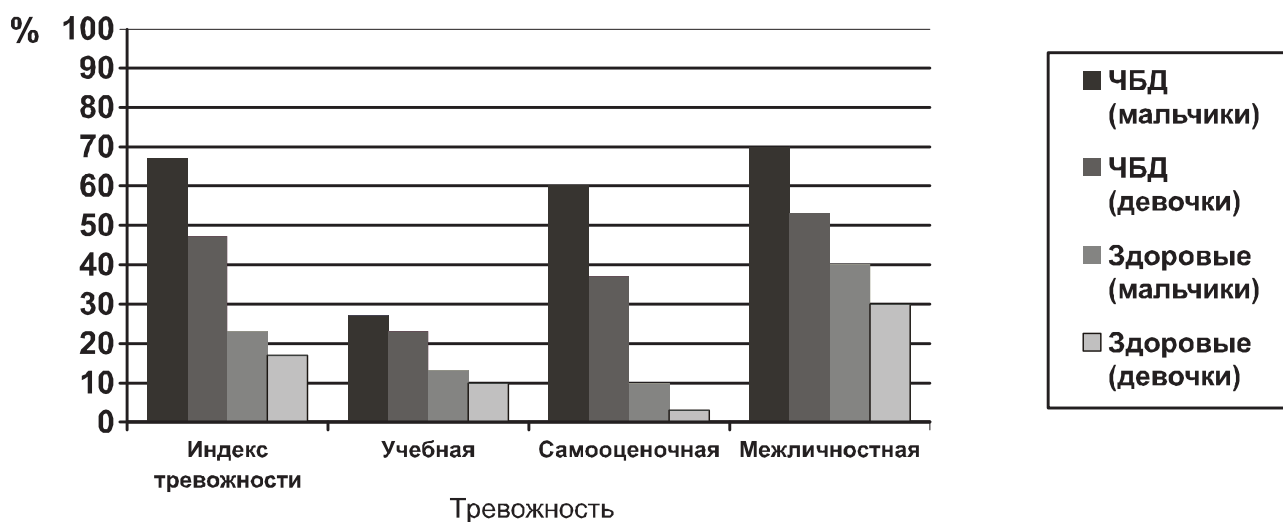


Рис. Обобщенная характеристика показателей индекса тревожности, учебной, самооценочной и межличностной тревожности часто болеющих и здоровых мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста (%)

Таким образом, часто болеющие дети старшего дошкольного возраста более тревожны, чем их здоровые сверстники, так как они находятся в особой социальной ситуации развития, характеризующейся «дефицитарными» условиями для развития личности, и, как следствие, испытывают определенные трудности во взаимодействии с окружающим миром, что приводит к неуверенности в себе, боязливости, повышенной тревож-

ности. Исследования особенностей родительского отношения в семьях с часто болеющими мальчиками и девочками (в сравнении со здоровыми) показали наличие взаимосвязей родительского отношения и гендерных особенностей тревожности часто болеющих детей старшего дошкольного возраста. В семьях с часто болеющими детьми доминирующими типами родительского отношения у отцов являются симбиоз, авторитарная гиперсоциализация (к мальчикам) и симбиоз, авторитарная гиперсоциализация, инфантилизация (к девочкам). Матери в отношении часто болеющих детей проявляют симбиоз, инфантилизацию (к девочкам) и симбиоз, инфантилизацию, отвержение (к мальчикам). Следовательно, часто болеющих девочек принимают и инфантилизируют оба родителя, в то время как в отношении часто болеющих мальчиков со стороны матерей наблюдается противоречивое родительское отношение: сочетание сильной привязанности, чрезмерной опеки и эмоционального отвержения. Доминирующими типами родительского отношения со стороны отцов к здоровым детям обоего пола, а также со стороны матерей к мальчикам являются кооперация, симбиоз и авторитарная гиперсоциализация, в отношении же здоровых девочек со стороны матерей доминируют симбиоз и кооперация.

Уровень развития волевого действия часто болеющих детей старшего дошкольного возраста ниже, чем уровень развития волевого действия их сверстников, относящихся к категории соматически здоровых детей. Статистически достоверные различия присутствуют на уровне 99,9 %. Выводы о выявленных изменениях в сторону снижения уровня развития исследуемого качества справедливы в отношении всех компонентов волевого действия, а именно: выбор и осуществление цели, принятие решения, планирование, исполнение намеченного, совершение усилий и оценка результата (табл. 1).

Таблица 1

**Значимость различий по уровню развития волевого действия
часто болеющих и здоровых детей старшего дошкольного возраста,
t-критерий Стьюдента**

Компоненты волевого действия	ЗД (M+m)	ЧБД (M+m)	% достоверности различий
Выбор и осуществление цели	2,35+0,11	1,59+0,12	> 99,9 %
Принятие решения	2,46+0,11	1,44+0,11	> 99,9 %
Планирование	2,46+0,13	1,44+0,12	> 99,9 %
Исполнение намеченного	2,15+0,13	1,41+0,11	> 99,9 %
	2,15+0,12	1,55+0,12	> 99 %
Совершение усилий	2,19+0,15	1,22+0,10	> 99,9 %
	2,12+0,13	1,37+0,11	> 99,9 %
Оценка результата	2,12+0,13	1,15+0,09	> 99,9 %
Суммарный балл	17,85+0,59	11,19+0,50	> 99,9 %

Условные обозначения: ЗД – здоровые дети; ЧБД – часто болеющие дети.

Анализ корреляционных связей (на основе подсчета коэффициента корреляции Спирмена) компонентов волевого действия и таких социальных факторов, как тип материнского отношения, возраст и образовательный статус родителей, а также соблюдение здорового образа жизни, показал наличие связи с развитием волевого действия часто болеющих детей старшего дошкольного возраста. С целью выявления степени этого влияния нами был проведен факторный анализ. Результаты исследования подверглись процедурам факторного анализа методом главных компонент с последующим варимакс-вращением факторов. По результатам факторизации матрицы были выделены 8 факторов. Факторы и их соотношение представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Результаты факторизации матриц данных по группе
часто болеющих детей старшего дошкольного возраста**

	Факторные нагрузки	
	Идентификация фактора	Собственный вклад (%)
Фактор 1	«Эффективное материнское отношение»	19, 090
Фактор 2	«Эффективное отношение матери к здоровью»	13, 913
Фактор 3	«Социальный статус семьи»	13, 173
Фактор 4	«Степень самостоятельности и свободы выбора ребенка»	9, 481
Фактор 5	«Социальная зрелость ребенка»	8, 645
Фактор 6	«Оценка ребенком результата своей деятельности»	7, 360
Фактор 7	«Взаимодействие ребенка с матерью»	5, 199
Фактор 8	«Соматический статус ребенка – ЧБД»	4, 879

Можно сделать вывод о том, что, часто болеющие дети старшего дошкольного возраста более тревожны, чем здоровые, поскольку они находятся в особой социальной ситуации развития, которая характеризуется «дефицитарными» условиями для развития личности, следовательно, могут испытывать определенные трудности во взаимодействии с окружающим миром, что предрасполагает к неуверенности в себе, боязливости, повышенной тревожности. Связано это с противоречивым родительским отношением к часто болеющему мальчику как следствием неоправданного ожидания матери, так как требования социума к маскулинному типу поведения противоречат его личностным особенностям. Существуют прямая взаимосвязь между уровнем тревожности мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста и неэффективным родительским отношением к ним (высокий уровень отвержения, авторитарной гиперсоциализации и др.), а также обратная связь между тревожностью детей старшего дошкольного возраста и эффективным типом родительского отношения к ним (нормативные показатели всех типов родительского отношения).

Уровень развития волевого действия часто болеющих детей старшего дошкольного возраста ниже, чем уровень развития волевого действия их здоровых сверстников. Полученные результаты свидетельствуют о проявлении низкого уровня развития всех компонентов волевого действия у детей, относящихся к категории часто болеющих: выбор и осуществление цели, принятие решения, планирование, исполнение намеренного, совершение усилий и оценка результата. Результаты факторного анализа позволили выделить восемь основных факторов и степень их влияния на развитие волевого действия часто болеющего ребенка старшего дошкольного возраста. Среди них (в порядке наибольшей степени воздействия): «Эффективное материнское отношение», «Эффективное отношение матери к здоровью», «Социальный статус семьи», «Степень самостоятельности и свободы выбора ребенка», «Социальная зрелость ребенка», «Оценка ребенком результата своей деятельности», «Взаимодействие ребенка с матерью», «Соматический статус ребенка – часто болеющий ребенок».

Библиографический список

1. Арина Г.А., Коваленко Н.А. Часто болеющие дети. Какие они? // Школа здоровья. 1995. Т. 2, № 3. С. 116–125.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь: Психика, сознание, бессознательное. М.: Лабиринт, 2001. 366 с.
3. Дубовик Е.Ю. Некоторые особенности эмоциональной сферы соматически больного ребенка // Развитие личности больного ребенка: сб. статей. Красноярск: Изд-во КГПУ, 2004. С. 29–37.

4. Исаев Д.Н. Детская медицинская психология. СПб.: Речь, 2004. 384 с.
5. Ковалевский В.А., Дусказиева Ж.Г. Особенности эмоционального восприятия собственной и противоположной половой роли часто болеющими детьми 5–7 лет // Сибирский психологический журнал. 2009. № 32. С. 65–68.
6. Ковалевский В.А., Урываев В.А. Психология ребенка – пациента соматической клиники: практикум. Ярославль: ЯГМА, 2006. 87с.
7. Ковалевский В.А., Груздева О.В. Соматически больной ребенок: специфика социально-психологического развития (результаты комплексного исследования) // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2010. № 3. С. 115–122.
8. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология: практическое руководство. М.: МЕДпресс, 2001. 592 с.
9. Николаева В.В. Влияние хронической болезни на психику. М.: Изд-во МГУ, 1987. 166 с.
10. Смирнова Е.О., Быкова М.В. Опыт исследования структуры и динамики родительского отношения // Вопросы психологии. 2000. № 3. С. 3–14.
11. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья: в 2 т. М.: Апрель Пресс, 2000. Т. 2. 464 с.
12. Эльконин Д.Б. Психология развития: учеб. пособие. М.: Academia, 2001. 141с.

ОБОГАЩЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА ПОДРОСТКА КАК СУБЪЕКТА ИНТЕРАКТИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ¹

Социальный опыт подростка, интерактивное образовательное взаимодействие, субъектная позиция, сетевое (Интернет) взаимодействие, познавательная активность, вебинар, «Университетский тьюториал».

Как отмечает Джон Дьюи, «образование, чтобы достичь своей цели и для отдельного ученика, и для общества, должно базироваться на актуальном и жизненном опыте отдельного человека» [Дьюи, 2000, с. 371]. Социальный опыт человек приобретает на протяжении всей жизни в процессе социализации как стихийной, так и социально контролируемой, т. е. воспитания [Мудрик, 2000, с. 69].

В подростковый период, когда потребность в общении выступает личностно значимой ценностью, формирование способности легко адаптироваться к изменяющимся условиям окружающего социума и эффективно взаимодействовать с людьми разной возрастной категории становится особенно актуальным. В этой связи необходимость решения проблемы социализации личности подростка в образовательном пространстве современного социума вполне очевидна и педагогически значима.

Целью нашего исследования стало определение необходимых и достаточных педагогических условий социализации личности подростка, где, наряду с обогащением социального опыта подростка как субъекта познавательной деятельности, интерактивное образовательное взаимодействие выступает ведущим условием (фактором) реализации данного процесса.

В целом, научная новизна нашего исследования заключается в уточнении содержания базового понятия «социализация личности подростка в интерактивном образовательном взаимодействии», выявлении компонентов структуры личности подростка, критериев, показателей и уровней личностного развития подростка, определении социализирующих возможностей интерактивного образовательного взаимодействия, реализации модели данного процесса. В исследовании мы рассматриваем процесс обогащения социального опыта подростка как субъекта интерактивного образовательного взаимодействия в плоскости деятельностного компонента структуры личности и выделяем направления реализации данного педагогического условия в совокупности использования инновационных форм, методов и средств обучения.

Опираясь на исследования А.В. Мудрика, Т.С. Паниной [Мудрик, 2000; Панина, 2008], мы сделали вывод о том, что содержание понятия «социальный опыт подростка» включает самобытный синтез различного рода запечатленных ощущений и переживаний; знаний, умений, навыков; способов общения, мышления и деятельности; стереотипов поведения; интериоризированных ценностных ориентаций и социальных установок.

Интерактивное, или диалоговое, образовательное взаимодействие способствует активизации субъектной позиции подростка в обучении и обогащению его социального опыта, включающего опыт установления контакта и опыт переживания единения; обмен знаниями, пробуждение чувства нового, творческий подход к использованию приобретенного опыта. Как известно, опыт не передается, но интерактивное взаимо-

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ) и Правительства Оренбургской области (проект № 11-16-56003а/У).

действие позволяет осуществить перенос способов организации деятельности, получить новый *опыт деятельности, общения, переживаний* [Панина, 2008, с. 12–15].

На наш взгляд, эффективнее всего обогащение социального опыта подростка как субъекта интерактивного образовательного взаимодействия может осуществляться в следующих направлениях:

- *сетевое (Интернет) взаимодействие*, когда в процессе образовательной деятельности (организации, проведения и участия в онлайн-уроках, конференциях, вебинарах) используются ресурсы сети Интернет: электронная почта, электронные библиотеки, образовательные сайты (сайт школы, сайт класса, сайт школьного учителя-предметника или классного руководителя), порталы, блоги, социальные сети и др.;
- деятельность подростка на занятиях в форме тренингов, дидактических и ролевых игр, инсценировании, проектной деятельности, решении проблемных ситуаций («кейс-стади»);
- *тьюторское сопровождение* познавательной (исследовательской) деятельности подростка в рамках совместного проекта Ассоциации «Оренбургский университетский (учебный) округ» и Оренбургского государственного университета – Университетский тьюториал (участие подростка в конкурсе исследовательских работ с последующим публичным выступлением и презентацией своей работы на конференции).

Сетевое (Интернет) взаимодействие сегодня одно из самых распространенных и массовых форм общения субъектов интерактивного взаимодействия. «С каждым годом Всемирная паутина становится все более доступной и объединяет все большее количество пользователей. Интернет отличают интерактивность, персональный подход, мгновенность (скорость передачи информации постоянно растет), доступность, измеримость (можно быстро оценить популярность той или иной публикации), гибкость, взаимосвязанность (наличие гиперссылок)» [Ивлев, 2011, с. 98].

В процессе образовательной деятельности субъекты интерактивного взаимодействия все чаще используют для общения электронную почту, социальные сети, программное обеспечение «Скайп», обеспечивающее голосовую и видеосвязь между компьютерами пользователей. Данная программа позволяет совершать конференц- и видеозвонки, обеспечивает передачу текстовых сообщений (чат), файлов, предоставляя возможность вместо изображения с веб-камеры передавать изображение с экрана монитора.

Наряду с общением в образовательных целях по электронной почте, посредством программного обеспечения, «Айсикью», «Скайп», сегодня все большую популярность приобретает такая форма сетевого взаимодействия, как вебинары. Обучение в формате вебинаров (от англ. «webinar», сокр. от «Web-based seminar»), или так называемых виртуальных семинаров, ведется при помощи web-технологий в режиме прямой трансляции. Вебинары похожи на привычные семинары, где есть последовательные доклады, показ и демонстрация слайд-шоу, вопросы и ответы, однако все это происходит в режиме реального времени через Интернет. Отличие вебинара от видеоконференции заключается в возможности участия большого количества зрителей в проходящей дискуссии при наличии установленного микрофона или веб-камеры.

Вебинары проводятся с практической направленностью для участников разного уровня и не связаны в определенную программу. Их можно посещать выборочно на понравившиеся и заинтересовавшие темы. Среди основных возможностей вебинара выделяют: многостороннюю видео- и аудиоконференцию; загрузку и просмотр презентаций и видео; текстовый чат; демонстрацию экрана компьютера ведущего участникам; передачу прав управления уроком участникам.

Мы выделяем следующие преимущества использования вебинаров:

- открытость и доступность (локальная, временная, материальная): не нужно тратить время и средства на преодоление больших расстояний для участия в семинаре; урок проводится в комфортной для всех участников обстановке;

- простота участия: не требуется установка особого оборудования, используются браузеры Internet Explorer, Firefox, Opera; в случае опоздания к началу урока есть возможность «подключиться» в любой момент, пока идет вебинар; при невозможности подключиться к вебинару по каким-либо причинам, можно всегда скачать его запись.

В апреле 2012 г. вышел первый номер электронного аналитического журнала о вебинарах «ВебинарингPRO» (www.webinarmarket.ru), в котором обосновываются необходимость и преимущества использования такой формы интерактивного взаимодействия субъектов образовательного пространства.

В ходе нашего исследования мы пришли к пониманию того, что одной из важнейших характеристик субъектной позиции личности подростка в процессе его образовательного взаимодействия является *познавательная активность*. Как отмечает И.З. Шагивалеева, познавательная активность личности развивается в процессе деятельности, направленность которой приобретает конкретную специфику в зависимости от условий ее реализации [Шагивалеева, 2009, с. 14].

Будучи тесно взаимосвязанной с познавательной деятельностью, познавательная активность рассматривается многопланово, одновременно являясь и деятельностью в ее результативно-целевом аспекте, и сущностной личностной чертой подростка. Умение ставить цели, организовывать и грамотно управлять процессом решения необходимых и возникающих задач, связанное с чувством удовлетворения от достижения намеченных целей и утверждения себя в осуществляемой деятельности, составляет содержание *субъектной активности* подростка, выступающей значимой составляющей продуктивного познавательного поиска.

Познавательная активность подростка проявляется «в желании приобретать необходимые знания в информационно-знаковой и информационно-субъектной сферах социального бытия в контексте достижения личностно-принимаемых образовательных целей», ведь быть активным – значит находиться на высшем уровне напряжения мыслительной деятельности человека [Там же, с. 7].

На основании вышеизложенного мы выделяем следующие показатели познавательной активности личности подростка в интерактивном образовательном взаимодействии: познавательный интерес к учебной деятельности, приобретению знаний, к науке; инициативность в постановке познавательных целей; пытливость, любознательность; коммуникабельность; выражение личностного смысла и осознанность выполняемой деятельности; стремление к самопознанию, самоопределению; готовность к познавательной деятельности; способность к преодолению познавательных трудностей; удовлетворенность выполняемой деятельностью; содержание самооценки; самостоятельность реализации собственных возможностей; творчество, поиск нестандартных целей и эффективных путей и способов их достижения.

При этом коммуникативная область проявления познавательной активности подростка в учебном процессе включает систему тренинговых занятий, дидактических и ролевых игр, инсценирования, проектной деятельности, решения проблемных ситуаций («кейс-стади») на уроках.

Вслед за И.З. Шагивалеевой, в статусе важнейшего метода и результата развития познавательной активности личности подростка мы рассматривали приобретение им навыков исследовательской познавательной деятельности [Там же, с. 19] при условии осуществления учебного процесса в логике деятельности, имеющей *личностный смысл для подростка*.

В ходе опытно-педагогической работы мы провели контент-анализ 132 работ участников конкурса исследовательских работ учащейся молодежи и студентов Оренбуржья в 2011–2012 гг. Средний возраст авторов работ составил 12–15 лет. Нам важно было выявить личностный смысл авторов в исследовании данных проблем и написании исследовательских работ. Приводим некоторые выдержки.

Дарья, 6 кл.: «Моя родословная»

«Однажды, в гостях у моего дедушки Павла Никитовича Ц, мне на глаза попались старые семейные фотографии... Дома мы с мамой разговорились о бабушках и дедушках, родных дядях и тетях, двоюродных и троюродных братьях и сестрах... Говорили о внимании и уважении к ним. Кто я в жизни? Звено в цепочке поколений. Каких? Может, среди них есть известные люди, а я об этом ничего не знаю? И я решила составить свою родословную, познать себя, узнать побольше о своих родственниках. Об этом я потом расскажу своим детям, а те – своим и так далее».

Максим, 7 кл.: «Техногенные землетрясения в Оренбургской области»

«12 октября 2010 года около часа дня оренбуржцы ощутили на себе сейсмическую активность. Весь день в редакции местных газет звонили обеспокоенные горожане. Жители центральной части Оренбурга ощутили сильный хлопок, вибрацию стекол на верхних этажах в высотках. ... 25 октября 2010 года жители Оренбурга стали замечать колебания земной поверхности, причиной которых, по результатам проверки, являются работы по утилизации боеприпасов на военном полигоне в области... Что же на самом деле послужило причиной сейсмической активности на территории Оренбурга и его окрестностей?»

Галина, 8 кл.: «Содержание брюхоногого моллюска в домашних условиях: «Мой питомец – ахатина»

«Во время летней отработки (13. 07. 2010) одна девочка предложила завести улитку. Я подумала и согласилась. Почему? Потому что у меня аллергия на шерсть. Родители и врач не разрешают заводить ни кошек, ни собак, ни рыбок, ни попугаев».

Таким образом, можно заключить, что познавательная активность подростка как субъекта познавательной (исследовательской) деятельности возникает из личностной потребности решения возникнувшей проблемы, где стимулом выступает личный познавательный интерес.

Одним из приоритетных направлений деятельности Ассоциации «Оренбургский университетский (учебный) округ» с 2003 г. является организация исследовательской деятельности подростков по направлениям индивидуального консультирования и групповых занятий в «Университетском тьюториале» (от англ. tutor – преподаватель, наставник в школе, руководитель группы в университете, репетитор) на базе Оренбургского государственного университета [Каргапольцева, 2012, с. 30–34].

В ходе нашего исследования мы пришли к выводу, что *тьюторское сопровождение* познавательной (исследовательской) деятельности подростка обладает социализирующим потенциалом как для развития его познавательной активности, так и для развития и воспитания его личности в целом, поскольку:

- 1) предполагает активное групповое взаимодействие, направленное на развитие мыслительных, коммуникативных и рефлексивных способностей подростка;
- 2) проводится открыто с применением методов и средств интерактивного и интенсивного обучения и направлено на приобретение опыта использования модельных и нестандартных ситуаций в построении индивидуальной образовательной программы;
- 3) осуществляется с целью подготовки в написании исследовательской работы для участия в научно-практических конференциях и публичного выступления;
- 4) активизирует познавательную деятельность подростка, оживляя и разнообразя процесс обучения, вызывает проявление творческих способностей, побуждает к применению теоретических знаний на практике;
- 5) способствует овладению подростком технологией индивидуальной и групповой рефлексии, выработке критериев оценки результатов эффективности групповой работы в целом;
- 6) тьюторами являются школьные учителя и преподаватели вуза, которые помогают активизировать процесс обучения, создают и поддерживают в группе атмосферу доверия, поддержки, заинтересованности, используют в работе личный опыт.

Непривычная форма взаимодействия с тьютором в «Скайпе» при индивидуальных онлайн-консультациях, использование современных методов и средств интенсификации обучения на групповых занятиях (деловые и ролевые игры, групповые дискуссии, case-study, тренинги, метод проектов, «мозгового штурма» и др.) способствуют формированию познавательного интереса подростка и, как следствие, познавательной активности в деятельности, обогащению его социального опыта.

Исследовательская деятельность подростков в «Университетском тьюториале» организована на базе учебных подразделений ОГУ совместно с Дворцом творчества детей и молодежи г. Оренбурга. Группы для консультирования формировались в начале учебного года на основании заявок от школ и сертификатов, которые получили победители конкурса исследовательских работ, традиционно проводимого Ассоциацией в марте – апреле каждого года. Всего консультированием охвачено 132 подростка из 3 гимназий, 8 лицеев и 9 школ г. Оренбурга.

Консультирование осуществляется по 11 школьным предметам. На занятия в «Университетский тьюториал» приглашают школьных учителей подростков, которые совместно с преподавателем вуза помогают им определить проблемное поле исследования, сформулировать тему, задачи, выбрать методы исследования и т. д. Таким образом, тьюторское сопровождение подростков происходит по схеме: преподаватель – учитель – подросток.

Ежегодно подростки, занимающиеся в «Университетском тьюториале» под руководством профессорско-преподавательского состава ОГУ, представляют свои работы на конференциях по итогам конкурса исследовательских работ учащейся молодежи и студентов Оренбуржья в рамках проектов Ассоциации «Оренбургский университетский (учебный) округ» и ежегодной конференции «Интеллектуалы XXI века», проводимой при поддержке Управления образования администрации г. Оренбурга и МОБУДОД «Дворец творчества детей и молодежи».

Таким образом, одним из необходимых условий обогащения социального опыта подростка как субъекта интерактивного образовательного взаимодействия является развитие его познавательной активности, т. е. развитие умений и навыков активного познавательного и научного поиска, в том числе в сфере межличностного общения. Реализация выделенного педагогического условия и дифференциация деятельностного компонента структуры личности подростка, связанного с познавательной активностью личности в деятельности, способствуют повышению уровня социализации личности подростка в целом.

Библиографический список

1. Дьюи Дж. Демократия и образование. М.: Педагогика-Пресс, 2000. 384 с. (Педагогика: Классические труды).
2. Ивлев А.А. Актуализация субъектной позиции студентов в масс-медийном пространстве образовательного социума как фактор повышения уровня экранной культуры // Электронное научное издание Аксиология и инноватика образования. 2011. № 2 С. 95–105.
3. Каргапольцева Н.А. Личностное развитие одаренных учащихся в образовательном пространстве университетского округа // Университетский округ. 2012. № 15.
4. Мелехина С.И. Развитие познавательной активности школьников в процессе учебной проектной деятельности: На примере обучения технологии: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2005. 22 с.
5. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / под ред. В.А. Сластенина. 3-е изд., испр. и доп. М.: Академия, 2000. 200 с.
6. Панина Т.С., Вавилова А.Н. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / под ред. Т.С. Паниной. 4-е изд., стер. М.: Академия, 2008. 176 с.
7. Шагивалеева И.З. Развитие научно-познавательной активности студентов университета: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Оренбург: ОГУ, 2009. 22 с.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ: КРИТЕРИИ СФОРМИРОВАННОСТИ И УРОВНИ ИХ ПРОЯВЛЕНИЯ

Исследовательская деятельность студента, математическая подготовка будущего инженера, критерии и уровни сформированности исследовательской деятельности.

Основной целью высшего профессионального образования является подготовка высококвалифицированных, компетентных специалистов, способных эффективно выполнять поставленные задачи. Современный специалист должен быть активным участником процесса создания новшеств, принимать решения в условиях неопределенности и повышенного риска, находить нестандартные решения возникающих проблем, обеспечивать высокие результаты в работе, способствовать обмену опытом [Москвич, 2007, с. 32–33]. Научно-технический прогресс, объединение мира в единое целое ведут к изменению инженерной деятельности, ее структуры и содержания. Инженер в полной мере должен нести ответственность за последствия своей деятельности. Исследовательская деятельность студентов является одним из условий, которое способствует подготовке современного инженера.

Анализируя ФГОС ВПО по направлению подготовки 250400 Технология лесозаготовительных и деревоперерабатывающих производств (квалификация (степень) «бакалавр»), можно выявить ряд компетенций, которые формируются при участии студентов в исследовательской деятельности. Среди общекультурных компетенций: стремление к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства (ОК-6); использование основных законов естественнонаучных дисциплин в профессиональной деятельности, применение методов математического анализа и моделирования, теоретического и экспериментального исследования (ОК-10). Среди профессиональных компетенций: готовность к изучению научно-технической информации, отечественного и зарубежного опыта по тематике исследования (ПК-12); готовность спланировать необходимый эксперимент, получить адекватную модель и исследовать ее (ПК-13) и другие [ФГОС ВПО, 2009].

При анализе требований, предъявляемых к выпускникам инженерных вузов, становится очевидной необходимость их участия в исследовательской деятельности. Изучение сегодняшнего состояния проблемы формирования исследовательской деятельности будущих инженеров в процессе математической подготовки показало недостаточную изученность этого вопроса. Целью данной статьи являются описание возможностей формирования исследовательской деятельности студентов – будущих инженеров в процессе математической подготовки, выявление критериев и определение уровней ее сформированности.

Различные вопросы организации исследовательской деятельности студентов в процессе математической подготовки изучали А.В. Багачук, В.А. Гусев, В.А. Далингер, Т.П. Куряченко, А.В. Леонтович, Ю.Н. Фролова, М.Б. Шашкина, Л.В. Шкерина, А.В. Ястребов и другие исследователи.

Под исследовательской деятельностью студента в образовательном процессе мы понимаем продуктивную деятельность, предполагающую наличие основных этапов, характерных для научного исследования, продуктом которой являются новые знания об исследуемом объекте и знания о методе исследования. Как известно, в структуре дея-

тельности выделяются следующие составляющие: цель, предмет, действия, результат (продукт). Исследовательская математическая деятельность – исследовательская деятельность, предмет которой лежит в сфере математики.

Овладение приемами исследовательской деятельности позволяет специалисту ориентироваться в быстро меняющихся условиях, оценивать свой профессиональный уровень и повышать его. Эффективность деятельности инженера зависит не только от приобретенных в вузе знаний и умений, но и от способности человека к самостоятельному поиску информации, ее анализу, применению усвоенных знаний в различных непредвиденных ситуациях. В профессиональной деятельности инженера часть информации со временем устаревает, требуется обновлять, углублять, систематизировать имеющиеся знания. Все это способствует развитию профессионализма и творческой активности человека. Инженер должен уметь работать самостоятельно. «Овладеть умениями самостоятельно приобретать знания – значит открыть для себя путь к исследовательской деятельности» [Бережнова, Краевский, 2008, с. 74].

Формирование исследовательской деятельности обусловлено двумя факторами: социальный заказ на специалиста, способного действовать в быстро меняющихся условиях, и личностное развитие обучающегося.

В.А. Шершнева говорит о трехкомпонентной цели обучения математике в инженерном вузе: математико-теоретическая компонента (формирование фундаментальных знаний, умений и навыков по математике), математико-прикладная компонента (формирование методов моделирования в области профессиональной деятельности), математико-информационная компонента (формирование способности использовать информационно-коммуникационные технологии при решении поставленных задач) [Шершнева, 2011, с. 21].

Л.В. Шкерина отмечает необходимость грамотного формулирования целей для более точной диагностики результатов обучения [Шкерина, 2010, с. 97]. При формировании исследовательской деятельности в процессе математической подготовки цели обучения математике необходимо дополнять специфическими целями исследовательской деятельности – приобретение навыка исследования, который будет являться одним из способов освоения действительности, при активной личностной позиции студента.

Анализируя ФГОС ВПО и работы, посвященные инженерному образованию (В.А. Шершнева, Е.А. Зубова, Н.В. Скоробогатова, А.А. Ермакова и др.), выявим составляющие, которыми должен овладеть студент – будущий инженер при обучении математике: знание основных математических законов, применение математических знаний, умений и навыков в практической и профессиональной деятельности, построение и исследование математических моделей, использование в профессиональной деятельности математических методов и информационно-коммуникационных технологий. Овладение перечисленными элементами лежит в основе критериев сформированности исследовательской деятельности.

Анализ специальной литературы и личный опыт позволяют прийти к выводу, что результатом исследовательской деятельности в процессе математической подготовки студентов инженерных специальностей являются следующие компоненты:

- математические знания, умения и навыки, являющиеся фундаментом для дальнейшего обучения и работы;
- готовность студента самостоятельно находить недостающую информацию, ответы на возникающие вопросы;
- способность студента решать математические задачи повышенной сложности;
- готовность студента использовать математические знания при решении междисциплинарных задач;
- готовность студента применять полученные знания при решении профессионально направленных задач;
- способность студента использовать полученные знания в решении жизненно важных задач;

– способность студента к решению поставленных задач, используя информационные технологии и математические знания.

При использовании информационно-коммуникационных технологий формируются элементы исследовательской деятельности: готовность находить, накапливать и систематизировать нужную информацию, оптимизировать ее поиск, видеть и выделять главное, моделировать задачу, находить ее оптимальное решение и др., то есть накопленный опыт творчески переосмысливается.

Формирование исследовательской деятельности происходит как в процессе приобретения, усвоения знаний, так и при их дальнейшем использовании. Уровень усвоения знаний влияет на способность студента применять эти знания. Чем он выше, тем больше появляется возможностей использования знаний как в стандартных, так и во вновь возникающих ситуациях.

Анализируя исследовательскую деятельность студента в процессе математической подготовки, полученный результат, значимость этого результата как для окружающих, так и для самого исследователя, можно оценить успешность исследования. В литературе имеется широкий диапазон взглядов на последовательность этапов исследовательского процесса. Проанализировав взгляды разных авторов на структуру исследовательской деятельности студентов, мы выделяем этапы ее организации: организационно-мотивационный; постановки проблемы; сбора фактического материала, его систематизации и анализа; выдвижения гипотезы; проверочный; формулирования выводов, итоговый этап.

Опираясь на этапы исследования, на взгляды разных авторов на процесс исследования, учитывая самостоятельность обучающегося, выделим критерии оценки успешности исследования. Студент может провести полное исследование, выполнить его часть, включаться в исследование эпизодически. Мотивация к исследованию различна (получение значимого для науки результата, самосовершенствование, одобрение окружающих, получение положительной оценки), то есть наблюдается разная степень участия в исследовании. В зависимости от проведенного анализа проблемной ситуации степень осмысления проблемы исследования различна. Выявленные противоречия могут быть рассмотрены с разных точек зрения, при проведении исследования необходимо максимально полно их проанализировать, что будет способствовать достижению лучшего результата. При проведении исследования важно собрать информацию, помогающую проникнуть в проблему, выявить главное в собранном материале, структурировать его, проанализировать и выделить гипотезу. На проверочном этапе студенту нужно решать задачи разными способами, выбирать оптимальный, описывать алгоритм решения, использовать методы разной сложности, для чего необходимы предметные математические знания, умения и навыки. Важно не только выполнить исследование, но и представить его результаты, донести свое открытие до окружающих. Немаловажны анализ студентом своей деятельности, выявление главных моментов в осуществленной деятельности, фиксирование приобретенных умений, определение перспектив использования результатов исследования. Исследование может быть проведено студентом самостоятельно, под руководством консультанта или преподавателя, может быть совместным, что характеризует степень самостоятельности студента при его проведении. Также студент может найти оригинальный способ решения проблемы, отличающий его исследование от других, что сделает его более интересным, ярким и значимым.

Результатом современного образования должны быть изменения качеств личности, приобретение и развитие качеств, необходимых в профессиональной деятельности; выпускник должен со временем стать компетентным специалистом. И.А. Зимняя считает, что компетентность – это «актуальное, формируемое личностное качество как основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленная социально-профессиональная характеристика человека» [Зимняя, 2006, с. 23]. Для успешной жизнедеятельности выпускник должен занимать активную жизненную позицию, за-

ниматься самообразованием, находить недостающую информацию, пополнять свои знания, ориентироваться в постоянно обновляющемся потоке информации. Формированию перечисленных качеств способствует вовлечение студента в исследовательскую деятельность, продуктом которой являются новые знания об исследуемом объекте, о методе исследования.

В структуре компетентности И.А. Зимняя выделяет следующие компоненты: мотивационный, когнитивный, поведенческий, ценностно-смысловой, регуляционный (эмоционально-волевая регуляция) [Зимняя, 2006, с. 24].

На основе сопоставительного анализа этапов исследовательской деятельности, критериев успешности исследования, компонент компетентности и основных компонент результата исследовательской деятельности студентов мы выделяем критерии сформированности этой деятельности. Кратко структуру исследовательской деятельности можно представить как совокупность четырех компонент: мотив – знания – опыт – анализ. Основой участия обучающегося в исследовательской деятельности являются заинтересованность, внешняя или внутренняя мотивация, интерес к открытию нового, ценностное отношение к приобретенному опыту. Мотивационно-ценностный критерий характеризуется пониманием значимости формирования исследовательской деятельности, интересом при решении исследовательских задач, потребностью в этой деятельности. При формировании исследовательской деятельности необходима основа, которой являются ранее приобретенные знания, используемые практически на каждом этапе. Второй критерий – когнитивный – как предметные знания студентов, так и знания способов их получения (знание основных законов естественнонаучных дисциплин, методов математического анализа и моделирования, методов теоретического и экспериментального исследования, основных этапов исследовательской деятельности и их особенностей, приемов нахождения путей решения задачи, основных приемов исследовательской работы, необходимости критического отношения к результатам, способности выявлять необходимость в проведении исследований для получения нового знания, планирование проведения исследований). При участии студента в исследовательской деятельности им приобретается опыт этой деятельности, который можно проанализировать и применить в новой ситуации. Опытно-аналитический критерий – приобретенные умения, опыт, готовность к выполнению элементов исследовательской деятельности (готовность решать межпредметные и профессионально направленные задачи, используя известные базовые математические знания, умение решать исследовательские задачи, задачи несколькими способами, применять основные формы исследовательской работы и др.). Готовность обосновать использование выбранного метода в своем исследовании, свою позицию. Критерий характеризуется результатом обучения. При проведении исследования важно критически относиться к проделанной работе, анализировать ее и фиксировать важные моменты. Рефлексивный критерий – взгляд на проделанную работу, оценка своей деятельности, самоконтроль, саморазвитие. Критерий характеризуется способностью студента дать оценку своей деятельности, степенью самостоятельности. Таким образом, нами было выделено четыре критерия сформированности исследовательской деятельности: мотивационно-ценностный, когнитивный, опытнo-аналитический и рефлексивный.

В основу предлагаемых нами уровней усвоения студентами исследовательской деятельности положен подход, разработанный В.П. Беспалько [Беспалько, 1989, с. 55–56]. Мы предлагаем выделить три уровня сформированности исследовательской деятельности: репродуктивный, эвристический и творческий. Репродуктивный уровень сформированности исследовательской деятельности соответствует ученическому и типовому уровням, по В.П. Беспалько. На этом уровне студент должен проанализировать имеющуюся информацию, выразить свое мнение, выделить главное. При использовании нового метода требуются консультации, однако осознается необходимость его использования. На репродуктивном уровне обучающиеся способны выполнять исследовательские действия по образцу, самостоятельно воспроизводить и применять ранее усвоенные действия.

Эвристический уровень сформированности исследовательской деятельности характеризуется необходимостью уточнения ситуации и применением ранее усвоенных действий для решения нетиповой задачи. На эвристическом уровне студент добывает новую для себя информацию. При этом нет заданного алгоритма, он создается или видоизменяется в ходе самой деятельности, имеющееся правило приспособляется к условиям задачи, результат решения которой не известен студенту, но предсказуем.

Творческий уровень характеризуется поиском ситуации и действий, ведущих к достижению цели. «Человек действует «без правил», но в известной ему области, создавая новые правила действия» [Беспалько, 1989, с. 56]. Происходит накопление объективно новой информации.

На основе анализа процесса формирования исследовательской деятельности студентов были выделены критерии и уровни сформированности этой деятельности. В условиях выделенных критериев и уровней сформированности исследовательской деятельности студентов – будущих инженеров появляется возможность проектирования системы мониторинга этой деятельности студентов в процессе их математической подготовки и поиска более эффективных путей ее формирования.

Библиографический список

1. Бережнова Е.В., Краевский Е.В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов: учебник для студ. сред. учеб. завед. 5-е изд., стер. М.: Академия, 2008. 128 с.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
3. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе подходов к образованию // Высшее образование сегодня. 2006. № 8. С. 20–26.
4. Москвич Ю.Н. Творцы и созидатели нового мира: откуда пришли и куда держат путь // Осмысление глобального мира: сб. ст. Красноярск, 2007.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению подготовки 250400 Технология лесозаготовительных и деревообрабатывающих производств (квалификация (степень) «бакалавр»), 2009.
6. Шершнева В.А. Формирование математической компетентности студентов инженерного вуза на основе полипарадигмального подхода: автореф. ...дис. д-ра пед. наук: 13.00.02. Красноярск, 2011. 49 с.
7. Шкерина Л.В. Моделирование математической компетенции бакалавра – будущего учителя математики // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2010. № 2. С. 97–102.

ДИСКРЕТИЗАЦИЯ УРОВНЕЙ ОШИБОК ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕЙРОННОЙ СЕТИ

Нейронные сети, обучение, начальные условия.

Проблема обучения в настоящее время представляет интерес для ряда научных дисциплин, таких как педагогика, психология, нейрофизиология, информатика, генетика и т. п. [Гавриков, Хлебопрос, 2009; Резникова, 2005; Холодная, 2002], и это неутихающее внимание обусловлено необходимостью глубже проникнуть в механизм этого жизненно и эволюционно важного процесса. Любые сведения, способные прояснить вопросы возникновения, реализации и распространения феномена обучения, влекут за собой колоссальную возможность не только понимания этого процесса, но и понимания живого вообще.

Биофизический подход основан на изучении искусственных адаптивных систем, таких, например, как нейронные сети. Нейронные сети, воспроизводящие в некоторой степени способность живых организмов к самообучению, являются универсальной эвристической моделью живого [Барцев, Барцева, 2010]. Использование этого подхода в исследовании обучения является не только оправданным, но и представляет собой удачную находку для применения нейрокомпьютинга, так как может позволить сформулировать качественно значимые понятия, сформировать стартовые гипотезы о механизмах обучения и возможных применениях полученных знаний.

Под искусственной адаптивной системой понимается модель, в которой в результате изменения характеристик внешних и внутренних свойств объекта происходит соответствующее изменение структуры и параметров функционирования с целью обеспечения стабильности [Фомин и др., 1981]. Модельный подход, используемый для исследования механизма функционирования такой сложной системы, как мозг, представляется чуть ли не единственно возможным. Поскольку современная наука давно отошла от попыток воспроизвести с помощью нейросетей полноценную нервную деятельность, то они рассматриваются лишь как структуры, воспроизводящие реализацию конкретных функций живого [Горбань, 1993]. Это обстоятельство открывает возможность как бы произвести редукцию проблемы: наше исследование заключается в создании абстрактного процесса обучения абстрактной модели (нейронной сети) и выявлении того общего, что может быть между обучением искусственных и естественных адаптивных систем посредством сравнения.

Сравнительный анализ закономерностей обучения человека и животных был проведен нами в ряде работ, где было показано, что качественно эти процессы поддаются приемлемому описанию с помощью аппарата теории катастроф [Гавриков, Хлебопрос, 2010]. Нами также было выявлено принципиальное сходство между процессом обучения нейронной сети, с одной стороны, и животных и человека – с другой. При некоторых условиях наблюдается эффект резкого выхода на определенный уровень «понимания задачи» нейросетью, сопровождающийся улучшением обучаемости [Нейман, 1964]. Главная неожиданность здесь заключается в том, что обнаруженный эффект не вписывался в первоначально встроенный алгоритм обучения нейросети и может быть интерпретирован как следствие влияния начальных условий и уникальной структуры нейронной сети. Благодаря выявлению данного эффекта родилась гипотеза о существовании механизма обучения, одинаково характерного для любой адаптивной системы. Целью настоящей статьи является исследование одного из феноменов обучения нейронных сетей, а именно обучение одинаковых нейросетей одной и той же задаче при разных начальных условиях характеризуется разнообразием траекторий

обучения. Частотное распределение ошибок обучения в каждый момент времени (номер итерации) может быть равномерным, независимым, а может демонстрировать группировку по нескольким классам. Какой вариант имеет место в реальности?

В эксперименте была использована нейросетевая надстройка «Модели», реализующая оперативный синтез аналитических моделей с регулируемым уровнем сглаживания эмпирических данных, функционирующая в среде MS Excel. В математическом отношении программа осуществляет нелинейную многомерную регрессию. В качестве интерполирующего используется один из вариантов многомерных представлений в виде интегралов Фурье с заменой интегралов конечными суммами. Используемая нейронная сеть по своей структуре может называться двухслойной, так как содержит «основной» слой нелинейных элементов типа $A \sin(\omega x + \varphi)$ и дополнительный слой линейных элементов.

При оптимизации используется метод быстрого вычисления многомерных градиентов, известный в рамках нейросетевой идеологии под именем *back propagation* (обратного распространения ошибки), или метод множителей Лагранжа, лежащий также в основе теории оптимального управления. Другой частью алгоритма является метод сопряженных градиентов [Носков и др., 2003].

Среди задаваемых параметров в данной работе используются следующие: *количество нейронов, номер итерации, размер обучающей и тестовой выборки, спектр, начальные условия*. Нейрон в терминах данной компьютерной среды – это условный элементарный компонент сети, выполняющий функцию преобразователя входных сигналов. Под *итерацией* понимается дискретное изменение весовых коэффициентов нейронной сети, играющее роль единичного интервала времени в процессе решения задачи. *Обучающая выборка* содержит последовательность входных данных нейронной сети, используемых для настройки внутрисетевых связей, т.е. непосредственно для процесса обучения. *Тестовая выборка* – это совокупность данных, имеющих ту же внутреннюю закономерность, что и задачи обучающей выборки, но не включенных в нее. Параметр *спектр* определяется как максимальный уровень допустимой нелинейности синтезируемой модели, пропорциональный уровню спектральной плотности. Под *начальными условиями* в данной работе будем понимать первоначальную конфигурацию взаимосвязей нейронов сети, количественно выраженную в виде набора стартовых весовых коэффициентов.

Основными отслеживаемыми параметрами нейронной сети являются *ошибка обучения* и *ошибка прогноза*. *Ошибка обучения* представляет собой среднеквадратичное отклонение предсказаний сети от эмпирических входных данных, составляющих *обучающую выборку*. *Ошибка прогноза* – это среднеквадратичное отклонение предсказаний сети для тестовых задач, не участвующих в обучении.

Метод, заложенный в основу алгоритма работы данной нейронной сети, – метод обратного распространения ошибки – исторически создавался авторами с целью понять, как стая птиц принимает решение о смене направления полета. Суть его интуитивно проста: в каждый момент времени (на каждой *итерации*) оценивается, как каждая пара нейронов повлияла на полученное выходное значение сети, а затем увеличиваются те значения весовых коэффициентов связей между нейронами, которые уменьшали *ошибку обучения*, и снижается величина связи между теми нейронами, которые не способствовали решению задачи. Помимо биологических предпосылок, этот метод позволил получить нейронную сеть, превосходящую по своей скорости вычислений другие нейронные сети, решающие задачи того же класса.

Нейросети, формируемой в вышеописанной среде, предлагалось решить задачу распознавания функции $\sin(x)$. Значения этой функции подавались на единственный вход нейронной сети, и они же являлись эталоном, с которым сеть должна была сравнивать прогнозируемые значения выхода. Из практики известно, что нейросети легко решают подобные задачи. Выбор задания, таким образом, был обусловлен требованием простой задачи, содержащей скрытую закономерность, которую данная нейросеть способна выявить и ход решения которой легче контролировать.

Для исследования влияния начальных условий на параметры траекторий было проведено 200 экспериментов, в которых отслеживалась динамика ошибок обучения нейронной сети с одинаковыми параметрами (*количество нейронов – 9, спектр – 0.1, количество итераций – 50*) при разных *начальных условиях*.

В течение эксперимента отслеживались обучаемость нейронной сети и динамика *ошибки обучения*. Под обучаемостью нейросети здесь понимаются такие количественные значения *ошибки обучения* и *ошибки прогноза*, которые соответствуют прогнозным значениям функции $\sin(x)$, воспроизводящим форму кривой синуса с приемлемой точностью. По нашему мнению, это соответствуют решению поставленной задачи в рамках данного эксперимента. Результаты всех экспериментов проверялись на отсутствие эффекта переобучения.

Традиционный подход, принятый в нейрокомпьютинге, состоит в том, что обучение нейросети начинается с *начальными условиями*, заданными случайным образом. Повидимому, основанием такого способа действий служит требование о независимости результата обучения от исходного состояния сети. Другими словами, нейросеть, будучи адаптирующимся «субъектом», должна прийти к наиболее оптимизированному с точки зрения обучения состоянию в любом случае. Поскольку при обучении сеть минимизирует отклонение прогнозных выходных значений от значений обучающей выборки (*ошибку обучения*), то она с этой точки зрения должна найти глобальный минимум *ошибки обучения* в пространстве параметров. Этой цели служат, в частности, алгоритмические ухищрения, препятствующие «застреванию» процесса обучения в локальных минимумах.

Если этот подход в целом работает, то тогда действительно относительно все равно, при каких начальных значениях весов сеть начинает процесс обучения. Вместе тем заранее не очевидно, действительно ли это так. Вполне может реализоваться другой сценарий, при котором, во-первых, начальные условия оказывают значительное влияние на последующий ход обучения, которое не может быть полностью устранено в дальнейшем. Во-вторых, траектории обучения (зависимости значения *ошибки обучения* от номера *итерации*) при разных *начальных условиях* могут в определенном смысле «взаимодействовать» друг с другом. Последнее означает, что в некоторый данный момент времени (*номер итерации*) значения *ошибок* оказываются распределенными неслучайным образом: они либо «отталкиваются» друг от друга, либо группируются в некоторое количество кластеров. И тот и другой вариант может быть обнаружен известными статистическими методами.

Поскольку в действительности траектории никогда не сосуществуют одновременно, а насчитываются последовательно, то использование термина «взаимодействие» по отношению к траекториям является, разумеется, образным, происходящим из теории пространственного размещения объектов.

Абсолютные значения *ошибок* по 12-ти траекториям показаны на рис. 1. На нём можно видеть, что в зависимости от *начальных условий* наблюдается большое разнообразие динамик обучения нейронной сети. Особенно вариабельны стадии первых *итераций* траекторий, что отражает наибольшее влияние на них *начальных условий*. Явной особенностью полученной совокупности траекторий является отсутствие какой-либо единой схемы в динамике сетей. Могут быть найдены траектории, исходящие из разных начальных уровней *ошибки*, но заканчивающие динамику на близких значениях. В то же время траектории, стартующие при близких значениях *ошибок*, могут заканчивать динамику на уровнях, различающихся на порядки.

Визуальный анализ показывает, что выделяются как минимум два типа динамик. Один из них характеризуется резким падением *ошибки* на первых *итерациях* с последующим плавным уменьшением *ошибки*. Второй же тип содержит явную медленную стадию на первых *итерациях*, которая затем переходит в быструю стадию с последующим замедлением, как и в первом случае.

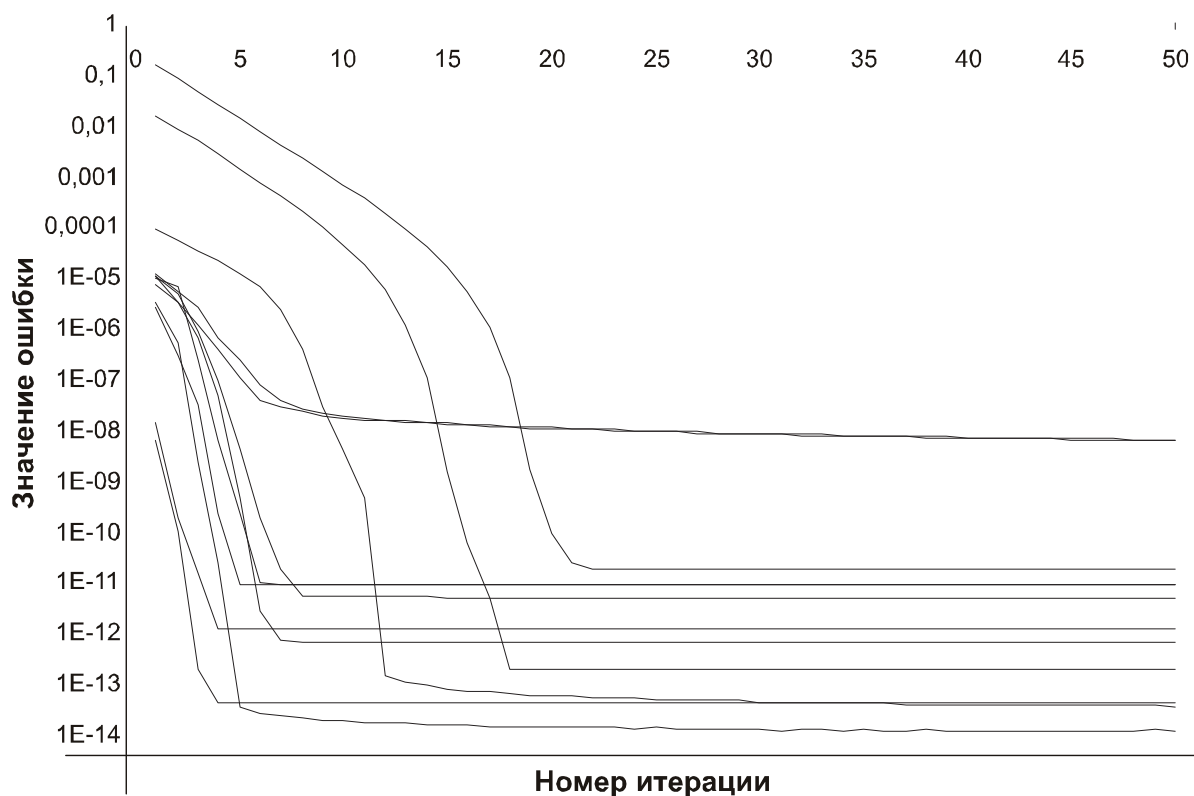


Рис.1. Динамики абсолютных ошибок обучения нейронных сетей с одинаковыми параметрами и разными начальными условиями (в логарифмической шкале). Из 200 траекторий показаны 12, занимающие крайние и средние положения на первой и 50-й итерациях

Для того чтобы получить более объективную информацию о том, «взаимодействуют» ли траектории, можно воспользоваться известными статистическими подходами. В частности, из теории следует, что невзаимодействующие объекты имеют пространственное распределение, описываемое формулой Пуассона. В нашем случае пространство одномерно: это поперечный срез вдоль оси *ошибок* совокупности траекторий на уровне какой-либо *итерации*.

На рис. 2 показана оценка пространственного распределения траекторий на уровне 1-й и 50-й *итераций*. Очевидно, что траектории не являются независимыми, так как распределение не соответствует пуассоновскому при любом уровне достоверности. Значения критерия χ^2 -квадрат составляют для 1-й *итерации* 569,04, а для 50-й – 514,6 при числе степеней свободы 9.

Подавляющее число траекторий сосредоточено в одном классе (класс 180–200 на рис. 2), небольшое количество классов содержат по 1–2 траектории (класс 0–20), а основную массу составляют пустые классы (класс 0). Это означает, что в среднем траектории имеют групповое размещение, что представляет собой результат работы алгоритма, отвечающего за обучение нейронной сети. Однако, как было сказано выше, значительный интерес представляют характеристики распределения траекторий, с одной стороны, не вошедших в основной класс, а с другой – особенности их размещения как раз в основном, наиболее населенном классе. Последнее актуально в том смысле, что значения *ошибок* нейросетей, даже попавших в один класс, могут отличаться на несколько порядков.

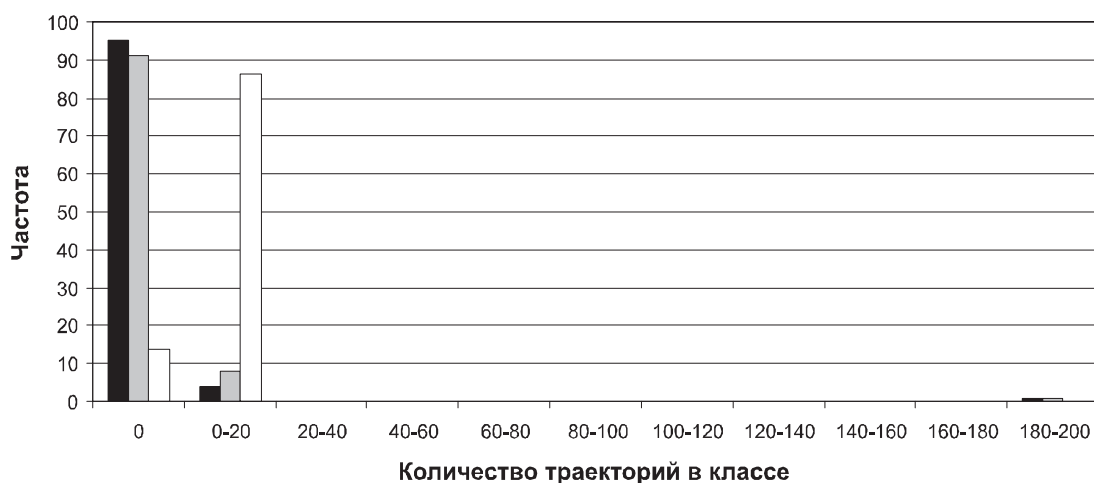


Рис. 2. Оценка пространственного распределения траекторий на уровне 1-й итерации (■) и 50-й итерации (■) по сравнению с пуассоновским распределением (□)

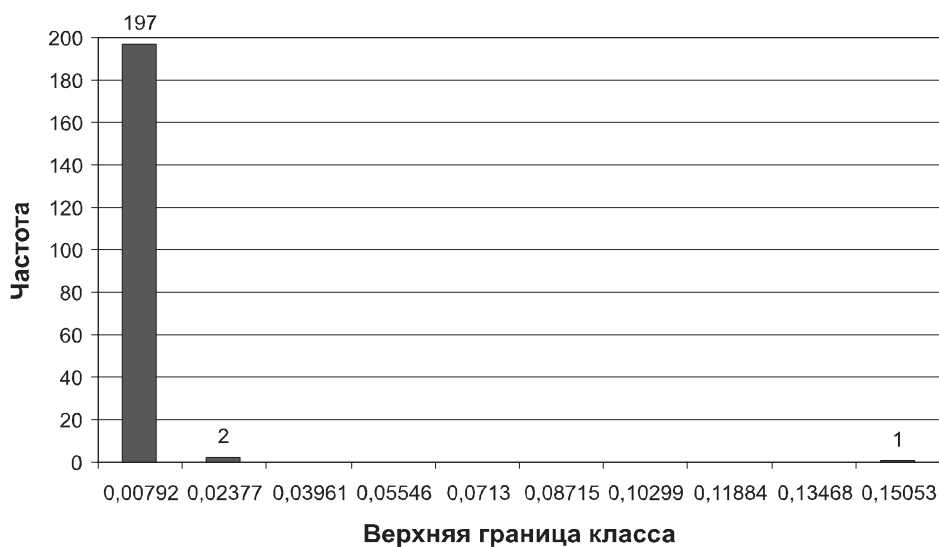


Рис. 3. Частотное распределение значений ошибок на уровне 1-й (верх) и 50-й (низ) итераций

Представление о том, как распределены *ошибки* на уровне 1-й и 50-й *итераций*, дает рис. 3. Уже на 1-й *итерации* (рис. 3, верх) почти все траектории собираются в два смежных класса, за исключением одной траектории, характеризующейся высоким значением ошибки.

На окончательной стадии процесса обучения (рис. 3, низ) подавляющее большинство траекторий остается в одном классе, однако формируется явно обособленная группа траекторий со значениями *ошибок* выше среднего. Это свидетельствует о том, что в структуре нейросети могут формироваться дискретные уровни значений *ошибок*, около которых группируются индивидуальные реализации (траектории).

Структура наиболее населенного класса на уровне 50-й *итерации* показана на рис. 4. В интересах большей наглядности пустые классы между значениями $5,02E-11$ и $1,01E-10$ не показаны. Очевидно, что и внутри основной группы траекторий наблюдается выделение некоторого количества дискретных групп, значения ошибок которых заметно отличаются от траекторий в крайних левых классах.

Поскольку динамика обучения нейросети к 50-й итерации характеризуется ничтожным уменьшением *ошибки*, какого-либо изменения в положении траекторий не следует ожидать. Это означает, в свою очередь, что достигнутое распределение траекторий является устойчивым и отражает внутреннюю структуру пространства параметров. Важной особенностью этой структуры является наличие не одного, а многих, значительно отличающихся друг от друга дискретных уровней, к которым стремятся траектории обучения.

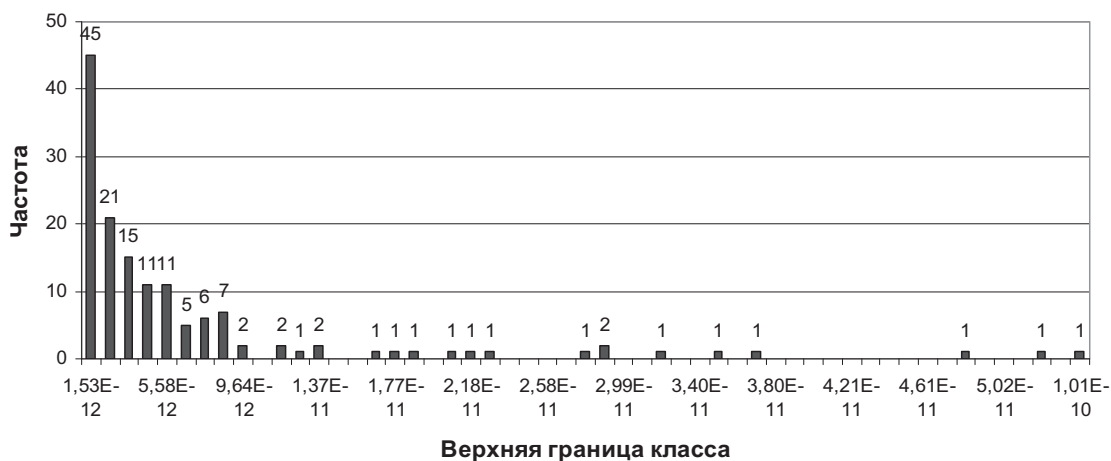


Рис. 4. Внутренняя структура наиболее населенного класса траекторий на уровне 50-й итерации (рис. 3, низ). Большая часть пустых классов не показана

Главный уровень, к которому стремятся траектории при большинстве комбинаций начальных весов, характеризуется наименьшим из наблюдающихся значением *ошибки*. Вместе с тем представляется возможным выделить 2–3 дополнительных дискретных уровня, отличающихся высоким значением *ошибки* (рис. 4).

Проведенное экспериментальное исследование позволило ответить на вопрос о структуре траекторий обучения нейросети, отличающихся стохастически задаваемыми начальными условиями. По-видимому, процесс обучения искусственных адаптивных систем происходит не непрерывным образом, а по некоторому конечному числу дискретных уровней, которые могли бы быть названы «туннелями» обучаемости.

Форма траекторий обладает определенной общностью, однако скорость снижения ошибки в процессе обучения может быть разной. В частности, наблюдается некоторое количество траекторий, показывающих, что система способна быть более гибкой, избегать застревания в локальных минимумах и быстро – за несколько итераций – снижать ошибку обучения и приближаться к оптимальному решению задачи.

Большой интерес представляет вопрос о возможности перехода между траекториями и причинах таких явлений. Возможно, что такие переходы заложены в самом механизме процесса обучения. Изучение данного явления может быть продуктивным при использовании методов, используемых в науках о нервной деятельности, чтобы определить, насколько глубокой может быть аналогия между динамиками обучения искусственных и живых адаптивных систем.

Библиографический список

1. Барцев С.И., Барцева О.Д. Эвристические нейросетевые модели в биофизике: приложение к проблеме структурно-функционального соответствия: монография. Красноярск: Изд-во СФУ, 2010. 115 с.
2. Барцев С.И., Охонин В.А. Адаптивные сети обработки информации / Препринт ИФ СО АН ССС. Красноярск, 1986. № 59Б. 20 с.
3. Гавриков В.Л., Хлебопрос Р.Г. Две динамические модели научения типа «кошка Торндайка» // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2009. № 2. С. 47–55.
4. Гавриков В.Л., Хлебопрос Р.Г. Континуальность типов научения: динамическое моделирование на основе теории катастроф // Вестник Томского государственного университета. 2010. № 331. С. 163–170.
5. Горбань А.Н. Обучение нейронных сетей. М.: Изд.-во СССР – США СП «ParaGraph», 1990. 160 с. (English Translation: AMSE Transaction, Scientific Siberian. A. 1993. Vol. 6. Neurocomputing. P. 1–134.)
6. Нейман И. Математические основы квантовой механики. М.: Наука, 1964.
7. Носков М.В., Симонов К.В., Щемель А.Л. Нелинейная многопараметрическая регрессия данных наблюдений // Вопросы математического анализа. Красноярск: ИЦП КГТУ, 2003. Вып. 7. С. 103–120.
8. Резникова Ж.И. Интеллект и язык животных и человека. Основы когнитивной этологии: учеб. пособие для вузов. М.: Академкнига, 2005, 518 с.
9. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2002. 272 с.
10. Фомин В.Н., Фрадков А.Л., Якубович В.А. Адаптивное управление динамическими объектами. М.: Наука, 1981.

ОЦЕНКА ПОВЕДЕНИЯ И ОБРАЗА ЖИЗНИ УЧАЩИХСЯ КРАСНОЯРСКОГО ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА ДЛЯ СНИЖЕНИЯ РИСКОВ УТРАТЫ ЗДОРОВЬЯ

Здоровый образ жизни, питание, вредные привычки, физическая активность учащихся хореографического училища, культура здоровьесберегающего поведения.

Характерной особенностью современной цивилизации является наличие огромного числа потенциально опасных факторов, способных создавать угрозу здоровью и жизни людей. Применительно к группе социальных рисков ведущее значение для здоровья населения имеют факторы образа жизни [Рахманин и др., 2003, с. 5–10].

По мнению ведущих ученых, недостаточно изучены как особенности состояния здоровья современной популяции здоровья молодежи, обучающейся в профессиональных училищах и колледжах, так и факторы, его формирующие на этапе профессиональной подготовки [Баранов и др., 2007, с. 352; Гигиенические и медико-социальные..., 2009, с. 26–29; Онищенко, 2008, с. 72–77], в частности в хореографических колледжах, имеющих специфическую программу воспитания и обучения.

Многие исследователи высказывают необходимость формирования здоровьесберегающей компетентности у педагогических кадров, родителей [Бартновская, 2011, с. 33–39; Югова, 2011, с. 213–217], медицинских работников [Формирование..., 2011, с. 82–83].

Различают сохраняющее и разрушающее здоровье поведение. Традиционные параметры здоровьесберегающего образа жизни включают отношение к собственному здоровью, медицинскую активность, отношение к физической культуре и спорту [Здоровье молодежи..., 2007, с. 220]. Нездоровому образу жизни могут способствовать семейные традиции, условия, созданные деятельностью, активностью человека или его окружением. К ним относятся такие факторы риска, как курение, употребление алкоголя, нерациональное питание, гиподинамия [Ефименко, 2007, с. 8–14].

Таким образом, актуальность настоящего исследования вытекает из высокой социальной значимости устранения и снижения рисков для здоровья, связанных с формированием поведенческих реакций и образа жизни как отдельных групп населения, так и популяции в целом; отработкой критериев мониторинга образа жизни для всесторонней оценки факторов среды обитания и образа жизни учащихся; недостаточной осведомленностью родителей, педагогов и медицинских работников об образе жизни учащихся хореографического колледжа для формирования индивидуальных умений и навыков здоровьесохранения.

С учетом вышеизложенного была поставлена цель исследования: выявление особенностей поведения, образа жизни и оценки риска утраты здоровья; обоснованное ориентирование родителей, педагогов, медицинских работников на актуализацию индивидуального здоровьесохранения и поддержание социально мотивированных потребностей быть здоровыми учащихся Красноярского хореографического колледжа.

Объектом исследования являются дети и подростки в возрасте от 11 до 18 лет в количестве 115 чел., в т. ч. 42 представителя мужского пола и 73 – женского – учащиеся хореографического колледжа г. Красноярска. Среди факторов, характеризующих образ жизни учащихся, были оценены наиболее характерные: занятость, вредные привычки, физическая активность, режим питания и другие, влияющие на формирование здоровья. В ходе работы использовались анкетно-опросный и статистический методы, а также методические рекомендации [Гигиеническая оценка..., 2004, с. 13].

Исследования показали, что большинство семей, в которых воспитываются учащиеся, имеют достаточное (45,1 %), хорошее (37,8 %), очень хорошее (13,5 %) материальное положение, плохое – только 1,8 %. Среди опрошенных учащихся собственную комнату имеют 51,4 %, не имеют – 47,8 %. На вопрос, как часто респонденты отправляются на отдых с семьями за границу за последний год, большая часть ответили, что имели такую возможность более 2 раз (45,1 %), 1 раз выезжали на отдых 24,3 % опрошенных, 2 раза – 11,7 % и вообще не выезжали за пределы страны 16,2 %. При опросе исследуемых оказалось, что родители большей части детей имеют собственные автомобили (70,2 %), 28,8 % – не имеют. Таким образом, основной массе учащихся материальное состояние семей обеспечивает хорошее качество жизни и возможность соблюдения правил здорового образа жизни.

В ходе анкетирования респондентам предоставлялась возможность оценить собственное здоровье. Это было актуально в связи с тем, что учащиеся имеют напряженную программу обучения с большой физической нагрузкой и состояние здоровья высоко ценится в овладении специальностью. Основная часть опрошенных (45 %) считают себя здоровыми, причем представители мужского пола более оптимистичны (56,4 %); затруднились при ответе на данный вопрос 40 % учащихся; не удовлетворены состоянием собственного здоровья 18,9 %, среди которых преобладают девочки (29 %).

Неотъемлемым компонентом здорового образа жизни, обеспечивающего сохранение здоровья и высокую трудоспособность, является рациональное питание. Одним из важных факторов, предотвращающих хронические формы болезней органов пищеварения, является правильный режим питания [Блинова, 2010]. В ходе исследования получены данные о частоте приема пищи в сутки респондентов (табл. 1).

Таблица 1

Распределение учащихся по частоте приема пищи в сутки, %

Распределение	Частота приема пищи в сутки			
	4–5 раза	3 раза	1–2 раза	как получится
Мальчики	46,1	12,8	12,8	25,6
Девочки	23,6	34,7	16,7	25,0
Всего	31,5	27,0	15,3	25,2

Исходя из полученных данных, можно отметить, что большинство (31,5 %) опрошенных придерживаются 4–5-разового питания. Это дети, для которых организовано питание по типу школы-интерната с постоянным пребыванием в пределах колледжа на временном государственном обеспечении. Однако значительная доля детей питаются, с их слов, как получится (25,2 %). Это связано с тем, что среди учащихся есть дети и подростки, проживающие со своими семьями, а не в общежитии колледжа, соответственно, 4-разовое питание для них не предусмотрено, в отличие от детей, проживающих в общежитии. Поэтому у такой категории детей есть риск недостаточного потребления пищевых веществ.

Одним из важных аспектов здорового образа жизни является организация свободного от учебных занятий времени, которое может использоваться для отдыха, физкультуры и спорта, общественно полезного труда, самообслуживания, дневного и ночного сна. Отношение к физической культуре формируется как в семье, так и в образовательных учреждениях. 27,9 % родителей учащихся ежедневно занимаются физкультурой; несколько раз в неделю – 42,3 %; не занимаются вообще – 16,2 %. Отношение к физической культуре и спорту участников исследования приведены в табл. 2.

Таблица 2

Занятия физической культуры и спортом респондентов

Виды занятий физкультурой и спортом	Доля респондентов, %		
	мальчики	девочки	всего
Только физическая культура, предусмотренная программой училища	4,5	19,8	24,3
Дополнительные тренировки, из них:	30,6	45,1	75,7
Аэробика, шейпинг	2,5	2,8	2,7
Тренажерный зал	51,3	5,5	21,6
Гимнастика	46,1	56,9	53,1
Игры в футбол, волейбол, хоккей	38,2	18,0	25,0
Оздоровительный бег	12,82	18,06	21,4

Анкетные данные позволили определить, что регулярно занимаются физической культурой и спортом 100 % учащихся. Только физической культурой, обусловленной учебно-тренировочным процессом в хореографическом колледже, занимаются 24,3 % респондентов, дополнительно имеют тренировки 75,7 % учащихся, что значительно выше полученных ранее данных по числу детей общеобразовательных школ края. Из дополнительных видов физической нагрузки мальчики предпочитают посещение тренажерных залов (51,3 %) и групповые игры, такие как футбол, волейбол, хоккей (38,2 %). Девочки предпочитают в большей степени по сравнению с мальчиками оздоровительный бег (18,1 %). Гимнастикой занимаются и девочки, и мальчики со значительным преимуществом девочек (46,1 и 56,9 % соответственно).

Особенности двигательной активности учащихся в зимнее и летнее время представлены в табл. 3.

Таблица 3

Виды физической нагрузки в разные времена года учащихся колледжа

Виды физической нагрузки в разные времена года		Доля занимающихся, %					
		мальчики		девочки		всего	
лето	зима	лето	зима	лето	зима	лето	зима
Плавание	Плавание	61,5	28,2	76,4	16,7	71,2	20,7
Бег	Бег	59,0	20,5	59,7	6,9	59,5	11,7
Катание на яхте	Бег на лыжах, коньках	0	46,2	5,6	62,5	3,6	56,8
Большой теннис	Хоккей	10,3	7,7	4,2	1,4	6,3	3,6

Следовательно, дополнительная физическая нагрузка не исключена для учащихся со специфическим профессиональным уклоном. Тренировки разных групп мышц при занятиях физической культурой и спортом способствуют адекватному физическому развитию детей и подростков.

Предпочитают пассивный отдых 27 % респондентов: 15,4 % мальчиков летом и 25,6 % зимой; 19,4 % девочек только зимой.

Публикации гигиенистов, педагогов и социологов последних лет свидетельствуют о негативной ситуации с организацией досуга детей: подавляющее большинство учащихся в свободное от занятий в школе время предоставлены сами себе и проводят его преимущественно у экранов телевизоров или компьютеров [Гигиенические требования..., 2009, с. 47–52]. Наши исследования свидетельствуют о том, что основная часть опрошенных как в будние, так и выходные дни тратят значительное количество вре-

мени на просмотр телевизора и пользование компьютером. Так, в будние и выходные дни проводят время перед телевизором около 2 часов в сутки соответственно 32,4 и 27,9 % респондентов. Более 4 часов в сутки в выходные дни и в будни у телевизора время проводят 18,9 и 12,6 % респондентов соответственно, остальные – около 1 часа. Воздерживаются от просмотра телевизионных программ в выходные дни 9,9, а в будние – 14,4 % детей.

Не пользуются популярностью игры с игровой приставкой: вообще не играют 81,1 % детей; ежедневно играют только 2,7 %; 2–3 раза и менее в неделю – 16,2 %.

Полученные данные наглядно показывают широкое использование компьютеров в свободное время в исследуемой группе детей и подростков. Не используют компьютеры только 14,5 %; более 3 часов в день пользуются компьютером 17 %; от 1 до 3 часов – 31,1 %; менее 1 часа – 34,7 % детей и подростков. При этом в воскресные дни категория пользователей «от 1 часа до более 3 часов» возрастает на 10 %. Компьютеры для поисков в Интернете используют 79,3 % учащихся; для игр, просмотра художественных фильмов и мультфильмов – 45,1 %; с целью обучения – 22,5 %; 4,5 % – для других целей.

Таким образом, около половины детей тратят порядка 4 часов в день свободного времени на просмотр телепередач и компьютер, что значительно превышает возрастные нормы, установленные гигиеническими требованиями. Только незначительная часть (19,8 %) отметили прогулки на свежем воздухе.

Также выяснилось, что при использовании компьютера респонденты отмечают следующие симптомы: усталость и жжение в глазах (53,04 %), усталость (44,35 %), беспокойство и нервозность (33 %), боль в области шеи, плеча (32,2 %), мышечные и позвоночные боли (по 29,6 %), боль в области запястья (27,8 %) и общую слабость (26,1 %). Несколько человек отмечают очень частые боли в области плеча, шеи (4,4 %), слабость, усталость и жжение в глазах (по 3,5 %). Следует отметить, что большая часть опрошенных детей и подростков имеют хотя бы общие представления об элементарной профилактике состояний, возникающих при длительном использовании компьютера (57,4 %), но много респондентов не знакомы с профилактическими мероприятиями (42,6 %), причем приблизительно поровну по гендерному признаку.

Исследуемая группа детей имеет вредные привычки. Доля курящих составила лишь 8,1 %, преимущественно мальчики, относящиеся к возрастной группе от 14 до 18 лет (26,9 %). Не курят 87,4 % респондентов. Исследуемая когорта детей, относящаяся ко второй возрастной группе (11–14 лет), в основном не имеют вредной привычки, такой как курение (0,9 %), по сравнению с учащимися других учебных заведений Красноярского края (2,6 %). Среди учащихся в хореографическом колледже подростки в возрасте 14–18 лет в большей степени курят (7,2 %), чем другие учащиеся края (3,7 %; из доклада о санитарно-эпидемиологической обстановке в Красноярском крае в 2003 г.). Доля некурящих в обеих группах преимущественно выражена среди первой и второй возрастных групп (32,4 и 55,8 % соответственно). Не употребляют наркотические и психотропные вещества все респонденты, пробовали единицы (2 чел.). 51,4 % не употребляют пиво и др. алкогольные напитки, в возрастной группе 11–14 лет – 69,2 %, при этом 33,3 % употребляют только по праздникам.

Сделаем выводы.

1. Подавляющее большинство семей (96,4 %), в которых воспитывается исследуемая группа детей и подростков, имеют достаточное материальное положение, позволяющее обеспечить хорошее качество жизни, навыки здорового образа жизни, получать дополнительные услуги для совершенствования физического развития, сочетать режим учебных занятий с активным отдыхом как зимой, так и летом.

2. Учащиеся Красноярского хореографического колледжа характеризуются высокой двигательной активностью, обусловленной преимущественно учебной программой и за счет дополнительных занятий, что является эффективным средством сохранения, укрепления здоровья и профилактики заболеваний, обязательным условием здорового образа жизни.

3. Образ жизни учащихся хореографического колледжа характеризуется следующими рисками нарушения здоровья: у половины учащихся имеются риски нарушения здоровья в виде снижения остроты зрения и нарушений осанки, у 45 % – возможно развитие алиментарно-зависимой патологии; у 17 % – могут отмечаться высокий уровень тревожности, социального стресса, низкий уровень сопротивляемости социальному стрессу, склонность к агрессии. Среди исследуемой группы детей и подростков распространены вредные привычки, что увеличивает риск утраты здоровья.

4. Родители, педагоги и медицинские работники хореографического колледжа должны быть ориентированы: на изменение досуга у 85,5 % учащихся, имея целью снижение бюджета времени пользования компьютером и просмотра телепередач, замещая их прогулками перед сном, мотивируя и развивая интересы и потребности к изобразительному, фольклорному, музыкальному образованию, домашнему труду, посещению концертов и театральных постановок и др.; обучение воспитанников профилактике утомления, нарушения осанки и зрения при использовании компьютера в виде правильного оборудования рабочего места, посадки (позы) и проведения комплекса упражнений через каждые 15–25 мин в зависимости от возраста; организацию рационального питания для 45 % учащихся; усиление мотивирования воспитанников на отказ от курения, употребления наркотиков и алкоголя, поддержание высокой двигательной активности.

Библиографический список

1. Баранов А.А., Кучма В.Р., Сухарева Л.М. Медицинские и социальные аспекты адаптации современных подростков к условиям воспитания, обучения и трудовой деятельности // Руководство для врачей. М.: ГЭОТАР Медиа, 2007.
2. Бартновская Л.А. Оценка эффективности педагогического обеспечения здоровьесохраняющего образования студентов специальной медицинской группы вуза // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 3, т. 1.
3. Блинова Е.Г. Научные основы социально-гигиенического мониторинга условий обучения студентов в образовательных учреждениях высшего профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра мед. наук. М., 2010. 69 с.
4. Гигиеническая оценка образа жизни населения на территориях с эколого-гигиеническим неблагополучием: метод. рекомендации / С.В. Куркатов, С.Е. Скударнов, А.П. Михайлуц и др. Красноярск, 2004.
5. Гигиенические и медико-социальные проблемы подготовки учащихся в профессиональных колледжах / Е.И. Шубочкина, С.С. Молчанова, Е.М. Ибрагимова и др. // Гигиена и санитария. 2009. № 2.
6. Гигиенические требования к организации работы школ продленного дня / М.И. Степанова, З.И. Сазанюк, Б.З. Воронова и др. // Гигиена и санитария. 2009. № 2.
7. Доклад о санитарно-эпидемиологической обстановке в Красноярском крае в 2003 г. Красноярск: ФГУ «Центр госсанэпиднадзора в Красноярском крае», 2004. С. 155.
8. Ефименко С.А. Влияние образа жизни на здоровье // Пробл. соц. гигиены, здравоохранения и истории медицины. 2007. № 1.
9. Здоровье молодежи / М.Ю. Абросимова, В.Ю. Альбицкий, Ю.А. Галлямова и др. Казань: Медицина, 2007.
10. Онищенко Г.Г. Обеспечение санитарно-эпидемиологического благополучия детского населения России // Гигиена и санитария. 2008. № 2.
11. Рахманин Ю.А., Новиков С.М., Румянцев Г.И. Методологические проблемы оценки угроз здоровью человека факторов окружающей среды // Гигиена и санитария. 2003. № 6.
12. Формирование здорового образа жизни преподавателей как идеология управления образовательной средой вуза / И.П. Артюхов, М.М. Петрова, И.О. Логинова и др. // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного медицинского университета им. акад. И.П. Павлова. 2011. № 4, т. XVIII.
13. Югова Е.А. Анализ структуры и содержания здоровьесберегающей компетентности студентов педагогического вуза // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 3, т. 1.

ОБУЧЕНИЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ МЕТОДАМ, АЛГОРИТМАМ И ТЕХНОЛОГИЯМ СЖАТИЯ ДАННЫХ

ФГОС ВПО, подготовка магистров, компетентностный подход, профессиональные компетенции, информационно-технологическая компетентность, методы, алгоритмы и технологии сжатия данных.

Теоретический анализ исследований по проблеме развития информационно-технологической компетентности (ИТ-компетентности) позволяет принять следующее определение понятия «ИТ-компетентность»: готовность учителя к решению профессиональных задач с использованием средств информационных технологий – задач, связанных с учебно-методической и организационно-педагогической деятельностью учителя [Баранова, Симонова, 2004]. Существенным фактором развития ИТ-компетентности будущего учителя информатики является возможность вариативного обучения и построения индивидуального образовательного маршрута, реализуемого посредством дисциплины по выбору. Вариативность в подготовке магистров реализуется за счет модульной технологии обучения. В ФГОС ВПО модуль определяется как дисциплина базового или вариативного общенаучного или профессионального цикла и обеспечивает междисциплинарные связи учебного процесса (Г.А. Бордовский, Н.Ф. Радионова, Е.В. Пискунова).

Анализ научных работ по модульной технологии обучения позволяет выделить основные способы ее реализации: вариативный модуль, который можно встраивать в разные образовательные программы подготовки магистров; дисциплина по выбору, которую можно изучать в соответствующих разделах образовательной программы; учебный модуль как фрагмент содержания дисциплины.

В нашем исследовании обоснована целесообразность разработки дисциплины по выбору «Методы, алгоритмы и технологии сжатия данных» и разработаны методы, средства и формы обучения магистрантов направления «Педагогическое образование» – будущих учителей информатики [Мокрый, 2011]. В дисциплине «Методы, алгоритмы и технологии сжатия данных» изучаются теория и практика использования средств информационных технологий, использующих алгоритмы и методы сжатия данных: архиваторы, графические редакторы, кодеки, программы резервного копирования, системы компьютерной математики.

Сжатие и обработка информации изучаются как в отечественных, так и зарубежных технических вузах и университетах. В некоторых странах изучение алгоритмов сжатия и обработки информации поддерживается на правительственном уровне.

Анализ программ подготовки магистров направления *Педагогическое образование* показал, что в педагогических вузах в процессе подготовки будущих учителей информатики методы, алгоритмы и технологии сжатия информации изучаются недостаточно.

В научных исследованиях изучаются вопросы преподавания фрагментов дисциплины «Методы, алгоритмы и технологии сжатия информации» в педагогических вузах и условия организации внеаудиторной самостоятельной работы будущих учителей информатики средствами информационных технологий (Е.Ф. Алутина, Е.В. Баранова, В.Г. Маняхина, Т.Ю. Ильина, И.А. Румянцев, Е.Н. Самойлик, И.В. Симонова).

Формирование представлений будущих учителей информатики о методах, алгоритмах и технологиях сжатия позволит осуществлять подготовку школьников к ЕГЭ по информатике, так как в контрольно-измерительные материалы ЕГЭ по информатике включены задания, позволяющие проверить уровень усвоения учащимися ключевых

понятий информатики: единицы измерения информации, принципы кодирования, системы счисления, моделирование.

Анализ научных работ (А.И. Гурьев, С.И. Змеев, С.И. Калинин, И.П. Подласый и др.) позволил выделить ведущие принципы отбора содержания дисциплины «Методы, алгоритмы и технологии сжатия данных»: научности, фундаментализации высшего педагогического образования, доступности и наглядности, систематичности и последовательности изложения, приоритета самостоятельной деятельности, опоры на опыт магистрантов и индивидуализации обучения, межпредметных связей, связи теории с практикой.

Анализ рекомендаций по преподаванию информатики в университетах Computing Curricula 2001, требований ФГОС ВПО магистров направления *Педагогическое образование*, ООП «Информационные технологии в физико-математическом образовании» позволил выявить связи дисциплин в двухуровневой системе подготовки будущих учителей информатики (рис. 1).

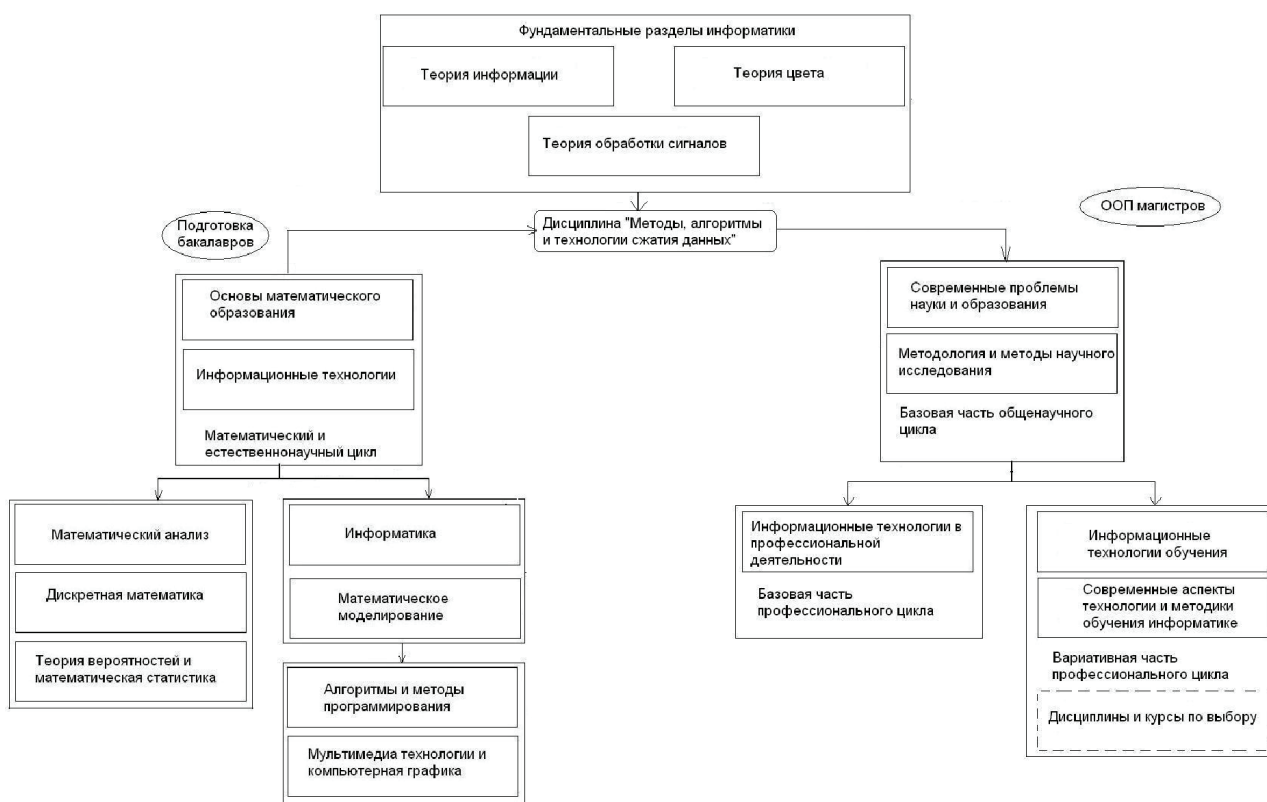


Рис. 1. Связи дисциплин в двухуровневой системе подготовки будущих учителей информатики

К ключевым понятиям разработанной дисциплины относятся «информация», «алгоритм», «информационный процесс», имеющие высший уровень абстракции, поэтому для успешного усвоения студентами этих понятий необходимо использовать аппарат таких разделов, как теория информации и кодирования, компьютерной графики, теория обработки сигналов. Кроме того, используются следующие разделы математики: геометрия, математический анализ, математическое моделирование, теория множеств.

Анализ требований ФГОС ВПО, образовательных программ подготовки магистров направления *Педагогическое образование* и обобщение материалов по методам, алгоритмам и технологиям сжатия данных позволили сформулировать основные результаты обучения магистрантов.

Магистрант должен
знать:

- терминологический аппарат теории сжатия данных;
- способы оценки производительности сжатия (коэффициент, фактор сжатия, оценка PSNR (пиковое соотношение сигнал-шум, альтернативные метрики и способы их использования для исследования производительности сжатия данных)); методы и алгоритмы сжатия данных (Хаффмана, арифметического и словарного сжатия) и изображений (стандарт JPEG, фрактальное сжатие и алгоритмы сжатия, использующие вейвлет-преобразование: стандарт JPEG2000, алгоритмы сжатия изображений Льюиса – Ноулеса, EZW и SPIHT);

уметь:

- писать небольшие программы и разрабатывать интерфейсы средствами среды MATLAB; кодировать сообщения вручную с помощью алгоритмов сжатия Хаффмана, арифметического и словарного кодирования; для алгоритма сжатия Хаффмана определять показатели энтропии, средней длины кодового слова, избыточности; определять показатель эффективности сжатия для изученных алгоритмов сжатия данных; выполнять основные операции алгоритма JPEG для матриц небольших размерностей, определять оценки производительности сжатия, использовать команды среды MATLAB для реализации этапов алгоритма JPEG, объяснять принципы работы алгоритмов фрактального сжатия изображений и алгоритмов, использующих вейвлет-преобразование, исследовать производительность алгоритмов сжатия с помощью пакета MATLAB Wavelet Toolbox;
- применять детерминистический и вероятностный алгоритмы построения фракталов, моделировать простые ландшафты с помощью программы Terragen 2 Free Edition; применять сервисы Google и возможности системы MOODLE для организации взаимодействия со школьниками или студентами в процессе преподавания своего предмета;

владеть:

- изученными алгоритмами сжатия данных для их применения на практике (при архивации данных и сохранении результатов редактирования изображений в графических редакторах для сокращения объема данных, выбора оптимального формата для хранения и кодирования данных); возможностями среды MATLAB для реализации собственных функций, моделирования этапов сжатия информации (использование графического интерфейса пользователя) и основных приемов обработки изображений; программными средствами, использованными для обучения алгоритмам сжатия данных;

использовать:

- возможности среды MATLAB для обработки данных и разработки собственных приложений, архиваторы и кодеки для сжатия и воспроизведения сигналов различных типов, сервисы Google для организации процесса обучения.

Разработанная дисциплина «Методы, алгоритмы и технологии сжатия информации» состоит из следующих разделов: основы работы в среде MATLAB, методы и алгоритмы сжатия текстовых данных и технологии сжатия изображений (стандарт JPEG, фрактальное сжатие и вейвлет-сжатие). Приведем более подробную структуру содержания разработанной дисциплины (рис. 2).

В ФГОС ВПО магистров направления *Педагогическое образование* указано, что не менее 40 % аудиторных занятий должны проводиться с использованием интерактивных педагогических технологий и не более 20 % аудиторных занятий должны быть организованы с использованием традиционных методов обучения (лекции, практические работы, семинарские занятия).

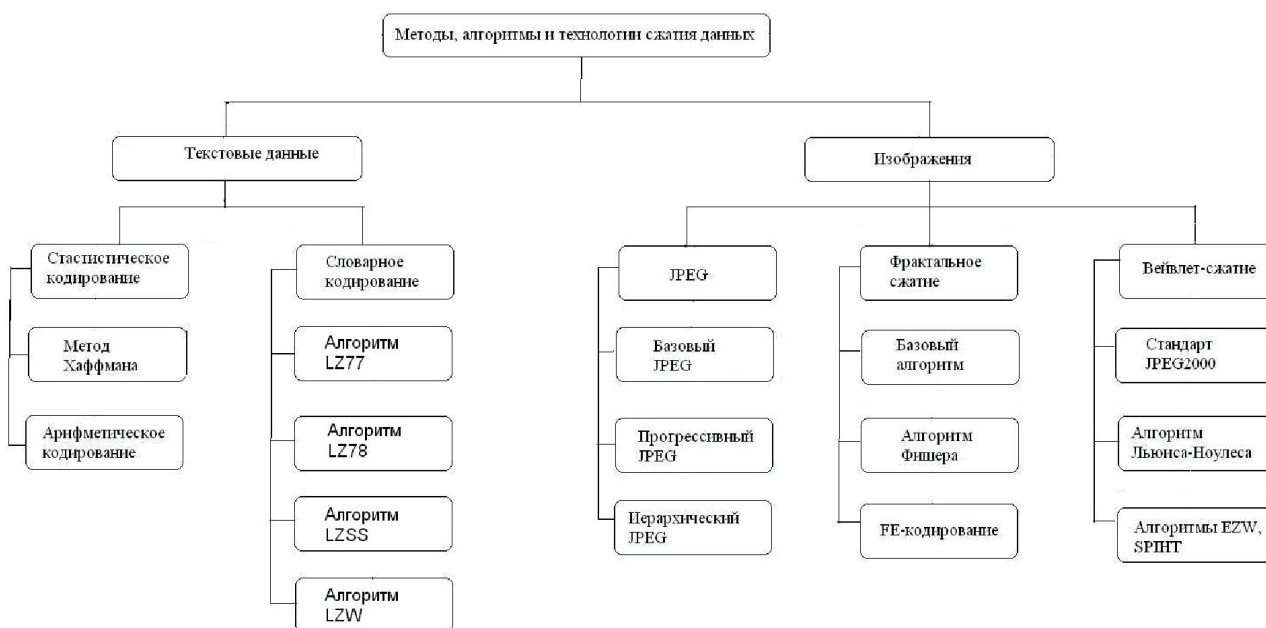


Рис. 2. Структура содержания дисциплины
«Методы, алгоритмы и технологии сжатия данных»

Анализ научных работ (Н.П. Колесник, Е.С. Полат, Н.Ф. Радионова, Н.С. Седова) показывает, что развитию профессиональной компетентности будущих учителей информатики будет способствовать использование сочетания традиционных методов обучения (лекции, практические работы, семинары), метода демонстрационных примеров (В.В. Лаптев, М.В. Швецкий) и интерактивных педагогических технологий.

Наблюдение, анкетирование, анализ контрольных работ позволяют сделать вывод о том, что использование традиционных методов обучения на этапе введения сложного нового материала способствует формированию у магистрантов понятийного ядра и первого опыта использования изучаемых методов, алгоритмов и технологий. Для организации самостоятельной работы магистрантов используются демонстрационные примеры и задания практических работ: задания на кодирование / декодирование сообщений, подсчет характеристик производительности сжатия, задания на программирование и на моделирование этапов сжатия изображения. На этом этапе деятельность магистрантов направлена на воспроизведение знаний о базовых принципах изучаемых методов, алгоритмов и технологий сжатия данных, что способствует усилению теоретической составляющей подготовки магистров и развитию специальной компетентности в области теоретической информатики и информационных технологий.

В результате исследований по использованию интерактивных методов обучения был выбран метод кейсов для развития профессиональных компетенций будущих учителей информатики, в том числе ИТ-компетентности.

Анализ диссертационного исследования позволил выбрать способы организации работы студентов с кейсами. Изучение работ (Г.А. Бордовский, Е.В. Пискунова, Н.Ф. Радионова, Н.С. Седова) помогло уточнить структуру оформления кейсов [Колесник, 2006].

В рамках нашего исследования обосновано, что использование кейсов эффективно для формирования у магистрантов компетенций в области методической деятельности; разработана модель кейса «Развитие представлений о методах, алгоритмах и технологиях сжатия данных». При выполнении кейса деятельность магистрантов заключается в моделировании этапов работы изученных методов, алгоритмов и технологий сжатия данных и изучении областей их практического применения, что способствует усилению практической и технологической составляющей подготовки магистров и формированию профессиональных компетенций в области методической деятельности.

Для организации процесса обучения магистрантов дисциплины «Методы, алгоритмы и технологии сжатия данных» были разработаны учебно-методические материалы: тексты лекций и практических работ, задания для самостоятельной работы (задания на кодирование / декодирование сообщений, моделирование этапов сжатия JPEG в среде MATLAB, изучение областей применения базового алгоритма JPEG и теории фракталов). Для дистанционного сопровождения процесса обучения был разработан сайт дисциплины «Методы, алгоритмы и технологии сжатия данных» (<https://sites.google.com/site/szatieinformacii/>).

В экспериментальном исследовании, проводившемся в 2007–2012 годах, принимало участие 150 студентов. Целью педагогического эксперимента являлась апробация разработанных материалов. Для выявления индивидуальных особенностей восприятия и обработки (овладения) информации, определения когнитивного стиля (экстравертивный и интровертивный стили) студентов на этапе входного контроля проводилась диагностика Майерса – Бриггса [Змеев, 2002].

Для студентов экстравертивного стиля [Там же, с. 36] нужны источники с большим количеством иллюстративного материала. При организации обучения целесообразно использовать формы обучения: практические работы, дискуссии, семинарские занятия. В этом случае необходимо применять интерактивные методы обучения.

Обучение студентов интровертивного стиля более продуктивно, если используются печатные материалы, тексты лабораторных работ, индивидуальные творческие задания. В этом случае целесообразно использовать такие формы обучения, которые предусматривают возможность осмысливать предоставленный материал, таким студентам необходимо давать возможность и время для обдумывания и рефлексии.

В соответствии с результатами диагностики студенты были разделены на микрогруппы. Анализ результатов диагностики позволил организовать обучение с учетом особенностей каждой микрогруппы студентов. В частности, было установлено, что:

- для студентов экстравертивного стиля необходимо использовать задания на изучение способов программной реализации методов, алгоритмов и технологий сжатия данных;
- для студентов интровертивного стиля целесообразно использовать задания научно-исследовательской и методической направленности, целью выполнения которых является изучение возможностей применения методов, алгоритмов и технологий сжатия данных в своей профессиональной педагогической деятельности.

На этапе реализации со студентами изучались разделы дисциплины «Методы, алгоритмы и технологии сжатия информации» (методы и алгоритмы сжатия текстовой информации и изображений (стандарт JPEG и фрактальное сжатие)). На этапе выходного контроля проводилось анкетирование студентов. В общей сложности в анкетировании приняли участие 119 студентов.

Обработка результатов анкетирования методами кластерного анализа позволила выделить группы студентов по уровню сформированности ИТ-компетентности:

- низкий уровень сформированности ИТ-компетентности у студентов, изучивших дисциплину «Методы, алгоритмы и технологии сжатия данных», характеризуется «отсутствием положительной внутренней мотивации к обучению и к выбранной профессиональной деятельности». Количество студентов этой категории снизилось с 12 % на поисковом и констатирующем этапах до 1 % на формирующем этапе;
- средний уровень сформированности ИТ-компетентности у студентов «проявляется в наличии выраженной потребности в знаниях», что выражается в понимании актуальности изученных методов, алгоритмов и технологий сжатия данных и в проявлении интереса к отдельным разделам дисциплины. Количество студентов этой категории повысилось с 22 % на поисковом и констатирующем этапах до 27 % на формирующем этапе;
- у студентов, имеющих высокий уровень сформированности ИТ-компетентности, наблюдается «переход внешней мотивации во внутреннюю», что проявляется в осозна-

нии важности изученного материала и заинтересованности в изучении методов, алгоритмов и технологий сжатия данных, не рассмотренных на занятиях. Количество студентов этой категории повысилось с 14 % на поисковом и констатирующем этапах до 16 % на формирующем этапе. Кроме того, установлено, что уровень сформированности ИТ-компетентности сильно коррелирует со способностью студентов к осуществлению личностного и профессионального самообразования, построению дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры.

Основные выводы, полученные в результате проведенного исследования, состоят в следующем:

- обоснована целесообразность изучения методов, алгоритмов и технологий сжатия данных в рамках дисциплины по выбору для развития у будущих учителей информатики ИТ-компетентности;
- в процессе обучения студентов методам, алгоритмам и технологиям необходимо использовать традиционные методы обучения для формирования понятийного ядра и базовых представлений об основных понятиях и интерактивные педагогические технологии для развития у будущих учителей информатики профессиональных компетенций.

Библиографический список

1. Баранова Е.В., Симонова И.В. Развитие информационно-технологической компетентности студента в системе педагогического образования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2004. № 9. С. 158–168.
2. Змеев С.И. Технология обучения взрослых: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. М.: Академия, 2002.
3. Колесник Н.П. Использование интерактивных форм изучения педагогики в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 СПб., 2006.
4. Мокрый В.Ю. Последовательность обучения алгоритмам сжатия графической информации на примере алгоритма JPEG // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. 2011. № 18. С. 135–139.

ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ ГЕНДЕРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ

Пол, идентичность, гендерная идентичность, полоролевое воспитание, маскулинность, феминность.

Проблема гендерной социализации в современной системе образования стала особенно актуальной в наше время и в нашей стране. На фоне упадка нравственности, потери духовных и моральных ценностей наше общество всё чаще и чаще обращается к вопросам полоролевого воспитания детей, так как идентификация себя с определённым полом играет основополагающую роль в развитии личности.

Сегодня проблема создания среды, благоприятно воздействующей на гендерное развитие ребёнка, поднимается, на наш взгляд, недостаточно часто и рассматривается поверхностно. Это связано с тем, что уже существует государственный стандарт дошкольного и школьного образования, куда, помимо требований к среде развития ребёнка, входят требования к содержанию и методам воспитания и обучения (к программам и психологическим теориям), а также требования к характеру взаимодействия педагогов с детьми. Наличие данного документа делает необязательными разработку, лицензирование и апробацию новых систем педагогического воздействия, в том числе и изучение исторически сложившихся методик, влияющих на гендерное развитие ребёнка.

Кроме отсутствия или неполноты реализации гендерного компонента в системе образования, надо отметить и недостаточное влияние семьи на развитие гендерных качеств у своих детей. Так, например, исследования А.В. Меренкова показывают некомпетентность родителей в вопросах определения тех или иных черт, присущих ребёнку определённого пола и возраста, что, соответственно, порождает отсутствие сколь-либо сформированной и педагогически осмысленной программы формирования гендерных качеств.

Пол – это первая категория, в которой человек осмысливает себя как индивидуальность. В самом общем виде понятие «психологический пол» рассматривается как определённая система потребностей, мотивов, ценностных ориентаций, эталонов, характеризующих представление человека о самом себе как о мужчине или женщине, а также наличие специфических способов поведения, результирующих эти представления. Ощущение себя мужчиной или женщиной, мальчиком или девочкой во все времена являлось одним из самых важных составляющих человеческой «самости», поскольку «личность человека – это всегда личность либо мужчины, либо женщины. Бесполовая личность – не более чем абстрактное понятие либо литературная гипербола» [Эдеймиллер, Юстицкис, 2010, с. 7].

Под идентичностью понимается ощущение своей целостности и непрерывности во времени, а также понимание того, что другие люди тоже признают это. Идентичность характеризует то, что остаётся постоянным, несмотря на все изменения, происходящие в течение всей жизни данного человека. Базовая половая идентичность – «это глубинное психологическое ядро того, что личность человека как представителя пола означает для самой себя» [Каган, 2005, с. 249]. Она формируется как достаточно стабильное изменение личности к трём годам. Дальнейшее развитие системы половой идентичности совершается на личностно-эмоциональном и познавательном уровнях. Это выражается в формировании персональной идентичности и половых ролей, которые отражают особенности отношений с внешним миром и людьми своего и противоположного пола. Гендерная идентичность трактуется как одна из подструктур социальной идентичности личности.

Чувство своей индивидуальной целостности и неповторимости неотделимо от усвоения человеком половой роли и признания её другими людьми. По мнению В.Е. Кагана, представления о себе, своей половой идентичности, выполняют тройную роль: они способствуют достижению внутренней согласованности личности, определяют интерпретацию опыта и являются источником ожиданий, то есть от них зависит, как будет действовать человек в конкретной ситуации, как он будет интерпретировать действия других людей, какой прогноз будущего сделает. Исходя из вышесказанного можно, сделать вывод: формирование устойчивой половой идентичности – одна из центральных задач социально-педагогической работы с воспитанником, особенно имеющим трудности во взаимоотношениях с представителями противоположного пола.

С 1999 по 2006 год А.В. Меренковым были проведены исследования среди родителей детей дошкольного возраста. Результаты показывают, что в настоящее время наблюдается противоречивый процесс разрушения веками действующей системы формирования будущих мужчин и женщин и становление новой [Меренков, 2001, с. 181]. Прежде всего, было обнаружено отсутствие каких-либо чётких мнений о том, что же такое воспитание человека как представителя определённого пола. Нет и единого мнения, когда надо начинать данное воспитание. Ответить на эти вопросы, можно лишь тогда, когда представляешь само содержание работы с мальчиками и девочками в разном возрасте.

Исследование А.В. Меренкова показало, что многие родители вообще не видят различий в формировании будущих мужчин и женщин (а если и видят, то зачастую не могут сформулировать и оформить в воспитательный процесс). Также это исследование позволило сделать вывод о большом разнообразии качеств, которые родители считают приоритетными в формировании гендерной идентичности, что вызывает закономерное столкновение интересов матери и отца. Отсюда возникает необходимость рассмотрения социальными педагогами проблемы формирования гендерной идентичности и гендерных качеств у своих воспитанников, доступных и эффективных программ по данной проблематике, которыми смогут воспользоваться родители, социальные педагоги, педагоги дополнительного образования, классные руководители и вообще все, кто заинтересован в воспитании достойного члена общества.

Рассмотрим подробнее специфику социализационной ситуации для каждого пола. Как бы ни описывали процесс усвоения половой роли в различных психологических школах, несомненным является то влияние, которое оказывают на ребенка люди, служащие ему моделью полоспецифического поведения и источником информации о половой роли [Геодакян, 2004, с. 85]. В этом смысле мальчик находится в значительно менее благоприятной ситуации, чем девочка. Так, мать традиционно проводит с маленьким ребенком гораздо больше времени. Отца же в наше время ребенок видит значительно реже и не в таких значимых ситуациях, поэтому обычно в глазах младенца он является менее привлекательным объектом. В связи с этим как для девочки, так и для мальчика практически в любой культуре первичной оказывается идентификация с матерью, т. е. феминная [Колесов, Сальверова, 2007, с. 23–25]. Более того, сами базовые ориентации ребенка по отношению к миру по своей природе феминны и включают такие традиционно женские особенности, как зависимость, подчиненное положение, пассивность и т. п. [Бреслав, Хасан, 2006, с. 64–69].

Таким образом, в плане становления половой идентичности мальчику предстоит решить более трудную задачу: изменить первоначальную женскую идентификацию на мужскую по образцу значимых взрослых мужчин и культурных стандартов маскулинности (например, сформировать у себя независимость, напористость, мужественность). Однако решение этой задачи осложняется тем, что практически все, с кем близко сталкивается ребенок, особенно в современном русском обществе (воспитатели детского сада, врачи, учителя), – женщины. Неудивительно, что в итоге мальчики гораздо меньше знают о поведении, соответствующем мужской половой роли, чем женской [Арутюнян, 2005, с. 55]. В сочетании с недостатком ролевых моделей такое давле-

ние приводит к тому, что мальчик вынужден строить свою половую идентичность преимущественно на негативном основании: не быть похожим на девочек, не участвовать в женских видах деятельности и т. п. [Воронина, 2005, с. 9–20]. При этом в нашей стране ребенок имеет относительно мало возможностей для маскулинных проявлений (например, агрессии, самостоятельности, двигательной активности и т. п.), так как взрослые относятся к ним достаточно амбивалентно, как к источнику беспокойства. Такое положение вещей ведет к нарастанию тревоги, что часто проявляется в чрезмерных усилиях быть маскулинным и паническом страхе делать что-то женское. В результате мужская идентичность формируется, прежде всего, как результат отождествления себя с некоторой статусной позицией или социальным мифом «каким должен быть мужчина». Особенно усиливается социальное давление на мальчика с переходом в общественную систему воспитания – дошкольное учреждение или школу: с одной стороны, учителя и воспитатели отличаются значимо более высоким традиционализмом, а с другой – родители, готовя ребенка к встрече с новой для него ситуацией социальной оценки, повышают жесткость своих нормативных стандартов.

Все это приводит к тому, что настает момент в социализации мальчика, когда ему необходимо «откреститься» от «женского мира», его ценностей и создать свой – мужской. Переход к этому этапу обычно начинается в 8–12 лет, когда возникают первые детские компании, формируются близкие межличностные отношения со сверстниками, на которые мальчик отныне может опираться как на источник мужских ролевых моделей и сферу реализации маскулинных качеств. Этот процесс, получивший название мужского протеста, характеризуется ярким негативизмом по отношению к девочкам и формированием особого «мужского», подчеркнуто грубого и резкого стиля общения [Коломинский, 2005, с. 176–190].

Особенно печальным феноменом в плане формирования моделей маскулинности является школа. Так, исследование, проведенное А.С. Волович, продемонстрировало, что среди тех учащихся выпускных классов, которые в наибольшей степени соответствуют школьным требованиям, подавляющее большинство (85 %) составляют девушки. Да и юноши, попавшие в эту категорию, отличались от других скорее традиционно женскими качествами (примерное поведение, усидчивость, исполнительность и т. п.), в то время как качества, характеризующие интеллект или социальную активность, практически не были представлены [Алешина, Волович, 2006, с. 74–82].

Какова же картина в целом? Постоянные и настойчивые требования: «будь мужчиной», «ты ведешь себя не по-мужски», «ты же мальчик» – сочетаются с отсутствием возможностей сформировать и проявлять мужской тип поведения в какой-либо из сфер жизни. Можно предположить, что подобная ситуация приводит прежде всего к пассивности, отказу от деятельности, которую предлагается выполнять в феминной форме и наравне с девочками. Лучше быть пассивным, чем «не мужчиной», ведь при этом остается возможность приписать себе целый набор маскулинных качеств, считая, что они могли бы проявиться в иной, более подходящей ситуации.

Существует и другой путь поиска возможностей для проявления маскулинности – на этот раз не в мечтах, а на внесоциальной основе. Прежде всего, бросается в глаза, что большинство членов неформальных объединений подростков, появившихся в последнее время в большом количестве в нашей стране, мальчишки. Причем маскулинность у них подчеркивается как во внешнем виде (кожа, металл, подчеркнута спортивная одежда), так и в основных ценностях культа риска, силы и способе проведения свободного времени (драки, силовые упражнения, различные способы выражения превосходства и т. п.). Таким образом, отклоняющееся поведение выступает как дополнительный канал усвоения мужской половой роли, поскольку возможности, предоставляемые в этом плане социумом, невелики.

Говоря о существующей в современной России системе гендерного воспитания в целом, можно отметить такие негативные тенденции:

а) отсутствие у родителей знаний о том, какие гендерные черты и когда надо формировать у ребёнка;

б) подавляющее количество носителей феминной культуры во всех сферах и на всех уровнях системы образования;

в) отсутствие возможности проявить мускулинные качества в социально одобряемых формах деятельности;

г) переко́с в сторону формирования женских черт характера в социальном заказе (вместо инициативности, независимости и самостоятельности – необходимость быть достойным членом коллектива).

Исходя из представленных предпосылок, совершенно очевидна необходимость создания комплексной системы полоролевого воспитания, составной частью которой может стать социально-педагогическая деятельность по развитию гендерных качеств младших школьников.

Библиографический список

1. Алешина Ю.Е., Волович А.С. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины // Вопросы психологии. 2006. № 4.
2. Арутюнян М.Ю. Кто я. Проблема самоопределения юношей и девушек-подростков. М., 2005. 290 с.
3. Бреслав Г.М., Хасан Б.И. Половые различия и современное школьное образование // Вопросы психологии. 2006. № 3.
4. Воронина О.А. Социокультурные детерминанты развития гендерной теории в России и на Западе // Общественные науки и современность. 2005. № 4.
5. Геодакян В.А. Теория дифференциации полов в проблемах человека. М., 2004. 188 с.
6. Каган В.Е. Воспитателю о сексологии. М., 2005. 256 с.
7. Колесов Д.В. Сальверова Н.Б. Физиолого-педагогические аспекты полового созревания. М., 2007. 222 с.
8. Коломинский Я.Л. Полоролевого развитие ребенка в дошкольном возрасте // Генетические проблемы социальной психологии. Минск, 2005.
9. Меренков А.В. Социология стереотипов. Екатеринбург: Изд-во УрГУ, 2001. 290 с.
10. Эдеймиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер, 2010. 656 с.

ДВИГАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ КАК ОСНОВНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ

Двигательная активность, здоровьесбережение, студенты, компетенции.

В связи с внедрением в учебный процесс вузов новых образовательных стандартов ключевым требованием к будущим специалистам стало наличие необходимых для успешной профессиональной деятельности компетенций. Авторы рассматривают проблемы формирования здоровьесберегающих компетенций у студентов высших учебных заведений.

С введением в действие Федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения перед высшей школой встал ряд актуальных задач, требующих быстрого решения. Прежде всего необходимо пересмотреть содержание и качество образования, привести образовательные программы в соответствие с требованиями текущего времени и т. д. Одной из основных задач, поставленных перед высшими учебными заведениями, стала подготовка специалиста, обладающего всеми необходимыми профессиональными качествами. Считается, что совокупность всех требующихся человеку компетенций сформирует компетентность – наличие знаний и опыта, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области. Если в прошлом уровень выпускника вуза определялся набором знаний, умений и навыков, то сегодня данный набор является недостаточным для практического решения большого числа всех жизненных и профессиональных проблем, возникающих перед молодыми специалистами.

К сожалению, следует сказать, что внедрение компетентного подхода для многих вузов является сложной задачей. Так, Л.С. Гринкруг отмечает, что многие вузы решают ее, переписывая свою нормативно-методическую документацию (во всех текстах вместо знаний, умений и навыков, вписывая компетенции и компетентности). «К такой замене терминов в вузах будут подталкивать малая финансовая и временная затратность, традиции, психологические предпосылки, жесткие сроки внедрения новых стандартов» [Гринкруг, 2011, с. 93].

Все вышеизложенное в полной мере можно отнести к процессу физического воспитания студентов в высших учебных заведениях. Авторы были свидетелем подобной подмены терминов при написании учебных программ по физической культуре. Более того, следует отметить, что значительная часть преподавателей кафедр не понимают значения слова «компетенция». Большинство считают компетенцией студента лишь качественное выполнение физических упражнений и сдачу контрольных нормативов. По мнению Е.А. Юговой, здоровьесберегающие компетенции – это комплекс систематизированных знаний и представлений о позитивных и негативных изменениях в состоянии своего здоровья и здоровья окружающих. В данный комплекс должны входить умения по разработке и внедрению действенных программ сохранения здоровья, организации деятельности по профилактике и здравоохранению, владение здоровьесберегающими технологиями в своей профессиональной деятельности и т. д. [Югова, 2011, с. 214]. Несомненно, данные компетенции будут являться ключевыми для студентов вузов, т. к. постоянное увеличение информационных, психоэмоциональных нагрузок в процессе обучения, гипокinezия, малоподвижный образ жизни приводят к снижению физических кондиций и ухудшению уровня здоровья [Перевозчиков, Шапошникова, 2008, с. 59].

Научная новизна выполненной работы заключается в формировании здоровьесберегающих компетенций и эффективного физического развития на занятиях по физической культуре со студентами. Для этого использованы методики контроля над уровнем нагрузки, применяемые в профессиональном спорте.

Цель исследования – проверить в педагогических экспериментах эффективность формирования здоровьесберегающих компетенций и физического развития студентов на основе контроля, применяемого в профессиональном спорте.

Реалии сегодняшнего дня показывают нам, что успешное формирование и развитие здоровьесберегающих компетенций возможны только при наличии у молодых людей необходимых эмоционально-ценностных, информационно-познавательных, креативно-деятельностных и иных мотиваций. Известно, что молодые люди, активно занимающиеся физкультурой и спортом, обладают более высоким уровнем здоровья и функциональной подготовленностью, высокой физической и умственной работоспособностью, более устойчивой психикой, дисциплинированностью и волей, активным участием в творческой жизни вуза. Из этого следует, что физическое воспитание студентов является одним из основных средств формирования здоровьесберегающих компетенций [Осипов и др., 2012г, с. 180].

Однако следует отметить, что теория в данном случае расходится с действительностью. Научные исследования, проводимые в образовательных учреждениях, показывают неприглядную картину резкого ухудшения уровня здоровья и физической готовности студентов к нагрузкам, которые могут встретиться им в последующей трудовой деятельности [Васенков, 2008, с. 91]. Наиболее негативные изменения в состоянии здоровья происходят у студентов старших курсов. Сказываются резкое падение двигательной активности в связи с отсутствием в расписании учебных занятий предмета физической культуры, напряженный график учебы, сидячий образ жизни, волнения, стрессы и т. д. Анкетирование 300 студентов Сибирского федерального университета показало, что самостоятельно продолжают заниматься физкультурой и спортом лишь 37 % старшекурсников, а используют физические упражнения как подготовку к дальнейшей трудовой деятельности лишь 24 % опрошенных [Осипов и др., 2012б, с. 133]. Полностью результаты анкетирования студентов представлены в табл. 1.

Полученные данные свидетельствуют о том, что большинство студентов просто неправильно представляют себе, как сильно зависит уровень их здоровья от уровня ежедневной двигательной активности. Следовательно, необходимы качественные изменения в структуре и методах проведения учебных занятий по физической культуре с целью исправления создавшейся ситуации. Значительное число авторов считают, что перспективным направлением в оптимизации процесса физического воспитания будет не только активное применение здоровьесберегающих технологий в учебном процессе, но и его спортизация [Изаак, 2010, с. 24].

Известные специалисты в области физического воспитания А.И. Завьялов и Д.Г. Миндиашвили предложили ряд методик подготовки организма к физическим нагрузкам как у профессиональных спортсменов, так и у студентов и школьников [Завьялов, Миндиашвили, 1996, с. 53]. Часть данных методик была успешно использована авторами в ходе педагогического эксперимента со студентами КрасГМУ на занятиях по физической культуре с целью получения активного оздоровительного эффекта без нарушения здоровья [Осипов, 2012а, с. 130; Осипов и др., 2012в, с. 99]. Подобный эксперимент был проведен также и со студентами СФУ с целью развития здоровьесберегающих компетенций путем увеличения двигательной активности на занятиях. Сводные данные студентов обоих вузов, полученные в ходе исследований, представлены в табл. 2.

Таблица 1

Результаты анкетирования 300 студентов I – III курсов СФУ
(по данным А.Ю. Осипова и др.)

№ п/п	Вопросы	Положительные ответы (%)	Отрицательные ответы (%)
1	Считаете ли вы себя относительно здоровым человеком?	84	16
2	Регулярно ли занимаетесь спортом и физическими упражнениями в свободное время?	26	74
3	Регулярно ли посещаете учебные занятия по физической культуре в вузе?	92	8
4	Какую оценку (положительную или отрицательную) даете своей физической готовности и работоспособности?	62	38
5	Занимаетесь ли дополнительно в спортивных клубах и секциях?	14	86
6	Имеете ли спортивные разряды и звания?	6	94
7	Как оцениваете качество проведения занятий преподавателями?	89	11
8	Отсутствуют у вас вредные привычки (курение, злоупотребление спиртными напитками)?	79	21
9	Полноценно и правильно ли питаетесь?	52	48
10	Соблюдаете ли режим сна и отдыха?	47	53
11	Делаете ли утреннюю зарядку, гимнастику, физкультпаузы в течение дня?	26	74
12	Как оцениваете уровень своей двигательной активности в течение дня, недели, месяца?	67	33
13	Планируете ли активно заниматься физкультурой и спортом после завершения учебных занятий на III курсе?	37	63
14	Используете ли физические упражнения как средство подготовки к последующей профессиональной деятельности?	24	76

Таблица 2

Гемодинамические показатели исследуемых студентов экспериментальных и контрольных групп КрасГМУ и СФУ в покое до и после окончания экспериментов (по данным А.Ю. Осипова)

Группа	До или после эксперимента	Статист. символы	ЧСС, уд./мин.	Артер. давл., (мм рт.ст.)		Объемы крови	
				сист.	диас.	СО (мл)	МОК (л)
Контрольная (КрасГМУ)	До эксп.	Хср ± m	72 ± 2	110 ± 5	70 ± 3	63 ± 5	4,6 ± 0,6
Контрольная (КрасГМУ)	После эксп.	Хср ± m	70 ± 2	115 ± 5	75 ± 3	66 ± 6	4,5 ± 0,7
Эксперимент (КрасГМУ)	До эксп.	Хср ± m	75 ± 2	115 ± 5	75 ± 4	66 ± 7	5,6 ± 0,4
Эксперимент (КрасГМУ)	После эксп.	Хср ± m	73 ± 2	120 ± 4	70 ± 5	61 ± 6	4,5 ± 0,3
Контрольная (СФУ)	До эксп.	Хср ± m	74 ± 2	112 ± 5	72 ± 3	74 ± 5	4,8 ± 0,6
Контрольная (СФУ)	После эксп.	Хср ± m	70 ± 2	116 ± 5	74 ± 3	66 ± 6	4,6 ± 0,8
Эксперимент. (СФУ)	До эксп.	Хср ± m	76 ± 2	114 ± 5	75 ± 4	63 ± 5	5,0 ± 0,4
Эксперимент. (СФУ)	После эксп.	Хср ± m	70 ± 2	110 ± 4	70 ± 5	62 ± 6	4,3 ± 0,6

Данные эксперимента показывают, что увеличение двигательной активности студентов в сочетании с методиками сохранения здоровья является действенным способом формирования здоровьесберегающих компетенций [Осипов и др., 2012г, с. 181]. Снижение такого важного параметра, как МОК, присутствует у студентов всех групп, но достоверное уменьшение ($P < 0,05$) зарегистрировано у студентов экспериментальных групп обоих вузов. Это свидетельствует о более экономичной работе сердечно-сосудистой системы исследуемых студентов, повышении их уровня готовности к физическим нагрузкам и в известной мере об укреплении уровня их здоровья. А поскольку студенты в ходе эксперимента сами могли определять подбор физических упражнений и дозировать уровень нагрузки, то можно говорить о формировании и развитии у них необходимых здоровьесберегающих компетенций (наличие знаний, умений, навыков и практического опыта по сохранению и укреплению уровня своего здоровья). Основной проблемой формирования данных компетенций у студентов является резкое снижение двигательной активности (от курса к курсу) и отсутствие современных методов контроля над уровнем получаемой на занятиях нагрузки. Также следует отметить полную зависимость студентов от преподавателя в вопросе подбора и интенсивности физической нагрузки на занятиях. Занимающиеся не принимают никакого участия в разработке и составлении программ сохранения и укрепления здоровья и комплексов необходимых физических упражнений. Следовательно, отсутствует одно из основных условий формирования здоровьесберегающих компетенций – наличие необходимых знаний и умений по разработке и внедрению действенных программ сохранения здоровья.

Все вышеизложенное позволяет сделать следующие выводы.

1. Учебный процесс у студентов различных курсов и специализаций должен строиться на привлечении новых методик, позволяющих повысить уровень двигательной активности без ущерба их здоровью. Студенты экспериментальных групп, демонстрирующие более высокий уровень двигательной активности по сравнению со студентами контрольных групп, показывают и более высокие результаты готовности организма к физическим нагрузкам, которые встретятся им в их дальнейшей трудовой деятельности.

2. Для формирования здоровьесберегающих компетенций на занятиях по физической культуре со студентами целесообразно использовать методики контроля над уровнем нагрузки, применяемые в профессиональном спорте. Например, авторские разработки профессоров А.И. Завьялова и Д.Г. Миндиашвили, использованные авторами в своих экспериментах, доказали высокую эффективность. Достоверное снижение такого важного параметра, как МОК – интегрального показателя энергозатрат, свидетельствует о повышении уровня готовности организма к физическим нагрузкам и укреплении уровня здоровья студентов.

Библиографический список

1. Васенков Н.В. Динамика состояния физического здоровья и физической подготовленности студентов // Теория и практика физической культуры. 2008. № 5. С. 91–92.
2. Гринкруг Л.С. Условия совершенствования структуры управления проектом обновления образовательной системы вуза // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 3 (17), т. 1: Психолого-педагогические науки. С. 92–97.
3. Завьялов А.И., Миндиашвили Д.Г. Физическое воспитание студенческой молодежи: учеб. пособие. Красноярск: РИО КГПУ, 1996. 128 с.
4. Изаак С.И. Инновационные подходы в управлении состоянием здоровья студенческой молодежи в современных социально-экономических условиях // Материалы международного спортивного форума «Россия – спортивная держава». М., 2010. С. 24–26.
5. Осипов А.Ю. Методы объективной оценки уровня здоровья и функциональной готовности студентов // В мире научных открытий. Красноярск: Научно-инновационный центр, 2012а. № 5.1 (29). С. 126–137.(Проблемы науки и образования).

6. Осипов А.Ю., Коновалова Р.И., Бирдигулова И.Ю. Оптимизация учебно-образовательного процесса по дисциплине «физическая культура» // Физическая культура и спорт на современном этапе: проблемы, перспективы и условия развития: материалы Всерос. науч.-практич. конф. Иркутск. Аспринт, 2012б. Т. 1. С. 132–134.
7. Осипов А.Ю., Тимофеев А.В., Вапаева А.В. Физическое воспитание студентов специальной медицинской группы средствами оздоровительной аэробики // Вестник КГПУ 2012в. № 1 (19). С. 97–100.
8. Осипов А.Ю., Гольм Л.А., Михайлова С.А. Формирование здоровьесберегающих компетенций будущих специалистов средствами физического воспитания // Вестник Череповецкого государственного университета. 2012г. № 2 (39). Т. 2. С. 178–182.
9. Перевозчиков А.С., Шапошникова М.В. Оздоровительный потенциал двигательной активности студентов нефизкультурных вузов // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2008. № 1. С. 59–61.
10. Югова Е.А. Анализ структуры и содержания здоровьесберегающей компетенции студентов педагогического вуза // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 3 (17), т. 1: Психолого-педагогические науки. С. 213–217.

ОСНОВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ С ПОЗИЦИЙ ИНФОРМАЦИОННОГО ПОДХОДА

Математическая подготовка в педвузе, информационный подход, компоненты математической подготовки, принципы обучения математике.

В настоящее время сложилась ситуация, когда уровень математического образования выпускников школ и вузов не соответствует требованиям современного общества и государственных образовательных стандартов. Это подтверждают результаты ЕГЭ по математике последних лет в профильных школах и результаты проверки остаточных знаний по математике студентов педвузов.

Одну из главных причин мы видим в несоответствии между потребностью получения новых математических знаний и существующими образовательными программами. Нужны новые принципы и подходы к построению методических систем обучения математике студентов вузов.

Как известно, цели обучения математике определяются требованиями общества, т. е. экономическими, социокультурными, идеологическими установками общества. На основе заданных целей происходит выбор соответствующих методологической базы и содержания дисциплины.

Теперь важно осваивать, изучать математические объекты, факты, теории и методы не столько для дальнейшего их использования в решении профильных задач, сколько с целью активации основных мыслительных компонент индивидуальности, приобретения личностью качеств самостоятельного мышления, незаменимых при оценке нестандартных ситуаций и поиске решений незнакомых, новых задач, развития способности личности гибко использовать эти качества мышления в различных и меняющихся условиях.

В этой связи актуальной становится проблема обновления математической подготовки будущих учителей-предметников в условиях глобальной информатизации и коммуникации.

Цель работы заключается в обосновании структурных компонентов и выявлении принципов математической подготовки в условиях информационного общества.

Фундамент математических знаний у человека закладывается с раннего детства и развивается непрерывно в течение всей жизни. Быстрая смена технологий, увеличивающийся и меняющийся по содержанию поток информации, потребность в постоянном обновлении знаний определяют насущную необходимость перехода к непрерывному математическому образованию как в школе, так и в вузе.

Говоря о студентах нематематических направлений педагогического вуза, стоит отметить, что математика для них – это в первую очередь необходимый и полезный инструмент для решения профессиональных задач. В связи с этим требуется усиление профильной интегрированности и прикладной направленности в обучении математике.

Для органического соединения различных дисциплин необходимо формирование единой концептуальной схемы, дающей возможность сопоставить понятия этих областей и выработать общий научный язык, т. е. необходимо построение особой формы знания – комплексного знания, которое превышает объем знаний каждой дисциплины, участвующих в исследовании, и отражает суть исследуемого объекта на другом уровне знания. Это позволяет говорить о становлении нового научного направления – математической химии.

Все сказанное обуславливает необходимость введения элементов математического моделирования уже на старших ступенях школы. Методы математического моделирования не только эффективно реализуют межпредметные связи, но и способствуют понижению уровня абстракции математических понятий, развитию математического мышления и математической интуиции.

Как известно, математика – одна из наиболее сложных с точки зрения усвоения дисциплин. Основная причина заключается в абстрактности математических объектов, которые выражаются только символами и словами. Из-за отсутствия образа математического объекта, позволяющего его «материализовать», в сознании обучаемых знаки доминируют над их содержанием. В результате математический язык оказывается недоступным для понимания студентами-нематематиками в силу психофизиологических особенностей восприятия информации и типа мышления. Это вызывает необходимость применения методов динамической визуализации математической информации и знаний.

Вопросы визуализации информации и знаний тесно связаны с личностными особенностями репрезентативных систем. Отсутствие учета психофизиологических характеристик учащихся, таких как тип мышления и ведущий канал восприятия информации обучаемых, приводит к неспособности обучаемых воспринимать и запоминать учебную информацию необходимого объема и качества, не обеспечивая тем самым необходимый уровень доступности обучения.

Исследования психологов, выявивших, что левое и правое полушария головного мозга выполняют различные функции в процессе мышления, привели к осознанию, что развитие абстрактно-логического мышления, соответствующего традиционному подходу обучения, не отвечает новым задачам.

Стремительное развитие науки и производства требуют от современного специалиста умения быстро находить оптимальные решения в условиях неопределенности. В таких ситуациях чаще всего анализ исходных информационных данных и логическое мышление заменяются интуицией, подсознательными действиями. Следовательно, в качестве одной из задач математического образования следует определить развитие интуитивного мышления.

Лавинообразный поток информации, современное разнообразие способов ее представления, в том числе визуализации, появление нового метода исследования сложных систем и процессов – вычислительного или машинного эксперимента, а также использование методов математического моделирования в обучении математике обуславливают непрерывное использование информационных технологий в учебном процессе в различных формах (от электронных учебников до специализированных математических пакетов программ).

В связи с этим в качестве главных составляющих математической подготовки студентов естественнонаучного направления педагогического вуза в современных условиях мы выделяем:

- системное мышление;
- математическую интуицию;
- математическое моделирование;
- интегрированный тезаурус.

Под системным мышлением понимают совокупность методов и средств исследования сложных многоуровневых и многокомпонентных систем, объектов, процессов, опирающихся на комплексный подход, учет взаимосвязей и взаимодействий между элементами системы.

По сути, системное мышление – это выстраивание элементов системы и их взаимоотношений в иерархическую модель (пространственную и временную) и исследование уровней и связей этой модели.

Системное мышление строго учитывает все положения системного подхода: всесторонность, взаимосвязанность, целостность, многоаспектность, а также влияние всех

значимых для данной задачи связей. Такое мышление предполагает активное использование моделей различного типа (в том числе математических) для решения профессиональных задач.

Сформированный системный стиль мышления позволяет достаточно интенсивно изучить и проанализировать информацию, рассмотреть проблему с разных точек зрения, выбрать наиболее эффективный способ ее решения, что вполне удовлетворяет требования современного общества.

Под интуицией понимают форму познания, осуществляемую на основе подсознательной переработки полученной информации. Интуиция основана на свернутом восприятии всей проблемы сразу. Анализ литературы по психологии показал, что видение образа, результата решения проблемы создается на основе интуитивного (мышление правым полушарием мозга) и аналитического (работа левого полушария мозга) мышлений. Для достижения высокого уровня понимания учебного материала необходимо развитие интуиции, в том числе математической. Без развития интуиции знания превращаются в формальный, справочно-информационный материал.

Введение элементов математического моделирования в процесс обучения математике позволяет решить такие задачи, как введение прикладной и профессиональной направленности обучения математике, развитие алгоритмического и интуитивного мышлений, снижение уровня абстрактности математических понятий.

В настоящее время усиливается тенденция дидактических исследований процесса обучения учащихся естественнонаучным дисциплинам на платформе информационного подхода, определяющего основной тезис: обучение является информационным процессом восприятия, сохранения и извлечения информации.

Исследование процессов восприятия и понимания информации невозможно без базовой структуры – тезауруса. Под тезаурусом мы понимаем совокупность образов объектов и понятий, интерпретаций событий, сформированных органами чувств и отраженных на основе принятой человеком системы метрик (меры).

С точки зрения информационного подхода к процессу обучения задача 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.

В условиях профильного образования, большой интеграции учебных предметов процесс обучения математике студентов нематематических факультетов представляется нам как процесс формирования у обучаемых интегрированного учебного тезауруса [Пушкарева, 2012].

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.

По сути, интегрированный тезаурус – это синтез математического тезауруса и профильного, а не просто сумма двух тезаурусов. Он представляет собой новое знание, которое по объему меньше, чем сумма составляющих его частей (рис. 1).

Значит, для запоминания новых понятий потребуется меньше времени, а это особенно актуально в условиях постоянного сокращения количества часов для изучения математики. Более того, интегрированный тезаурус обеспечивает высокий уровень междисциплинарных связей математики с профильными предметами, что облегчает понимание математики, обеспечивает мотивацию ее изучения, способствует осознанному овладению знаниями и навыками использования математических методов, в том числе метода математического моделирования, в профильной деятельности.



Рис. 1. Интегрированный тезаурус

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 естественных педагогического вуза направлено на формирование интегрированного учебного тезауруса, в котором будут отражены основные понятия из курса математики и их связи как между собой, так и с химическими понятиями.

Процессы восприятия, сохранения и извлечения информации взаимосвязаны и вместе составляют процесс мышления. Построение пространственно-временной модели памяти позволило объяснить проблемы низкого уровня понимания математического материала студентами нематематических специальностей и наметить пути их реализации [Пак, 2011].

Особенность математического мышления заключается в том, что иерархические деревья математических образов обладают большим объемом и глубиной иерархии в модельной, понятийной и абстрактной зонах памяти (выделенный сектор на рис. 2).

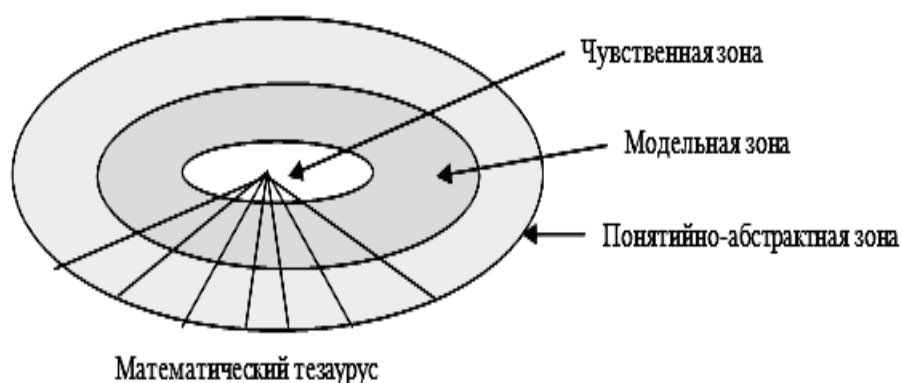


Рис. 2. Зона математических образов и понятий

Восприятие, понимание и извлечение математической информации (математическое мышление) зависят от сформированной структуры математического тезауруса.

Под влиянием различных факторов в процессе жизнедеятельности тезаурус меняется как качественно, так и количественно. С появлением новых понятий происходят их дифференциация и интеграция в имеющиеся и новые деревья. Изучение математики в вузе базируется на математических знаниях, полученных в школе. Каждое новое понятие усваивается, если оно представлено в виде осмысленных связей в старые и новые структуры, между которыми необходимо вставить ассоциативные образы.

Следовательно, «правильное» формирование математического тезауруса должно осуществляться иерархически непрерывно во времени, от базовых образных представлений и элементарных математических моделей и понятий к сложным абстракциям.

Базовые образные математические представления на чувственном и модельном уровнях удобнее формировать на объектах реальной среды, в реальной практико-ориентированной и профильной деятельности.

Освоение математических абстракций будет облегчено при наличии сенсорного сопровождения в пространстве и во времени, например динамической визуализации информации и знаний.

Начальный уровень сформированности математического мышления является интуитивным, поскольку вершинами тезаурусного дерева являются чувственные и модельные образы. Осознание чувства меры окружающей действительности, в первую очередь метрик длины, количества и течения времени, обеспечивает понимание счета, измерителей пространственных и временных характеристик объектов среды. В этой связи для людей, не связанных с профессиональной математической деятельностью (тех, для кого важнее абстрактное мышление), интуитивное мышление в процессе изучения математики играет ключевую роль.

Вышесказанное определяет обновленные дидактические принципы математической подготовки, главные из которых:

1. Иерархическая непрерывность обучения математике в пространстве и во времени.

Удовлетворение этого принципа можно достичь при выполнении следующих условий:

- единство системы целей и содержания математического образования – предполагает построение единой системы целей и содержания образования на всем протяжении обучения математике от начальных классов в школе до вузовского, а затем послевузовского обучения;
- единая образовательная среда – предполагает объединение информационных, материальных, технических и интеллектуальных ресурсов школы и вуза, создание единой учебной информационной предметной среды, обеспечивающей преемственность школьных и вузовских учебников по математике; связь с научными институтами; универсальность контроля и диагностики знаний школьника и студента, организацию непрерывной исследовательской деятельности обучающихся;
- концентричность отбора содержания – предполагает ступенчатое, многоуровневое построение содержания математики, начиная с понятийного, «интуитивного» уровня с последующим углублением изучения дисциплины (базовый, программный, творческий уровень и т. д.).

2. Профильная интегрированность и прикладная направленность содержания математической подготовки.

Для удовлетворения этого принципа необходимы:

- междисциплинарность содержания – раскрывает логико-содержательные связи математики с другими дисциплинами (например, химией);
- интегрированные с математикой профильные курсы, основанные на методе математического моделирования – обеспечивают усиление внутренней и внешней мотивации к освоению математических знаний, самостоятельность, активность, реализацию личностно ориентированных дидактических принципов.

Образность восприятия математической информации и знаний в пространстве и во времени.

Удовлетворение данного принципа возможно при условии:

- использования методов динамической визуализации математической информации и знаний (концептуальные карты, анимации, электронные учебные материалы и т. п.);
- использования новых информационных технологий.

3. Доминантность развития интуитивного мышления.

Для выполнения этого принципа необходимо использование метода системной динамики в содержании и средствах обучения (подбор специальных заданий, задач, имитационное и математическое моделирование) [Пак, 2012].

Таким образом, на основе анализа особенностей и требований информационного общества и государственного образовательного стандарта ВПО третьего поколения выделены основные компоненты математической подготовки в современных условиях. Построение пространственно-временной модели памяти позволило сформулировать обновленные дидактические принципы обучения математике студентов нематематических специальностей педагогического вуза.

Библиографический список

1. Пак Н.И. Пространственно-временная информационная модель памяти // Труды междунар. конф. «Фундаментальные науки и образование». Бийск, 2011.
2. Пак Н.И. Развитие интуиции и параллельного мышления методом системной динамики // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 2. С. 117–124.
3. Пушкарева Т.П. Формирование математического тезауруса как результат обучения математике // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 2. С. 132–138.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

Профессиональное самоопределение, профессиональная карьера, рынок труда, профессиональное образование, модель профессионального самоопределения личности.

Согласно современной концепции, провозгласившей «обучение через всю жизнь», проблема профессионального самоопределения личности не теряет значимости для человека в любом возрасте, хотя становится крайне актуальной именно в подростковый период, когда осуществляется становление личности, закладываются основы отношения к разным видам труда и определяется избирательность к различным группам профессий. В данный период необходимо оказать помощь молодым людям не только в выборе профессии, которая будет отвечать склонностям, физическим и интеллектуальным возможностям личности, но и осознании себя в профессии, востребованной рынком труда.

Анализ литературных источников свидетельствует, что исследование профессионального самоопределения осуществляется в рамках нескольких направлений, среди которых следует выделить: социологическое (В.В. Водзинская, И.С. Кон, М.Х. Титма), профориентационное (Е.И. Головаха, А.Е. Голомшток, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, П.А. Шавир), жизнедеятельностное (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Божович, М.Р. Гинзбург, В.А. Крутецкий), профессионального развития (В.А. Бодров, Э.Ф. Зеер, В.Т. Кудрявцев, А.К. Маркова, Ю.П. Поваренков).

Большое внимание отечественных психологов уделяется анализу структуры профессионального самоопределения (Е.М. Борисова, Е.А. Климов, И.В. Кузнецова). Активно исследуются разнообразные факторы профессионального самоопределения (Н.С. Глухонюк, И.Н. Захарова, Г.П. Ников, О.В. Падалко, В.Ф. Сафин, С.Н. Чистякова).

Однако большинство работ в этой области посвящено изучению профессионального самоопределения молодых людей, вступающих в процесс профессионализации или самосознания в выбранной профессии. Тем самым предполагается, что процесс профессионального самоопределения на более поздних этапах жизненного пути либо прекращается, либо имеет для человека несущественное значение, а поэтому не нуждается в специальном изучении. Исследования особенностей профессионального становления и реализации личности, проводимые психологами и социологами труда, свидетельствуют об обратном. Хорошо известные в психологии труда феномены текучести кадров и потенциальной текучести, которые были подробно исследованы еще в 80-е годы (Л.С. Бляхман, А.Г. Здравомыслов, В.А. Лядов, В.П. Рожин, О.И. Шкаратан), указывают на то, что даже в условиях «сверхстабильного общества» проблема профессионального самоопределения остается актуальной для человека на протяжении всей профессиональной карьеры. В настоящее время, когда социальные факторы закрепления человека в профессии сильно ослабли, а общая активность человека как субъекта труда значительно возросла, существование непрерывного профессионального самоопределения признается многими исследователями. Так, в работах Е.М. Борисовой, Е.А. Климова, Т.В. Кудрявцева и других авторов неоднократно отмечалось, что профессиональное самоопределение активизируется не только на этапе оптации, но и на более поздних стадиях профессионализации личности.

В сложившейся социально-экономической ситуации рыночных отношений основной целью профессионального образования становится подготовка квалифицированного

работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности [Ренёва, 2010].

В Едином тарифно-квалификационном справочнике¹ насчитывается около 20 тысяч наименований профессий, имеющих в России. Однако действительность такова, что за последние годы появилось множество новых профессий, следовательно, процесс обновления видов труда происходит очень быстро. В результате возникает противоречие между интенсивностью обновления видов профессионального труда и относительно длительным периодом овладения профессиональными компетенциями.

Особенностью современного мира профессий является полипрофессионализм, то есть человеку надо стремиться овладеть не одной профессией, а несколькими смежными. Таким образом, профессиональное самоопределение становится всё более непрерывным процессом. Естественно, что такое сложное психологическое явление имеет несколько трактовок в психологической науке и профессионаловедении.

П.Г. Щедровицкий рассматривает самоопределение как способность человека строить самого себя, свою индивидуальную историю, как умение переосмысливать собственную сущность [Щедровицкий, 2005].

Подробно анализируя профессиональное самоопределение, Е.А. Климов понимает его «...как важное проявление психического развития, формирования себя как полноценного участника сообщества "делателей" чего-то полезного, сообщества профессионалов». Весьма ценной для предмета рассмотрения – профессионального самоопределения – является мысль Е.А. Климова о том, что выбор профессии, кажущийся подчас легким и кратковременным, на самом деле осуществляется по формуле «мгновение плюс вся предшествующая жизнь» [Климов, 1993].

Обобщая логику рассуждений Е.А. Климова, можно констатировать, что профессиональное самоопределение не сводится к одномоментному акту выбора профессии и не заканчивается завершением профессиональной подготовки по избранной специальности, оно продолжается на протяжении всей профессиональной жизни.

Профессиональное и личностное самоопределение стало предметом глубокого исследования Н.С. Пряжникова. Постоянно подчеркивая неразрывную связь профессионального самоопределения с самореализацией человека в других важных сферах жизни, он пишет: «Сущностью профессионального самоопределения является самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической (социально-экономической) ситуации» [Пряжников, 1999].

Э.Ф. Зеер, определяя профессиональное самоопределение как важную характеристику социально-психологической зрелости личности, её потребность в самореализации и самоактуализации, подчеркивает, что «профессиональное самоопределение осуществляется в течение всей профессиональной жизни: личность постоянно рефлексивует, переосмысливает своё профессиональное бытие и самоутверждается в профессии» [Зеер, 2003].

Таким образом, профессиональное самоопределение как некое активное психологическое явление проявляется в течение жизни человека в зависимости от сочетания ряда факторов и жизненных событий.

С этой точки зрения событийную актуализацию профессионального самоопределения личности на разных этапах профессионализации можно представить в следующем виде (рис. 1).

¹ Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 6 апреля 2007 года № 243 «Об утверждении Единого тарифно-квалификационного справочника работ и профессий рабочих» (с изменениями на 30 апреля 2009 года).

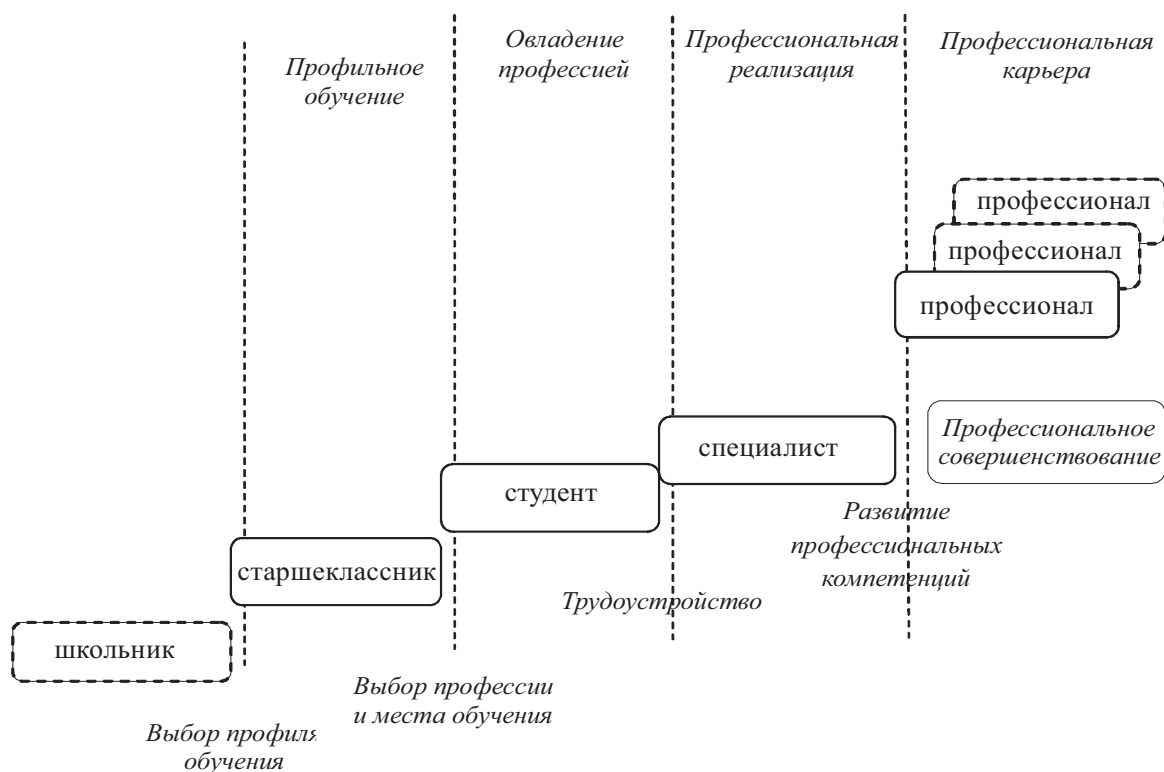


Рис.1. Событийная актуализация профессионального самоопределения на различных этапах профессионализации личности

Согласно предлагаемой нами модели событийной актуализации профессионального самоопределения движущим фактором является наступление критического момента необходимости принятия решения. Каждому из подобных кризисов предшествует определённый этап накопления соответствующего жизненного опыта и теоретической информации, а также достижение определённой степени социальной зрелости.

Так, первым ключевым моментом профессионализации является выбор школьником профиля обучения в старшей школе. Профориентационные мероприятия, профориентационная подготовка и личные предпочтения составляют основу принятия решения о выборе профиля обучения. Рубеж между основным общим и средним (полным) общим образованием и есть то событие, которое актуализирует следующий этап профессионального самоопределения.

Окончание средней школы – очередной этап, стимулирующий личность к переходу на следующую стадию профессионализации, – выбор направления и места обучения.

Последующие этапы (окончание учреждения профессионального образования, трудоустройство, начало трудовой карьеры) не завершают процесс профессионализации и не исключают продолжения процесса профессионального самоопределения. Профессиональная реализация личности позволяет сформироваться той опытно-информационной базе, которая определит: будет ли осуществляться самосовершенствование профессионала в избранной профессии или необходим выбор иной сферы деятельности. Однако даже если личность осознаёт правильность выбранного направления профессиональной карьеры, то и в этом случае профессиональное самоопределение по-прежнему имеет место.

Представленная нами модель событийной актуализации профессионального самоопределения на различных этапах профессионализации личности органично ложится и дополняет предложенную Н.С. Пряжниковым содержательно-процессуальную модель профессионального самоопределения личности, изложенную им в ряде положений.

1. Осознание ценности общественно полезного труда и необходимости профессиональной подготовки (ценостно-нравственная основа самоопределения).

2. Ориентировка в социально-экономической ситуации и прогнозирование престижности выбираемого труда.
3. Общая ориентировка в мире профессионального труда и выделение профессиональной цели-мечты.
4. Информирование о профессиях и специальностях, соответствующих профессиональных учебных заведениях и местах трудоустройства.
5. Определение ближних профессиональных целей как этапов и путей к дальней цели.
6. Представления о препятствиях, осложняющих достижение профессиональных целей, а также знание своих достоинств, способствующих реализации намеченных планов и перспектив.
7. Наличие системы резервных вариантов выбора на случай неудачи по основному варианту самоопределения.
8. Практическая реализация личной профессиональной перспективы и постоянная корректировка намеченных планов по принципу обратной связи.
9. Согласование ценностного и мотивационного уровней профессиональной направленности требует от личности специальных усилий («переживания»), связанных с осуществлением выбора, который может быть реализован в ходе самоопределения. В процессе самоопределения происходят как активный поиск предметов, способных удовлетворить основные жизненные потребности личности, так и соотнесение их с ее ценностями, благодаря чему обретается смысл будущей деятельности [Пряжников, 1996].

Согласно изложенному выше, модель профессионального самоопределения личности может быть представлена, как на рис. 2.

Профессиональное самоопределение личности базируется на осознании себя в качестве субъекта профессионально-трудовой деятельности, а также необходимости специальной подготовки, позволяющей в эту деятельность полноценно включиться. Этот этап может протекать в течение нескольких лет, и степень осознанности зависит от социально-психологической зрелости личности.

Активный процесс анализа вариантов реализации себя в профессии предусматривает построение возможных перспектив профессионального труда. Изначально, в подростковом возрасте это определяется понятием «я хочу». Ближайший социум и информационно-образовательная среда позволяют относительно чётко сформулировать профессиональные цели и наметить необходимые этапы и пути их реализации. Профориентационная работа в учреждениях общего и дополнительного образования призвана помочь школьнику в формировании индивидуального профессионального плана, а также определении условий его реализации и осмыслении возможных рисков.

На этапе построения профессиональных планов большое значение имеет умение анализировать сложившиеся социально-экономические условия. Среди молодёжи нередки случаи выбора профессии без учёта потребностей рынка труда, предварительного ознакомления с условиями труда и оплаты, перспектив трудоустройства. Впоследствии это может привести к разочарованию в связи с осознанием ошибочности сделанного выбора.

После определения для себя желаемой профессии наступает этап практической реализации планов, заключающихся в профессиональном обучении и начале профессиональной деятельности.

На стадии включённости молодого специалиста в рыночно-трудовые отношения активизация профессионального самоопределения происходит в зависимости от степени удовлетворённости самим трудом, его условиями и результатом. Будучи на рынке труда «покупаемым» субъектом, профессионал на основе рефлексии вновь оказывается на этапе прогнозирования перспектив профессиональной деятельности. Определяя для себя горизонтальное или вертикальное направление карьеры (а возможно, и смену сферы деятельности), человек формулирует для себя очередной блок профессиональных целей и путей из реализации.

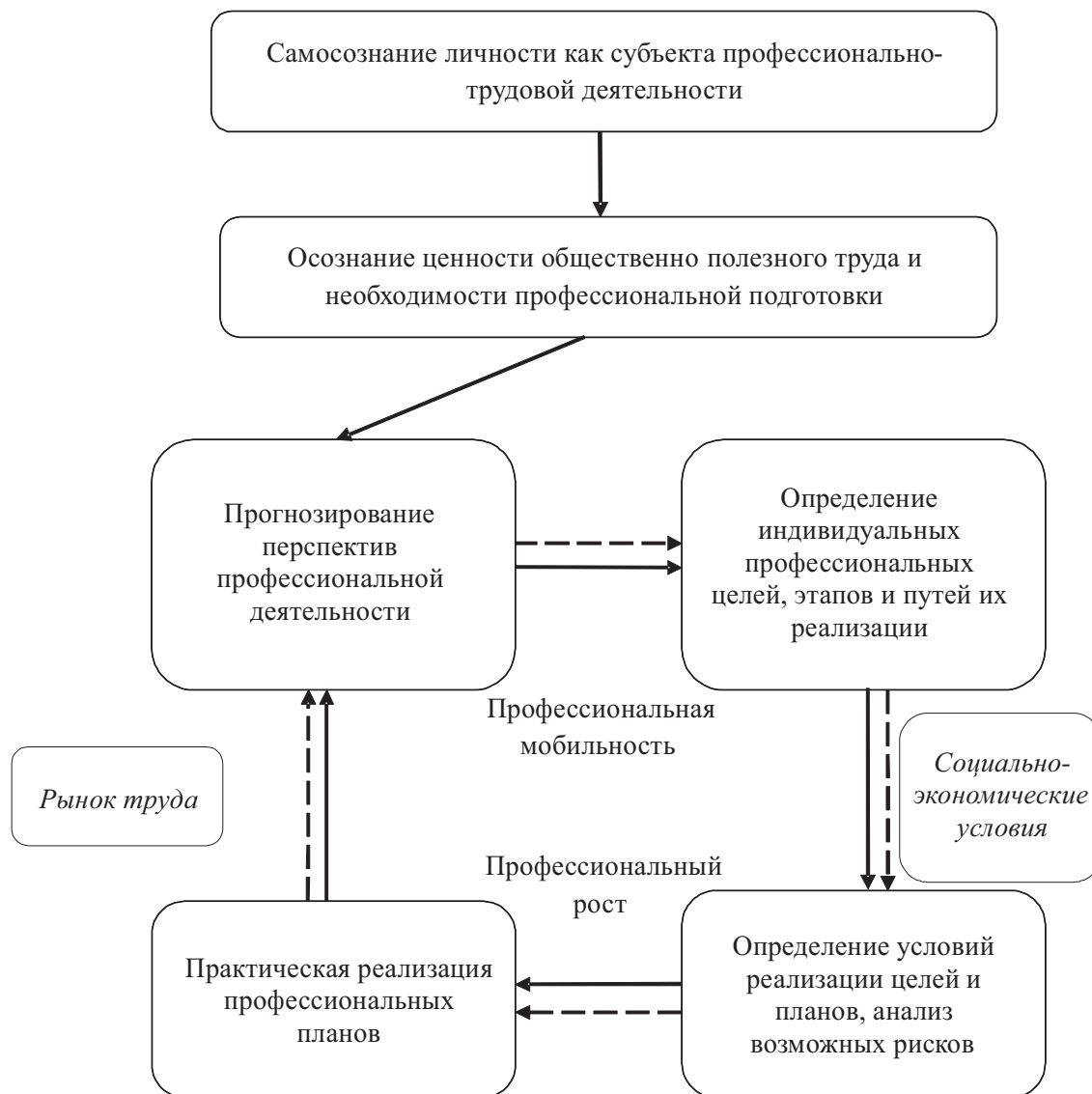


Рис. 2. Модель профессионального самоопределения личности

Осознанная готовность и открытость профессионала к периодическому обновлению профессиональных планов и умение их реализовывать предопределяют потребность в профессиональном росте.

Следовательно, личностное самоопределение есть содержательное конструирование человеком своего жизненного поля, включающего как совокупность индивидуальных жизненных смыслов, так и пространство реального действия (актуального и потенциального).

Личностное самоопределение характеризуется как единство ценностно-смысловых и пространственно-временных аспектов организации жизни человека.

В рамках личностно-деятельностного подхода самоопределение – это особая деятельность личности, которая выражается в двух смысловых планах каждого человеческого действия: с одной стороны, это внешний предметный план деятельности, с другой – внутренний психологический план, работа личности.

Исследования профессионального самоопределения в контексте деятельности и выбора в проблемной ситуации Н.С. Пряжников разделил на три направления.

Исследования собственно профессионального выбора в юношеском возрасте. Это основано не только на традиции, но и на том, что действительно «профессиональное са-

моопределение является системообразующим центром для всей системы возможных самоопределений подрастающего человека как субъекта деятельности и гражданина». Профессиональный выбор фиксируется в форме профессии, которую получает молодой человек в профессиональном учебном заведении. На основе различия ведущего предмета труда выделены следующие типы профессий: бионимические «человек – природа», технономические «человек – техника», соционимические «человек – человек», сигнономические «человек – знаковая система» и артономические «человек – художественный образ».

Исследование профессионального самоопределения в проблемных ситуациях. В этом случае анализируются типы или психологические механизмы самоопределения.

1. Изучение внутриличностных противоречий, возникающих в процессе профессионального самоопределения. Это и противоречия в развитии профессионала, и биографические кризисы, влияющие на профессиональный путь, и этические проблемы профессионального самоопределения [Пряжников, 1996].
2. При этом самосознание личности как субъекта трудовой деятельности и осознание ценности труда нами учитываются как начальный этап профессиональной ориентации школьников, как осознание дальнейших перспектив профессионализации [Ренёва, 2010].
3. В ходе последующего обучения (старшая ступень общего образования) осуществляются конкретизация профессиональных перспектив, целей и выбор путей профессионализации, генерализации склонностей, способностей, актуализация мотивов жизнедеятельности с позиции достижения намеченных задач на ближайшую перспективу.

Это, в свою очередь, требует принятия решения о выборе профессии и места получения соответствующего образования. С учётом анализа социально-экономической ситуации в регионе и состояния рынка труда личностью осуществляется предметное рассмотрение возможных препятствий реализации профессиональных планов. Кроме того, определение условий успешности профессиональной самореализации невозможно без адекватного оценивания собственных психофизиологических, физических, интеллектуальных данных, материальных и социальных факторов. Это и предопределяет реальные шаги выпускника общеобразовательной школы в дальнейшем профессиональном самоопределении и последующем трудоустройстве.

Начало трудовой карьеры является лишь этапом профессионализации и выводит личность на новую ступень профессионального самоопределения. Анализ удовлетворённости обретенной работой и уровнем профессиональных компетенций стимулирует деятельность субъекта труда в направлении профессионального роста и готовности к профессиональной мобильности. Становление профессионала требует регулярно прогнозирования перспектив профессиональной деятельности, что выводит компоненты профессионального самоопределения на новый виток развития, этапы которого предусматривают те же элементы: прогнозирование трудовых перспектив, формулирование целей и путей их реализации, анализ рисков и выработка механизмов преодоления и как результат конкретного этапа – достижение цели.

Механизмы, обеспечивающие готовность и способность личности к адекватному деятельностному профессиональному самоопределению, формируются на различных этапах развития личности, из которых доминирующим, на наш взгляд, является профессиональное образование.

Именно в процессе получения профессии возможно максимально эффективное и органичное культивирование профессионально-ценностных ориентаций молодёжи, позволяющих удовлетворить не только потребность личности в профессиональной самореализации, но и потребность работодателя в квалифицированном работнике [Пузырев, Ренева, 2010].

Таким образом, проблема профессионального самоопределения и профессиональной мотивации специфическим образом отображает основные моменты взаимо-

действия индивида и общества, в котором образовательный процесс приобретает приоритетное значение.

Библиографический список

1. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студ. вузов. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М.: Феникс, 1993. С. 39–40.
3. Пряжников Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения. М.: МГППИ, 1999. 108 с.
4. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. М.: Воронеж, 1996. С. 17–18.
5. Пузырёв С.Е., Ренёва Г.Ф. Трудовая карьера молодёжи // Служба занятости. 2010. № 2. С. 56–59.
6. Ренёва Г.Ф. Профессиональное самоопределение как фактор успешности трудовой карьеры // Актуальные проблемы современной науки и образования. Общественные науки: материалы Всерос. науч.-практич. конф. с междунар. участием. Уфа: РИЦ БашГУ, 2010. Т. VII, ч. 1. 791 с.
7. Щедровицкий Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия. М., 2005. 800 с.

РЕАЛИЗАЦИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К ВЫПОЛНЕНИЮ ФУНКЦИЙ СЕМЕЙНОГО ПЕДАГОГА НА ПРАКТИКЕ

Готовность, педагогическая практика в семье, семейный педагог.

Вопросы профессиональной готовности будущего учителя рассматриваются в ряде психолого-педагогических работ О.А. Абдуллиной, Е.В. Бондаревской, В.И. Загвязинского, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Сластенина, Н.В. Кузьминой и др.; научные основы профессиографического подхода раскрываются в работах В.А. Сластенина, А.И. Щербакова; Л.Ф. Спирин, Л.И. Уманский работают в направлении содержательного подхода по изучению педагогических умений; И.Т. Огородников, Г.И. Гусев рассматривают готовность студентов в зависимости от функции учителей. Словом, «важным показателем качества высшего профессионального образования является готовность специалиста к решению того класса профессиональных задач, которые ему предстоит выполнять в трудовой деятельности. Как правило, эти задачи междисциплинарные в своей теоретической основе и носят при решении их специалистом с высшим образованием стратегический характер, что требует, с одной стороны, высокого уровня информированности, с другой – владения способами решения сложных задач» [Модель..., 2005, с. 24].

В работах Н.В. Кузьминой была определена психологическая структура педагогической деятельности [Кузьмина, 1993]. По мнению В.В. Краевского, В.В. Горленко, подготовка будущего учителя является комплексным процессом упражнений по формированию у него педагогических умений [Горленко, 1999]. Компетентностный подход к подготовке будущего учителя исследован в работах В.А. Адольфа, Н.Ф. Ильиной [Адольф, Ильина, 2007]. Личностный подход к проблеме готовности основан на взаимосвязи психологического состояния с личностными характеристиками. Готовность появляется вместе с осознанием профессиональных задач, овладением системой знаний, умений, навыков, мотивацией и др. (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович). В.А. Сластенин находит профессиональную готовность как психическое состояние, осознанное владение и выполнение определенного образа структуры определённого действия. С.Л. Рубинштейн, В.А. Крутецкий, М.В. Матюхина и др. понимают готовность как целостность (неделимость) побудительной и исполнительной составляющих.

Модернизация системы российского образования предполагает усиление практической ориентации, максимального использования возможностей семьи в образовании и воспитании. Вектор развития системы направлен не только на глубокие знания и умения, но и на практические навыки специалистов.

Вузовское образование на сегодняшний день должным образом не обеспечивает подготовку будущего учителя к взаимодействию с семьей. В подготовке студентов педвузов выстраивается линия противоречий между: отвлеченной от практики системой подготовки и новым образом взаимодействия с семьей; профессиональными требованиями, предъявляемыми семейному педагогу в реальной практике, и содержанием профподготовки (обучения, учебных курсов); новейшими и традиционными моделями обучения и воспитания; потребностью подготовки студента к ценностно ориентированной направленной работе с семьей и недостатком информации о семье; необходимостью (желанием) родителей взаимодействовать (контактировать) с педагогом,

вести диалог, находить точки соприкосновения, решать проблемы и недостатком учителей, готовых выполнять подобную работу.

Одна из форм профессиональной подготовки в вузе – педагогическая практика, которая является практической деятельностью студентов и в процессе которой решаются различные педагогические задачи. Удачная реализация знаний на практике подразумевает актуализацию прежде приобретенных знаний, необходимых для решения студентами практических задач и их обобщения. Актуализация посредством воспроизведения теоретических знаний осуществима только при обсуждении теоретических вопросов, при этом необходимо опираться на практический опыт.

Анализ, сопоставление и обобщение педагогических ситуаций, осмысление их с позиции психолого-педагогической теории, личный практический опыт развивают педагогическое мышление студентов и способствуют подготовке будущих учителей к взаимодействию с семьей. В условиях практики синтезируются знания по дисциплинам психолого-педагогического, общекультурного, предметного и медико-биологического блоков.

При организации опытно-экспериментальной работы взаимодействия будущих учителей с семьей была предусмотрена последовательность в овладении ими умениями и навыками социально-педагогической работы. Педагогическая деятельность будущих учителей в семье была организована с 2008 по 2011 учебный год. В опытно-экспериментальной работе приняло участие 238 студентов факультета иностранных языков КГПУ им. В.П. Астафьева. Задачей организации педагогической практики в течение нескольких лет стало выявление негативных и позитивных моментов в целях совершенствования и разработки научно-методических рекомендаций по организации деятельности в семье. Практика в семье была нацелена на решение следующих педагогических задач:

- общая характеристика семьи;
- установление доверительных отношений с родителями и другими членами семьи в случае их совместного проживания;
- проведение беседы с родителями об особенностях их ребенка;
- исследование характера взаимоотношений между ребенком и родителями;
- выявление эмоционально-личностных особенностей ребенка и его темперамента;
- определение психологического состояния ребенка, выявление страхов и оказание посильной помощи в случае необходимости;
- налаживание контакта с ребенком; обучение ребенка общению и мирному разрешению конфликтов (в случае необходимости);
- анализ режима дня, гигиены питания и состояния здоровья ребенка;
- оказание помощи родителям в составлении и соблюдении режима дня ребенка и организации сбалансированного, рационального питания;
- оказание помощи ребенку в выполнении домашнего задания;
- разработка и реализация игр: подвижных, спортивных, интеллектуально-творческих;
- организация выхода в музей (театр) или семейного праздника;
- осуществление дополнительного обучения ребенка (иностранному языку, правилам современного этикета, рисованию, лепке, музыке, танцам и т. д.);
- проведение анализа своей работы и выражение впечатления о практике.

Большей частью студенты осуществляли свою деятельность в полных, нуклеарного типа семьях, в которых присутствуют женское и мужское ролевые начала. Возраст родителей варьировался от 26 до 47 лет, а возраст детей, с которыми студенты взаимодействовали, – от 6 до 13 лет. В этих семьях преобладает чаще всего матриархальная и иногда патриархальная линия управления в воспитании ребенка.

Хозяйственно-бытовая функция семьи в подавляющем большинстве принадлежит матери. Иногда в случае совместного проживания с родственниками старшего поколения она переходит на бабушку. Функцию материального обеспечения выполняет отец.

Некоторые студенты проходили практику в неполных семьях, где наблюдалось разное сочетание ее членов: мать с одним или двумя детьми, мать с ребенком, проживающие вместе с бабушкой и (или) дедушкой. По отзывам студентов, среди этих семей были как в целом благополучные, так и не вполне благополучные. Например, студентка В. Сокур, которая работала в семье более двух лет, охарактеризовала ее как многочисленную, но разрозненную. «Родители в разводе, но каждый уделяет Кате, по их мнению, достаточное количество внимания в виде периодических, нерегулярных выходов на прогулки, в кино, а также в виде подарков, игрушек и одежды. За все время работы маму я видела пару раз, после этого предпочла беседовать по любому поводу с Катиной бабушкой и дедушкой». Деятельность практикантки способствовала взаимодействию всех членов семьи. Результаты практики показали, что таких семей, нуждающихся в обеспечении внутрисемейного взаимодействия, было не менее 20 %.

Для установления доверительных отношений с родителями студенты беседовали об индивидуальных особенностях их детей, выясняли, насколько хорошо родители знают их и каковы взаимоотношения между ними. При этом студенты сами изучали особенности своих подопечных и исследовали детско-родительские отношения, применяя различные методики: «Кинетический рисунок семьи» (КРС) Р. Бэнса, С. Кауфмана, «Включенный конфликт» Ю.В. Баскина, цветовой тест отношений Е.Ф. Бажина, А.М. Эткинда, тест «Семейная социограмма» Э.Г. Эйдемиллера. Вышеперечисленные методы, а также метод включенного наблюдения предоставили ценную информацию о функционировании семьи и помогли провести наиболее полное обследование семей, чтобы получить представление об отношениях в семье. Результаты исследований не только содействовали студентам в их работе с родителями, но и способствовали формированию у родителей осознанного отношения к собственным трудностям в семейном общении и умения учитывать основные параметры развития их ребенка на определенном возрастном этапе.

На основе наблюдения за поведением ребенка и родителей, а также проведенных психологических тестов студенты выявляли проблемы внутри семей и организовывали свою деятельность, направленную на решение проблем. Также они оказывали консультативную помощь родителям в понимании причин поведения их детей, обогащали родителей знаниями о том, как реагировать на особенности поведения детей в сложных ситуациях. Студенты подсказывали родителям способы решения той или иной проблемы, оказывали помощь в воспитании ребенка посредством специально созданных проблемных воспитательных ситуаций и в процессе проведения игр.

Как показала практика, в семьях, где работали студенты, преобладал эмоционально благоприятный климат. Однако студенты наблюдали разногласия в интерпретации базовых ценностных установок. Для многих родителей материальные ценности превалировали над нематериальными.

В некоторых семьях использовались методы наказания детей, что вызывало у них подавленное настроение и чувство страха. Работая с семилетним мальчиком, одна из студенток получила в результате опроса такие ответы: «Когда я иду в школу, я думаю как бы не получить плохую оценку. Когда я отвечаю у доски, мне страшно. Когда я получаю двойку, я боюсь идти домой». В разговоре с ребенком студентке удалось выяснить, что отец наказывает его за двойки ремнем. Проанализировав ситуацию, она предложила родителям не ругать сына за плохие отметки, максимально разворачивать критерии своей оценки, замечания или похвалы, а также оценивать не только плохие результаты учебной деятельности и поведения ребенка, но и подчеркивать его успехи.

Среди задач, поставленных перед студентами на педагогической практике в семье, был анализ режима дня и гигиены питания детей. Результаты наблюдений позволили студентам убедиться в том, что режим дня у детей должен быть рациональным: время и продолжительность подготовки домашнего задания и отдыха регламентировано, дети должны проводить достаточное количество времени на воздухе, отходить

ко сну и подниматься по утрам в установленное время. Проведенный анализ позволил студентам выявить недостатки в режиме детей.

Некоторые практиканты столкнулись с полным отсутствием рационального распределения деятельности детей в течение дня. Они выяснили, что у ребят есть большие проблемы с соблюдением режима отхода ко сну и утреннего подъема из-за того, что дети ложатся спать за полночь. Принятое студентами решение совершать регулярные вечерние прогулки с детьми способствовало тому, что дети стали раньше ложиться спать. Кроме этого, некоторым родителям было рекомендовано записать своих детей в спортивную секцию. Будущие учителя разработали режим дня детей вместе с родителями.

Важной частью педагогической практики в семье стало овладение процессом выполнения домашнего задания. Многие родители не в полной мере осознают, что, как и другие виды учебной деятельности, домашние уроки требуют соблюдения определенных правил и учета индивидуальных особенностей детей. Например, одна из студенток заметила, что у ее подопечной часто возникают конфликты с бабушкой при выполнении домашнего задания. Это было связано с тем, что бабушка заставляла девочку делать все задания сразу в течение двух часов. Студентка объяснила бабушке, что для сохранения работоспособности ребенку необходимы паузы через 30 (40) минут. Этот совет помог в дальнейшем снять трения между внучкой и бабушкой и укрепить взаимопонимание. Постепенно эмоциональное состояние ребенка изменилось: она стала менее тревожной и более усидчивой на учебных занятиях.

Досуг формирует личность, является частью свободного общения и проявляется в участии в различных видах деятельности. Несмотря на довольно активную позицию родителей в вопросах развлечения детей, студентам удалось проявить творческий и, главное, педагогический подход к свободному времени ребят. Используя принцип сотрудничества, будущие учителя провели со своими воспитанниками ряд занятий, направленных на обучение общению.

Вежливое и культурное общение – залог понимания и положительного отношения к человеку. Именно поэтому в качестве дополнительного обучения ребенка отдельные студенты выбрали такое направление, как речевой этикет. Вначале они обсуждали такие понятия, как вежливость, внимательность, что значат выражения «не ставить в неудобное положение», «поступать с другими так, как хочешь, чтобы поступали с тобой», что значит любить и уважать людей. Затем они разобрали некоторые жизненные ситуации и пришли к правильному решению. Например, как поступить, если мама пришла с работы очень усталая; бабушка не может вдеть нитку в иголку; другу понравилась твоя игрушка и т. д. Также будущие учителя посчитали нужным обсудить такие человеческие качества, как благодарность, вежливость и доброта, и закрепить выводы в играх «Цветок доброты» и «Вкусное яблоко».

Являясь студентами факультета иностранных языков, многие занимались с детьми по своей специальности. Некоторые оказывали помощь в выполнении домашнего задания, отрабатывали произношение, устраивали языковое погружение, что является эффективным способом в таком сложном процессе, как овладение иностранным языком. В качестве других креативных способов изучения языка применялись песни, игры, танцы, рисование, собирание пазлов, игра на музыкальных инструментах, проигрывание сценок.

Среди мероприятий были экскурсии в заповедник «Столбы», посещение краеведческого музея, посещение цирка, дельфинария, зоопарка «Роев ручей». Все мероприятия без исключения нашли положительный отклик как в детях, так и в студентах.

Практика показала, что студенты, как домашние воспитатели, проводили со своими подопечными довольно много времени, больше, чем работающие родители. Подготовка студентов к взаимодействию с семьей, предоставлению ей образовательной и воспитательной помощи просто необходимы, поскольку детям нужен не только «присмотр», но и обучение, развитие, воспитание.

Подводя итоги своей деятельности в семье, студенты отметили, что родители нуждались в индивидуальном консультировании и организации педагогической помощи в воспитании своих детей. Кроме консультативной и образовательной помощи родителям, студенты осуществляли воспитание ребят, способствовали умственному развитию детей и укреплению отношений в семье.

Делясь своими впечатлениями, будущие учителя признались, что практика им очень понравилась. Родители были отзывчивы, охотно принимали участие в предлагаемых заданиях, внимательно слушали рекомендации и пытались применить их на практике, потому что считали их действенными и необходимыми для улучшения отношений с ребенком. Отзывы студентов о влиянии педагогической практики в семье на формирование готовности к выполнению функций семейного педагога показали, что практика стала для них позитивным опытом, благодаря которому они стали лучше понимать взаимоотношения между родителями и ребенком, видеть проблемы семейного воспитания и решать их.

«Я понял, что при работе с семьей совершенно необходимы академические знания по многим предметам: педагогика, психология, этика и мн. др.» (Константин М.).

«Теперь я подкована не только теоретическими знаниями, но и практическим опытом улаживания конфликтов, выявления семейных противоречий и проблем и нахождения путей их решения и нейтрализации» (Валентина С.).

«В целом было очень интересно работать семейным педагогом, так как подобное направление лучше простого репетиторства» (Анастасия Ф.).

Таким образом, педагогическая практика в семье способствовала реализации задач подготовки будущего учителя к выполнению функций семейного педагога. На практике студенты исследовали характер взаимоотношений в разных семьях; установили доверительные отношения с родителями и другими членами семьи; исследовали характер взаимоотношений между ребенком и родителями; выявили эмоционально-личностные особенности детей и их психологическое состояние; оказали помощь в случаях подавленного состояния детей; научили детей общению. Также студенты провели анализ режима дня, состояния здоровья детей и оказали помощь родителям в составлении и соблюдении режима дня; проанализировали гигиену питания и организовали сбалансированное, рациональное питание; оказали помощь детям в выполнении домашнего задания; осуществили дополнительное обучение детей; разработали и реализовали различные игры; организовали досуг семьи, привлекая всю семью. Опыт, приобретенный на педагогической практике студентами, способствовал повышению качества готовности студентов к выполнению функций семейного педагога, которое отвечает требованиям педагогического образования.

Посредством практической подготовки студенты овладевали различными формами и методами взаимодействия с детьми; педагогическими приемами в решении проблемных ситуаций; умениями снятия тревожности и формирования коммуникативной компетенции. Подготовка студентов к взаимодействию с семьей, осуществлявшаяся в процессе педагогической практики в семье, способствовала повышению эффективности такой подготовки, поскольку выводила его в реальную практику педагогической деятельности.

Библиографический список

1. Адольф В.А., Ильина Н.Ф. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления: монография. Красноярск: Поликом, 2007. 192 с.
2. Горленко В.П. Целеполагание: проблемы обоснования // Педагогика. 1999. № 4. С. 73–74.
3. Кузьмина Н.В., Реан А.Л. Профессионализм педагогической деятельности. СПб., 1993. 323 с.
4. Модель формирования специалиста с высшим образованием на современном этапе / А.Я. Савельев, Л.Г. Семушина, В.С. Кагерманьян. М.: НИИВО, 2005. 72 с.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ В СТРУКТУРЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ ВПО

Основная образовательная программа, компетенция, компетентность, структура содержания, результаты обучения.

Переход в высшем профессиональном образовании (ВПО) на новую модель образования, заданный федеральными образовательными стандартами нового поколения, привёл к необходимости проектирования новой структуры содержания образования и обучения. Начавшийся процесс освоения стандартов показал, что традиционная модель не подходит для достижения новых результатов образования и обучения. Проблема состоит в том, что в педагогической практике необходимо реализовать такую модель, в процессе обучения которой должно происходить освоение общих и профессиональных компетенций будущего выпускника, а основным конечным результатом образования является социально-профессиональная компетентность выпускника.

Существующая система образования не в полной мере способна реализовать конструктивные возможности нормативно заданного компетентностного подхода, который акцентирует внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных жизненных и профессиональных ситуациях. Разрабатываются новые подходы к организации учебного процесса в вузе, направленные на освоение компетенций. На взгляд авторов, наибольший интерес представляет теория контекстного обучения, реализуемая в качестве педагогического эксперимента в МГТУ им. М.А. Шолохова [Нечаев, Вербицкий, 2010].

Представленное исследование посвящено решению вопроса о сущности компетентностной модели обучения. В основе исследования лежат системное педагогическое проектирование, применение методов теоретического познания: анализ, синтез, моделирование, а также методов эмпирического исследования: изучение и обобщение педагогического опыта. Предметом работы является определение структуры содержания обучения, необходимой и достаточной для достижения цели – освоения компетенции.

Покажем, что появившийся опыт освоения компетентностного подхода, и в частности заданный в образовательных программах способ трансляции компетенций в содержание обучения, не приводит к смене дисциплинарной модели процесса и его содержания. Перечислим наиболее противоречивые ситуации в проектировании образовательных программ.

Подавляющее большинство разработчиков образовательных программ для достижения результатов образования и обучения (освоение компетенций и формирование компетентностей выпускника) берут традиционную, дисциплинарную модель. Многие преподаватели не могут воспринять академические свободы, предоставляемые новым стандартом, и требуют большей регламентации структуры, трудоемкости и содержания дисциплин.

Процедура распределения заданных стандартом и вводимых вузом компетенций приводит к хаотичности их назначения в структурные единицы содержания. Десятки компетенций рассредоточены по широкому кругу дисциплин разных циклов, при этом создается матрица соответствия компетенций и дисциплин. Предполагается, что исходная позиция для заполнения матрицы – некоторая дисциплинарная структура, вот почему в качестве исходной и берется традиционная модель содержания. Далее происходит распределение компетенций и их элементов в те или иные дисциплины учебного плана. Эта процедура искажает сам смысл компетенций – категорий цели,

которые должны в новой модели задавать структуру содержания. Продуктивность матрицы для создания компетентностной модели вызывает сомнение, поскольку нерешенными остаются вопросы: кто регламентирует процесс освоения компетенций? кто и когда фиксирует достигаемые уровни? кто несет ответственность за формирование в итоге социально-профессиональной компетентности выпускника? И самое главное, как студент должен ориентироваться в процессе обучения? какие компетенции на каждом новом этапе должны быть продемонстрированы?

В компетентностной модели профессиональная деятельность представляется в виде набора профессиональных компетенций, которые позиционируют как составляющие, а точнее, как наддисциплинарные характеристики профессиональной деятельности. При этом возникает естественное противоречие между целостной природой профессиональной деятельности, выраженной в виде набора профессиональных компетенций, и дисциплинарной структурой основных образовательных программ. Именно на этой основе рождается противоречие между дисциплинарными алгоритмами построения основных образовательных программ и требованиями формирования компетенций как наддисциплинарного инструмента оценки результатов обучения. Содержание предметов ничего не говорит о том, как же именно должна формироваться та или иная профессиональная компетенция.

Ответить на поставленные вопросы может лишь принципиально новая структура содержания обучения. Если в предметно-содержательной модели исходной позицией для организации обучения задан перечень обязательных дисциплин, то в компетентностной модели такой позицией является набор компетенций, а дисциплины и другие структурные единицы выстраиваются в направлении системообразующего фактора – укрупненной компетенции. И уже в качестве результата важно получить не то, что приобрел учащийся за время учебы в виде знаний, умений, навыков по предметам, а то, в каком типе деятельности он может профессионально действовать.

На взгляд авторов, проблема структуры содержания в компетентностной модели ВПО может быть решена путем включения принципа наддисциплинарности в процесс проектирования и организации обучения [Соснин, 2012]. Формулируя принцип наддисциплинарности, уточним значение приставки «над» в данной категории. Она означает существование и сосуществование (системное взаимодействие) дисциплинарного содержания и содержания наддисциплинарного. Второе не существует отдельно, отвлекаясь от первого. Предметное содержание дисциплин должно быть вплетено в деятельность надпредметного типа (в которой востребуются знания многих предметов, жизненный и учебный опыт, мотивационная сфера личности и др.) в специально выстроенных структурных единицах процесса обучения. Последовательное их включение в структуру содержания поэтапно приводит к заданным результатам обучения – формированию компетентности.

В соответствии с выведенным принципом необходим пересмотр традиционной структуры содержания. В основе этого процесса лежит генерализация содержания: выделение системообразующего фактора, задание в структуре содержания структурных единиц особого свойства (метадисциплин или модулей) и подчинение им других структурных единиц для достижения результата – формирования заданного уровня компетентности [Соснин, 2011]. Реализация данного принципа означает, что содержание подготовки специалистов должно строиться как комплексная целевая программа, ориентированная на конечные результаты.

Следующий важный принцип в проектировании содержания – принцип ориентации на результат. Компетентностный подход и принцип ориентации на результат становятся несущей конструкцией содержания обучения [Сенашенко, Кузнецова, Кузнецов, 2011]. Результат обучения – это письменная формулировка того, что успешный студент, как ожидается, будет в состоянии делать по завершении дисциплины, модуля, курсовой единицы, процесса обучения. В качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных жизнен-

ных и профессиональных ситуациях. Результаты обучения фокусируются на достижениях студентов – что он может продемонстрировать по завершении дисциплины, модуля, курсовой единицы, а не на содержании того, что предполагает делать преподаватель в процессе обучения [Adam, 2004]. В таблице приведены различия в формулировании результатов обучения в традиционной и компетентностной моделях процесса обучения.

Таблица

Различия в постановке целей обучения

Цели обучения	
в традиционной модели	в новой модели
Получить навыки разработки проектных и рабочих конструкторских документов с применением САПР и с учетом требований производства	Разрабатывать проектные и рабочие конструкторские документы с применением САПР и с учетом требований производства
Дать основные понятия о формообразовании плоских графических объектов и объёмно-пространственной композиции	Воспроизводить основные понятия о формообразовании плоских графических объектов и объёмно-пространственной композиции
Ознакомить с закономерностями зрительного восприятия	Описывать закономерности зрительного восприятия;
Иметь представление о современном состоянии САПР и перспективах его развития	Оценивать современное состояние САПР и прогнозировать перспективы его развития

В предлагаемой авторами конструкции процесса обучения результаты проектируются от конечной позиции – компетентностной модели выпускника образовательной программы – путем назначения собственных системно увязанных результатов для каждого этапа подготовки (блок, семестр, курс). На рис. представлено проектирование результатов обучения от конечной цели. Результаты обучения этапа – это состояние готовности применять знания и выполнять те виды деятельности, которые и составляют содержательную основу общих и специализированных профессиональных компетенций выпускника. Итак, S – состояние готовности студента в процессе обучения, $S_{ИГА}$ – итоговая социально-профессиональная компетентность выпускника.

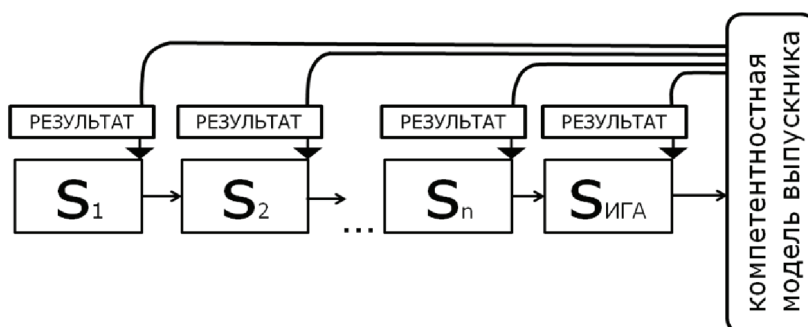


Рис. Порядок назначения результатов обучения по этапам

Обязательными структурными единицами этапа, выполняющими роль системообразующих факторов в построении содержания, становятся модули системно-деятельностного (наддисциплинарного) типа. Смежные структурные единицы выстраиваются для достижения результатов этапа в соответствии с целями и задачами системно-деятельностного модуля. На основе выведенных положений и сформулированных принципов представляется оптимальным такой способ проектирования содержания и организации образовательного процесса, который включает следующие положения.

В содержании компетентностный характер результата должен быть «подведён» к итогу путём поэтапного освоения деятельности. Главным элементом, стержнем конст-

рукции процесса обучения становится ведущий тип деятельности по освоению ключевой или специальной профессиональной компетенции (или некоторого ограниченного набора таких компетенций).

Представление планируемых результатов обучения в виде многоуровневых систем должно быть диагностичным и операциональным для каждого этапа. Этап – это укрупнённая структура образовательного процесса с блоком дисциплин и модулей в качестве минимальной единицы, которые группируются вокруг специфичных системообразующих интегративных, наддисциплинарных единиц содержания обучения.

Деятельность по проектированию содержания обучения в соответствии с перечисленными положениями предполагает введение процедур декомпозиции дисциплинарной структуры традиционной модели обучения и генерализации содержания (выделение главного) на основе сформулированных принципов. Это приводит к выделению видов и способов деятельности на основе компетентностной модели выпускника и проектированию их как результатов для системообразующих интегративных, наддисциплинарных единиц содержания обучения.

Такая модель содержания обучения изменяет традиционный подход к «отбору» содержания обучения. Содержание теперь творится в процессе обучения, в процессе субъект-субъектной деятельности преподавателей и студентов. «Отбор» же предметного содержания специфичен. Он производится с учетом системообразующего фактора, с заданием контекста. Дисциплины и другие структурные единицы «поляризуются» в направлении системообразующего фактора. Дидактическими условиями организации этой деятельности выступают сценарии, проекты, технические задания на их разработку, исходные положения для проблемных заданий и т. д. Преподаватель в этих условиях становится соучастником процесса формирования компетентности студента. Преподаватель выступает в роли педагога-менеджера, а не транслятора учебной информации. Необходимое условие – обладание той компетентностью, формирование которой ставится целью подготовки. На смену традиционным приходят формы активного, инновационного обучения: игры, анализ конкретных ситуаций, разыгрывание ролей, разновидности дискуссий, тренинги, самостоятельная и исследовательская работа. Новые требования к структуре содержания и организации процесса обучения не укладываются в цикловую структуру традиционной дисциплинарной модели. Для компетентностной модели больше подходят курсовая, блочно-модульная, модульно-компетентностная структуры процесса обучения.

Таким образом, мы видим, что требуется изменение функций процесса обучения с целью максимального достижения заданных результатов реализации поставленных задач. Чтобы структура процесса была адекватна структуре «готовности» студента, выпускника, необходимо членение процесса на этапы. Цели, средства подбираются в соответствии с различными состояниями «готовности» как прогностическими целями этапов, назначенными от конечного результата – компетентностной модели выпускника.

В Сибирском федеральном университете в 2011 году при проектировании образовательной программы по специальности «Профессиональное обучение (дизайн)» была применена разработанная авторами концепция структуры содержания обучения. В качестве примера приведем опыт формирования проектно-конструкторской компетентности выпускника.

Для проектирования процесса обучения в соответствии с выведенной концепцией был проведен анализ дисциплин в традиционной модели проектно-конструкторской подготовки. В учебном плане специальности «Профессиональное обучение (дизайн)» это дисциплины: «Инженерная графика с основами проектирования» (288 ч); «Основы инженерно-технологического обеспечения дизайна» (216 ч); «Введение в САПР» (207 ч); «Проектирование» (252 ч); «Формообразование» (432 ч); «Компьютерный дизайн» (160 ч).

Отметим, что в традиционной модели проектно-конструкторская подготовка выстраивалась следующим образом: она формировалась в результате освоения дисциплин

лин от курса к курсу, при этом общий результат подготовки равен сумме результатов освоения каждой из дисциплин, т. е. подразумевается, что качественная подготовка получается сложением ЗУН, полученных при изучении этих дисциплин.

В результате анализа учебного плана и программ обозначенных дисциплин были выявлены следующие недостатки в традиционной проектно-конструкторской подготовке: результат обучения формулируется и формируется с позиций намерений преподавателя; в программах дисциплин нет единства в отслеживании результата освоения целостной компетенции; дисциплины имеют выраженную предметность; имеются повторения в учебном материале разных дисциплин, что доказывает отсутствие системного развития компетентности; существуют неравномерность, разрыв нагрузки проектно-конструкторского цикла на протяжении всего периода обучения, что препятствует отслеживанию развития компетентности студента.

На основе педагогического опыта и анализа дисциплин проектно-конструкторской подготовки традиционного плана для проектирования в соответствии с выведенной концепцией было выделено четыре этапа освоения проектно-конструкторской компетенции.

Сформулируем требуемый конечный результат проектно-конструкторской подготовки в компетентностном формате. Выпускник, освоивший данную компетенцию, должен уметь проектировать и реализовывать в конструкции оригинальные технические объекты, имеющие высокие потребительские и эстетические качества, основываясь на идеологии жизненного цикла изделия, а также ориентируясь на ведущие мировые тенденции в дизайне, используя современные информационные технологии. Таким образом, целью четвертого, последнего этапа является достижение заданного результата.

Спроецировав результат на этап ниже, получим цель освоения третьего этапа – студент должен проектировать оригинальные формы объектов с учетом заданных потребительских и конструкционных требований, используя правила формообразования, методологию творчества, производственные технологии. Ключевая особенность этого результата – студент проектирует изделия, не основываясь на прототипе, самостоятельно формирует требования к объекту проектирования, синтезирует знания из разных областей для решения поставленных задач.

Рассмотрим результат проецирования на этап ниже. Освоив второй этап проектно-конструкторской компетенции, студент должен быть способным моделировать изделия на базе прототипа по заданным потребительским и конструкционным требованиям. Важным отличием второго этапа от третьего является то, что от студентов здесь не требуется оригинальность, они производят реконструкцию существующего объекта.

И наконец, результат освоения первого этапа проектно-конструкторской компетенции предполагает, что студенты смогут моделировать форму объекта на основе конкретной технической документации, используя правила и принципы инженерной геометрии и графики в современных графических программах. Особенностью данного результата является концентрация на форме, без привязки к конструкционным требованиям.

Поэтапное освоение новых структурных единиц – системно-деятельностных модулей, содержание и результаты которых получили путем проецирования результата на этапы обучения, приводит к заданному конечному результату. Отметим, что системообразующим элементом структурных единиц проектно-конструкторской подготовки является геометрическое моделирование. Традиционные дисциплины, таким образом, вливаются в состав модуля, если того требуют заданные результаты этапа обучения. Фундаментальные дисциплины остаются отдельными предметами и, подчиняясь генеральной линии, выстраиваются вокруг модулей.

На взгляд авторов, предлагаемая концепция дает возможность выстроить целенаправленный поэтапный процесс формирования компетентности. Процедура проектирования результатов от конечной позиции – компетентностной модели выпускника –

становятся основанием для структурного оформления содержания обучения. Последовательное освоение этапов – переход от одного состояния к другому путем достижения назначенных результатов – и приводит к освоению заданной в ОП компетенции заданного уровня. Такой способ трансляции компетенций в содержание представляется более продуктивным, чем принятая к обязательному применению в образовательных программах матрица соответствия компетенций и дисциплин учебного плана.

Библиографический список

1. Нечаев В.Д., Вербицкий А.А. Через контекст – к модулям: опыт МГГУ им. М.А. Шолохова // Высшее образование в России. 2010. № 6. С. 3–11.
2. В.С. Сенашенко, В.А. Кузнецова, В.С. Кузнецов. О некоторых проблемах развития и функционирования отечественной высшей школы // Альма матер (Вестник высшей школы). 2011. № 3. С. 14–22.
3. Н.В. Соснин. Проблема структуры содержания обучения в компетентностной модели высшего профессионального образования // Высшее образование сегодня. 2012. № 7. С. 47–50.
4. Н.В. Соснин Содержание обучения в компетентностной модели ВПО (к освоению ФГОС ВПО): монография / Сиб. федерал. ун-т. Красноярск: ИПК СФУ, 2011. 240 с.
5. Adam S. Using Learning Outcomes. URL: http://www.ehea.info/Uploads/qualification/040620LEARNING_OUTCOMES-Adams.pdf

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ПО ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ: КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ

Естественнонаучное образование, педагогические кадры, модульно-эвристические комплексы, эвристические методы, качества личности.

Развитие современного естествознания идет по пути все более глубокого отражения в его законах и категориях многообразия материального мира. Следовательно, обеспечение информационной функции естественнонаучных знаний требует постоянного обновления их содержания; пересмотра состава знаний в соответствии с уровнем развития научных знаний в области физики, химии, биологии и других наук. Приведение знаний, подлежащих усвоению, в соответствие с уровнем развития наук есть процесс непрерывный и объективный. Как показывает анализ исследований, современное содержание предметов естественнонаучного цикла не обеспечивает раскрытия перед будущими учителями взаимосвязи физических, биологических и химических явлений, общности фундаментальных понятий, законов, теорий, общности методов научных исследований. У будущего учителя не формируется единая естественнонаучная картина мира. Этот серьезнейший недостаток усугубляется в настоящее время еще и тем, что при многоуровневой подготовке у студентов-биологов и химиков не изучается физика, а у студентов-физиков – химия и биология. Обновление естественнонаучного образования – это системное преобразование, требующее исследования путей и средств приведения его содержания в соответствие с современными требованиями с учетом его роли в экологическом воспитании и современном научно-техническом прогрессе общества, ознакомления обучаемых с научными основами современных технологий, опирающихся на достижения естественных наук.

Необходимость обновления диктуется и изменениями, произошедшими в нашей стране, ресурсная недостаточность большинства составляющих жизни (идеологическая, нравственная, физическая, интеллектуальная, сырьевая и т. д.), изменение типа педагогической культуры, стратификация общества, неудовлетворенность общества качеством образования выпускников [Гурьев, 2002].

В связи с этим изменяются и функции педагогических кадров по дисциплинам естественнонаучного цикла. Учитель должен не только обучать учащихся мыслить, самостоятельно искать и находить ответы на поставленные вопросы, опираясь на уже известные знания, добывать новую информацию, но и развивать у них любознательность, творческие способности на основе сформированных знаний и развивать мировоззренческое отношение к каждому научному факту. Возникает *актуальная проблема*, которая состоит в преодолении противоречия между современным требованием к профессиональной подготовке педагогических кадров по предметам естественнонаучного цикла и существующим его уровнем в современном педагогическом вузе. Следовательно, *целью исследования* является разработка концепции и программы инновационного профессионального естественнонаучного образования и условий, необходимых для ее реализации в педагогическом университете.

При решении выделенной проблемы *объектом исследования* является профессиональная подготовка педагогических кадров по предметам естественнонаучного цикла в современном педагогическом вузе, а *предметом исследования* являются пути, методы и средства приведения содержания профессиональной подготовки учительских кадров по дисциплинам естественнонаучного цикла в соответствие с современными требованиями к ней с учетом запросов общества и государства.

Одной из современных тенденций в конструировании и проектировании учебных предметов естественнонаучного цикла является выделение базисных идей, объединяющих конкретные знания о природе. Такими стержневыми научными идеями являются: соотношение физических, биологических и химических форм движения материи; взаимодействие и преобразование обмена веществ, энергообмена и фундаментальная структура мира (сфера нанотехнологии). Центральное место в человеческом миропонимании занимает взаимоотношение между живой и неживой природой.

Как известно, цель любой науки о природе – объективная истина. Но средства, пути и способы достижения истины у естественных наук могут быть различными. Когда пути этих наук пересекаются, возникающие при этом новые научные направления обогащаются средствами познания той и другой науки. В общеобразовательном аспекте принципиальное значение имеет не только усвоение определенной суммы физических, биологических и химических понятий, но и формирование соответствующего современному уровню развития естественнонаучного мировоззрения. Выделение основополагающих естественнонаучных идей способствует развитию мышления обучаемых, облегчает понимание учебного материала, снимает необходимость запоминания большого объема информации, мало связанного между собой в конкретном содержании. Таким образом, встает комплекс диалектических взаимосвязанных проблем: повышение научного уровня знаний, развитие познавательной и исследовательской самостоятельности студентов, воспитание у них высокой нравственности и культуры поведения.

Поэтому в данной статье основы обновления естественнонаучного образования рассматриваются в *содержательном, деятельностном и аксеологическом* аспектах.

Обсуждаемые здесь подходы к подготовке педагогических кадров по естественнонаучным дисциплинам в настоящее время разрабатываются и представляют проблему в функционально-структурной организации профессионального обучения будущего учителя. Это очень сложная проблема, в решении которой в настоящее время педагогическим вузам предоставляются большая самостоятельность, инициатива выбора инновационных учебных планов и программ [Концепция и программа..., 2000].

Содержательный аспект обновления, определяемый критериями и принципами отбора информации и структуры предметов естественнонаучного цикла представляет собой разработку единого подхода к формированию общих для предметов естественнонаучного цикла фундаментальных понятий и учебно-познавательных умений на основе теории деятельности и принципа преемственности. Характерными чертами этой разделенности является то, что преподавание дисциплин естественного цикла не всегда удерживает цель формирования естественнонаучного мировоззрения. Закономерности, изучаемые в каждой отдельной дисциплине, не всегда связываются с мировоззрением, провозгласившим своей целью сохранение и устойчивое развитие общества и окружающей среды.

Устранение этой разделенности и создание ситуации, при которой каждому предмету естественного цикла соответствует свое предназначение в процессе и результате естественнонаучного образования – это основа содержательного обновления в подготовке будущего учителя. Например, общий подход к движению материи как изменение ее состояния приводит к тому, что, наряду с механическим и электромагнитным движением, следует рассматривать химическую, биологическую и тому подобные формы движения материи. В то же время, несмотря на многообразие форм движения, качественное различие между ними не позволяет сводить их к чему-то одному: электромагнитную к механической или химическую к биологической.

Все материальные объекты в окружающем нас мире всегда обладают внутренней упорядоченностью и системной организацией. Упорядоченность проявляется в закономерном движении и взаимодействии всех элементов материи, благодаря чему они объединяются в системы.

Материальное единство мира проявляется во всеобщей связи и взаимной обусловленности предметов и явлений в мире, в возможности взаимопревращений форм движущейся материи, во взаимной связи всех структурных уровней материи. Теория и практика межпредметных связей непрерывно развивается, выполняя следующие

функции: координацию учебных дисциплин; системообразование; обеспечение преемственности в обучении; формирование научного мировоззрения [Тесленко и др., 2008].

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

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

Эвристические методы и приемы разнообразны как по содержанию, так и по функции. Одни описываются в виде правил для поиска смысла информации, развития способностей сравнивать информацию и делать выводы. Другие методы и приемы обеспечивают не столько усвоение информации в их предметном содержании, сколько организацию процесса усвоения (целеполагания, планирования, контроля, коррекции, оценки результатов усвоения содержания).

Эвристические методы и приемы следующего типа обеспечивают самоактивность обучаемых, создавая благоприятные условия для индивидуализации обучения.

Следует отметить, что эвристические методы формулируются в виде эвристических предписаний, задающих стратегии и тактики наиболее вероятного направления поиска решения проблемы. Следовательно, эвристические методы – эта система правил и принципов, которые задают наиболее вероятностные правила деятельности для стимулирования интуитивного мышления и генерирования новых идей. К ним относятся: метод эвристических вопросов, метод многомерных матриц, методы инверсии, эмпатии, синектики и другие. Эвристические методы находят широкое применение также в проведении различных по форме учебных занятий: дискуссий, эвристических игр, диалоговых лекций и т. д.

Второй аспект обновления естественнонаучного образования касается усиления *деятельностной составляющей*, т. е. усиления роли каждого студента в процессе подготовки его творческой самостоятельности в повышении уровня обученности по основным фундаментальным понятиям естественного цикла. Ситуация обновления с учетом этого аспекта требует от преподавателя вуза приоритета информационно-деятельностного и индивидуально-ориентированного подходов в организации уровневого практико-ориентированного обучения будущего учителя для построения индивидуально-образовательного маршрута студента – будущего учителя: «индивид – личность – субъект – субъективная позиция», имеющего формирующий – корректирующий характер:

Базовый уровень (формирование и развитие компетенций)	→	Деятельностный уровень (формирование и развитие профессиональных компетентностей)	→	Исследовательский уровень (саморазвитие будущего учителя)	→	Творческий уровень (творческое саморазвитие будущего учителя)
--	---	--	---	---	---	--

Координация учебных дисциплин на основе межпредметных связей должна обеспечивать такое расположение учебных предметов в учебном плане, при котором бы достигалось развитие теоретических знаний и интеллектуальных умений. Этому должна способствовать запланированная в модульно-эвристических комплексах исследовательская деятельность, которую студенты осуществляют с учащимися *на специальных экспериментальных площадках* в средних общеобразовательных учреждениях. Это могут быть исследования: форм движения материи (физическая, биологическая, химическая); свойств вещества, изучаемых химией и биологией; изучение особенностей живого вещества; проектирование физических полей, их видов и основных свойств и т. д. Организационные уровни, обеспечивающие реализацию межпредметных связей, – это разработка инновационных программ, средств, способов, пособий, учебников, позволяющих формировать у будущего учителя систему компетенций для осуществления коммуникативной деятельности в школе.

Студент, выполняя исследования, разрабатывает *педагогический проект*, который представляет собой систему и структуру собственных действий для реализации конкретной исследовательской задачи с уточнением роли и места каждого действия, времени осуществления этих действий, их участников и условий, необходимых для эффективности всей системы действий. Все это способствует: выявлению готовности студента к проведению исследования по психолого-дидактическим проблемам; сформированности умения анализировать педагогический опыт с опорой на современные достижения науки и практики; формированию опыта применения различных приемов, методов научного поиска; обогащению опыта научного объяснения, описания и систематизации инновационных процессов в среде образования, опыта педагогического моделирования и проектирования; овладению основами, методами, этапами проведения и анализа результатов педагогического исследования.

Таким образом, необходимость специальной подготовки к исследовательской деятельности будущего учителя требует пересмотра общей системы подготовки педагогических кадров по предметам естественнонаучного цикла, сохраняя при этом целостность и непрерывность педагогического образования, преемственность базового педагогического образования, образования магистров, аспирантов и докторантов, а также их переподготовку и повышение квалификации. Направленность на научное исследование нацеливает его на поиск наиболее результативных методик и образовательных технологий и научно обоснованное доказательство их эффективности.

Третий аспект представляет собой формирование у студента *ценностной составляющей естественнонаучного образования*.

Ценностный аспект – формирование у будущего учителя совокупности специфических ценностей коммуникативной деятельности. Эта совокупность представлена ценностями-знаниями, которые определяют владение студентами соответствующим понятийным терминологическим аппаратом естественнонаучных учебных предметов; ценностями-качествами, представленными многообразием взаимосвязанных и взаимодополняющих качеств личности будущего учителя.

Еще одной составляющей являются ценности-отношения (коммуникативная составляющая), раскрывающие совокупность отношений студентов и учащихся, внутреннюю позицию каждого по отношению к себе, собственной учебно-познавательной деятельности. Она рассматривается с точки зрения психологического наполнения (умение будущего учителя строить общение), информационного (функционирование у студентов понятийно-терминологического аппарата), функционального (построение коммуникации в ходе учебно-познавательной деятельности с помощью разнообразных форм и методов).

Таким образом, можно выделить последовательность ценностей [Тесленко и др., 2008]:

- 1) «ценности-знания» – это составляющая рассматривается как информационно-образовательное поле, в рамках которого можно управлять обучением;
- 2) «ценности – функционирование знаний» – это составляющая расширяет информационно-образовательное поле в пространстве и во времени и помогает формировать естественнонаучное мировоззрение студентов;

- 3) «ценности – коммуникации знаний» – предполагает вхождение студента в информационно-образовательное пространство и включает его в оценку информации, ее переработки в точке соприкосновения с внутренними и внешними информационными потоками. Данная составляющая рассматривается также и с точки зрения психологического наполнения: умение строить общение, самостоятельно работать с информацией, использовать различные информационные источники и т. д.;
- 4) «ценности – естественнонаучное мировоззрение» – представляет собой конечный и наивысший результат естественнонаучного образования.

Анализ сегодняшней ситуации подготовки будущего учителя по предметам естественнонаучного цикла показывает, что основной аспект в профессиональной подготовке делается на формирование у студентов ценности знаний и ценности их функционирования. Остальные две группы ценностей являются практически западающими в системе естественнонаучного образования.

Основным результатом должен стать набор обновленных в социальном заказе ценностей на основе дисциплинарной конструкции естественнонаучного образования. Все это требует построения специальной измерительной технологии для эффективной организации тестовой и оценочной деятельности преподавателей и самоконтроля учебной деятельности студентов. Методологической основой создания подобной технологии оценки качества является переход к концепции преподавания дисциплин естественнонаучного цикла как содействия развитию студента в аксеологическом аспекте, формирования у них на этой основе естественнонаучного мировоззрения.

Обновление качества естественнонаучной подготовки будущего учителя требует пересмотра методологии и технологии его определения. Качество естественнонаучной подготовки – это социальный критерий состояния и результативности процесса образования, его соответствие сегодняшним потребностям общества.

Во-первых, в соответствии с современной парадигмой педагогического образования и ориентацией педагогических вузов на выбор инновационной системы подготовки студентов важной задачей становится выбор стратегий развития образования и разработки инновационных подходов, методик и технологий.

Во-вторых, на этапе базовой профессиональной подготовки будущего учителя необходимы целостная система инновационных процессов в образовании, владение критериями и методами оценки их эффективности.

В-третьих, необходима специальная подготовка будущего учителя к исследовательской деятельности, формирующей у него способности к научно-исследовательской деятельности, научному осмыслению практики образования и воспитания.

Таким образом, можно сделать следующий вывод: повышение уровня профессиональной подготовки учительских кадров по дисциплинам естественнонаучного цикла, приведение его в соответствие с требованием современного общества к естественнонаучному образованию возможно при условиях: существенной перестройки организации и содержания профессиональной подготовки в современном педагогическом вузе; раскрытия общности фундаментальных естественнонаучных понятий, законов, теорий и методов исследований; организации экспериментальной базы для исследования и проектной деятельности будущих учителей в средних учебных заведениях.

Библиографический список

1. Гурьев А.И. Межпредметные связи в процессе преподавания физики: монография / Алт. гос. техн. ун-т. Барнаул, 2002. 228 с.
2. Концепция и программа обновления профессионально-педагогической подготовки учителя КГПУ. Красноярск: РИО КГПУ, 2000. 38 с.
3. Тесленко В.И., Эверт Н.А., Залезная Т.А. Профессиональное становление будущего учителя физики в обновленном педагогическом образовании: монография / Красноярск. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2008. 380 с.

ДИАГНОСТИКА СОСТОЯНИЯ ШКОЛЬНОЙ ПРАКТИКИ ФОРМИРОВАНИЯ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ ОТНОШЕНИЯ К ТРУДУ КАК НРАВСТВЕННОЙ ЦЕННОСТИ

Диагностика, ценность, нравственные ценности, ценностное отношение, гуманитарные дисциплины, труд.

За последнее десятилетие ценностная картина общества претерпела ряд изменений. Проводимые исследования показывают, что актуализировались ценности материального порядка. Такие необходимые составляющие человеческой жизни, как стремление к познанию, труд, образование, заметно утратили своё значение, уступив верхние ступени иерархии материальной обеспеченности. Если в 1970-х годах ценности «труд» и «работа» были на первом месте, то сейчас они не входят в тройку лидеров [Гурина, 1995, с. 47].

Вместе с тем отношение к труду характеризуется как сложный, многомерный и динамичный социальный феномен. Труд составляет неотъемлемое условие человеческой жизни. Социальное развитие сегодня определяет необходимость культивирования в обществе отношения к труду как нравственной ценности. Труд развивает и возвышает человека, утверждает его собственное человеческое достоинство. Следует отметить также роль трудовой деятельности в формировании высоких нравственных качеств, таких как трудолюбие и бережливость, добросовестность и деловитость, настойчивость и инициативность, доверие друг к другу, принципиальная критика и самокритика недостатков [Богданов, Черенкова, 1988, с. 82].

Основополагающая роль в решении задачи по воспитанию именно такой личности принадлежит системе школьного гуманитарного образования. Это связано со спецификой гуманитарных дисциплин, сопряженных с ценностно-смысловым освоением человеческого бытия, а также с системностью школьного образования и возможностью поэтапной реализации обозначенной задачи с учетом возрастных особенностей школьников [Разбегаева, 2001, с. 15].

Присвоение школьниками ценностей исследовалось в работах А.В. Кирьяковой, Л.П. Разбегаевой, В.А. Караковского и других. В психолого-педагогических исследованиях (Т.С. Анисимова, Л.М. Архангельский, В.И. Бойко, А.В. Кирьякова и др.) подчеркивается значимость нравственного воспитания старшеклассников и отмечается низкий уровень сформированности ценностных отношений. Это позволяет говорить о необходимости формирования у школьников отношения к труду как нравственной ценности.

Несмотря на то, что за последнее десятилетие в сфере гуманитарного образования накоплен определенный опыт внесения в его содержание ценностного компонента, оно все еще остается системой передачи объективных знаний о фактах и закономерностях внешнего мира и далеко не в полной мере ориентировано на развитие личности и становление ее ценностного сознания. Актуальность и недостаточная разработанность данной проблемы обусловили необходимость научного обоснования процесса формирования у старшеклассников отношения к труду как нравственной ценности в обучении гуманитарным дисциплинам.

Целью настоящей статьи выступает диагностика состояния школьной практики формирования у старшеклассников отношения к труду как нравственной ценности, что является первым шагом в процессе опытно-экспериментальной работы. Объектом данного исследования выступает школьная образовательная практика.

Диагностика состояния массовой школьной практики является необходимым, важнейшим этапом в процессе научного обоснования педагогической деятельности по формированию у старшеклассников отношения к труду как нравственной ценности. Диагностирование проводилось по следующим направлениям:

- определялись особенности ориентации учебно-методического комплекса по гуманитарным дисциплинам по формированию у старшеклассников отношения к труду как нравственной ценности;
- выявлялся характер реализации в педагогическом процессе возможностей гуманитарных дисциплин по формированию исследуемого личностного образования;
- уточнялось место нравственной ценности «труд» в системе ценностных приоритетов учащихся старших классов на данный период времени, а также выявлялась степень сформированности у них отношения к труду как нравственной ценности.

В рамках решения первой задачи были рассмотрены особенности ориентации нормативных образовательных документов, учебников, учебных пособий по формированию отношения к труду как нравственной ценности.

Основные функции, цели и содержание федерального компонента школьного образования определяются Государственным образовательным стандартом. Образовательные области «История», «Обществознание» ориентированы на «содействие социализации личности, то есть становлению, усвоению индивидом культурных ценностей, норм, установок, достойных образцов поведения; способствуют включению учащихся в систему демократических и гуманистических ценностей и национальной культуры» [Федеральный...]. Таким образом, Государственный образовательный стандарт в качестве приоритетных целей выделяет формирование гармонично развитой, самостоятельной личности, приверженной к общечеловеческим ценностям, в том числе нравственной ценности «труд».

Особенностью современной школьной практики является то, что в период проводимого исследования был утвержден новый Федеральный государственный стандарт основного общего образования и создан проект ФГОС для старшей школы (от 15 апреля 2011 г.). Поэтому считается целесообразным рассмотреть наряду с действующим Государственным образовательным стандартом 2004 г. и стандарт второго поколения для основной школы, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации в декабре 2010 г.

Анализ Стандарта позволяет сделать вывод о значительном ценностном потенциале целей образования. Современное образование ориентировано в первую очередь на успешную социализацию школьника, на его духовно-нравственное развитие и воспитание, на осознание и принятие учениками системы общечеловеческих ценностей, среди которых особое место занимают такие ценности, как человеческая жизнь, семья, труд, наука, творчество, нравственные ценности.

Приоритет общечеловеческих ценностей подчеркивается в Законе РФ «Об образовании». Основные принципы образовательной политики в России Закона РФ «Об образовании» развивает «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России». Концепция предлагает современный национальный воспитательный идеал – это высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как личную. Отмечается, что основой развития всего общества является духовно-нравственное воспитание молодого поколения в свете приобщения к базовым национальным ценностям. Одними из таких ценностей являются уважение к труду, созидание, целеустремленность и творчество.

Цели современного образования реализуются через обязательный минимум содержания основных образовательных программ. Примерные программы среднего (полного) образования по обществознанию и истории (базовый уровень) определяют в качестве приоритетных целей следующие: «воспитание общероссийской идентичности, гражданской ответственности, уважения к социальным нормам; приверженности гуманистическим и демократическим ценностям, закрепленным в Конституции Российской Федерации» [Федеральный...].

Основой для формирования отношения к труду как нравственной ценности являются образовательные курсы второго образовательного концентратора: «История России», «Всеобщая история», «Обществознание». В рамках данной задачи нами был проанализирован целый ряд учебников по данным предметам. Большинство из них до сих пор делают упор на овладение фактологической основой исторических знаний. Лишь отдельные учебники оснащены заданиями и вопросами к материалу параграфа и документам, направленными на формирование личностного смысла нравственной ценности «труд», на выработку собственного мнения и оценку деятельности исторических деятелей в контексте присвоенной ценности.

Таким образом, анализ нормативных документов, учебников и учебных пособий позволяет сделать следующие выводы: государственные нормативные документы в области образования предполагают формирование у учащихся нравственного сознания, приобщения к важнейшим нравственным ценностям современного общества, среди которых выделяется ценность «труд»; при этом материал учебников, а также задания к нему крайне незначительно ориентированы на формирование личностного смысла ценности «труд», а также не ориентированы на реализацию прогнозирования и корректирования своей будущей трудовой деятельности с учетом присвоенной нравственной ценности «труд».

Одним из направлений проведения диагностирующего эксперимента явилось исследование характера реализации в педагогическом процессе возможностей гуманитарных дисциплин по формированию у старшеклассников отношения к труду как нравственной ценности.

При разработке комплекса диагностических методик мы использовали такие методы исследования, как наблюдение в естественных и специально организуемых ситуациях, индивидуальные собеседования, тестирование, творческие сочинения-размышления. Отметим что, некоторые методики адаптировались в соответствии с целями нашего исследования.

В процессе решения данной задачи были проведены анкетирование учителей истории, обществознания и права; посещение и анализ занятий, посвященных изучению проблем, связанных с отдельными аспектами нравственной ценности «труд» и проблем общеисторического и обществоведческого характера, индивидуальные беседы с учителями и учащимися.

В общей сложности в эксперименте принимало участие 48 учителей различных возрастных категорий с опытом работы от 1 года до 48 лет, было проанализировано 58 уроков, из них на 32-х изучались проблемы, отражающие ценностные аспекты труда. В результате анкетирования и бесед было выявлено, что 52 % учителей называют в качестве целей современного школьного гуманитарного образования воспитание всесторонне развитой гармоничной личности при особом акценте на духовно-нравственное воспитание, ориентацию на присвоение ценностей современного общества, таких как ответственность, толерантность, патриотизм, семья, уважение к другим людям, здоровый образ жизни, труд; 30 % учителей связывают цели образования с социализацией школьников, развитием мышления, усвоением определенного объема знаний.

Значительная часть учителей указала на необходимость формирования у старшеклассников отношения к труду как нравственной ценности. 90 % респондентов отметили ценностный потенциал преподаваемых ими учебных дисциплин для формирования рассматриваемого личностного образования.

Полученные результаты позволяют говорить о том, что учителя в большинстве случаев осознают значимость ценности «труд» для каждого из учеников, социума и человечества в целом. Однако в системе ценностных приоритетов современного образования на ценность «труд» указали лишь 15 % учителей. Анализ полученных данных позволяет сделать вывод о том, что работа по формированию отношения к труду как нравственной ценности протекает бессистемно и носит фрагментарный характер.

Для определения места ценности «труд» среди иных приоритетов старшеклассников и степени сформированности у них отношения к труду как нравственной ценности был использован целый ряд разнообразных диагностических методик.

Так, в ходе диагностики определилось место ценности «труд» среди иных ценностных приоритетов старшеклассников. Учащимся 10–11 классов (300 чел.) было предложено определить степень значимости для них следующих ценностей: жизнь, труд, Отечество, толерантность, красота, познание, универсальное общение, традиции, человек. Индекс значимости определялся как отношение общего количества баллов к числу респондентов. Был получен следующий результат: жизнь – 5,5 %, труд – 4,76 %, Отечество – 4,97 %, толерантность – 4,49 %, красота – 4,48 %, познание – 5,03 %, универсальное общение – 5,1 %, традиции – 4,02 %, человек – 5,42 %. В настоящее время, как показал анализ ответов учащихся, в ценностном ряде труд занимает 6 место (одно из последних).

Диагностический этап эксперимента включал также выявление уровня сформированности отношения к труду как нравственной ценности у старшеклассников в начале (10 кл.) и по окончании обучения (11 кл.) во втором образовательном центре. Для этого был использован комплекс диагностических методик. Применялись три группы методик в соответствии с компонентами структурно-функциональной модели отношения к труду как нравственной ценности, разработанной нами ранее. Отношение к труду как нравственной ценности представляет собой интегративное, относительно устойчивое личностное образование, включающее в себя когнитивно-оценочный компонент (знание о ценности «труд» и ее оценка), эмоционально-смысловой (эмоциональное восприятие ценности и принятие ее личностного смысла), проекционно-деятельностный (прогнозирование и корректирование своей деятельности в контексте ценности «труд»).

Первая группа методик (анкеты, тест-опросники) была направлена на определение уровней сформированности когнитивно-оценочного компонента отношения к труду как нравственной ценности, то есть на выявление полноты и системности знаний старшеклассников ценности «труд». Низкий (аморфный) уровень характеризуется элементарными представлениями учащихся о признаках нравственной ценности «труд» или их отсутствием. Средний (информационно-ориентационный) уровень характеризуется знанием почти всех признаков нравственной ценности «труд». Высокий (регулятивно-прогностический) уровень характеризуется ясным пониманием идей нравственной ценности «труд».

Анализ полученных ответов показал, что большинство старшеклассников обладают некоторым, как правило, поверхностным, фрагментарным и бессистемным знанием о сущности труда как нравственной ценности. Однако при неспособности перечислить все признаки рассматриваемой ценности большинство школьников отнесли труд к числу ценностей современного общества.

В результате проведенного исследования старшеклассники были разделены на группы, соответствующие уровню сформированности когнитивно-оценочного компонента отношения к труду как нравственной ценности (табл. 1).

Таблица 1

**Результаты исследования когнитивно-оценочного компонента
отношения к труду как нравственной ценности**

Уровни системности знаний	10 кл.		11 кл.	
	кол-во учащихся (154 чел.)	%	кол-во учащихся (146 чел.)	%
Высокий (регулятивно-прогностический)	4	2,6	6	4,1
Средний (информационно-ориентационный)	40	25,9	46	31,5
Низкий (аморфный)	110	71,4	94	64,4

Следующим объектом диагностического исследования являлся эмоционально-смысловой компонент личностного образования. При этом использовалась вторая группа методик. К ним относятся: методика незаконченных предложений, тест-опросник на определение устойчивости эмоционального отношения к нравственной ценности «труд», мини-сочинение, наблюдение.

В результате анализа полученных данных старшеклассники были отнесены к одному из трех уровней сформированности данного компонента. Низкий (аморфный) уровень характеризуется неразвитостью эмоционально-смыслового отношения к ценности «труд». На данном уровне личностный смысл нравственной ценности «труд» отсутствует. Средний (информационно-ориентационный) уровень характеризуется проявлением ситуативной, зачастую неосознанной, эмоциональной оценкой при восприятии информации о ценности «труд». Для данного уровня характерно присутствие неосознанного личностного смысла нравственной ценности «труд». Высокий (регулятивно-прогностический) уровень предполагает устойчивое эмоционально-смысловое отношение к нравственной ценности «труд» (табл. 2).

Таблица 2

Результаты исследования эмоционально-смыслового компонента отношения к труду как нравственной ценности

Уровни сформированности	Количество учащихся (300 человек)			
	10 кл. (154 чел.)	%	11 кл. (146 чел.)	%
Высокий (регулятивно-прогностический)	8	5,2	10	6,8
Средний (информационно-ориентационный)	82	53,2	96	65,8
Низкий (аморфный)	64	41,6	40	27,4

Для определения уровня сформированности у старшеклассников проекционно-деятельностного компонента использовалась третья группа методик. Нами были разработаны специальные задания (работа с источниками, вопросы и задания к ним), направленные на выявление полноты реализации деятельностных аспектов отношения, а также применялись метод наблюдения и беседы.

Низкий (аморфный) уровень характеризуется учебными умениями, сформированными на элементарном уровне, ценность «труд» не оказывает влияния на деятельность. Возможно частичное понимание необходимости труда и проявление определенных нравственных качеств в процессе трудовой деятельности. Для среднего (информационно-ориентационного) уровня характерна, как правило, неосознанная реализация отдельных аспектов отношения в деятельности (дается «ценностный» ответ, но не может быть объяснен). Высокий (регулятивно-прогностический) уровень характеризуется проявлением сознательной реализации всей полноты деятельностных аспектов отношения, возможна проекция деятельности в связи с отношением к труду как нравственной ценности.

Результаты распределения старшеклассников по уровням сформированности проекционно-деятельностного компонента отношения к труду как нравственной ценности представлены в табл. 3.

Таблица 3

Результаты исследования проекционно-деятельностного компонента отношения к труду как нравственной ценности

Уровни сформированности	Количество учащихся (300 человек)			
	10 кл. (154 чел.)	%	11 кл. (146 чел.)	%
Высокий (регулятивно-прогностический)	4	2,6	6	4,2
Средний (информационно-ориентационный)	58	37,7	76	52,1
Низкий (аморфный)	92	59,7	64	43,7

В результате исследования степени сформированности у старшеклассников всех компонентов отношения к труду как нравственной ценности учащиеся старших классов были распределены на группы (табл. 4).

Таблица 4

**Результаты исследования сформированности у старшеклассников
отношения к труду как нравственной ценности**

Уровни сформированности	10 класс (%)	11 класс (%)
Высокий (регулятивно-прогностический)	3,5	5
Средний (информационно-ориентационный)	38,9	49,8
Низкий (аморфный)	57,6	45,2

Таким образом, анализ результатов диагностики позволяет сформулировать некоторые противоречия, возникшие в образовательной практике, а именно противоречия между: необходимостью осознания личностью труда как нравственной ценности и недостаточной ориентацией современного образования на ее формирование; потенциальными возможностями школьного гуманитарного образования для формирования у учащихся старших классов отношения к труду как нравственной ценности и отсутствием механизма ее формирования, недостаточной подготовленностью учителей к решению этой задачи.

Обозначенные противоречия в значительной мере выступают в качестве движущей силы процесса формирования у старшеклассников отношения к труду как нравственной ценности. Результаты диагностики обладают большой практической значимостью, так как знакомство учителей-практиков с представленными данными позволяет наиболее эффективно корректировать цели, методы, средства учебно-воспитательного процесса в школе.

Библиографический список

1. Богданов О.С., Черенкова С.В. Нравственное воспитание старшеклассника. М.: Просвещение, 1988.
2. Гурина Т.П. Представления старшеклассников о ценностях // Педагогика 1995. № 4. С. 45–48.
3. Разбегаева Л.П. Ценностные основания гуманитарного образования: монография. Волгоград: Перемена, 2001. 289 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: <http://standart.edu.ru>

ОБУЧЕНИЕ ПО ПРОГРАММЕ «НЕОТЛОЖНЫЕ СОСТОЯНИЯ В КАРДИОЛОГИИ» С ПОМОЩЬЮ СИМУЛЯЦИОННОГО МАНЕКЕНА SimMan

Симуляционный манекен SimMan, неотложные состояния, кардиология, инновационные методики.

Долгое время клиническая медицина основывалась на традиционной программе обучения врачей-кардиологов во время стажировки. Эта программа подходит для сложных и быстро меняющихся клинических ситуаций, но и она имеет свои пределы и недостатки. Основная проблема учебной программы – в обучении на реальных пациентах в реальных ситуациях, что влечет за собой высокий риск причинения вреда пациентам и возникновения у них осложнений [Муравьев и др., 2011, с. 534].

Еще один существенный недостаток программы обучения врачей – это отсутствие объективной оценки и умений обучающихся врачей. В этом случае обычно оценка является субъективной и общей. Основана она, как правило, на времени выполнения операции и / или опыте обучающегося. Обучение студентов правильной диагностике и дифференциальной диагностике угрожающих жизни состояний, и, как следствие, своевременному их лечению является трудной задачей [Okuda et al., 2008, p. 1].

Цель данной работы – обоснование необходимости использования симуляционных манекенов в обучении навыкам неотложной кардиологии, определение основных моментов работы на симуляторах, сравнение со стандартными методиками обучения.

Курация больных, являющаяся обязательной в программе обучения на клинических дисциплинах, не включает очного общения студента с пациентом в ургентной ситуации. В большинстве своем знания носят исключительно теоретический характер.

Обучение на симуляторе SimMan по программе «Неотложные состояния в кардиологии» для студентов VI курса ориентировано на максимальное приближение процесса обучения к реальной клинической практике. Основной составляющей программы являются работа студентов с профессиональным манекеном-симулятором SimMan («Laerdal», Норвегия), овладение современной медицинской аппаратурой (дефибрилятор, шприцевые дозаторы и др.).

Преимуществами симуляционного обучения являются дозволенность ошибок без вреда для пациента, возможность многократного повторения одинаковых ситуаций, развитие навыков работы в команде, подготовка к редким и сложным случаям. Несмотря на все эти преимущества, внедрение симуляторов в программу обучения происходит очень медленно [Barsuk, 2009, p. 397]. Сопrotивление их широкому распространению и принятию в качестве инструмента обучения обусловлено несколькими причинами. Основная причина – отсутствие доказательств эффективности симуляторов, в частности, свидетельствующих об успешном переносе приобретенных навыков работы на пациента (успешного их лечения), другие причины – это высокая стоимость симуляторов, временные затраты и сопротивление переменам.

История развития симуляционных началась во второй половине XX в.

1960 г. – необходимость в реалистичной модели человека для обучения искусственной вентиляции легких методом «рот в рот» и тренировки спасателей заставила Асмунда С. Лаердала (Asmund S. Laerdal) совместно с доктором Бьёрном Линдом (Dr. Bjorn Lind) и доктором Питером Сафаром (Dr. Peter Safar) разработать первый учебный манекен Resusci Ann («Оживлённая Анна») [Pratt, 1998, p. 83];

1970 г. – первые рекомендации для сердечно-лёгочной реанимации (СЛР), разработанные Американской Ассоциацией Кардиологов (АНА / JAMA) и представленные общественности в 1974 г., свидетельствовали о том, что приёмам сердечно-лёгочной реанимации должны также обучаться люди, не имеющие отношения к профессиональной медицине, т. е. «непрофессионалы».

1980 г. – Американская Кардиологическая Ассоциация (АНА) установила критерии правильного выполнения сердечно-лёгочной реанимации. Учебная система SkillMeter Resusci Anne была разработана специально для оценки проведения сердечно-лёгочной реанимации в режиме реального времени и осуществления обратной связи [Pratt, 1998, p. 83];

1990 г. – большое внимание уделяется недостаточной практике выполнения приёмов сердечно-лёгочной реанимации и искусственной вентиляции лёгких. Учебный манекен «Little Anne» («Маленькая Анна») был представлен в 1995 г. как дополнительный тренажер для проведения базового обучения сердечно-лёгочной реанимации [Pratt, 1998, p. 83];

2000 г. – растущее беспокойство по поводу безопасности пациента, а также желание достигнуть наилучшего качества сфокусировали внимание разработчиков учебных продуктов на создании «симуляторов пациента» и системах самообучения.

На данный момент существуют манекены различных поколений: для отработки первичных навыков, для имитации элементарных клинических ситуаций и для отработки действий подготовленной группы [Issenberg et al., 2005, p. 10]. В то же время при всей привлекательности обучения полностью отсутствует привязка практических навыков к теоретическому материалу. Кроме того, существует проблема «выживаемости» полученных знаний и навыков при сохраняющихся противоречивых точках зрения как на методику, так и на сроки проведения повторных занятий [Issenberg et al., 2005, p. 10; Morgan, Cleave-Hogg, 2002, p. 659].

В последнее время большее значение приобретают симуляционные игры в медицине: практико-ориентированные командные тренинги, воссоздающие типичную среду (цели, задачи и клиническая ситуация, команда, риски и возможные осложнения, медицинская документация и т. д.) и позволяющие отработать конкретные навыки в имитируемых клинических условиях [Муравьев, 2011, с. 534; Issenberg et al., 2005, p. 10].

Симуляционное обучение, на наш взгляд, является основополагающим этапом на пути к достижению цели – улучшению качества лечения [Муравьев, 2011, с. 534].

Симуляция открывает множество беспрецедентных возможностей:

- обучение персонала без риска для пациентов;
- возможность проводить обучение так часто, как это необходимо, управляя при этом сложными сценариями;
- предотвращение врачебных ошибок; программа просмотра проведенного занятия помогает провести подробный анализ ситуации и увеличивает эффективность обучения;
- предоставление персоналу возможности не только оказать качественную помощь пациенту, но и сделать ее наиболее полной, последовательной и надежной.

Созданный с применением высоких технологий манекен SimMan 3G для «Неотложных состояний в кардиологии» открывает широкий спектр возможностей моделирования ситуаций в различных местах и с разными вариантами транспортировки, он достаточно удобен в программировании, управлении и перемещении. Причем все аспекты медицинского обучения могут быть реализованы одновременно, а каждый сценарий может иметь разный уровень сложности для развития способностей студента [Bastos et al., 2010, p. 740].

SimMan 3G совместим с расширенной видеосистемой Laerdal, которая включает программу просмотра проведенного занятия для последующего его анализа и обсуждения с целью достижения максимальной эффективности обучения.

Повышение качества обучения проходит за счет подробного и запоминающегося обсуждения после проведенной тренировки. Помимо этого, сама возможность обсуждения отработанного сценария является важной частью обучения, основанного на имитации. Видеосистема позволяет записать каждое действие студентов при работе в сложных ситуациях для повторного просмотра, анализа журнала зарегистрированных данных и результатов мониторингования основных физиологических параметров пациента. Все это необходимо для проведения более качественного и осмысленного обучения и работы над ошибками [Bastos et al., 2010, p. 740; Dong et al., 2010, p. 1050].

Возможностью симуляционного манекена «Simman» также является то, что система AVS может быть интегрирована в локальную сеть имитационного центра, позволяя наблюдать за ходом имитации на любом компьютере в сети, а возможности программного обеспечения позволяют использовать готовые сценарии неотложных состояний, такие как острый коронарный синдром, гипертонический криз, кардиогенный шок, отек легких, пароксизмы наджелудочковых и желудочковых тахикардий, пароксизмы фибрилляции и трепетания предсердий, синдром Морганьи – Адамса – Стокса. Кроме того, преподаватели могут разрабатывать и сохранять собственные варианты сценариев. Это актуально для дифференциальной диагностики некоторых состояний, где ключевым моментом является именно определение первичности процесса и, соответственно, определение тактики лечения. Также компьютерная учебная программа включает в себя инструкции по созданию, выполнению и изменению сценариев, с помощью обработчиков событий можно обеспечить автоматическое реагирование на действия, выполняемые студентами. Кривые трендов на панели преподавателя позволяют контролировать изменения физиологических параметров в течение 60-минутного интервала, причем несколько трендов могут отображаться на экране одновременно, а студенты тренируют навыки измерения АД, подсчет пульса, аускультацию сердца и легких с определением патологии. В частности, при аускультации сердца заложены такие патологии, как митральный стеноз и недостаточность, пролапс митрального клапана, аортальный стеноз и недостаточность, что позволяет студентам вспоминать навыки, полученные на пропедевтике внутренних болезней.

В обучающей программе могут автоматически добавляться заданные пользователем комментарии, упрощающие оценку действий участника во время последующего анализа.

Симуляционные технологии в медицине являются новым для российского здравоохранения форматом обучения с выраженным практическим акцентом, эффективно формирующим в участниках прикладные навыки через погружение в реальность.

Сценарии симуляционных игр предусматривают гибкое изменение хода реализуемых ситуаций в зависимости от решений и действий участников, тем самым позволяя в деталях на собственном опыте обыграть успехи и ошибки [Муравьев, 2011, с. 534].

Анализируя полученные результаты, мы можем сделать вывод, что методы классической симуляций и клинической симуляции одинаково высокоэффективны и имеют положительные отсроченные результаты. Однако существуют характерологические отличия. Так, по нашему мнению, метод клинической симуляции применим для опытных врачей, имеющих базовые знания. В то время как метод классической симуляции эффективен на первых этапах и для повторного экспресс-обучения [Davoudi, Colt, 2009, p. 278; Sturm et al., 2008, p. 166].

Итак, основными преимуществами обучения на симуляционных манекенах являются:

- повторение тренинга;
- интеграция учебного задания;
- ранжирование уровней сложности;
- множественные учебные стратегии;
- клинические вариации;

- контроль за ошибками обучаемых;
- активное участие студентов в разработке учебного плана;
- постановка цели с измерением результата;
- валидность симуляторов [Sturm et al., 2008, p. 166; Weidenbach et al., 2007, p. 347].

Таким образом, симуляторы являются эффективным образовательным инструментом, их использование в учебном процессе повышает его качество и ведет к высокой результативности. Обучение на пациенте чревато развитием ятрогенных осложнений, невозможностью многократных повторений большого спектра различных манипуляций и др. [Муравьев, 2011, с. 534].

По данным некоторых авторов, этот вид получения базовых практических навыков следует считать недопустимым [Issenberg et al., 2005, p. 10]. В качестве альтернативного варианта базового обучения в отраслях, требующих специфических мануальных навыков, можно рассматривать использование тренажеров и симуляторов [Муравьев, 2011, p. 534; Cooper, Taquett, 2008, p. 563; Davoudi, Colt, 2009, p. 287; Morgan, Cleave-Hogg, 2002, p. 659].

Использование манекенов-симуляторов имеет ряд несомненных преимуществ: нет текущих финансовых затрат, продолжительность и режим обучения не ограничены по времени, возможно любое количество повторений упражнения, не требуется постоянное присутствие преподавателя [Муравьев, 2011, с. 534; Cooper, Taqueti, 2008, p. 563; Weidenbach et al., 2007, p. 347]. По нашему мнению, за обучающими симуляторами – будущее.

Библиографический список

1. Муравьев К.А., Ходжаян А.Б., Рой С.В. Симуляционное обучение в медицинском образовании – переломный момент // *Фундаментальные исследования*. 2011. № 10, ч. 3. С. 534–537.
2. Barsuk J.H., McGaghie W.C., Cohen E.R. Use of simulation-based mastery learning to improve the quality of central venous catheter placement in a medical intensive care unit // *J. Hosp. Med.* 2009. Vol.7, № 4. P. 397–403.
3. Bastos L.F., Lobo M.F., van Meurs W.L. et al. An intrauterine pressure generator for educational simulation of labour and delivery // *Med. Eng. Phys.* 2010. № 32. P. 740–745.
4. Cooper J.B., Taqueti V.R. A brief history of the development of mannequin simulators for clinical education and training // *Postgrad Med J.* 2008. Vol. 84, № 997. P. 563–570.
5. Davoudi M., Colt H.G. Bronchoscopy simulation: a brief review // *Adv Health Sci Educ Theory Pract.* 2009. Vol. 2, № 14. P. 287–296.
6. Dong Y., Suri H.S., Cook D.A. et al. Simulation-based objective assessment discerns clinical proficiency in central line placement: a construct validation // *Chest.* 2010. Vol. 5, № 137. P. 1050–1056.
7. Issenberg S.B., McGaghie W.C., Petrusa E. R. Features and uses of high-fidelity medical simulations that lead to effective learning: BEME systematic review // *MedTeach.* 2005. Vol. 1, № 27. P. 10–28.
8. Morgan P.J., Cleave-Hogg D.A worldwide survey of the use of simulation in anesthesia // *Can J. Anaesth.* 2002. № 49. P. 659–662.
9. Okuda Y. et. al. National Growth in Simulation Training within Emergency Medicine Residency Programs // *Acad. Em. Med.* 2008. № 15. P. 1–4.
10. Pratt D.D. Five Perspectives on Teaching in Adult and Higher Education / FL Krieger Publishing Co. Melbourne, 1998. P. 83–103.
11. Sturm L.P., Windsor J.A., Cosman P.H. et al. A systematic review of skills transfer after surgical simulation training // *Ann Surg.* 2008. № 248. P. 166–179.
12. Weidenbach M., Drachsler H., Wild F. et al. EchoComTEE – A simulator for transoesophageal echocardiography // *Anaesthesia.* 2007. № 62. P. 347–353.

КИНЕТИКА ВЫПОЛНЕНИЯ ГИМНАСТИЧЕСКИХ СОСКОКОВ С ПЕРЕКЛАДИНЫ

Биомеханика, обучение, спортивная гимнастика, перекладина, соскоки, поворот, винт, тело спортсмена, продольная ось.

Педагогическими наблюдениями установлено, что при выполнении сложных соскоков с винтами¹ с перекладины на соревнованиях большинство высококвалифицированных гимнастов стабильно делают технические ошибки, за которые судьи наказывают их существенными сбавками в оценке. И это проблема современной спортивной гимнастики. Причина ее – неадекватная целевая модель и, как следствие, неправильно поставленная техника закручивания винта от опоры. Для оптимизации этой техники и методики ее освоения необходимо провести специальное исследование. В связи с вышеизложенным тема представляется актуальной.

Научная новизна: определены и оптимизированы параметры скручивания вокруг продольной оси тела гимнаста в висячем положении на перекладине.

Исследованием биомеханической структуры соскоков с перекладины занимался ряд специалистов (Ю.К. Гавердовский, В.Т. Назаров, Н.Г. Сучилин, Н. Bartee, L. Dowell, Н.Н. Biesterfeldt, Jr. *Twisting I. Mechanics* и др.). Исследованиями установлено, что при выполнении сальто с многократными винтами с перекладины скручивание тела гимнаста вокруг его продольной оси начинается в фазе предстартовых действий на опоре с дистальных звеньев. Время скручивания составляло $0,1 \pm 0,03$ с. [Сучилин, 1978, с. 65].

Цель – оптимизация техники закручивания винта в фазе предстартовых действий на опоре при выполнении соскоков с перекладины.

В эксперименте приняли участие 11 высококвалифицированных гимнастов, умеющих выполнять сложные соскоки с винтами на перекладине, но с ошибками. Испытуемые фиксировали положение виса на перекладине (тело выпрямлено, руки вверх). По команде экспериментатора «Ап!» они выполняли максимально возможное скручивание тела вокруг продольной оси за счет внутренних усилий импульсного характера. Попытки снимались видеокамерой «Sony», укрепленной над перекладиной, со скоростью 100 к/с. Под испытуемым на мате помещался белый планшет с нарисованным на нем черным кругом диаметром 0,6 м, градуированный с шагом 5°. Максимальный угол поворота регистрировался по углу поворота рейки длиной 40 см, зажатой между стопами испытуемых, удерживаемых в положении эквинуса.

Выявлено, что в положении фиксированного виса на перекладине хватом сверху за счет импульсного взаимодействия с опорой максимальный угол поворота стоп вокруг продольной оси составил $\bar{M} = 91,1^\circ$; $\delta = \pm 14,2^\circ$. При некотором сгибании тела в плечевых и тазобедренных суставах угол поворота достигал $\bar{M} = 120,3^\circ$, $\delta = \pm 18,4^\circ$. При отпуске руки, одноименной направлению скручивания, угол поворота вокруг вертикальной оси увеличивается до $\bar{M} = 251,8^\circ$; $\delta = 21,6^\circ$. Однако это последнее замедляет скорость поворота вокруг данной оси.

Установлено, что при выполнении маховых соскоков с перекладины тело спортсмена, будучи ориентированным в момент прекращения связи с опорой почти горизонтально, вращается вокруг оси грифа перекладины.

Опускание одной руки и быстрое перемещение ее вниз приводят к возникновению момента кориолисовой силы инерции и одновременно момента силы тяжести относи-

¹ Поворотами вокруг продольной оси тела гимнаста в полете от 360 до 1080°.

тельно продольной оси на опоре. Действие этих моментов может как увеличить скорость вращения вокруг этой оси, так и уменьшить ее. Это зависит от того, какая рука опускается первой и при выполнении какого соскока.

Анализ педагогических наблюдений и видеосъемок соскоков с винтами с перекладины в исполнении испытуемых показал, что при выполнении соскоков с перекладины некоторые испытуемые в фазе предстартовых действий, начинающейся за 100–130 мс до прекращения связи с опорой, начинают скручиваться вокруг продольной оси.

Анализ механизма действия кориолисовых сил инерции показал, что за 0,06–0,08 с до прекращения связи с опорой при выполнении сальто назад с поворотом налево целесообразно отпускать левую руку, а с поворотом направо – правую руку и начать быстро перемещать ее вниз. При выполнении сальто вперед с поворотом налево нужно отпускать правую руку, а с поворотом направо – левую.

Педагогические наблюдения и опрос 20 высококвалифицированных гимнастов, проведенные на уровне сборной страны, показали, что одновременное отпускание рук никто из гимнастов субъективно не ощущает и не осознает.

В открытом педагогическом эксперименте по отработке техники соскоков с винтами тем же 11-ти испытуемым было предложено начинать быстрое скручивание с отпусканием левой руки¹ непосредственно перед моментом прекращения связи с опорой. Анализ данных видеосъемок и экспертных оценок двух судей международной категории показал, что своевременная и четкая реализация испытуемыми вышеприведенной установки улучшает качество исполнения целевых соскоков с винтами и уменьшает судейские сбавки в оценке.

Наилучшее качество выполнения соскоков с винтами достигается при начале скручивания за 0,06 с до прекращения связи с опорой. Оптимальный угол поворота тела гимнаста вокруг продольной оси в этот момент составляет 75°. Выявлено, что, как только будет достигнут предел скручивания вокруг продольной оси тела на опоре, вращение остановится и кинетический момент относительно продольной оси станет равным нулю. Если это происходит непосредственно в момент прекращения связи с опорой, то действия гимнаста, направленные на закручивание винта от опоры, дадут в полете нулевой эффект.

Эффективность закручивания винта от опоры зависит не от величины угла поворота вокруг продольной оси в момент прекращения связи с опорой, а от величины угловой скорости и момента инерции тела спортсмена относительно этой оси в указанный момент. Педагогические наблюдения показали, что при освоении соскоков с винтами раннее скручивание на опоре до предела существенно снижает эффективность хлестообразного броска, являющегося главным управляющим действием на опоре при выполнении соскоков с перекладины.

Указанные закономерности необходимо учитывать при освоении техники соскоков с винтами от опоры.

Библиографический список

1. Гавердовский Ю.К. Упражнения на перекладине. М.: ФиС, 1975. 173 с.
2. Назаров В.Т. Упражнения на перекладине. М.: ФиС, 1973. 135 с.
3. Сучилин Н.Г. Гимнаст в воздухе (соскоки прогрессирующей сложности). М.: ФиС, 1978. 120 с.
4. Bartee H., Dowell L. A Cinematographical Analysis of Twisting about the Longitudinal Axis when Performers are Free of Support // *Journal of Human Movement Studies*. P. 41–54.
5. Biesterfeldt H. J., Jr. Twisting Mechanics I. // *Gymnast*. P. 28–31.
6. Frohlich C. The Physics of Somersaulting and Twisting // *Scientific American*. P. 154–164.
7. Yeadon M. R. The Mechanics of Twisting Somersaults: Ph.D. Dissertation. Loughborough University of Technology. 553 p.

¹ Все испытуемые выполняли сальто с винтами влево.

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Исследовательская деятельность, исследовательская компетенция, организационно-педагогические условия.

На современном этапе развития высшего профессионального образования исследовательская подготовка будущих бакалавров психолого-педагогического образования (ППО), в рамках которой осуществляется развитие их исследовательской компетенции, должна выступать неотъемлемым, органично интегрированным элементом системы профессиональной подготовки будущих бакалавров ППО. Данная позиция отражена в Национальной доктрине образования Российской Федерации, где в качестве концептуальной заложена идея участия педагогических работников в научно-исследовательской деятельности, интеграции научных исследований с образовательным процессом [Национальная докторина..., с. 3].

Однако результаты исследований Е.В. Бережной, В.И. Богословского, В.И. Загвязинского, И.А. Зимней, В.И. Кондрух, В.С. Лазарева, А.М. Новикова, Н.Н. Ставриновой, Н.В. Сычковой, Н.М. Яковлевой и других ученых показали, что на сегодняшний день педагогические работники всех образовательных ступеней испытывают существенные затруднения, сталкиваясь с необходимостью решения исследовательских задач. По объективному заключению Е.В. Бережной, педагоги в большинстве случаев оказываются не способны применять методы научного исследования, соблюдать логическую последовательность действий при проведении эксперимента, давать научное обоснование программе опытно-экспериментальной работы, осуществлять отбор способов ее проведения и грамотно представлять результаты исследования [Бережная, 2003].

Анализ научной литературы и педагогической практики, личный опыт работы позволили выявить противоречия, препятствующие эффективному развитию исследовательской компетенции будущих бакалавров ППО. Это противоречия между потребностью общего образования в педагоге-психологе, обладающем исследовательской компетенцией, умеющем ставить и решать профессиональные исследовательские задачи, и отсутствием соответствующего научно-методического обеспечения в системе высшего педагогического образования, ориентированного на развитие исследуемого феномена; между заложенными в содержании гуманитарных, в том числе педагогических, дисциплин возможностями для развития исследовательской компетенции будущих бакалавров ППО и отсутствием в образовательном процессе педагогического вуза соответствующих научно обоснованных организационно-педагогических условий для ее развития.

Выявленные противоречия позволили сформулировать проблему, на решение которой направлена данная статья: выявление организационно-педагогических условий, способствующих развитию исследовательской компетенции будущих бакалавров ППО в образовательном процессе педагогического вуза.

Цель статьи – теоретическое обоснование и проверка опытно-экспериментальным путем организационно-педагогических условий, способствующих развитию исследовательской компетенции будущих бакалавров ППО при изучении дисциплин общепрофессионального цикла и при прохождении психолого-педагогических практик.

Анализ требований к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению подготовки *Психолого-пе-*

педагогическое образование позволил выделить среди общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций те, которые относятся к исследовательской деятельности будущих бакалавров ППО, а именно: выпускник способен последовательно и грамотно формулировать и высказывать свои мысли, работать с научными текстами (ОК-5), владеет основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации ... (ОК-7); способен понять принципы организации научного исследования, способы достижения и построения научного знания (ОК-9), готов применять качественные и количественные методы в психологических и педагогических исследованиях (ОПК-2), готов использовать методы диагностики развития, общения, деятельности детей разных возрастов (ОПК-3), способен осуществлять сбор и первичную обработку информации, результатов психологических наблюдений и диагностики (ПКПП-3), готов руководить проектно-исследовательской деятельностью школьников (ПКПП-9) [Федеральный государственный образовательный стандарт..., 2010, с. 9–11] и др. Считаем, что данные требования актуализируют необходимость развития исследовательской компетенции будущих бакалавров ППО начиная с первых курсов при изучении дисциплин общепрофессионального цикла.

Осмысление актуального состояния и перспектив развития компетентного подхода позволило конкретизировать понимание исследовательской компетенции студентов – будущих бакалавров ППО как способности к осуществлению исследовательской деятельности в процессе решения профессионально-ориентированных задач.

На основе анализа научной литературы, учебной документации, раскрывающих компетентный подход и особенности его реализации в образовательном процессе педагогического вуза, выделим следующие основные критерии сформированности исследовательской компетенции: мотивационный, когнитивный, технологический и аналитико-рефлексивный.

Результативным проявлением мотивационного критерия сформированности исследовательской компетенции является положительное отношение будущих бакалавров ППО к исследовательской деятельности, система мотивов исследовательского поиска, интерес к исследовательской деятельности и склонность заниматься ею.

Когнитивный критерий представлен совокупностью знаний, которые необходимы студентам – будущим бакалаврам ППО, чтобы ставить и решать исследовательские задачи, анализировать и контролировать свой научный поиск и его результаты как в квазипрофессиональной, так и в будущей профессиональной деятельности.

Технологический критерий предполагает совокупность основных умений, которые необходимы студентам для решения исследовательских задач в учебной, учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности.

Аналитико-рефлексивный критерий сформированности исследовательской компетенции студентов – будущих бакалавров ППО включает в себя осознание ими роли исследовательской деятельности в учебно-воспитательном процессе и важности овладения основными аналитико-рефлексивными умениями, необходимыми для ее успешной реализации.

На основе выделенных критериев сформированности исследовательской компетенции студентов – будущих бакалавров ППО выявим основные организационно-педагогические условия, способствующие развитию этой компетенции у студентов как в процессе изучения ими дисциплин общепрофессионального цикла, так и в процессе прохождения ими ряда психолого-педагогических практик (ППП) в соответствии с ГОС-2 ВПО по направлению подготовки 540600 Педагогика и ФГОС-3 ВПО по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование.

С целью формирования положительного отношения, мотивов, интереса будущих бакалавров ППО к исследовательской деятельности необходимо проводить ориентирование студентов к данному виду деятельности в процессе профессиональной подготовки в педагогическом вузе. Ориентирование студентов – будущих бакалавров ППО на исследовательскую деятельность предполагает поэтапную, согласованную и активную

деятельность субъектов данного процесса по переводу ценностных ориентиров будущих бакалавров ППО из социально значимых в личностно значимые посредством комплекса педагогических мероприятий ознакомительного, рекомендательного характера, что является одним из необходимых условий формирования интереса, мотивов, отношения к исследовательской деятельности и ознакомления с основными компонентами исследовательской деятельности будущих бакалавров ППО. Все вышесказанное подтверждает, что ориентирование студентов – будущих бакалавров ППО на исследовательскую деятельность является одним из необходимых условий ее развития.

Педагогический опыт автора позволил реализовать ориентирование будущих бакалавров ППО на исследовательскую деятельность как одно из необходимых условий ее развития при изучении дисциплин общепрофессионального цикла: «Теоретическая педагогика», «Практическая педагогика» и «Теория обучения воспитания» в ИППО КГПУ им. В.П. Астафьева.

С целью выявления эффективности данного условия проведена диагностика показателей основных критериев сформированности исследовательской компетенции студентов – будущих бакалавров ППО экспериментальной группы (ЭГ), анализ результатов которой позволил обнаружить следующие позитивные изменения:

- по мотивационному критерию – количество студентов, у которых его показатели сформированы на среднем уровне, увеличилось на 7 %, на низком уровне снизилось на 10 %, на высоком уровне значительных изменений не выявлено;
- по когнитивному критерию – количество студентов, у которых его показатели сформированы на высоком уровне, увеличилось на 10 %, на низком уровне снизилось на 10 %, на среднем уровне значительных изменений не выявлено;
- по технологическому критерию – количество студентов, у которых его показатели сформированы на высоком уровне, увеличилось на 15 %, на среднем уровне снизилось на 12 % из-за увеличения студентов на высоком уровне, на низком уровне значительных изменений не выявлено;
- по аналитико-рефлексивному критерию – количество студентов, у которых его показатели сформированы на среднем уровне, увеличилось на 5 %, на низком уровне снизилось на 5 %, на высоком уровне значительных изменений не выявлено.

Выявленные изменения степени выраженности мотивационного, когнитивного, технологического и аналитико-результативного критериев сформированности исследовательской компетенции студентов ЭГ после реализации организационно-педагогического условия – ориентирование будущих бакалавров ППО на исследовательскую деятельность – представим в виде таблицы (табл. 1).

Таблица 1

Изменение степени выраженности критериев сформированности исследовательской компетенции студентов ЭГ, %

Уровни	Критерии сформированности исследовательской компетенции							
	Мотивационный		Когнитивный		Технологический		Аналитико-рефлексивный	
	до	после	до	после	до	после	до	после
Высокий	25	28	10	20	10	23	20	20
Средний	45	52	52	52	57	47	47	52
Низкий	30	20	38	28	33	30	33	28

Таким образом, полученные экспериментальные данные позволили выявить положительное изменение в отношении студентов ЭГ к исследовательской деятельности и ее компонентам как фактору успешности в профессии, что проявилось в их актив-

ном и заинтересованном обсуждении вопросов развития профессионально значимых компетенций, аргументированном отстаивании своей точки зрения, ответственном отношении к выполнению предлагаемых педагогом исследовательских заданий. Что касается студентов контрольной группы (КГ), то эти изменения незначительны.

С целью формирования основных знаний и умений в области исследовательской деятельности, а также дальнейшего развития представлений будущих бакалавров ППО о сущности, структуре исследовательской деятельности необходимо организовывать их включение в исследовательскую деятельность в процессе профессиональной подготовки в вузе. Включение будущих студентов – бакалавров ППО в исследовательскую деятельность предполагает их продуктивное образовательное взаимодействие, направленное на осознанное усвоение основных знаний и умений в области исследовательской деятельности с последующим их расширением и углублением в процессе профессиональной подготовки, что является одним из необходимых условий формирования у студентов осознанности совершаемых исследовательских умений и способности к самостоятельному осуществлению исследовательской деятельности. Данные положения свидетельствуют о необходимости рассмотрения включения будущих бакалавров ППО в исследовательскую деятельность как одного из условий ее развития.

О результативности включения будущих бакалавров ППО в исследовательскую деятельность как необходимого условия развития их исследовательской компетенции свидетельствуют эмпирические данные, полученные по итогам диагностики.

Анализ результатов диагностики показателей основных критериев сформированности исследовательской компетенции студентов ЭГ позволил констатировать их позитивные изменения после реализации данного условия:

- по мотивационному критерию – количество студентов, у которых его показатели сформированы на среднем уровне, увеличилось на 8 %, на низком уровне снизилось на 10 %, на высоком уровне значительных изменений не выявлено;
- по когнитивному критерию – количество студентов, у которых его показатели сформированы на высоком и среднем уровнях, увеличилось на 5 %, на низком уровне снизилось на 10 %;
- по технологическому критерию – количество студентов, у которых его показатели сформированы на среднем уровне, увеличилось на 5 %, на низком уровне снизилось на 5 %, на высоком уровне значительных изменений не выявлено;
- по аналитико-рефлексивному критерию – количество студентов, у которых его показатели сформированы на высоком уровне, увеличилось на 13 %, на среднем уровне увеличилось на 5 %, на низком уровне снизилось на 18 %.

Таким образом, полученные экспериментальные данные позволили выявить положительные изменения в расширении и углублении представлений будущих бакалавров ППО об исследовательской деятельности, в повышении уровня усвоения и осознанности основных знаний и умений в области исследовательской деятельности. Следует отметить, что полученные эмпирические данные по итогам диагностики после реализации ранее обоснованных условий свидетельствуют о незначительном изменении степени выраженности основных критериев сформированности исследовательской компетенции будущих бакалавров ППО ЭГ. Однако в КГ подобные положительные изменения не выявлены.

Данное обстоятельство обусловило необходимость поиска других организационно-педагогических условий развития исследовательской компетенции будущих бакалавров ППО, которые бы способствовали более высокому уровню сформированности исследовательской компетенции. Исследования в этом направлении позволили выделить в качестве организационно-педагогического условия обогащение опыта исследовательской деятельности будущих бакалавров ППО в условиях ППП при решении конкретных образовательных задач, способствующих осуществлению перехода от осознанного усвоения основных исследовательских знаний и умений к их активному применению будущими бакалаврами.

В исследованиях психолого-педагогической направленности обогащение понимается как педагогическая стратегия. В качестве базового определения примем дефиницию, предложенную В.В. Игнатовой, которая рассматривает данное понятие как образовательную стратегию и утверждает, что обогащение предполагает реализацию совокупности педагогических условий: форм, способов, приемов, средств, механизмов, с целью привнесения в личностное или образовательное пространство чего-то нового, что становится их ценным достоянием, проявляющимся в процессе жизнедеятельности личности и функционировании пространства [Игнатова, 2000, с. 67].

Таким образом, обогащение опыта исследовательской деятельности будущих бакалавров ППО в условиях ППП понимается нами как совокупность педагогических действий по расширению данного опыта студентов посредством их приобщения к самостоятельному творческому применению основных исследовательских знаний, умений в условиях реального образовательного процесса, что является одним из необходимых условий их закрепления и совершенствования.

Об эффективности организационно-педагогического условия – обогащение опыта исследовательской деятельности будущих бакалавров ППО в контексте ППП – как необходимого условия развития исследовательской компетенции будущих бакалавров свидетельствуют эмпирические данные, полученные по итогам диагностики (табл. 2).

Таблица 2

Изменение степени выраженности критериев сформированности исследовательской компетенции студентов ЭГ, %

Уровни	Критерии сформированности исследовательской компетенции							
	Мотивационный		Когнитивный		Технологический		Аналитико-рефлексивный	
	до	после	до	после	до	после	до	после
Высокий	30	43	25	30	25	27	33	38
Средний	60	57	57	60	55	57	57	57
Низкий	10	0	18	10	20	16	10	5

Анализ результатов диагностики показателей основных критериев сформированности исследовательской компетенции студентов ЭГ позволил констатировать позитивные изменения:

- по мотивационному критерию – количество студентов, у которых его показатели сформированы на высоком уровне, увеличилось на 18 %, на низком уровне снизилось до 0 %, на среднем уровне значительных изменений не выявлено;
- по когнитивному критерию – количество студентов, у которых его показатели сформированы на высоком уровне, увеличилось на 20 %, на низком уровне снизилось на 28 %, на среднем уровне значительных изменений не выявлено;
- по технологическому критерию – количество студентов, у которых его показатели сформированы на высоком уровне, увеличилось на 17 %, на низком уровне снизилось на 17 %, на среднем уровне значительных изменений не выявлено;
- по аналитико-рефлексивному критерию – количество студентов, у которых его показатели сформированы на высоком уровне, увеличилось на 18 %, на низком уровне снизилось на 28 %, на среднем уровне изменений не выявлено.

Таким образом, сравнительный анализ результатов позволяет обосновать необходимость реализации следующей совокупности организационно-педагогических условий, которые в единстве и взаимосвязи способствуют развитию исследовательской компетенции будущих бакалавров ППО в процессе профессиональной подготовки:

- ориентирование будущих бакалавров ППО на исследовательскую деятельность, предполагающее формирование интереса, мотивов, отношения к исследовательской

деятельности, и ознакомление с основными компонентами исследовательской деятельности будущих бакалавров ППО;

- включение будущих бакалавров ППО в исследовательскую деятельность, способствующее осознанному усвоению студентами основных исследовательских знаний и умений;
- обогащение опыта исследовательской деятельности будущих бакалавров ППО в условиях ППП, обеспечивающее закрепление и совершенствование исследовательских знаний и умений.

Изучение проблемы исследования может быть продолжено в направлении дальнейшего изучения организационно-педагогических условий развития исследовательской компетенции в системе бакалавриат – магистратура, их уточнения и механизмов реализации.

Библиографический список

1. Бережнова Е.В. Методологические условия перехода науки к практике в структуре педагогического исследования: автореф. дис. ...д-ра пед. наук. Волгоград, 2003. 43 с.
2. Игнатова В.В. Психологические факторы духовно-творческого становления личности в образовательном процессе. Красноярск: СибГТУ, 2000. 272 с.
3. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. URL: <http://dvfu.ru/umu/zakrf/doktrin1.htm> (дата обращения: 20.06.2012).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению 050400.62 Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»). Утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 марта 2010 г. № 200.
5. URL:http://www.edu.ru/db/cgi-bin/portal/spe/spe_new_list.plx?substr = 050400&st = 2010&qual = 1 (дата обращения: 20.06.2012).

ИНТЕРАКТИВНЫЙ РЕЖИМ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА КАК СРЕДСТВО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

Образование – школа жизни, духовно-нравственное воспитание, духовность, нравственность, гуманно-личностный подход, интерактивный режим, образовательное пространство, игра, метод проекта, мозговой штурм.

В условиях динамичного развития общества особое внимание уделяется модернизации всех его сфер: политической, экономической, социальной, образовательной и др. Неоднократно на государственном уровне руководители страны говорили о необходимости накопления ресурсного потенциала сообщества людей, который определяется высоким уровнем нравственного самосознания, выраженной базовой системой ценностей, способностью ощущать в себе российскую идентичность, любить свою Родину, выстраивать отношения на основе гражданской ответственности и диалога культур. Развитие человека признаётся ими и как цель, и как долгосрочная перспектива. В связи с этим в образовательные нормативные документы вносятся существенные изменения в определение самого понятия «образование». Выступая с инициативой «Наша новая школа», президент конструктивно говорит о том, что оно должно являться одним из решающих факторов индивидуальной успешности, инициативности, нравственности личности и соответствовать целям опережающего развития [Послание..., 2008]. Реализация ключевых параметров данной инициативы предусмотрена в Федеральной целевой программой развития образования на 2011–2015 годы.

Смена приоритетов обусловлена, как отмечают многие исследователи, наличием общенациональных вызовов: духовно-нравственной дезориентацией, размытостью смысложизненных ориентиров, утверждением ложных ценностей и др. Сегодня разъедают человека гедонизм, цинизм, излишняя расчётливость и практицизм, потребительское отношение к жизни, безнравственный карьеризм. В связи с обозначимыми общенациональными вызовами весьма актуальным становится духовно-нравственное воспитание человека. Не случайно духовно-нравственное воспитание актуализируется на государственном уровне. Так, в перечне поручений Президента Российской Федерации правительству РФ предлагается внести в Стратегию государственной молодежной политики изменения, направленные на совершенствование государственной политики в сфере духовно-нравственного развития и воспитания детей и молодежи, защиты их нравственности [Перечень..., 2001]. Следует отметить, что необходимость духовно-нравственного воспитания в системе образования впервые за последние десятилетия была закреплена законодательно. В п. 6 ст. 9 Закона РФ «Об образовании» в редакции от 01.12.2007 указывается: «Основные общеобразовательные программы ... должны включать в себя учебный план, рабочие программы учебных курсов... и другие материалы, обеспечивающие духовно-нравственное развитие, воспитание и качество подготовки обучающихся».

В складывающейся принципиально новой образовательной атмосфере, которая наиболее полно отвечает задачам формирования нового поколения в духе общечеловеческих ценностей, образование понимают не как рынок образовательных услуг, а как школу жизни. Приоритет отдаётся такой модели обучения и воспитания, в рамках которой ребёнок смог бы укрепляться в нравственности, обогащаться духовно и развивать в себе способности принимать и присваивать ценности. В новой редакции закона (2010) в качестве главной образовательной задачи определяется необходимость обеспечения духовно-нравственного развития, воспитания и социализации обучающихся.

Важным для нашего исследования является то, что в нормативных документах определено назначение *духовно-нравственного воспитания*. Это воспитание высоко нравственной, творческой, компетентной, рефлексивно ответственной личности, укоренённой в духовных и культурных традициях. Оно направлено на расширение её ценностной и социально-нормативной сферы, которая может быть усвоена в процессе учебной и внеучебной деятельности. В исследованиях выделяют следующие его дефиниции: воспитание, духовное воспитание и нравственное воспитание. *Воспитание* рассматривают как специально организованный процесс по гармонизации системы отношений человека через постижение им законов мироздания и актуализацию его духовно-нравственных начал. *Духовное воспитание* связывают с созданием условий, обеспечивающих формирование у ребёнка стремление к самосовершенствованию. Важной составляющей духовного воспитания авторы называют формирование личностного самосознания, опыта эмоционально-ценностного отношения к миру, себе, природе, другому человеку и приобщение воспитанников к духовной культуре.

Существует различное понимание духовности. Словарный анализ и теоретические исследования показывают, что это не что-то чуждое нам. Это наше мышление, сознание – весь тот континуум, который составляет особенность нашей целостности. Понятие «духовность» существует в двух смыслах: *В первом* оно связано с чем-то лучшим, светлым и возвышенным, что есть в человеке и обнаруживается в его обращённости к высшим ценностям, к идеалу, проявляется в сознательной устремлённости к совершенству и противопоставляется всему недуховному, грубому, тёмному, злему. *Второй смысл* «Духовности» раскрывается через связь человека с Богом и Божественным миром. В данном контексте под «духовностью» подразумевают неосвязаемость, нематериальность, невещественность, безвидность души, а сущностными её свойствами называют свободную волю и разумность.

Анализ работ философов, психолого-педагогический анализ проблемы в контексте прошлого и настоящего приводят нас к выводу о том, что духовность всегда конкретна и личностна. На это указывал ещё в своё время И.А. Ильин. Он говорил, что это живое чувство ответственности, воля к совершенству, стремление к позитивному изменению чего-либо в самом себе, в своих деяниях, в своих отношениях с внешним миром. Это свобода и сила личного самоуправления, способность к бескорыстной любви и самоотверженному служению Отечеству [Ильин, 1998]. Как видим, духовность всегда созидательна. Осознание сущностной характеристики производных от духовности понятий: «душевный», «душевность», «бездушность», «бездуховность» позволили сделать вывод о том, что *душевность* означает искреннее дружелюбие, социальную потребность жить и действовать для других, тогда как *бездушность* характеризуется отсутствием сочувствия ко всему живому, природе, человеку, а *бездуховность* всегда деструктивна, разрушительна и толкает личность к самоуничтожению.

К сожалению, как отмечают многие исследователи, не всегда цели духовного воспитания определяются достаточно полно. Это объясняется, *во-первых*, узким пониманием духовного воспитания. Чаще всего, к сожалению, в его организации ограничиваются необходимостью формирования у человека глубоких знаний, широкой эрудиции в области искусства, литературы и живописи, а также умений оценивать эстетическую сторону произведений, проникать в их сущность, проникаться их настроением, понимать творческий замысел. В таком случае цель духовного воспитания подменяется целями этического совершенствования, культурологического просвещения, что не всегда способствует эффективному решению проблемы бездуховности подрастающего поколения. *Во-вторых*, происходит подмена целей духовного воспитания целями нравственного. Объясняется это тем, что в теоретических исследованиях духовное воспитание чаще всего связывают с нравственным. И это справедливо, поскольку духовность рассматривают как первооснову и источник нравственности. Духовная сфера человека – это исключительно сфера нравственных чувств. И если мы говорим о человеке высокой духовности, то мы прежде всего говорим о том, что он различает доб-

ро и зло, ориентирован на позитивное. Его отличает нравственное поведение. Нравственным называют человека, который усвоил совокупность нравственных норм и способен к самопринуждению, творить добро и конкретные нравственные поступки. А духовным – способного постигать жизненные смыслы в процессе обретения совести, свободной воли и ответственности. Нравственное воспитание направлено на создание условий для усвоения ребёнком моральных ценностей и выработки у себя нравственных качеств. Оно призвано развивать у него способность ориентироваться на идеал, жить согласно принципам и правилам морали. Отсюда следует, что задача педагога – обеспечение ситуаций, позволяющих ребёнку его убеждения и представления о должном, формирование которых является прерогативой духовного воспитания, воплотить в реальные поступки и поведение. Как видим, задачи духовного и нравственного воспитания разнятся и при организации данных процессов их следует разводить и конкретизировать.

В целом отмечаем, что в организации духовно-нравственного воспитания для педагога функционально значимой является задача создания пространства самовоспитания ребёнка. В контексте этого утверждения важным является умение педагога насыщать все программы, все сферы деятельности духовно-нравственным основанием и в рамках своей дисциплины, общения с воспитанником в учебном и внеучебном процессах сопровождать ребёнка в его духовно-нравственном становлении. Это означает содействовать, сочувствовать, сотрудничать, сопереживать, обеспечивать педагогическую поддержку в его личностном развитии, самоопределении и социализации. Важно помочь ребёнку осознавать приоритетность духовно-нравственных ценностей, включать их в собственную ценностную систему и руководствоваться ими в своей жизнедеятельности. При этом отмечаем, что организация духовно-нравственного воспитания должна безусловно проводиться с учётом психологических и возрастных особенностей ребёнка. Оно ориентирует личность на необходимость непрерывного восхождения к высшим ценностям человеческого бытия.

Таким образом, анализируя концептуальные основы духовно-нравственного воспитания, разработанные такими исследователями, как О.В. Барканова [2011], Т.И. Владова [2008], А.Я. Данилюк [2008], А.М. Кондаков [2008], А.Я. Лихачев [2001] и другие, мы пришли к выводу, что базовыми характеристиками духовности являются: стремление к постижению иерархии ценностей, проявление способности отличать истину от лжи, прекрасное от безобразного, умение определять резерв собственных духовно-нравственных сил. Процесс духовно-нравственного становления ребенка может успешно осуществляться в образовательном пространстве школы. При этом важное значение приобретает позиция педагога-воспитателя. Действуя в традиционной образовательной парадигме, педагог стремился обеспечить процесс нравственного становления школьника как движение к заранее запрограммированному, смоделированному результату. В контексте гуманно-личностного подхода позиция педагога принципиально меняется: он продвигается по пути бесконечного самосовершенствования и поиска жизненных смыслов вместе с ребенком. Соответственно, должны измениться и используемые педагогом воспитательные средства. К тому же следует отметить, что воспитание духовности и нравственности должно ориентировать ребенка на постижение своей индивидуальности, то есть гармонизации ума, чувств, воли, поступка. Однако известно, что индивидуальное самосовершенствование вне коллективного (коммуникативной и коллективной мыследеятельности) невозможно. На наш взгляд, задачи духовно-нравственного становления личности будут наиболее успешно решаться при реализации в ходе образовательного процесса интерактивного взаимодействия.

В целях дальнейшего исследования понадобилось уточнение отдельных понятий. «Интерактив» в переводе с английского языка означает «взаимодействие, воздействие друг на друга». Таким образом, интерактивный режим – это особая форма организации образовательной деятельности. Его специфика состоит в том, что все субъекты образовательного процесса вовлечены в активное взаимодействие, имея при этом воз-

возможность качественно осваивать разнообразную информацию, общаться и рефлексировать. Взаимодействие предполагает, что каждый вносит свой особый, индивидуальный вклад в решение общей проблемы, идет активный обмен знаниями, идеями, способами действия, эмоциями. Особо необходимо отметить, что это происходит в атмосфере доброжелательности, взаимной поддержки и кооперации. При этом педагог отказывается от позиции главного носителя информации, он, наряду со школьниками, становится одним из информационных источников, сопровождая прохождение информационных потоков между участниками взаимодействия. Так и возникает интерактивный режим с хорошо организованной обратной связью субъектов образовательного процесса, с многосторонним обменом информацией между ними. Это уже не монолог и даже не диалог – это полилог, при котором актуализируются сотрудничество, взаимодействие обучающихся друг с другом и с воспитателем.

Такой режим неотъемлем при реализации технологий самостоятельной деятельности, автодидактики, самовоспитания и саморазвития. При этом грамотно реализуются следующие целевые ориентиры: активизация индивидуальных умственных процессов, возникновение внутреннего и внешнего диалога, глубина и полнота освоения информации, становление субъективной позиции обучающихся, их качественное развитие (активность, креативность, коммуникативность, ответственность и др.) и, конечно, обретение нравственных смыслов.

В современной педагогике выделяются следующие основания организации образовательных пространств в интерактивном режиме:

а) основой усвоения информации является активная позиция участников образовательного процесса, что подразумевает использование игровых технологий, проектных методик, решение конкретных ситуаций и т. п.;

б) интеракция способствует интеллектуальному, деятельностно-волевому и творческому становлению личности;

в) происходит постоянная смена позиций «отправитель» и «получатель» информации, то есть смена коммуникативных ролей;

г) многосторонний обмен информацией, хотя и протекает медленнее, но является более глобальным.

Основными принципами реализации интерактивной образовательной стратегии являются следующие.

Принцип проблемности. Проблема, по сути своей, – ядро всех методов интерактивного обучения и воспитания. Работа в проблемном поле подразумевает реализацию приемов учения и преподавания, воспитания и самовоспитания с учетом логики мыслительных операций (анализ, обобщение и т. д.) и закономерностей поисковой деятельности (наличие проблемной ситуации, познавательного интереса и др.). При этом обеспечивается не только развитие мыслительных способностей личности, но и ее качественное становление.

Принцип мотивации активности позиции участника ОП. Для его реализации особое значение приобретает выбор учителем стимулов эффективной организации мыследеятельности и взаимодействия школьников. Таким стимулом могут стать: социальная значимость, творческий характер деятельности, состязательность, использование игровых технологий, создание благоприятного эмоционального фона.

Принцип инициирования креативности. В соответствии с ним каждый участник образовательного процесса не просто проявляет активность, но и выступает творцом новых идей. Один из распространенных приемов реализации данного принципа – работа в малых творческих группах, где каждый может и должен проявить себя.

Педагог становится фасилитатором, главная задача которого – обеспечить поддержку и помощь учащимся в процессе самопознания и самостановления. В этой связи особое значение приобретает его позиция «позитивного оценивания», при которой педагог изначально не определяет, насколько действия учеников соответствуют его ожиданиям [Селевко, 2006]. К сожалению, российской системе образования исторически

свойственна критичность оценивания, что зачастую вызывает страх, тормозит творчество, активность, искренность детской аудитории. А ведь некоторые ошибки могут дорогого стоить, так как в процессе их осмысления и происходит как минимум более глубокое понимание проблемы, а как максимум – творческий прорыв в ее решении.

Среди богатейшего арсенала методов, реализующих интерактивную образовательную стратегию, остановимся подробнее на игре, методе проекта и мозговом штурме.

Игра все шире применяется в практике обучения и воспитания. К ее характерным особенностям относятся: системное содержание осмысленного материала, воссоздание структуры определенной деятельности в игровой модели, приближение обстановки учебно-воспитательного процесса к реальным условиям, совокупный обучающий и воспитывающий эффект, обеспечение перехода от организации и регуляции деятельности учащихся педагогом к их самоорганизации. Исходя из этих особенностей, целесообразно выделить развивающую, коммуникативную, активизирующую и информационную функции педагогической игры.

В образовательной практике наиболее часто применяются следующие виды деловых игр:

- блиц-игры эффективны для решения конкретных, частных задач обучения и воспитания; они просты, не требуют больших энергетических и временных затрат;
- ролевые игры предусматривают наличие ролей, исполняя которые, участники имитируют определенную деятельность. Основными признаками ролевой игры являются: наличие модели (игрового комплекса), включенной в конкретную социально-экономическую систему либо культурологическую; наличие общей цели у всего ролевого коллектива; наличие и взаимодействие ролей, ролевых установок участников игры; существование альтернативных, многовариантных решений; наличие системы группового и индивидуального взаимодействия;
- имитационные игры, в отличие от ролевых, моделируют в первую очередь не деятельность, а определенную среду, принципы ее существования и развития. В этих играх может отсутствовать альтернатива (один из важнейших признаков ролевой игры), при этом от участников требуются лишь четкое соблюдение инструкций и согласованность действий;
- организационно-деятельностная игра является сложным и энергоемким методом. В образовательном процессе ее целесообразно применять при наличии реально существующей, а не искусственно созданной (как в деловой игре) сложной проблемы, для решения которой необходимы объединенные усилия участников. При этом они испытывают определенные затруднения в решении стоящих перед ними задач, причем и методологи, и игротехники понимают, что аналогов решения в реальной практике просто нет, что необходимо отказаться от стандартного мышления, выйти на его качественно новый уровень. Роли в данном классе игр по преимуществу коллективные и условные.

Метод проектов трактуется как способ организации самостоятельной деятельности обучающихся, интегрирующий в себе проблемный подход, групповые методы работы, исследовательские, презентативные и рефлексивные методики. Принципиальными при этом являются следующие положения: обучение и воспитание осуществляются в процессе деятельности и кооперации субъектов образовательного процесса; в основе каждого проекта лежит определенная проблема; очень важной становится личностная заинтересованность участников в получении результата.

Интерактивный режим также является непосредственным признаком организации *проектной деятельности*, реализуясь уже на этапе погружения в проект, когда педагог очерчивает проблемное поле, в котором учащийся выделяет ряд подпроблем, формулирует цель и задачи будущей работы. Этап организации деятельности предполагает создание творческих групп и планирование действий по решению задач проекта. В ходе осуществления намеченных действий идет активное взаимодействие внутри проектных групп и между ними. Наконец, на завершающем этапе осуществляется

презентация результатов и продуктов проектной деятельности. Результатом работы над проектом является найденный способ решения изучаемой проблемы.

Проект тем и отличается от коллективно подготовленного дела, что на заключительном его этапе должен быть продемонстрирован главный результат – анализ деятельности групп и предъявление способа решения. Продуктом же проектной деятельности является то, что участники приготовили к презентации, то есть наглядное проявление способа решения проблемы: рисунки, макеты, фильмы, слайд-шоу и др. В этой связи теоретики проектной деятельности трактуют общую цель любого проекта как создание продукта (услуги), обладающего объективной или субъективной новизной и имеющего личностную или социальную значимость.

Мозговой штурм предполагает разделение во времени основных этапов процесса решения проблемы, то есть этапов генерации идей и их конструктивной проработки. Интерактивный режим организации работы над проблемой предполагает следующую методику проведения мозгового штурма: целесообразно начать с тестирования, определяющего доминирующий тип мышления участников: если доминирует правое (художественное) полушарие – это будущие «генераторы идей», а если левое (логическое) – скорее «аналитики». На следующем этапе происходят выдвижение проблемы, активизация творческой деятельности, деление на группы в соответствии с результатами тестирования. Перед этапом генерации идей целесообразно провести интеллектуальную разминку, включающую решение шуточных задач, загадок. На этап генерации идей отводится не более 20 минут, при этом ведущий добивается краткости и четкости формулировок. При этом критика и обсуждение идей не допускаются, так как это будет происходить во время работы группы аналитиков. Завершается мозговой штурм коллективным подведением итогов и рефлексией.

Таким образом, анализируя возможности интерактивного субъектного взаимодействия в процессе образовательной практики, можем отметить, что каждая из названных форм обеспечивает интерактивный режим общения, организация которого неизбежно требует от субъектов общения установления обратной связи в виде информационной и смысловой дополненности. Кроме того, они позволяют ввести воспитанников в диалогичное пространство, позитивное сотрудничество и актуализируют необходимость проявления духовности и нравственности как от педагога, так и от воспитанника.

Библиографический список

1. Барканова О.В. Формирование духовных ценностей личности в юношеском возрасте // Психология обучения. 2011. № 1. С. 66–72.
2. Власова Т.И. Духовно-нравственное развитие современных школьников как процесс овладения смыслами жизни // Педагогика. 2008. № 9. С. 108–113.
3. Данилюк А.Я. Духовно-нравственное развитие младших школьников // Педагогика. 2008. № 9. С. 88–92.
4. Ильин И.А. Путь духовного обновления // Путь к очевидности: соч. М.: ЭКОМО-Пресс, 1998.
5. Иоффе А.Н. Методика гражданского образования: теоретические аспекты и практические рекомендации. Брянск, 2007. С. 33–40.
6. Кашлев С.С. Интерактивные методы обучения в педагогике. Минск, 2004.
7. Кондаков А.М. Духовно-нравственное воспитание в структуре Федеральных государственных стандартов общего образования // Педагогика. 2008. № 9. С. 13–19.
8. Лихачев А.Е. Воспитанность и духовность // Педагогика. 2001. № 3. С. 33–36.
9. Перечень поручений Президента Российской Федерации по итогам совместного заседания президиума Государственного совета РФ и Совета по взаимодействию с религиозными объединениями при президенте РФ от 11 марта 2009.
10. Послание Федеральному собранию РФ от 5 ноября 2008. Москва БКД Президентская инициатива «Наша новая школа» // Российская газета. 2008. 6 ноябр. № 4787.
11. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. М., 2006. Ч. I, гл. 5. С. 194–198.
12. Щуркова Н.Е. Классное руководство: игровые методики. М., 2004. С. 9–13.

ФИЛОСОФИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

И.С. Барсуков

РАЗРЕШЕНИЕ ПРОТИВОРЕЧИЙ ТРУДА В ФИЛОСОФСКОЙ СИСТЕМЕ Г.В.Ф. ГЕГЕЛЯ

Субъективность, объективность, формообразования духа, деятельность, труд, абсолютное.

Крупномасштабный экономический кризис становится тем фактором, который актуализирует фундаментальные исследования процессов обмена между трудом и капиталом не только в экономической науке, но и в философии. Раскрытие природы процесса труда становится важной задачей, на основе решения которой может быть создана новая парадигма самоидентификации, самореализации и самоактуализации личности и выстроена на её основе модель стабильного общественного устройства с внутренним балансом интересов всех общественных групп.

В связи с поиском оснований кризисных явлений актуальным становится исследование процесса труда, отражающее его субстанциальные характеристики. Поскольку труд составляет неотъемлемое, объективное условие человеческого существования, он выступает как универсальная и субстанциальная категория, охватывающая онтологические, гносеологические, аксиологические и праксиологические аспекты бытия человека. При этом необходимо отметить, что труд, будучи субстанциальной основой, не только является фактором самосозидания и самореализации личности, но является также фактором саморазрушения и отчуждения. Фундаментальное объективно присутствующее процессу труда противоречие одновременного самоподтверждения и самоотрицания сущности человека требует переосмысления с учётом глобальных проблем современности.

Для раскрытия сущности труда требуется подход, опирающийся на традиции выведения существенных сторон действительности из единой исходной основы, с результатом в форме систематически организованной целостности. Формой мышления, способной к указанному способу реконструкции предмета в истории философии, выступает диалектика, поэтому одним из перспективных способов в исследовании труда как универсальной и субстанциальной категории может служить обращение к историческим формам диалектики. Сам способ подобного конструирования и результат в качестве системы разрабатывались в немецкой классической философии и нашли своё завершение в философии Гегеля.

Обращение к философскому наследию Гегеля сегодня представляется актуальным ещё и потому, что эпоха, в которую вступил современный мир, имеет ряд признаков, сближающих современную историческую ситуацию с процессами двухсотлетней давности (конец XVIII – начало XIX века), собственно предопределившими саму постановку проблемы раскрытия деятельной природы человека в немецкой классической философии вообще и в философии Гегеля в частности [Гулыга, 2001; Ильенков, 1984; Лукач, 1987.].

Экономическая определённая эпохи (конец XVIII – начало XIX века), выраженная в противоречивом отношении труда и капитала, при котором капитал переходит к более развитой в сравнении с предшествующими и адекватной его собственной природе форме, к промышленному капиталу, а процесс труда поднимается на более высокую ступень производительности, актуализирует проблему развития деятельных сил человека в философии. Гносеологические проблемы, получившие в философии Нового времени существенную разработку, окончательно выдвигаются на передний план философских изысканий в Германии того периода. Противоположные фигуры, различие между которыми развито до отношения противоречия: объект и субъект, вещь и Я, материя и дух, сознание и самосознание, а также форма мышления, необходимая для выражения отношений обозначенных выше фигур (определений абстрактного труда), – диалектика – всё вовлечено в рассмотрение проблемы продуктивности процесса познания.

Начало рассмотрения определений продуктивных характеристик деятельности как таковой дано, прежде всего, у Канта в его «трёх критиках», где он обнаруживает противоречивость формы самосознающего мышления. Границы, обнаруженные Кантом при рассмотрении безусловного в синтетических возможностях разума, а затем и в практической деятельности, выступают основанием для систематических устремлений Фихте, у которого противоречия и границы самосознания снимаются в абстрактной форме абсолютного Я. Наконец, у Шеллинга абсолютное представлено как тождество объективного и субъективного, но оно также не освобождено от формы абстрактно всеобщего. И только у Гегеля изначальная установка против абстрактного отношения к действительности, его занятия политической экономией позволяют рассматривать определения деятельности через диалектику абстрактного и конкретного труда, а абстрактные определения в деятельности – не только как односторонность и ограниченность, но как необходимую отрицательность, объективно присущую деятельности человека.

При рассмотрении определений продуктивной деятельности Гегель не только становится на точку зрения современной ему политэкономии [Маркс, Энгельс, 1974, с. 159], но, рассматривая труд как конкретно-всеобщее, идёт дальше в раскрытии его (труда) существенных определений, в то время как политическая экономия того времени в лице А. Смита добралась лишь до поверхностно-всеобщих определений труда. В этом смысле труд как категория осознана представителями политической экономии в качестве чистой, не расчленённой в самой себе сущности, внешне соотносящейся с различными формами своего же собственного проявления в наличной действительности. Несмотря на характер всеобщности, у политэкономов того времени труд выступал особенностью наряду с другими экономическими формами и в лучшем случае рассматривался ими абстрактно-аналитически, как совокупность труда людей, делающих свой вклад в совокупный, конечный продукт [Смит, 1993, с. 66–67].

Для Гегеля в силу, прежде всего, особенностей диалектического метода всеобщность процесса труда имеет значение лишь постольку, поскольку позволяет охватить в анализе всю полноту существенных определений процесса деятельности, и не путём простого перечисления, а путём последовательного выведения формообразований духа (в целом совпадающего с историческим процессом) на основе разрешения противоречий между объективностью и субъективностью как противоположными фигурами процесса труда. Формообразования духа и есть, по Гегелю, отдельные и устойчивые типы связи объективного и субъективного в труде, образующие определённую форму – специфическую роль, функцию, которую играет каждая фигура в процессе отношения (действия на неё противоположной фигуры). Эта функция зависит от места каждой фигуры в процессе – каждая может выступать попеременно как исходной основой, так и результатом движения. Движение внутри возникшего обособления формы с необходимостью заканчивается разрешением противоречия или развитием. В результате возникает качественно новый способ связи фигур, что и даёт последователь-

ность моментов самой системы, а система есть выраженная через отношение индивидуального сознания (субъективный дух) к формам общественного сознания (объективный дух) диалектика процесса труда, совершающегося во всей своей полноте [Гегель, 2000].

Труд как феномен (имеющаяся в действительности сущность) и есть опосредствование объективного и субъективного, глубокое основание субъективности, постоянно снимающее себя и восстанавливающее себя в противоречии. Труд выводит во внешнее существование субъективность тем, что субъективность получает предметную устойчивую форму за счёт перевода идеальной формы (объективных связей отношений действительности, выраженной в субъективных связях и отношениях) в объективность, а полученная объективность в этом самом движении за счёт фиксированной в продукте идеальной формы выступает основанием для процесса обратного перевода объективности во внутреннее субъективности. Субъективность есть существенная сторона отношения в процессе реализации цели, поскольку выступает источником и завершением действия (самодвижная форма), фокусирует противоречие внутри себя, поэтому для субъективности как действительного источника и причины продуктивного действия это качество (быть действительным источником продуктивного действия) выступает скрытым от самой субъективности. Если сущность субъективности выступает скрытой, значит, является внешней по отношению и к самой себе, и к объективности, и, следовательно, феноменологическое становление субъективности содержит непреодолимые границы в снятии отчуждения, поскольку снятие лежит в пределах самого отчуждения – таков один из выводов «Феноменологии духа». Другим важным итогом гегелевского анализа является то, что в поисках разрешения противоречий отчуждения он выходит на проблему абсолютного Я, или абсолютной субъективности, – субъект-объектность, содержащую внутри себя способ универсального самостоятельного продуктивного действия как форму конкретного труда [Там же, с. 399–410].

И трудности в изображении феноменологического процесса, поскольку имеются две находящиеся во взаимной связи последовательности (без обращения к объективной линии развития духа невозможно понять противоречия, внутреннюю движущую силу форм субъективного духа), и неудовлетворительность результата «Феноменологии духа» собственно подводят Гегеля к необходимости обратиться к логическим исследованиям и к построению Системы на логических основаниях. И Гегель не только принимает беспрецедентную со времён Аристотеля реформу формальной логики, что он всегда считал второстепенной задачей, но и раскрывает посредством диалектического движения понятия значение диалектического метода, не сколько в качестве чистого логического средства для выведения частей Системы, а в большей степени необходимого деятельного принципа, снимающего отчуждение субъекта от результатов собственного труда. [Гегель, 1997, с.754–772].

Посредством развёртывания движения логического от простейших форм к абсолютному («Абсолютной идее») Гегель снимает различия объективного и субъективного, поскольку в Абсолютной идее преодолевается граница логически обусловленного, а следовательно, и граница субъективности как таковой. Здесь на пути к раскрытию функции абсолютного в процессе деятельности Гегель не только выходит за пределы логики Канта и кантовского указания на невозможность трёх видов безусловного синтеза, но само диалектическое движение логической формы (понятия), представленное Гегелем как поступательное освобождение формы субъективности от внешне связанной с ней объективности, а значит, и логика выходят за пределы самой себя. Эта внешность к самой себе, т. е. к самому логическому процессу, в форме понятия, определения которого раскрыты и подняты до значения объективности, есть, по Гегелю, внутреннее деятельности и «душа всякого содержания» [Там же, с. 552].

На этом пути Гегель делает решающее обнаружение, заключающееся в совпадении движения логической формы (понятия) с природой целевого отношения (деятельности и труда), и тем самым получает основание сделать переход от рассмотрения противо-

речий процесса труда, предпринятого им в «Феноменологии духа», к рассмотрению всей полноты мирового целого. Более того, сам труд (и живой труд как субъективность), выступивший там (в «Феноменологии духа») как самодостаточный, беспредпосылочный феномен, здесь, в «Науке логики» выступает как необходимая ступень развития мирового целого [Гегель, 1997, с. 709–772].

Тот же принцип выведения материала, что Гегель использовал в «Феноменологии духа», теперь он применяет к конструированию Системы на основе логического. Одной из особенностей формы абсолютного в Системе у Гегеля является опосредствованность и его выводной характер. Поскольку абсолютное для Гегеля не есть абстракт, а есть объективная форма, обладающая синтетическими функциями в связывании объективного и субъективного, оно (абсолютное) должно появиться в определённом месте Системы, получив обязательное развитие, а не должно быть просто предъявлено в качестве непосредственной сущности, должно быть выведено в качестве позитивной формы, оправданной действительным историческим развитием предшествующих форм, а значит, иметь свою феноменологию.

Традиционный взгляд на Систему Гегеля есть не более чем поверхностная её интерпретация и лежит в пределах традиционной философской схематики мира в целом, усматривающей в Системе простое примыкание друг другу собрания наук, как то: Наука логики, Философия природы и Философия духа, в которых внутреннее единство наук достигается за счёт движения логической формы. Именно поверхностный взгляд на Систему и приводил рассматривающих её (Систему) к неприятию результата и к выводам, снижающим значение гегелевской систематики как изображения освобождения субъективности от ограниченных форм её же собственного существования.

До сих пор Система Гегеля не потеряла научного значения и представляет грандиозную конструкцию мирового целого, где существенное и даже центральное место занимает субъект – реальный источник разумной деятельности, конкретный человек. В ней (Системе) с необходимостью выводятся все ступени и формообразования природы и духа, открывается природа целевого отношения и деятельности, обнаруживается её противоречивая форма – и жизнь, и процесс труда, в пределах которого посредством последовательного разрешения противоречий этого вида деятельности происходят становление и освобождение субъективности. Да и сам диалектический метод, взятый в контексте Системы, получает значение не субъективного и в этом смысле ограниченного способа познания, а приобретает онтологическую существенную характеристику, он (метод) есть отобранный, отвоёванный субъектом у природы и общества на свою сторону понимающий самого себя принцип самопорождения, самодвижения и развития всяческого содержания.

Что же касается места, с которого во внутреннюю структуру Системы Гегель вводит анализ процесса становления определений деятельности в её существенных характеристиках, то деятельность (и труд как её разновидность) как таковая в её конкретной определённости рассматривается в разделе «Идея» «Науки Логики» [Там же, с. 691–772]. С этого момента собственно и начинается Система, представляющая собой три необходимо взаимосвязанных процесса, отражающих действительное развитие определений сначала деятельности, а затем и труда, заметим также, согласно глубокому убеждению Гегеля, последовательно совпадающие с тремя фигурами умозаключения [Гегель, 1977, с. 496–498.]:

1. Феноменологический: обнаружение противоречий деятельности (Жизнь) и труда (Познание), разрешение противоречия труда как феномена природы мирового целого (Абсолютная идея). По Гегелю, первая фигура умозаключения: Е – О – В (Е – единичное, О – особенное, В – всеобщее).

2. Энциклопедия философских наук: разрешённое в специфически организованной теоретической деятельности противоречие труда. Диалектически представленные во внутренней необходимой связи содержательные определения природы, общества,

мышления и освоенные конкретным человеком: (Абсолютная идея (логическое) – Природа – Дух (Абсолютный дух)). Вторая фигура умозаключения: В – Е – О.

3. Действительное реальное практическое действие: труд конкретного единичного человека – реализация свободной субъективности. Третья фигура: О – В – Е.

Сразу следует заметить, что, несмотря на полноту и завершённость изображения в Системе противоречий труда и их теоретического разрешения, тем менее ей (Системе) недостаёт внутреннего опосредствования или перехода к Абсолютной идее из практического действия, поскольку сам указанный переход лежит за пределами только логического процесса, а должен подготавливаться реальным историческим процессом или совершаться в конкретной практической жизни. Поэтому Система и вызывает ощущение искусственности, ибо в ней имеется разрыв между теоретическим изображением и объективной реальностью, что никак не умаляет достоинства выполненной Гегелем работы, ибо на тот период времени предпосылки экономического развития только актуализировали исследования логических характеристик продуктивной деятельности, но никак непосредственно не включали процесс мышления в процесс производства стоимости.

На современном этапе развития цивилизации указанная проблема уже не просто актуализирована, но налицо имеются реальные предпосылки преодоления феномена отчуждения субъекта от результатов труда, вызревшие на этапе перехода от индустриальной к постиндустриальной модели развития цивилизации, что открывает вполне реальную перспективу рассмотрения внутренних противоречий процесса труда в нём самом в контексте сложившихся исторических обстоятельств и выведения институциональной общественной формы, разрешающей противоречие труда, а также необходимость специального рассмотрения вида труда, связанного с моделированием способов образования индивида, а значит, перспективу создания теоретической дидактики.

Библиографический список

1. Гегель Г.В.Ф. Наука логики. СПб.: Наука, 1997. 799 с.
2. Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа. М.: Наука, 2000. 495 с.
3. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. Философия духа. М.: Мысль, 1977. Т. 3. 471 с.
4. Гулыга А.В. Немецкая классическая философия. 2-е изд. М.: Рольф, 2001. 416 с.
5. Ильенков Э.В. Диалектическая логика. М.: Политиздат, 1984. 320 с.
6. Лукач Д. Молодой Гегель и проблемы капиталистического общества. М.: Наука, 1987. 614 с.
7. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Изд. 2-е. М.: Госполитиздат, 1974. Т. 42. 535 с.
8. Смит А. Исследование о природе и причинах богатства народов. М.: Наука, 1993. 570 с.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ (ПО МАТЕРИАЛАМ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ)

Старшеклассники, образовательные ценности, ценностные ориентации, факторы жизненного успеха.

Одной из важнейших задач, осуществляемой в последние годы модернизации общеобразовательной средней и высшей профессиональной школы, является повышение качества образования во всех его звеньях. Необходимыми условиями, от которых в решающей мере зависит успешность реформ, проводимых в этой области, являются высокая степень осознания ценности образования самими учащимися – школьниками и студентами, действенность ценностных ориентаций, которыми они руководствуются в своей учебной деятельности.

Оптимизация учебно-воспитательного процесса требует поэтому изучения реального состояния представлений учащихся о ценности образования в общесоциальном плане, и особенно для них лично, знакомства с мотивами, которые побуждают их к учебному труду, с задачами, которые они перед собой ставят в данной сфере деятельности.

С этой целью мы приняли участие в осуществляемом Центром комплексных социологических исследований КГПУ им. В.П. Астафьева мониторинговом исследовании процесса функционирования и развития системы образования Красноярского края. На последнем этапе мониторинга по специально разработанным анкетам в 2011 году в трех типичных школах города Красноярска были опрошены 206 учащихся 9-х и 11-х классов, 216 их родителей и 32 учителя старших классов.

В результате статистической обработки анкет была получена обширная информация о различных сторонах жизни городской школы. В рамках данной статьи мы рассматриваем только образовательные ценности старшеклассников, выявляем их корреляционные связи с смысложизненными ориентациями, с представлениями о факторах жизненного успеха.

Образование – социальный институт, исторически возникший и развивающийся с целью удовлетворения потребностей общества в социализации новых поколений, в осуществлении «социального наследования» умножающихся знаний, опыта, традиций. Оно реализует преемственность исторического процесса, обеспечивает егокумулятивный характер, что повышает темпы общественного развития в целом. Выполняя эти функции, образование выступает в качестве стержневой основы культуры, отличающей человеческое сообщество от природного мира, человека как личности от человека как биологического индивида. Выдающийся российский педагог С.И. Гессен писал: «Задача всякого образования – приобщение человека к культурным ценностям... превращение природного человека в культурного» [Гессен, 1995, с. 36].

Являясь необходимым условием и фактором формирования и развития культуры, ее содержательной основой, осуществляя историческую преемственность и обеспечивая социальный прогресс, образование объективно представляет для общества, социальных групп, каждого человека величайшую ценность в смысле значимости выполняемых им функций. Но эта ценность лишь потенциальна, имеет, если можно так выразиться, предпосылочный характер до тех пор, пока она не осознана, не стала объектом оценочного отношения, не воплотилась в идеях, представлениях, чувствах людей, не стала духовной ценностью, способной при определенных условиях трансфор-

мироваться в ценностные ориентации, в целевые установки и практические действия конкретных членов общества, социальных групп.

Для того чтобы выявить образовательные ценности наших респондентов, в «Анкете школьника» был поставлен вопрос: «В чем вы видите прежде всего ценность образования лично для себя?». Далее перечислялись тринадцать возможных мотивов, побуждающих человека ценить образование с позиций собственных жизненных интересов, мотивов, которыми люди в принципе могут руководствоваться в своей практической деятельности по овладению знаниями, навыками, компетенциями. Каждый из этих мотивов респондент должен был оценить по трехбалльной шкале («прежде всего», «в меньшей степени», «совсем нет») или отметить вариант «затрудняюсь ответить». Результаты анкетирования представлены в таблице.

Таблица

Мотивы образовательных ценностей старшеклассников
(в процентах к числу опрошенных)

№ п/п			9 кл.	11 кл.	9 и 11 кл.	Ранговое место
1	В получении аттестата о среднем образовании	прежде всего	55	30	45	XII–XIII
		в меньшей степени	28	38	32	
		совсем нет	13	18	15	
		затрудняюсь ответить	3	8	5	
2	В получении диплома о среднем специальном или высшем профессиональном образовании	прежде всего	70	45	60	XI
		в меньшей степени	21	26	23	
		совсем нет	6	11	8	
		затрудняюсь ответить	2	10	6	
3	Быть успешным в жизни	прежде всего	90	76	84	II
		в меньшей степени	7	11	9	
		совсем нет	1	1	1	
		затрудняюсь ответить	2	5	3	
4	В приобретении любимой профессии	прежде всего	85	70	79	IV
		в меньшей степени	10	17	13	
		совсем нет	3	2	3	
		затрудняюсь ответить	2	3	2	
5	В получении престижной профессии	прежде всего	63	67	65	VI
		в меньшей степени	29	22	26	
		совсем нет	3	3	3	
		затрудняюсь ответить	4	1	3	
6	В достижении карьерного роста	прежде всего	82	72	78	V
		в меньшей степени	14	18	16	
		совсем нет	2	2	2	
		затрудняюсь ответить	1	1	1	
7	Стать высокообразованным и культурным человеком	прежде всего	66	60	64	VII
		в меньшей степени	26	28	27	
		совсем нет	6	3	5	
		затрудняюсь ответить	1	1	1	

Окончание табл.

№ п/п			9 кл.	11 кл.	9 и 11 кл.	Ранговое место
8	В формировании нравственных личностных качеств	прежде всего	67	55	62	VIII–X
		в меньшей степени	23	33	27	
		совсем нет	6	3	5	
		затрудняюсь ответить	3	2	3	
9	В возможности дальнейшего саморазвития (постоянного самообразования, духовного и физического совершенствования)	прежде всего	62	61	62	VIII–X
		в меньшей степени	30	25	28	
		совсем нет	3	6	4	
		затрудняюсь ответить	5	1	3	
10	В реализации своих целей в жизни	прежде всего	94	82	89	I
		в меньшей степени	3	3	3	
		совсем нет	2	2	2	
		затрудняюсь ответить	1	6	3	
11	В практическом применении в будущей трудовой деятельности	прежде всего	65	59	62	VIII–X
		в меньшей степени	26	30	27	
		совсем нет	2	1	1	
		затрудняюсь ответить	7	3	6	
12	Приносить больше пользы обществу	прежде всего	50	38	45	XII–XIII
		в меньшей степени	39	34	37	
		совсем нет	8	15	11	
		затрудняюсь ответить	2	7	4	
13	Обеспечить собственное материальное благополучие	прежде всего	83	78	81	III
		в меньшей степени	13	10	12	
		совсем нет	1	2	1	
		затрудняюсь ответить	2	2	2	

Анализ отображенной здесь обширной информации существенно затрудняется, с одной стороны, разнородностью оцениваемых мотивов, а с другой – близостью и сложным соотношением многих из них. Тем не менее нам представляется правомерным подразделить эти мотивы на две основных группы – инструментальные и терминальные. К первым относятся те, с позиций которых образование ценится как средство для достижения субъектом других, жизненно важных для него целей. Терминальными же образовательными ценностями являются те, в основе которых – признание самооценности образования как такового, его значимости для удовлетворения потребности человека в познании себя и мира, его роли в самореализации личности, в духовно-нравственном развитии человека.

При этом важно, с одной стороны, учитывать относительность различий между этими уровнями образовательных ценностей, их взаимосвязь и возможные взаимопереходы. С другой же стороны, следует различать степень, так сказать, «инструментальности», то есть утилитарности самих инструментальных ценностей, так же как и далеко не одинаковый характер ценностей терминальных. Сопоставим, например, пары инструментальных образовательных ценностей, в основе которых лежат такие мотивы: «приносить больше пользы обществу» и «обеспечить собственное материальное благополучие» или «в приобретении любимой профессии» и «в получении престижной профессии». Не приходится доказывать их существенное различие по уровню инстру-

ментальности, прагматического отношения к образованию. Существенные различия по этому критерию имеются и между рядом других инструментальных по своему характеру образовательных ценностей.

К собственно терминальным образовательным ценностям из всех перечисленных в анкете, по нашему мнению, относятся те, основой которых являются следующие мотивы: «стать высокообразованным и культурным человеком», «в формировании нравственных личностных качеств», «в возможности дальнейшего самообразования (постоянного самообразования, духовного и физического самосовершенствования)». К ним близки по своему характеру и в некоторых аспектах при определенных условиях могут стать терминальными ценности, основой которых являются, например, такие мотивы: «в реализации своих целей в жизни» (если к этим целям относится стремление к знаниям, к самореализации), «в приобретении любимой профессии» (если, допустим, такой профессией является научная или педагогическая деятельность, по своей сути предполагающая постоянное самообразование, углубление знаний).

Обратимся теперь непосредственно к данным опроса, представленным в таблице. Нетрудно видеть, что ценности инструментального порядка здесь явно преобладают. Для старшеклассников образование – прежде всего средство для решения разнообразных жизненных задач. Его же самооценку, роль в формировании личности, смыслообразующие функции отступают на второй план, причем отношение к самим инструментальным функциям образования далеко не однозначно. Наиболее наглядно это выражается в ранговых местах, которые заняли оценки мотивов значимости образования лично для каждого из опрошенных школьников.

Как мы видим, первые шесть мест по степени предпочтительности заняли мотивы инструментального характера, оцененные высшим баллом подавляющим большинством респондентов. Причем мотивы, занявшие первые два места с близкими показателями, имеют самый общий характер. Старшеклассники, выбравшие их, ценят образование как средство для «реализации своих целей в жизни» (89 % оценок высшим баллом) и как необходимое условие для того, чтобы «быть успешным в жизни» (84 %). Что подразумевается под этими весьма общими выражениями? Какие жизненные цели намерены осуществить наши респонденты благодаря образованию, как представляют они свою успешность, достигаемую с его помощью? В какой-то мере выяснить это нам поможет корреляционный анализ.

Оказывается, что мотив «реализация своих целей в жизни» связан с мотивом «успешности в жизни» на очень высоком уровне статистической значимости ($r = 0,45$).

И это вполне логично, поскольку молодые люди стремятся быть успешными в жизни, и цели, которые они перед собой ставят, подчинены этой задаче. Вопрос в том, какие это цели и как они понимают успешность. Высоким является уровень корреляционной связи «реализации своих целей в жизни» и с такими мотивами, как «достижение карьерного роста» ($r = 0,33$), «приобретение любимой профессии» ($r = 0,32$), «практическое применение в будущей трудовой деятельности» ($r = 0,32$), «обеспечение собственного материального благополучия» ($r = 0,30$). В то же время минимальное значение имеет связь этого фактора с таким благородным мотивом, как «приносить больше пользы обществу» ($r = 0,09$). Что касается представлений об «успешности в жизни», то они раскрываются в корреляционных связях этого стремления с такими мотивами признания ценности образования, как «обеспечение собственного материального благополучия» ($r = 0,49$), «приобретение любимой профессии» ($r = 0,44$) и в то же время «получение престижной профессии» ($r = 0,31$), «достижение карьерного роста» ($r = 0,42$), «стать высокообразованным и культурным человеком» ($r = 0,34$), «практическое применение в будущей трудовой деятельности» ($r = 0,33$).

Из этого краткого обзора можно сделать вывод, что среди образовательных ценностей старшеклассников явно преобладают ценности инструментального порядка, связанные с той ролью, которую образование может сыграть в достижении ими тех или иных жизненных целей, в обеспечении жизненного успеха. Но сами эти цели, понима-

ние успешности весьма разнородны и варьируют от сугубо прагматического стремления к материальному благополучию и карьерному росту до заслуживающего одобрения понимания необходимости образования для овладения профессией, практического применения в будущей трудовой деятельности. Причем многие респонденты связывают успешность своей жизни с возможностью благодаря образованию «стать высокообразованным и культурным человеком».

Следует заметить, что другие инструментальные мотивы признания ценности образования, имеющие формальный характер и связанные с официальной констатацией полученного уровня образования, заняли последние места. Речь идет о «получении аттестата о среднем образовании» (45 % оценок высшим баллом, XII–XIII места) и о «получении диплома о среднем специальном или высшем профессиональном образовании» (60 %, XI место). Заметим, что эти мотивы коррелируют на самом низком уровне с представлениями школьников о жизненных целях (соответственно $r = -0,03$ и $r = 0,06$) и успешности в жизни (соответственно $r = 0,02$ и $r = 0,07$). Подавляющее большинство старшеклассников относятся к образованию серьезно, понимают его огромную значимость для жизни в современном обществе, ценят отнюдь не за формальное признание, не за пресловутые «корочки».

Терминальные по содержанию образовательные ценности занимают в целом в представлениях учащихся более скромные места. Тем не менее большинство опрошенных оценили высшим баллом и значимость образования для того, чтобы «стать высокообразованным и культурным человеком» (64 %, общее седьмое место), и для «формирования нравственных личных качеств» (62 %, восьмое – десятое места), и для «возможности дальнейшего саморазвития» (также 62 % и те же восьмое – десятое места).

Надо сказать, что это совсем неплохие показатели отношения школьников к образованию как к смысложизненной ценности. Следует учитывать, что значимость этих мотивов в той или иной степени признают подавляющее большинство опрошенных (соответственно вышеприведенному порядку их перечисления 91, 89 и 90 %). Лишь очень немногие вообще их игнорируют (соответственно 5,5 и 4 %). Надо иметь в виду и то обстоятельство, что немалая часть школьников под образованием понимает лишь официально регламентированные его виды (школа, вузы и т. п.), не принимая во внимание роль самообразования, СМИ, Интернета и др. И некоторые из них полагают, что образовательные учреждения призваны главным образом не формировать личность, а давать учащимся знания и умения, необходимые в будущей практической деятельности. Впрочем, здесь мы сталкиваемся с ситуацией, характерной в современном обществе не только для школьников, но для всей учащейся молодежи, включая не в последнюю очередь и студентов. Как пишет на основе многолетнего (с 1987 г.) исследования в московских вузах Н.Г. Багдасарьян, «... образование не является терминальной или целевой жизненной ценностью для подавляющего большинства современных студентов, не выступает как идеал саморазвития личности. Преобладает отношение к нему как к инструментальной ценности, общественно значимому способу достижения других важных социальных и индивидуальных целей» [Багдасарьян, 2008, с. 5].

Терминальные образовательные ценности органически связаны друг с другом, образуют своеобразный комплекс, в рамках которого они коррелируют между собой на высоком уровне статистической значимости.

Молодые люди, оценивающие высшим баллом роль образования в их дальнейшем саморазвитии, которое включает «постоянное самообразование, духовное и физическое совершенствование», хорошо сознают его значение и для «формирования нравственных личностных качеств». Эти мотивы взаимосвязаны на высоком уровне статистической значимости ($r = 0,45$). Вполне закономерно желание такого рода молодых людей использовать образование для того, чтобы «стать высокообразованными и культурными», приблизиться к интеллектуальной и нравственно здоровой элите общества. Этот мотив связан с двумя другими на примерно одинаковом достаточно высоком уровне (с

«формированием нравственных личностных качеств» – на уровне $r = 0,30$, с «возможностью дальнейшего саморазвития» – на уровне $r = 0,32$).

Корреляционный анализ свидетельствует, что отношение к образованию как к терминальной ценности со стороны подростков и юношей отнюдь не случайно. Его основой, как правило, являются вполне определенные личные качества респондентов, которые проявляются в их ценностных ориентациях и представлениях о факторах жизненного успеха.

Так, высоко ценят образование за «возможность стать высокообразованным и культурным человеком» прежде всего те молодые люди, среди ценностных ориентаций которых преобладают стремления к «глубоким знаниям» ($r = 0,24$), к «полноценному овладению культурой» ($r = 0,21$), к «воспитанию детей» ($r = 0,25$), к «развитию своих способностей» ($r = 0,19$). Знаменательно и то, что этих подростков и юношей не влечет «материальная обеспеченность» в качестве жизненного ориентира ($r = -0,01$). Показателен и тот факт, что в качестве факторов собственного жизненного успеха они рассматривают главным образом на «образование, компетентность, профессионализм» ($r = 0,32$), на «постоянное самообразование» ($r = 0,24$), на «трудолюбие, самосовершенствование» ($r = 0,20$). При этом их характеризует отрицательное отношение к таким нравственно сомнительным средствам достижения успеха, как «деньги» ($r = -0,05$) и «протекция влиятельных родственников и знакомых» ($r = 0,00$), а также недоверие к роли случайного «везения» в достижении успеха ($r = -0,12$). Аналогичные позитивные черты присущи ценностным ориентациям и представлениям о факторах жизненного успеха также и тем респондентам, которые высоко ценят образование за «формирование нравственных личностных качеств» и за «возможность дальнейшего саморазвития».

Библиографический список

1. Багдасарьян Н.Г. Ценность образования в модернизирующемся обществе // Педагогика. 2008. № 5.
2. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс. 1995.

СОВМЕСТИМОСТЬ ПРИРОДЫ И ОБЩЕСТВА

Совместимость, природа, обществ, коэволюция.

Задачей настоящего исследования является рассмотрение совместимости как ключевого понятия коэволюционного взаимодействия природы и общества. Понятие «совместимость» является общенаучным и употребляется в самых различных областях: медицине, биологии, кибернетике, философии. Совместимость актуальна в самых различных областях и сферах человеческой деятельности. Совместимыми должны быть элементы и узлы оборудования при осуществлении технологического процесса, а также оборудование с обслуживающим его человеком. Совместимы должны быть: ткани и органы внутри организма – это условие его жизни; люди, длительно сосуществующие вместе (например, в космическом полете или на полярной станции); природа и общество. Несовместимость перелитой крови стала причиной гибели А.А. Богданова – создателя «Всеобщей организационной науки – тектологии». Из-за невозможности подобрать совместимый костный мозг погибает значительная часть больных лейкозом, не дождавшись трансплантации.

Тем не менее общего определения понятия «совместимость» не существует, и в различных областях оно трактуется неодинаково. Так, согласно одному из определений, в психологии совместимость – это взаимное соответствие свойств участников группы. Сюда входят: взаимная симпатия, положительный характер эмоциональных установок, взаимовнушаемость, общность интересов и потребностей, сходство динамической направленности психофизиологических реакций при операторской деятельности и отсутствие в данной группе выраженных эгоцентрических настроений [Цит. по: Обозов, Обозова, 1981, с. 98]. Различая понятия «совместимость» и срабатываемость (согласованность характеристик субъектов, обеспечивающая им эффективное выполнение какой-либо совместной деятельности), Н.Н. Обозов и А.Н. Обозова определяют сущность совместимости как «*соответствие свойств взаимодействующих людей по отношению к целям их взаимодействия*». Обсуждая вопрос о критериях совместимости, авторы отмечают, что в социальной психологии используются самые различные критерии, среди которых выделяют высокую сплоченность группы, устойчивость во времени, высокую эффективность трудовой деятельности, низкую конфликтность в группе, высокое взаимопонимание между партнерами. Однако ни один из них авторы не считают обоснованным и сильным, а при решениях задачи определения критериев совместимости выделяют три подхода: структурный, функциональный и адаптивный.

Структурный подход базируется на мысли, что совместные партнеры образуют некую устойчивую, адаптивную и в определенном смысле эффективную структуру. Совместимость выступает здесь как подобие (сходство) или различие (контраст) характеристик партнеров. Структурный подход ориентирован на поиск оптимальных сочетаний характеристик членов группы, определяемых как гармония.

При функциональном подходе партнеры рассматриваются как носители определенных функций (ролей). Мера согласования ролей служит показателем их совместимости. Адаптивный подход получил распространение в клинике и психологической практике. Исследователи сосредоточивают свои усилия на диагностике характеристик общения и поиске методик их совершенствования. В данном случае речь идет о совместимости как толерантности партнеров.

Проблемы совместимости в технике исследованы в работе [Носенков, 2001], в которой отмечается, что появление первых технических устройств стало возможным потому, что создателям удалось соединить (совместить) между собой все их составные

части. Изучением совместимости техники посвящена специальная дисциплина, названная «Теорией технической совместимости», прошедшая уже полный цикл развития от становления до научно-методологического обеспечения. На понятие «техническая совместимость» введен ГОСТ 30709–2002. Техническая совместимость, где дано определение понятия совместимости как «пригодности продукции, процессов и услуг к совместному, но не вызывающему нежелательных взаимодействий использованию при заданных условиях для выполнения установленных требований» [ГОСТ 30709–2002..., 2002]. Главной предпосылкой для разработки научной теории «технической совместимости» является методологический принцип – принцип достаточной совместимости. Согласно данному принципу, «в процессе разработки, изготовления и эксплуатации техники должна обеспечиваться достаточная совместимость, своего рода компромисс как внутренних, так и внешних противоречий технических устройств, определяющая в конечном счете качества последних и являющаяся одним из основных исходных моментов технического прогресса» [Носенков, 2001, с. 232].

Свое определение совместимости дается в теории систем. Обсуждая понятие «целесообразность», М.И. Сетров находит его через понятие «соответствие», отмечая, что оно не имеет достаточно четкого определения. Соответствие является результатом проявления более общего принципа, обеспечивающего взаимодействие и сохранение элементов и систем, одной из форм совместимости. М.И. Сетров показывает, что совместимость – важнейшее условие всякого взаимодействия между предметами и явлениями. При этом вопрос о совместимости возникает тогда, когда между ними есть различие. Сравниваемые системы могут отличаться либо по действующим в них законам разного уровня, либо по законам одного уровня, однако имеющим различные условия развития. В этом случае выяснение совместимости сводится к выяснению их общности по каким-то свойствам или параметрам. При этом обнаруживаются две разные формы совместимости: совместимость части и целого, т. е. систем, находящихся в некоторой иерархической зависимости. Такая совместимость называется соответствием; совместимость равноправных партнеров, которые возникают и существуют независимо друг от друга. Исходя из рассмотрения различных видов совместимости, М.И. Сетров дает следующее определение данного понятия: «...совместимость есть такое отношение двух систем, при котором обнаруживается сродство или общность систем по некоторым параметрам или по существу, обеспечивающее возможность их взаимодействия». Это определение одновременно выражает принцип совместимости [Сетров, 1971, с. 133].

Философская энциклопедия трактует совместимость в узком смысле, как «свойство дедуктивных (в частности, формальных) теорий и отдельных их предложений (соответственно формул) или множеств предложений (формул). Предложение дедуктивных теорий называется совместимым с постулатами (аксиомами и правилами вывода) этой теории, если с присоединением этого предложения к постулатам данной теории сохраняется ее непротиворечивость» [Философская энциклопедия, 1970, с. 42–43].

Нами не найдено определение понятия совместимости в приложении к проблемам взаимодействия природы и общества. Между тем перенесение понятия на указанные процессы представляется весьма актуальным. Известный отечественный ученый И.К. Лисеев пишет: «Если в школах и вузах в настоящее время достаточно апробировано и выверено преподавание знаний о законах природы и законах общества, то преподавание знаний о законах совместимости, взаимодействия общества и природы как целостной коэволюционирующей системы фактически отсутствует» [Лисеев, 2011, с. 256]. Однако именно несовместимость человеческой деятельности (в частности, применяемых технологий) с природой привела к многочисленным экологическим проблемам, в том числе и глобальным. Примерами подобного рода переполнена экологическая литература. Так, например, в работе [Данилов-Данильян и др., 2005] показаны разрушительные последствия сельскохозяйственного производства по отношению к почве. Почва, являясь важнейшей цепью биогеохимического круговорота и местом ак-

кумуляции воды на просторах суши, питает влагой растительную биоту и поддерживает континентальный круговорот. Кроме того, почва – место обитания почвенных организмов-редуцентов (грибов, бактерий, беспозвоночных животных), которые обеспечивают возврат в окружающую среду биогенов (омертвелой органики), запасы которых в природе ограничены. «До 20–50 % этих организмов гибнут, – в результате внесения в почву минеральных удобрений и пестицидов. Если добавить сюда негативный груз деградации и эрозии почв, а также ее засоление в результате сельскохозяйственного производства, то биосфера теряет миллионы гектаров земли» [Данилов-Данильян и др., 2005].

Учитывая, что объединяющим определением совместимости в различных областях знаний является термин «соответствие», можно предложить следующее определение совместимости применительно к процессам взаимодействия природы и общества. *Совместимость – это соответствие человеческой деятельности протекающим в природе процессам. Достижение указанного соответствия возможно, на наш взгляд, путем гармоничного встраивания производственной деятельности человечества в протекающие в природе процессы и разумного (неразрушительного) их преобразования. При этом используемые технологии должны быть основаны на природных подражающих природе процессах.*

Но возможно ли достижение такого соответствия? Есть точка зрения, что абсолютно все современные технологии вредят биосфере [Экологические..., 1997, с. 136]. Отсюда существующий формат технологического фактора практически вычеркивается из списка реальных механизмов перехода к устойчивой цивилизации. Свои выводы В.И. Данилов-Данильян подкрепляет следующими аргументами:

1) все созданные человеком технологии направлены на потребление ресурсов биосферы и, следовательно, их можно назвать ресурсоистощительными, так как они деформируют и разрушают биосферу – как ее живую часть (биоту), так и окружающую ее среду. Никаких технологий, кроме ресурсоистощительных, не существует;

2) «экологических» и даже «экологически чистых» технологий не существует. Но нет и подобных технологий. На самом деле речь идет о технологиях, которые более эффективно используют природные ресурсы: из того же объема природного сырья создается больше конечных продуктов с меньшими энергетическими затратами на единицу продукции.

Мы не согласны с указанными утверждениями, поскольку в истории взаимодействия человека и природы можно найти примеры взаимовыгодного сотрудничества. Об этом писал, например, Н.Н. Моисеев в своей монографии «Быть или не быть человечеству» [Моисеев, 1999]. Он описывал ситуацию, сложившуюся в Южном Китае приблизительно 2,5 тыс. лет тому назад. Там в результате роста населения и исчерпания традиционных способов добывания пищи назревал экологический кризис. Выход найден благодаря таланту Человека – была изобретена эффективная технология поливного рисосеяния. Ее особенность состояла в том, что впервые рис стали высаживать в чеки, залитые водой. В этих чеках, которые в течение нескольких месяцев представляли собой пруды, стали разводить рыбу. Рыба питалась сорняками и освобождала людей от тяжелого малопродуктивного труда по прополке рисовых плантаций. Не менее важным было и то, что рыба также при этом удобряла почву, т. е. переводила сорняки в удобрения. И наконец, сама рыба шла в пищу крестьянам [Моисеев, 1999, с. 257]. Таким образом, трудовая деятельность китайцев не истощала, а обогащала природу.

Другие примеры можно найти в практике мирового природопользования. Это опыт канадских рыболовов, разработавших систему эксплуатации рыбных ресурсов, при которой ресурсы не истощались, то есть вылов рыбы не превышал возможности простого воспроизводства популяции. Та же идея была реализована немецкими лесорубами, которые вели такую эксплуатацию лесов, при которой вырубки леса не превышали естественного прироста. При данной системе как в рыбном, так и в лесном хозяйстве эксплуатация ресурса может продолжаться неограниченно долго.

Таким образом, совместимое развитие общества и природы возможно и, более того, жизненно необходимо. К критериям совместимости мы относим следующие составляющие человеческой деятельности: прежде всего, это *природогенность* – «свойство природоподобия, природоподражания, т. е. генерация и создание таких идей, схем, проектов и вещей, которые не противоречат природе, а являются биографически возможными, биогенетически допустимыми, эволюционно оправданными следствиями» [Свитин, 2004, с. 9]. Следующий критерий – *экологичность*, под которой мы понимаем применение технологий, не загрязняющих природу, не истощающих природные ресурсы и не разрушающих природную среду. В работе [Вершков, Свитин, 2012] к таким технологиям в области энергетики были отнесены солнечная энергетика, ветроэнергетика и другие, получившие название альтернативных. В литературе можно найти направления, которые относятся к совместимым с природой. Это, например, описанная Ю.Т. Кагановым концепция экобионики. Экобионика родилась в недрах бионики, предполагающей наличие аналогий и связей между техническими системами и живыми организмами. Девиз указанного направления: «живые прототипы – путь к новой технике». «Однако простое использование идей конструктивных решений, заложенных в живых системах, привело к тупику, – пишет Ю.Т. Каганов. – Необходимо было разработать глубокую теоретическую основу, основой которой стала синергетика. Соединение бионики с синергетикой привело к формированию биологического подхода к анализу технических систем и идеям экобионики, центральной из которых является идея о встраивании техники в биосоциальные структуры биосферы. Экобионика рассматривает технику как часть развивающейся биосферы. В связи с этим технологическое развитие человечества трактуется как необходимое условие перехода современных биосоциальных и социотехнических структур в ноосферные структуры» [Каганов, 2002, с. 453].

Следующий критерий – *экоцентризм* – воззрение, противоположное антропоцентризму, основанное на экологической этике и разумном сочетании экологического и экономического подходов в экономике.

Интересный аспект проблемы совместимости природы и общества приведен в монографии «Путь человечества: самоуничтожение или устойчивое развитие» [Барлыбаев, 2001]. Автор связывает проблему совместимости с проблемой ограничения потребностей личности, разделяя последние на рациональные и иррациональные. К рациональным потребностям Х.А. Барлыбаев относит потребности, объективно необходимые и оптимальные для реализации видовой сущности человека, к иррациональным – выходящие за рамки оптимума, не соответствующие сущности человека, разрушающие его душу и делающие самого человека разрушителем окружающей природы. Кроме того, потребности делятся на «низшие» – материальные и «высшие» – интеллектуально-духовные. Автор считает, что антагонистический характер имеют противоречия между рациональными и иррациональными потребностями внутри низших и высших потребностей, и в особенности между рациональными интеллектуально-духовными и иррациональными материальными потребностями. По его мнению, именно разум, интеллект, духовность в человеке объективно и субъективно являются не совместимыми со сверхпотребительством, расточительством, употреблением в пищу редких представителей фауны и флоры, дурными привычками, безумием неимоверной гонки вооружений, перспективой самоуничтожения человека вследствие экологической или ядерной катастрофы. Понятия ноосферы, ноосферной экономики, перехода к устойчивому развитию, к устойчивому обществу и включают в себя оптимальное сочетание, совместимость функционирования живой и неживой природы Земли с сознательной деятельностью человека. Такая совместимость предполагает максимизацию в структуре потребностей и потребления человеком рациональных потребностей и минимизацию иррациональных. Устойчивое общество несовместимо с иррациональными потребностями человека. Поэтому изживание иррационального, неконструктивного потребления объективно обусловлено, является импе-

ративом для нормального функционирования земной природы. Объективным критерием соответствия материальных и духовных потребностей потребления человека, его родовой человеческой сущности, констатирует ХА. Барлыбаев, является совместимость этих потребностей и потребления с оптимальной жизнедеятельностью биосферы Земли [Барлыбаев, 2001, с. 79].

Для достижения коэволюции общества и природы необходима совместимость протекающих в природе процессов и человеческой деятельности. Достижение указанной совместимости возможно путем гармоничного встраивания общества в протекающие в природе процессы и разумного (неразрушительного) их преобразования. Критериями совместимости служат природоγένность, экологичность и экоцентризм.

Библиографический список

1. Барлыбаев Х.А. Путь человечества: самоуничтожение или устойчивое развитие. М.: Изд-во Госдумы, 2001. 143 с.
2. Вершков А.В., Свитин А.П. Природа и техника – способы взаимного влияния // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 2.
3. ГОСТ 30709–2002. Техническая совместимость. Термины и определения. Минск: Межгосуд. совет по стандартизации, метрологии и сертификации, 2002. 4 с.
4. Данилов-Данильян В.И., Лосев К., Рейф Н. Перед главным выбором цивилизации, 2005. URL: www.iwpr.ru
5. Каганов Ю.Т. Коэволюция биосферы и техносферы: проблемы и решения // Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве. М.: Прогресс-Традиция, 2002. С. 447–458.
6. Лисеев И.К. Экологическая этика в условиях новой экологической культуры // Философия, биология, культура (работы разных лет) / Рос. акад. наук; Ин-т философии. М.: ИФРАН, 2011. С. 249–272.
7. Моисеев Н. Быть или не быть ... человечеству. М., 1999.
8. Носенков А.А. Теория технической совместимости как новая дисциплина системного анализа // Вестник Сибирской аэрокосмической академии. 2001. Вып. 2. С. 231–236.
9. Обозов Н.Н., Обозова А.Н. Три подхода к следованию психологической совместимости // Вопросы психологии. 1981. № 6. С. 98–101.
10. Свитин А.П. Континуалистика. Красноярск: СибГАУ, 2004. 160 с.
11. Сетров М.И. Организация биосистем. Л.: Наука, 1971. 275 с.
12. Философская энциклопедия. М.: Советская энциклопедия, 1970. Т. 5.
13. Экологические проблемы: что происходит, кто виноват и что делать? учеб. пособие / под ред. В.И. Данилова-Данильяна. М.: Изд-во МНЭПУ, 1997. 332 с.

МАРГИНАЛЬНЫЕ КОНЦЕПЦИИ СОЗНАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ФИЛОСОФИИ

Маргинальность, признаки научной маргинальности, альтернативная наука, лженаука, маргинальный и рациональный стили мышления, сознание.

Как известно, всё многообразие философских учений о сознании сложилось в рамках трёх основных направлений: дуалистической, материалистической и идеалистической линий. Поэтому наиболее приемлемой группировкой концепций сознания всегда было их распределение на материалистические, дуалистические и идеалистические теории и выделение в этих рамках различных *материализмов* (диалектический, метафизический, вульгарный, социологический), *идеализмов* (объективный, субъективный), *дуализмов* (субстанциональный, окказиональный). Такая систематизация сохраняет своё значение и в современной философии и научной культуре. Однако всегда было сложно, если вообще возможно, провести какую-либо более детальную классификацию концепций сознания, поскольку в силу их сложности и многообразия трудно найти ещё какое-либо общее основание для их деления и упорядочения. Вместе с тем в последнее время в условиях роста роли и значения маргинальной науки большое развитие получают маргинальные концепции сознания. Нам представляется целесообразным их выделение в особую группу наряду с устоявшимися и хорошо разработанными учениями о сознании, которые достаточно долгое время развивались усилиями многих выдающихся мыслителей и превратились в парадигмы.

Цель настоящей статьи – осуществить анализ маргинальности в современной науке и на этой основе обозначить маргинальные концепции сознания в российской современной философии. Эта задача представляется нам тем более интересной, что попытки её решения в современной философской науке практически отсутствуют.

Ориентируясь на основополагающие принципы и стандарты научного стиля мышления, наука являет собой некое целостное образование. При этом в её общем движении неизбежно выделяются некие окраинные пограничные зоны, которые представляют собой, во-первых, её географическую периферию, находящуюся, так сказать, «с краю» господствующих научных центров, и проявляющуюся в различных вариациях местных школ. Во-вторых, это периферия, которая находится не только «с краю», но и внутри магистрального движения науки в виде микротенденций, необычных направлений индивидуального и группового научного поиска, значительно отклоняющегося от доминирующих ортодоксальных теорий и концепций и порождающего научные маргиналии в виде нестандартных научных концепций, моделей открытий, школ, групп и личностей.

Надо сказать, что сегодня сложилась достаточно общая интерпретация термина «маргинальное», позволяющая широко применять его к предельно разнородным явлениям общественной жизни, в том числе и развитию науки. Но в настоящее время пока ещё не определены строгие критерии отнесения того или иного научного направления к маргинальному. Поэтому сегодня возможно описание лишь самых общих и очевидных признаков маргинальности, которые часто не в состоянии раскрыть глубинную противоречивую природу маргинального научного продукта. При этом сами признаки маргинальной специфики научной концепции часто носят противоречивый и взаимоисключающий характер. Это обусловлено тем, что научные маргиналии имеют одновременно как отрицательное, так и позитивное значение и выполняют определённые социальные функции.

На наш взгляд, к числу общих признаков маргинальности научной концепции можно отнести следующие:

– пограничность, периферийность, окраинность данной конкретной концепции, теории, дисциплины. Это неизбежно существующие в общем развитии науки, мало

контролируемые периферийные пространства и течения научной мысли. Маргинальность здесь – это всегда пограничное образование, представляющее собой либо окраинную, сопредельную зону, либо переходную тенденцию от состояния периферийной структуры к доминирующей;

- маргинальная наука как сложившийся краевой научный процесс может иметь признаки провинциальной отсталости.

Довольно часто маргинальная концепция демонстрирует паразитический характер в отношении доминантной концептуальности, строится на её отрицании или эксплуатации. Это объясняет нередко присущую ей заурядность, неконструктивность, деформированную форму научного поиска.

- имеет место специфичность маргинального стиля рациональности. Это комплекс научных идей, моделей мышления, не всегда отвечающих сложившимся стандартам научной рациональности и социальным потребностям развития отечественной науки. Нужно отметить, что в данном случае речь идёт не о всякой маргинальной концепции, а о той, которая пренебрегает правилами и стандартами научной рациональности. Такой маргинальный способ мышления – это исследовательский поиск, в котором нет жестких правил. При этом процесс упразднения правил научного исследования по преимуществу и осуществляет его переход к маргинальному статусу;
- считается, что маргинальные концепции в высшей степени умозрительны и не пользуются поддержкой со стороны доминирующего направления науки. Однако в широком смысле маргинальная наука, которая согласуется с общепринятыми нормами, принципами и стандартами научного исследования, и не призывает к перевороту в науке, воспринимается чаще всего хоть и скептически, но как вполне здравые в своей основе воззрения;
- маргинальная наука, не опирающаяся на стандарты научного мышления, когда отсутствуют научная строгость или достоверность, в конечном счете выливается в псевдонауку или лженауку. В этом случае термин «маргинальная наука» используется для описания теорий, которые фактически являются лженаукой. Однако одной из причин широкого распространения в наше время маргинальных концепций выступает широко обсуждаемый ныне в философии науки процесс трансформации и смены стилей мышления. В этом контексте становится возможным обоснование допустимости особого альтернативного типа рациональности маргинальной науки, не соответствующей общепринятым стандартам. И потому, возможно, такие термины, как «лженаука», «псевдонаука», «девиантная наука» и т. п., применительно к маргинальным теориям и концепциям не всегда правомерны;
- однако границы между маргинальной наукой и лженаукой являются весьма спорными и трудноопределимыми. Лженаука отличается от маргинальной науки отсутствием научного метода и, соответственно, возможности воспроизвести результат. Член Комиссии РАН по борьбе с лженаукой и фальсификацией научных исследований Валерий Кувакин даёт следующее определение лженауке: «Лженаука – это такая теоретическая конструкция, содержание которой, как удаётся установить в ходе независимой научной экспертизы, не соответствует ни нормам научного знания, ни какой-либо области действительности, а её предмет либо не существует в принципе, либо существенно сфальсифицирован» [Кувакин, 2010];
- признание маргинальных теорий научным сообществом во многом зависит от качества достигнутых в ней открытий. Маргинальное научное направление может не получить признания по многим причинам, в частности, из-за отсутствия в нём полноты или противоречивости его доказательств;
- несмотря на то что большинство учёных рассматривает маргинальную науку как рациональную, хотя и маловероятную, тем не менее маргинальные теории часто выступают как научный материал современности, подвергающийся всевозможным гонениям и репрессиям со стороны официальной академической науки, что выражается в отсутствии широких возможностей для публикаций в известных журналах, получения финансирования, грантов, то есть в оформлении её в изолирован-

ную структуру, не допускаемую в академическую науку. И если сегодня не было бы Интернета, то, возможно, мы и не узнали об её существовании. Конечно, она существовала столько, сколько существует наука. Но только Интернет позволил обнаружить её как неизбежное, реально существующее явление.

Эти перечисленные общие признаки научной маргинальности в последнее время всё чаще обнаруживаются в ряде концепций сознания отдельных российских учёных, имеющих весьма нестандартные представления о наиболее фундаментальных свойствах сознания. Так, к настоящему времени появилось много *гипотез* об энергополевой природе мысли и сознания, согласно которым, возможно, именно полевые структуры человека ответственны за процессы его мышления и сознания. Например, Н.И. Кобозев предположил, что нейронная сеть головного мозга заполнена газом сверхлегких частиц – психонов, абсорбируемых атомно-молекулярными структурами мозга [Кобозев, 1971]. Нейронная сеть головного мозга как бы абсорбирует на себе облако пси-частиц. Психоны обладают полупрозрачным спином, а их масса на четыре или семь порядков меньше массы электрона. Они обладают очень малой плотностью и являют собой поистине вакуумные частицы.

Экзотическую теорию торсионного сознания разработали А.Е. Акимов и Г.И. Шипов [Шипов, 1997].

Близко к этим идеям примыкает гипотеза, выдвинутая действительным членом РАЕН, канд. техн. наук А.Ф. Охатриным и А.В. Чернетским, которые пришли к выводу: мыслеформы – это некие энергетические сгустки на полевом уровне, порождаемые мыслями или эмоциональными всплесками, выбросами. А.Ф. Охатрин сформулировал предположение [Акимов и др., 2000] об их микролептонной природе. По его представлениям, микролептоны – это сверхлегкие элементарные частицы, обладающие характеристиками, схожими с торсионными, аксионными, спинорными полями. Согласно этой гипотезе, как не бесплотны мысли и мыслеформы, они вполне материальны, насыщены определенными настроениями и эмоциями, заполняют собой пространство нашего мира, могут внедряться в людей и оказывать на них влияние.

Отдельные учёные [Бабиков, 2002; Куренков, 2006] приходят к выводу, что мозг человека может быть уподоблен излучающей приёмопередающей антенне, что нейрон – только передающее устройство. Обработать, а тем более хранить информацию он не может. Так, С. Куренков отмечает, что головной мозг человека не «вместилище разума», мыслей, а всего лишь антенно-коммутирующее устройство приёма и передачи информации в витонной форме, получаемой физическим телом, на чувствительные контуры витонного тела. Нейрон является приёмно-излучающей ячейкой антенной решетки, коей, по сути, и является кора головного мозга. Именно нейрон способен преобразовывать информационное излучение витонного поля в витонно-электронный сигнал нервной системы. Именно «штепсельным разъемом» перехода «излучение – ток» антенно-коммутирующего устройства является кора головного мозга, а не чем-то иным [Куренков, 2006, с. 34–35].

Появились научные работы, обосновывающие возможность выхода сознания за пределы границ человеческой личности. В 1974 г. в книге «Философский анализ антиномии в науке» советский философ А.К. Манеев, приводя слова Гераклита: «Сила мышления находится вне тела», – высказывает гипотезу: структурой, которая порождает мысль, является биологическое поле – «полевая формация биосистем» [Манеев, 1974]. Соответственно, весь жизненный опыт человека, ситуации, которые он пережил, все слова, которые он слышал и которые были им сказаны, – все это фиксируется его биологическим полем и хранится в виде своеобразных голограмм, «о чем, возможно, свидетельствует, в частности, феномен памяти высокоорганизованных существ». Иными словами, «полевая структура» – хранилище нашей памяти, генератор мышления – оказывается как бы носителем человеческой индивидуальности, нашего Я. «Поэтому мозг, – утверждает учёный, – нужно рассматривать как блок считывания информации, хранящейся в биополевой системе». С таким подходом согласен известный философ М.К. Мамардашвили. «По обыденной привычке, – говорит он, – мы, как правило, вписываем акты сознания в границы анатомического очертания челове-

ка. Но, возможно, каким-то первичным образом сознание находится вне индивида как некое пространственно-подобное или полевое образование» [Мамардашвили].

На наш взгляд, маргинальность этих теорий обнаруживается прежде всего в том, что они пока очень далеки от завершенной строгой науки и ни одна из них не может твердо претендовать на истинность, так как не имеет полноты экспериментальных и теоретических доказательств. Несмотря на неординарность и многообещающие названия, они ограничиваются пока лишь гипотезами проблемы «мозг – сознание», не решая её по существу. Не случайно не все из них пользуются благосклонностью научной общественности. А некоторые из этих теорий, в частности новомодная торсионная парадигма А.Е. Акимова и Г.И. Шипова, а также взгляды П.П. Гаряева, подвергаются резкой критике Комиссией РАН по борьбе с лженаукой. Авторы обвиняются в игнорировании общепринятых норм и стандартов проведения научного эксперимента, а их исследования объявляются лженаучными.

Нужно отметить, что, несмотря на наличие отрицательных черт и возможное нанесение науке вреда, маргинальные теории могут обладать позитивным содержанием, поскольку они занимают гипотетическое пространство науки, в котором маргиналии развивают неустойчивые гипотетические версии знания, вступая друг с другом в сложный творческий диалог. В силу этого так называемые краевые процессы науки могут стать источником новаторства, порождения новых прорывных направлений науки и превращаться в устойчивую структуру первостепенного значения. Хорошо известно, сколь существенным может быть маргинальное научное открытие. Часто в маргиналах оказываются гениальные учёные. История науки знает тому очень много примеров. Можно вспомнить, например, геометрию Лобачевского, которая получила научное признание лишь спустя несколько десятилетий после смерти учёного. Или исследования К.Э. Циолковского, которые также в своё время не были оценены по достоинству ни соотечественниками, ни зарубежными учеными. То же самое можно сказать и о теории множеств немецкого математика Кантора, которая была подвергнута острейшей критике со стороны его современников. В адрес Кантора раздавались, в частности, такие публичные обвинения, как «научный шарлатан», «отступник» и «развратитель молодёжи». В этом же ряду и специальная теория относительности А. Эйнштейна, которая далеко не сразу была принята мировым академическим научным сообществом. Ряд этих примеров можно продолжать до бесконечности. Маргинальные научные структуры – это один из возможных источников новаторства в науке, катализаторов её развития. Активация центробежных сил науки, приведение её к критической ситуации, которая предполагает принципиальное изменение самого способа её существования, являются одним из основных назначений и функцией маргинальных научных течений, школ и групп.

Каковы же причины резкого роста зон маргинальности в исследованиях феномена сознания? Среди них следует прежде всего выделить бурное развитие и успехи самой философии в области исследования сознания. Именно этим успехам обязан в последние десятилетия подлинный расцвет философской науки в целом. Как отмечает В.В. Васильев, некоторые авторы даже сопоставляют нынешнее состояние философии разве что с временем Платона и Аристотеля [Васильев].

В свою очередь, резкое развитие философии сознания обусловлено развертыванием на рубеже XX–XXI вв. информационно-психологических войн нового типа, объектом и полем осуществления которых являются человеческая психика и сознание. Именно они и привели к необходимости всестороннего изучения феномена сознания и предопределили дальнейший прогресс науки в данной области. В числе этих важнейших научных достижений в первой половине и особенно середине XX в. выступают стремительное развитие, во-первых, философии сознания; во-вторых, квантовой физики и исследований микромира, породившие квантово-механические концепции энергоинформационного взаимодействия сознания и материи; в-третьих, научные успехи нейрофизиологии и нейропсихологии, невиданные открытия в области изучения челове-

ческого мозга; в-четвертых, развитие информатики, средств вычислительной техники, коммуникации и связи, приведшие к формированию информационного подхода к проблеме; в-пятых, успехи социологии, психологии и политологии в области изучения группового и индивидуального сознания и поведения людей. Следствием этого бурного развития науки в области сознания и выступает стремительный рост периферийных концепций сознания.

Другая причина роста научных маргиналий в области исследований сознания связана с трудностями и сложностями этого процесса. Несмотря на все указанные достижения, проблема объяснения природы сознания и мышления и поныне остаётся одной из самых сложных и спорных. Что не удивительно, ибо сознание – это самый труднодоступный для научного эксперимента феномен. Мыслители всех времен и народов размышляли над проблемой взаимодействия сознания и материи, накопилось много научных и околонуточных (маргинальных?), философских, религиозных и эзотерических трудов, но ещё так и не удалось ясно представить механизмы возникновения мысли, проявления сознания, его связи с человеческим телом (мозгом) и внутренним миром. Не удалось сделать даже серьёзного предположения о том, как мозг может быть связан с нашими мыслями и сознанием. Сегодня человечество всё ещё на подступах к разрешению этой проблемы, хотя чисто практически уже почти в совершенстве научилось воздействовать, изменять и даже подавлять сознание людей. Это позволяет сделать вывод, что существующие доминантные научные направления в области осмысления феномена сознания исчерпали себя. Актуальным становится формирование новой научной парадигмы, составляющей некий каркас основных представлений о мире. Но то, что сегодня пока не может объяснить доминирующая наука, начинает объяснять маргинальная, которая, как мы уже отмечали, занимает её гипотетическую нишу. Маргинальная сфера, сегодня столь развитая в исследованиях феномена сознания, готовит именно этот результат. В силу чего и происходит актуализация периферийных зон в исследовании проблемы сознания.

Библиографический список

1. Акимов А.Е., Охатрин А.Ф. и др. Визуализация, обработка и анализ торсионной информации на носителях космических изображений // Горизонты науки и технологий XXI века: труды / Международный институт теор. и прикл. физики РАЕН. М.: ФОЛИУМ, 2000. Т. 1. С. 101–128.
2. Бабинов Ю.А. Мироззрение или Возвращение Прометея. Рязань: Издатель Ю.А. Бабинов, 2002. 480 с.
3. Васильев В. Мозг и сознание: выходы из лабиринта. URL: <http://www.philos.msu.ru/community/staff/vasiliev/consc.htm>
4. Гаряев П.П. Волновая генетика: перспективы (Электронная библиотека Донецкого духовно-культурного центра «Орифламма»). URL: http://dolmen.narod.ru/7_13.htm
5. Кобозев Н.И. Исследование в области термодинамики процессов информации и мышления. М.: МГУ, 1971.
6. Кобозев Н.И. О физико-химическом моделировании процессов информации и мышления // Физическая химия. 1966. № 2.
7. Кувакин В.А. Интернет – пресс-конференция члена КомРАН по борьбе с лженаукой и фальсификацией научных исследований. URL://Lenta.ru, 4.05.2010.
8. Куренков С. Человек – разумный? Практическое применение принципа недопустимости заболеваний, 2006. Кн. 4.
9. Мамардашвили М.К. Сознание – это парадоксальность, к которой невозможно привыкнуть URL: <http://www.philosophy.ru/library/mmk/paradox.htm>
10. Манев А.К. Философский анализ антиномий науки. Минск, 1974. URL: <http://www.philosophy.ru/library/mmk/paradox.htm>
11. Шипов Г.И. Теория физического вакуума. М.: Наука, 1997. 450 с.
12. Юдин В.В. Поисках Души. Екатеринбург: СВ – 96, 2001. 440 с.

ДИАЛЕКТИКА НАСИЛИЯ И НЕНАСИЛИЯ В ВОСТОЧНОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ РЕЛИГИОЗНО-ЭТИЧЕСКИХ ТРАДИЦИЯХ

Диалектика, ненасилие, насилие, восточные религии, воинская служба, православие, этические учения.

Философия ненасилия последнее время является всё более популярной темой исследования. Как правило, принцип ненасилия рассматривается с помощью диалектического подхода [Гусейнов, 1992; Москалькова, 1999; Мелешко, 1999; и др.]. При этом этика ненасилия зачастую выделяется обособленно. Некоторые исследователи даже выносят ее «за рамки» истории философии и этики, тем самым подчёркивая, что ненасилие – это отдельное идеологическое течение [История этических учений, 2003, с. 897]. Однако мало внимания уделяется наиболее актуальным аспектам философии ненасилия, в частности анализу социальных явлений (цветные революции, пацифистские и миротворческие движения, эколого-ненасильственные организации), непосредственно связанных с ней. Редко проводится сравнение религиозных концепций ненасилия. Последний момент очень важен, так как в результате проведенного анализа, мы приходим к выводу, что диалектика насилия и ненасилия проявляется в самых различных сферах, и особенно глубоко – в сфере религиозно-этической.

Таким образом, актуальность нашей работы определяется необходимостью более глубокого понимания философской концепции и исторического опыта ненасилия. Цель исследования заключается в том, чтобы сравнить проявления диалектического единства насилия и ненасилия в восточной и отечественной религиозно-этических традициях. Подчеркнем, что в рамках данной статьи мы остановимся только на ключевых для понимания концепции ненасилия системах. Для начала сравним индийские и китайские учения.

Идея ненасилия является основополагающей в древних восточных религиях – индуизме, джайнизме и буддизме. Считается, что всякое существо обладает душой и, нанося вред другому, ты причиняешь зло и себе. А значит, нельзя срывать цветы и траву без необходимости, убивать животных, тем более греховно покушаться на жизнь человека. В основе восточной философии ненасилия лежит представление о круговороте зла, которое всегда возвращается тому, кто его содеял.

В Гимнах Ригведы говорится о рите, законе праведной жизни, основа которого – стремление к абсолютному добру и любовь к человеку [Радхакришнан, 2008, с. 70]. Стремление к добру является основой Упанишад.

В индуизме понятие ахимсы – невреждения всему живому – одно из ведущих. Под «невреждением» подразумевается непричинение морального и физического вреда как человеку, так и животному. Индуисты традиционно являются вегетарианцами. А главный идеолог ненасильственного движения М. Ганди был приверженцем строгого вегетарианства даже в периоды проживания в Европе [Ганди, 1969, с. 291].

В джайнизме идея ненасилия окончательно оформляется и достигает своего апогея. Ахинса – главнейшая составляющая добродетели. Поэтому серьезным грехом в этой религии является уничтожение животного вне зависимости от причины убийства. Это правило доходит в джайнизме до крайности: «Чтобы не повредить чьей-либо жизни, некоторые джайнисты при ходьбе подметали перед собой землю, ходили под покрывалом из боязни вдохнуть какой-нибудь живой организм, фильтровали воду и даже отказывались от меда» [Радхакришнан, 2008, с. 210]. Тем не менее в джайнизме не считается грехом самоубийство – оно допускается либо для очень слабого человека, ко-

торый не может бороться со своими страстями, либо для уже очистившегося и подготовившего себя для ухода в другой мир.

В системе йоги ахимса также первостепенная добродетель, «даже самозащита не может оправдать убийство» [Радхакришнан, 2008, с. 696]

Итак, мы видим, что основные индийские религии провозглашают закон абсолютного ненасилия. Однако тождественно ли в этом случае абсолютное ненасилие абсолютному благу? По закону диалектического противоречия, нет чистого насилия и чистого ненасилия, более того, они всегда «переходят» друг в друга. Следовательно, абсолютное ненасилие в данном случае в некоторой степени является насилием. Это предположение убедительно доказывает практика джайнизма, где соблюдение правил ненасилия становится насилием над волей человека, доходящим до абсурда.

Крайности появляются в данных религиозных концепциях и при рассмотрении процессов защиты или самозащиты человека, так как умение остановить зло, исходящее от нападающего, считается в них насилием.

Парадоксально, но в индийских религиозных системах присутствует скрытое насилие.

Иначе понятие ненасилия раскрывается в буддизме, где оно по-прежнему имеет первостепенную важность, однако претерпевает некоторые изменения. Эта трактовка особенно актуальна, так как на сегодняшний момент буддизм перестал быть восточной конфессией и широко распространяется по всему миру. В буддизме на первом плане стоит не четкое (даже в мелочах) соблюдение ненасильственного закона, а любовь, альтруизм и сострадание по отношению ко всему живому. В буддизме считается, что человек, спасающий другого от смерти, пусть с применением насилия против нападающего, на самом деле совершает ненасильственный поступок. Такой взгляд наиболее близок нашей отечественной традиции.

Теперь перейдем к китайским этическим традициям, хорошо представленным в трудах двух известных восточных мыслителей – Конфуция и Лао-Цзы. Поэтому в нашей работе ограничимся кратким исследованием их идей, ставших основой конфуцианства как этического учения и даосизма как религии (важнейший обет которой – не убивать живых существ).

В этике Конфуция важное место занимает «вечное» золотое правило нравственности, а одним из его ключевых терминов является «жэнь» (человечность, служение, посредничество) [Маслов, 2006, с. 9] Примером могут служить такие его изречения: «Устремленность к человечности освобождает от всего дурного»; «В пути Учителя одно лишь сострадание до глубины души» [Конфуций, 2007, с. 30].

Тем не менее, как считает А. Маслов, есть и примеры жестокости, связанные с жизнью Конфуция, а понятие «жэнь» далеко от того, что на западе называют «гуманностью», это скорее некое правильное посредничество между небом и землей, справедливость, следование государственным законам [Маслов, 2006, с. 9]. И здесь ненасилие пересекается с насилием. За покорностью подчиненных, следованием исключительно государственной выгоде скрывается насилие; происходит «смещение» насилия и ненасилия в образе идеального для Конфуция правителя – гуманного, но строго исполняющего законы и чтущего интересы государства прежде всего.

Однако во многих изречениях Конфуций настоятельно советует своим ученикам стремиться к добру и добродетелям. Следовательно, в подтексте его слов мы видим один из первых шагов к формированию понятия «ненасилие». Однако отождествлять «жэнь» Конфуция и современные понятия о человечности и ненасилии было бы неверно.

О диалектике добра и зла, насилия и ненасилия пишет Лао-Цзы: «Войско сильно, пока движется. Насилие не обернется миром, пока не встретит насилия. Искусный побеждает... и не кичится, побеждает и спокоен» [Лао-Цзы, 2002, с. 24]. Мудрость философа заключается в раскрытии зависимости друг от друга этих полярных начал. При определённых условиях насилие и ненасилие как бы «перетекают» одно в другое, грани между ними стираются. Большинство трактатов Лао-Цзы так или иначе подра-

зумевают взаимодействие различных начал, постоянную смену полюсов. Он говорит о некоем высшем законе, основанном на единстве и борьбе противоположностей и их переходе друг в друга. В подтексте произведений Лао-Цзы мы видим его теорию ненасилия: «Аналогия с миром человеческих поступков, целесообразностью силы в отношениях между людьми, напрашиваются здесь сами собой: сила оказывается бессильной против зла; зло победимо только нежностью и уступчивостью...» [Мелешко, 1999, с. 33]

Принципы Лао-Цзы, как верно пишет он сам в «Даодэцзин», одновременно очень просты и очень сложны для понимания. Как и в других религиозных трудах, это притчи, которые можно истолковать по-разному. В частности, к известной интерпретации их Толстым мы отнеслись бы с осторожностью. С его точки зрения, «основа учения Лао-Тзе одна и та же, как основа всех великих, истинных религиозных учений». Это, конечно, верная мысль. «Но... каждый человек ощущает себя еще и бестелесным духом, таким же, какой живет во всяком существе, и дает жизнь и благо всему миру» [Лаоцзы, 2008, с. 320], в чем и есть смысл учения Лао-Цзы по Толстому. И такой взгляд Толстого был бы абсолютно правильным, если бы он излагал в своей статье о китайском философе одну из сторон его учения. Но Толстой абсолютизирует эту сторону, подменяя многообразие, объемность и глубину притч Лао-Цзы своим собственным односторонним, метафизическим подходом, который свойственен философии ненасилия Толстого в целом.

«Для Лао-цзы речь идет о том, чтобы человек посредством элементарного мышления пришел к духовному отношению к миру и сохранил в ходе всей своей жизни это единение с ним», – пишет о Лао-Цзы А. Швейцер [Лаоцзы, 2008, с. 359].

Таким образом, мы проследили эволюцию взгляда на ненасилие в восточных системах и диалектического подхода к этому понятию: от правила абсолютного ненасилия в индийских религиях до закона взаимодействия добра и зла у китайских философов Конфуция и Лао-Цзы.

В отечественной православной религиозной традиции мы находим совсем иное, отличное от восточного понимание принципа ненасилия: человек имеет полное право защитить слабого, который по каким-либо причинам подвергается нападению, и такой поступок не будет противоречить правилу об отношении к врагам, заповеданному в Евангелии. Испокон веков слова о непротивлении Иисуса Христа из Нагорной проповеди Русская православная церковь неразрывно связывала с любовью к ближнему: «Сотворить добро по отношению к подвергающемуся нападению я могу только избавлением его от угрожающего ему зла. Но где предел этому противлению? Должен ли я противиться злему с самоотвержением, с опасностью для моей и его жизни? На эти вопросы отвечает Сам Христос, говоря: «Нет больше той любви, как если кто положит душу за друзей своих» (Иоанн, XV, 13) ...принесение христианином самого себя в жертву злобе разбойника будет бессмысленным...» [Гладков, 2000, с. 238]. Любовь и жертвенность человека, желание спасти ближнего пусть даже ценой своей жизни становятся здесь важнейшей частью понятия о ненасилии.

За таким пониманием является глубокое познание психологических механизмов человеческой природы. Самоотверженность противостоит эгоизму. А что такое эгоизм, как не скрытое насилие? Большинство существующих пороков так или иначе связаны с эгоизмом. Чрезмерная привязанность человека к себе и своим эгоистическим желаниям порождает массу негативных эмоций, несущих агрессию [Орлов, 1991, с. 9]. Смирение и самопожертвование способны устранить их, привести к ненасилию.

Отметим, что данная трактовка в целом противоположна теории ненасилия Л.Н. Толстого, и не удивительно, что она стала причиной полемики многочисленных русских философов с ним. Достоинства и недостатки концепции Толстого глубоко анализирует В.С. Соловьев [Соловьёв, 1990], не соглашается с Толстым Бердяев [Бердяев, 1990], резко критикует его И.А. Ильин [Ильин, 2005] и другие русские религиозные мыслители.

В этом случае мы видим принципиальное различие описываемых нами диалектических подходов: то, что у Толстого и в некоторых восточных религиях является ненасилием, в русской православной традиции считается насилием, и наоборот.

Конечно, убийство и в православии является тяжким грехом, вне зависимости от того, с какой целью оно совершено. Однако его тяжесть менее весома, если оно сделано исключительно с целью защиты Отечества. Поэтому благословляется институт армии, нравственной христианской основой которого должны быть любовь к Богу, царю и родной стране, а следовательно, воспитание храброго воина, ответственного гражданина и порядочного человека. История Русской православной церкви показывает, какую важную роль сыграла ее деятельность в освободительных войнах, увенчавшихся доблестными победами.

На Руси воинство называлось христоролюбивым, а к военной службе относились почтительно. Более того, в русской истории немало примеров, когда сами священники становились воинами, в том числе участвовали в самых крупных отечественных войнах 1812 г. и 1941–1945 гг. Так, отец Василий Васильковский за свою верную службу в период войны 1812 г. получил «офицерскую награду – орден Св. Георгия Победоносца» [Григорьев, 2005, с. 238].

Принцип же ненасилия являлся и является бесспорным в вербальном общении, в ситуациях, не связанных с непосредственной физической защитой и самозащитой человека, то есть, например, не отвечать бранью на брань. Может ли и при разговоре абсолютное ненасилие обернуться насилием? На наш взгляд, такие случаи возможны, но скорее в порядке исключения. Психология ненасилия убедительно доказывает эффективность ненасильственного общения, особенно для сглаживания или предупреждения конфликтных ситуаций [Бёрн, 1997].

В отечественной религиозной традиции диалектика насилия и ненасилия раскрывается именно через такое вербальное и физическое взаимодействие этих противоположных начал. Данное понимание зиждется на глубокой духовной основе, подтверждено философскими, этическими и психологическими научными исследованиями и даже самим историческим опытом нашей страны. Кроме того, на наш взгляд, отечественная концепция более реалистична: невозможно достигнуть абсолютного ненасилия, но есть вероятность уменьшить количество насилия в мире с помощью любви к ближнему и нравственному самосовершенствованию отдельной личности. Такая точка зрения пересекается с теорией А.М. Ковалёва, убедительно доказавшего наличие постоянной гармонии насилия и ненасилия в природе за счёт уменьшения первого [Ковалев, 2001].

Однако постараемся быть осторожнее в наших выводах, ибо, как мы подчеркиваем, нет четкого закона уменьшения – увеличения насилия либо степени его меры. Первостепенным является закон диалектического круговорота, взаимодействия насилия и ненасилия.

Этот круговорот хорошо прослеживается в даосизме и буддизме, а также в индийской религиозной мысли, проповедующей абсолютное ненасилие. Единство данной диалектической пары проявляется и в восточных, и в отечественной системах. Их объединяет этический идеал, направляющий людей к мирному сосуществованию и значительному уменьшению жестокости. Однако предполагаемые способы достижения идеала в каждой из систем свои. В отечественной традиции созданы хорошие предпосылки для того, чтобы избежать карикатурной трактовки идеала ненасилия.

Таким образом, диалектика насилия и ненасилия прослеживается во всех исследованных нами религиозно-этических системах и представлена в них по-разному, вплоть до возможности противоположных практических выводов.

Библиографический список

1. Бердяев Н.А. Судьба России. Опыты по психологии войны и национальности. М., 1990. 206 с.
2. Бёрн Э. Игры, в которые играют люди: психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры: психология человеческой судьбы. М., 1997. 333 с.
3. Ганди М.К. Моя жизнь. М., 1969. 612 с.
4. Гладков Б.И. Толкование Евангелия. СПб., 2000. 767 с.
5. Григорьев А.Б. Вера и Верность: Очерки из истории отношений Русской Православной Церкви и Российской армии. М., 2005. 472 с.
6. Гусейнов А.А. Этика ненасилия // Вопросы философии. 1992. № 3. С. 72–81.
7. Ильин И.А. О сопротивлении злу силою. М., 2005. 576 с.
8. История этических учений / под ред. А.А. Гусейнова. М., 2003. 911 с.
9. Ковалев А.М. Способ духовного производства в структуре общества. М., 2001. 387с.
10. Конфуций. Изречения. Книга песен и гимнов. М., 2007.
11. Лао-Цзы. Дао дэ Дзын. М., 2002. 128 с.
12. Лаоцзы. Книга о пути и добродетели (Даодэцзин). М., 2008. 528 с.
13. Маслов А. «Я ничего не скрываю от вас» (Предисл.) // Конфуций. Суждения и беседы. Ростов н/Д, 2006. 304 с.
14. Мелешко Е.Д. Философия непротivления Л.Н. Толстого: Систематическое учение и духовный опыт: дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.05. М., 1999. 378 с.
15. Москалькова Т.Н. Противодействие злу в русской религиозной философии. М., 1999. 128 с.
16. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности. М., 1991. 287 с.
17. Радхакришнан С. Индийская философия. М., 2008. 1007 с.
18. Соловьёв В.С. Избранное. М., 1990. 496 с.

ОСОБЕННОСТИ ВОСТОЧНОЙ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ

Образовательная система Китая, образовательная система Японии, западное образование, восточное образование, университет, воспитание.

Сегодня большой интерес для мирового сообщества представляет опыт восточной образовательной политики и восточной философии образования. Однако актуальность изучения такого опыта, очевидная для некоторых философов и методологов, остается для большинства политиков из сферы образования под гнетом традиционных представлений о существовании единой универсальной научно-образовательной методологии. Существование оригинальной методологии философии и науки, помимо западной, признается весьма небольшим числом мыслителей. То же самое можно с уверенностью сказать и о сфере образовательной политики.

Острота современных экономических, социальных, мировоззренческих проблем, несущих в себе угрозу будущему человечества, ставит под сомнение ценностный потенциал мировоззренческих основ западной цивилизации, ее идей индивидуализма, антропоцентризма, безудержного потребления с эгоистичным использованием природы, обществ и личности, переориентацией общественного и персонального сознания на ценности материального порядка. Альтернативой антропоцентристскому мышлению, приведшему Запад к технократической цивилизации, опасной для существования не только различных культур, включая западную, но и планеты в целом, является восточное представление о мире. В связи с этим актуальным представляется вопрос изучения восточного образовательного опыта. В качестве цели настоящей статьи обозначим анализ национальных особенностей реализации образовательной политики некоторых восточных государств в соответствии с их философией образования.

Национальные образовательные системы формировались на протяжении многих столетий, претерпевая различные изменения, формальные и сущностные. В образовательной политике и философии отражены различные культурные, политические, географические и прочие влияния извне и зафиксированы внутриментальные преобразования. Именно поэтому образование способно демонстрировать в концентрированном виде очевидное различие цивилизационных представлений Запада и Востока. В самом понимании сущности знания вскрывается мировоззренческое противоречие. Знание в восточной традиции – это духовная способность и деятельность, на Западе «знание – сила», и прежде всего в предметном, «вещном» бытии. Для западного воспитания естественна опора на «эго», для восточного, напротив, – отказ от «эго», ориентация на принесение пользы другим. Это, в свою очередь, формирует различную образовательную мотивацию: утилитарность мотивов на Западе (рост благосостояния, уровня жизни, известность) и мотивы духовного совершенства на Востоке (освобождение от неведения, польза обществу, уважение, осознанная ответственность за собственные поступки).

Сегодня, в век глобализации, происходит интенсивное взаимопроникновение культур. Зачастую это явление приобретает вид экспансии одной культуры (приоритетно западной) по отношению к другой. Однако, как замечает А.В. Парибок, «стиль современной (западной) жизни настолько труден для среднего человека, что естественных ресурсов психики уже становится недостаточно для поддержания социальной адекватности и приемлемой меры удовлетворенности от жизни, почему и оказывается востребованным новое семейство гуманитарных практик. Развитие таких практик ведет к разработке методик, затем к методологии, а затем процесс обобщения естественно до-

ходит до философского уровня» [Парибок, 2010, с. 210]. Такое «новое семейство практик» широко представлено в восточной философии и проводится в жизнь традиционной образовательной политикой таких стран, как, например, Япония, Китай и Индия. Основная цель незападного образования – совершенствование отношений «человек – природа», «человек – общество», «человек – человек». Западный антропоцентризм формирует в процессе образования человека, стоящего над природой и миром других живых существ, пропагандирует эксплуатацию природы, вмешательство в природные процессы и формирует идею возрастания человеческих потребностей. Традиции восточного образования представляют человека как неотъемлемую часть биоценоза на планете, но не ее хозяина. Приобретенные знания должны служить идее защиты жизни во всех ее проявлениях и мотивировать ценность самосовершенствования и способность отвечать за собственные поступки.

Востребованность в глобализированном мире такого образовательного результата все чаще отмечается современными мыслителями. Интересен также восточный опыт глобализации традиционных национальных образовательных систем. В данной статье рассмотрим образовательные системы Японии и Китая. Одной из причин так называемого японского экономического чуда в послевоенное время справедливо называют выстроенную в государстве образовательную систему.

В структурном плане, по форме образовательная система Японии во многом сходна с американской. По своему же содержанию, а особенно по духу, японское образование уникально. Оно культивирует национальный японский дух, формирует соответствующие нормы морали, развивает черты национального характера. Воспитательная функция свойственна не только начальному и среднему образованию, но и высшему. По всему образовательному пути проходят идея воспитания уважения к родителям, старшим, вера в друзей. Такой нравственный аспект является основным отличием японского образования от западного.

Японским университетам удалось сохранить своеобразие, основанное на традиционных чертах национальной культуры. Позаимствовав в США структуру подготовки специалистов и технологию образовательного процесса, Япония уберегла свои традиционные принципы управления образованием, основанные на строгой централизации. Национальной особенностью институционализации высшего образования Японии является кастовость и элитарность. Это главным образом проявляется в ориентации вузов на устоявшиеся связи с определенными слоями общества, группами потребителей образовательных услуг, на их приоритеты и ожидания, традиции фирм в отношении персонала, требования общей атмосферы фирмы. Первоначально японское образование большое внимание уделяло привлечению иностранных специалистов. Вопросы подготовки собственных молодых кадров были на втором месте. Страна восходящего солнца во многом копировала американскую систему образования, используя её прагматичность, целеустремлённость, но делая при этом упор на коллективность, а не на индивидуальность личности. Сегодня Япония является определённым образцом информационного общества. Переломный момент для образования Японии наступил в середине XIX в., когда встал вопрос о независимости страны от ведущих западных стран (возникла опасность превращения ее в их сырьевой придаток). Выбрав первый вариант (независимости), японское руководство стало методично приводить в действие план по реформированию национальной системы образования, используя передовой опыт США и европейских государств.

Представление о высшем образовании в Японии несколько отличается от российского. Японское высшее образование включает в себя: университеты полного цикла (4 года бакалавриат, 2 года магистратура, 3 года докторантура), университеты ускоренного цикла (2–3 года, преимущественно контингент женский), профессиональные колледжи (не более 3 лет, узкотехническое образование), технические институты (5 лет, разработка передовых технологий) [Орусова, 2010, с. 65]. Однако подлинно высшим признается университетское образование. Высшее образование носит мас-

совый характер, более 70 % восемнадцатилетних людей поступают в вузы несмотря на то, что все образование платное. Это способствует тому, что высшее японское образование является одним из основных рычагов государственной политики. Современные образовательные тенденции заключаются в сокращении числа вузов за счет их объединения в национальные университетские корпорации, в интернационализации университетов (попытка придать английскому языку статус второго государственного и в качестве равновесия содействовать обучению японскому языку за границей), выход на мировую научную арену (провозглашение лозунга «30 нобелевских лауреатов за 50 лет»). Таким образом, приспособляясь к новым глобальным требованиям, японское образование продолжает сохранять собственное национальное лицо, уникальность и традиционность, меняясь внешне, но оставаясь стабильным по существу.

Особое место в истории мирового образования занимает Китай. Одной из основных черт характера китайской цивилизации является приоритетное отношение к знанию: обладание знаниями возвышает человека в обществе, делая и самого человека, и общество в целом более совершенными. Сегодня китайская образовательная система развивается очень интенсивно. Руководство страны не без оснований придает этой сфере огромное значение, тщательно выверяя реформаторские планы и акцентируя внимание на образовательных инновациях. Многие исследователи китайского менталитета выделяют такую особенность мышления у данного народа, как высокий инновативный потенциал. Действительно, миру известен не один значимый китайский «прорыв» в культурном и техническом прогрессе: производство и использование первой бумаги, книгопечатание литографии и ксилографии, подвижный шрифт и др. Другой немаловажной особенностью китайского менталитета, во многом определившей суть национальной образовательной системы, можно назвать неоспоримое доверие к письменному и печатному слову, к авторитету учителя. Основным методом обучения в дореволюционном Китае было заучивание наизусть больших текстов. Основными такими текстами были конфуцианские каноны, знание которых обеспечивало карьерный рост и благосостояние.

В отличие от вузов иных национальных моделей, китайский университет предназначен для решения не только задач обучения и научного исследования, но и для выполнения общественной работы – формирование гражданской позиции студента, привлечение его к деятельности социальных структур и выполнению общественных обязанностей. Обучение и научные исследования китайцы склонны совмещать с бизнесом или искать пути приложения своих образовательных достижений в коммерческой и общественной деятельности. И государством поддерживается мысль, что приобретенные знания должны служить на пользу обществу и иметь прикладное значение. Другой особенностью китайской образовательной системы и общества в целом как в древности, так и современной жизни является экзаменационная структура, существующая уже более 1300 лет. До 1905 г. выбор любых чиновников обязательно носил конкурсный характер. Вступительные экзамены и сегодня являются неотъемлемым элементом китайского образования всех ступеней.

Организационная структура китайской национальной модели образования уже в своей сути коренным образом отличается от любой западной модели соответствующего исторического периода. Для Запада и прошлых лет, и современного особенно интересным было не то, чему учили в Китае, а как это делали. В связи с этим стоит выделить основные принципы китайского образования, сформулированные Конфуцием и его последователями в разные периоды Китайской истории и не утратившие своей актуальности сегодня. Под образованием Конфуций понимал единство двух процессов: обучения и воспитания. Воспитанию отводилось первостепенное значение, так как главная цель образования, по Конфуцию, это духовно-нравственный рост личности, ее совершенствование до идеала «благородного мужа». Человек знающий – это, прежде всего, человек добродетельный, совершенный. Образование для современного Китая – это культуротворческий процесс. Понятие культуры живет в национальной традиции.

Именно «традиционная культура непрерывно развивается и транслируется на протяжении всей истории развития китайского общества, оказывая значительное влияние на мышление, поведение китайцев, а также на цели, сущность, содержание, процесс, развитие и качество образования. Традиционные представления китайской философской культуры глубоко антропологичны, поэтому парадигмальное обращение к человеку, связям между человеком и культурой является фактором оптимизации современного образовательного пространства Китая» [Константинова, 2011, с. 73]. Данные образовательные принципы содержатся в «Кратком курсе традиционной культуры Китая», специально разработанного в качестве учебно-методического пособия для всех современных китайских вузов. Основных принципов пять: 1. «Инь цай ши цзяо» – «обучать, учитывая способности учащегося». 2. «Вэнь гу чжи синь» – «учиться у прошлого». 3. «Ю бо Фань юэ» – «из сложности рождается простота». 4. «Цзяо сюэ сянь чжан» – «ученики учатся у учителя, а учитель учится у учеников». 5. «Ци фа ю дао» – «управление эвристической деятельностью обучаемых» [Чжунго чуаньтун веньхуа гайлунь, 2006, с. 300].

Строгое следование этим принципам позволяет китайскому образованию, несмотря на всю его видимую традиционность и ритуальность, быть открытым инновациям, изучать передовой опыт зарубежных образовательных реформ и достаточно успешно внедрять его в собственную национальную образовательную систему. В китайском образовании был успешно, в отличие от многих других национальных образовательных систем, осуществлен переход на двухуровневую систему обучения – бакалавр – магистр. В вузах полного учебного дня студенты обучаются 4–5 лет (без возрастных ограничений). В высших профессионально-технических училищах и колледжах срок обучения 2–3 года. Образование в аспирантуре развивается по двум ступеням: степень магистра (2–3 года обучения), а после, по желанию, степень доктора (обычно 3 года). Возраст магистрантов не должен превышать 40 лет, возраст докторантов – 45 лет. Подтверждением успешности реформы можно считать тот факт, что в Китае уже создан и безотказно функционирует рынок труда для выпускников-бакалавров, чего нельзя сказать, например, о российской образовательной действительности.

Особенностью китайской образовательной системы можно считать наличие «вузов для взрослых», в них можно получить свой первый диплом о высшем образовании, повысить квалификацию или просто ликвидировать неграмотность в какой-либо области знаний (без получения диплома или иного документа). Срок обучения для взрослых составляет, как правило, 4–5 лет. Формы обучения различны: с полным отрывом от работы, неполным отрывом от работы и обучение в свободное время.

Огромное население страны и массовость образования определили появление в китайской образовательной системе радиотелевизионных университетов и Интернет-вузов, выполняющих функции массового дистанционного образования. Также китайское правительство при популяризации академической деятельности среди молодежи, поддерживает стремление граждан Китая получать образование за рубежом. Финансовая поддержка осуществляется за счет различных фондовых грантов и вложений китайской диаспоры за границей. В то же время «китайское правительство прилагает усилия для создания благоприятных возможностей для привлечения на родину лиц, получивших образование за рубежом. В качестве мер для стимуляции интереса к самореализации в Китае правительственная схема включает содействие в трудоустройстве, организацию переезда на новое место работы, помощь в создании собственных предприятий и предоставление информации о возможностях вложения капиталов, прием заявок на получение стартового капитала для проведения научных исследований в специально созданных технопарках» [Букатая, 2010, с. 140].

Также правительством выдвинута инициатива создания в Китае системы государственного субсидирования 100 лучших вузов, получившая название «Проект № 1 XXI века», или сокращенно «21-1». Цель программы – повышение качества образования в ряде университетов до мировых стандартов. Участниками проекта стали: Пе-

кинский Университет, университет Цинхуа (сравним с Массачусетским технологическим институтом – мировым лидером в области науки и техники), Фуданьский университет в Шанхае, Нанкинский, Чжецзянский университеты и др. Этот проект представляет собой одну из самых значительных по масштабам государственного инвестирования программу развития высшего образования Китая на рубеже веков. Университеты должны стать базами подготовки высококвалифицированных специалистов, способных эффективно решать вопросы экономического строительства и социального развития. Проект предусматривает работу по трем направлениям: развитие ведущих научных направлений; создание системы социального обслуживания и комплексное развитие вузовской инфраструктуры. Финансирование программы осуществляется инвестициями государства, ведомств, региональных администраций и собственных вложений университетов. «Осуществление этой программы дало толчок реформе управления образовательной сферой и произвело переворот в системе управления учебными заведениями. Заметно улучшились учебные условия и общая атмосфера подготовки творческих высококвалифицированных специалистов. Оптимизировалась научно-исследовательская структура, поднялся уровень оснащения учебным и научно-исследовательским оборудованием и уровень научно-исследовательских возможностей в вузах» [Чжан Лили, 2002, с. 135].

Таким образом, исследование китайской образовательной модели позволяет сделать вывод, что ритуальность, исторически сложившиеся традиции и конфуцианские идеи воспитания личности гражданина в сочетании с новыми концепциями реформирования образовательной системы и модернизации китайского общества в целом образуют гармоничный синтез и обеспечивают успешное развитие страны. То есть, по сути, Китай является производителем некоего положительного опыта интеграции национальной образовательной системы в формирующееся общемировое образовательное пространство. Философское содержание современной образовательной модели Китая представляет собой осмысление и разработку фундаментальных оснований и направлений, определяющих не просто национальное, но цивилизационное будущее.

Рассмотренные национальные образовательные проекты формировались на протяжении многих лет, прошли апробирование не только временем, но и различными формами общественно-политической нестабильности. Не являясь полностью закрытыми, изолированными, данные проекты в состоянии адекватно реагировать на происходящие в мире глобальные изменения. Образовательная система формируется внутри определенной культуры долгим эволюционным путем, и только это делает ее эффективной и гармоничной в своем обществе. Восточные образовательные системы, сохраняя свою сущностную традиционность, поддерживают тем самым планетарное диалектическое равновесие противоположностей. И западная и восточная системы образования нуждаются в дополнении друг другом. «Восток нуждается в знании и в сообщении ему информации. Запад нуждается в мудрости и технике медитации» [Бейли, 2007, с. 150].

Библиографический список

1. Бейли А. Душа и ее механизм. М.: Амрита-Русь, 2007. 304 с.
2. Букатая М.В. Традиционное и инновационное образование в культуре Китая // Философия образования. 2010. № 2. С. 138–144.
3. Константинова М.А. Философские основы современного китайского образования // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2011. № 4, ч. 1. с. 72–74.
4. Орусова О.В. Современные тенденции развития высшего образования в Японии // *Alma mater*. 2010. № 8. С. 64–69.
5. Парибок А.В. Некоторые аспекты актуальности буддийского философского наследия // Материалы III Российской научн. конф. 2010.
6. Чжунго чуаньтун веньхуа гайлунь (краткий курс традиционной культуры Китая) / под ред. Тянь Гуанлинь. Пекин, 2006. 327 с.
7. Чжан Лили. Состояние китайского высшего образования // Высшее образование в России. 2002. № 5. С. 133–136.

ГЕНДЕРНЫЕ РОЛИ ЖЕНЩИНЫ В ТРАДИЦИОННОЙ КОЧЕВОЙ КУЛЬТУРЕ

Гендерные роли, кочевая культура, традиционный, фольклор.

Традиционная кочевая культура представляет собой оригинальную модель гармоничного сосуществования человека с природой, окружающими и самим собой. При проектировании современной социокультурной среды неизбежно обращение к ресурсам реально существовавших или существующих ныне культурных типов, одним из которых является кочевая культура. Обращение к последней актуально как в связи с потребностью сохранять её как черту этнической идентичности, так и исходя из особенностей этой культуры.

Межполовые и семейные взаимоотношения людей являются проблемной областью сегодняшней социокультурной реальности, порождая рост социальной и психологической неудовлетворённости индивидов и негативно влияя на экономические и демографические показатели. В кочевой культуре отсутствие напряжённости в этой сфере объяснялось формированием гендера как психосоциальной и социокультурной роли мужчин и женщин под сильным направленным влиянием традиций и мировоззренческой системы. Ниже будут рассмотрены и проанализированы некоторые связанные с гендером аспекты кочевой культуры.

В традиционной кочевой культуре человек узнавал о поведении, присущем мужчине или женщине, и их месте в обществе с детства в процессе инкультурации и социализации. Помимо воспитания и обрядов, формирование гендера происходило под влиянием религиозных воззрений, мифологии и фольклора. Последние являются для нас особенно ценными, так как в значительной степени известны современной науке и отражают не только сферу сознательного и систематизированного, но и область архетипов, подсознательных стремлений и социокультурных девиаций.

В фольклорных произведениях и мифах кочевников можно заметить, наряду с традиционными для женщины ролями и паттернами поведения дочери (послушной, готовящейся стать хозяйкой, женой и матерью), сестры (самоотверженно помогающей брату), жены (друга и хозяйки дома), любящей матери и мудрой бабушки, образ женщины-воина, эпического героя. Это доказывает существование разнообразных возможностей для женщины в кочевой культуре, либо если в этом есть необходимость, либо при условии, что она действительно отличается от других представительниц своего пола и наиболее полная самореализация возможна для неё именно в роли, традиционной для мужского гендера. Однако, если женщина не является богатыркой и не совершает выдающихся деяний, но отклоняется от поведения, предписанного ей традициями, её жестоко наказывают. Например, в сказании алданских эвенков «Алтаней» сестру, вышедшую замуж без их разрешения, брата, предварительно убив и её мужа, привязывают к конскому хвосту и пускают коня бежать [Василевич, 1966, с. 269].

В эпических сказаниях тюрко-монгольских народов существуют повествования о воинственных девах-богатырках. У алтайцев, бурят, хакасов и якутов – сказания, в которых дева-воительница занимает особое положение как вполне самостоятельный персонаж. Причём если у якутов богатырка становится в конце эпоса женой богатыря и выполняет традиционные женские функции, в том числе является родоначальницей племени, то в бурятском, хакасском и алтайском фольклоре она играет только роли, характерные для мужского гендера. Ряд бурятских улигеров (эпических сказаний) посвящён тематике сватовства чудовищ к богатыркам, заканчивающегося смертью «жениха» [Бурчина, 2007, с. 99–114]. По-видимому, здесь отражено табу на выход из

выбранной гендерной роли, даже в том случае, когда она не соответствует полу. Женщина, принявшая мужской гендер, по сути, теряла женскую сущность, и члены социума, находящиеся в том же культурном контексте, относились к ней как к мужчине, и, конечно, такое сватовство было немислимым и оскорбительным. У монголов и эвенков присутствуют оба типа сценария.

Так, среди эпических произведений хабаровских эвенков о путешествиях героев на восток присутствует сказание о девице-богатырке Секак, отправившейся посмотреть другие земли и народы и вернувшейся затем к родителям. Несмотря на встречу с богатырём, во время которой Секак подчёркивает самостоятельность и общается с ним на равных, и затем её присутствие на игрищах богатырей Верхнего мира, она, вспомнив о родителях, возвращается и продолжает жить вместе с ними, не выходит замуж. Таким образом, роль дочери является единственной её традиционно женской ролью [Василевич, 1966, с. 197–207]. В данном случае нет никакого отличия от роли сына: эпический герой-мужчина обычно также просит родителей дать ему имя, отправляясь в путь, объясняет им своё решение, везде в пути называет, идентифицируя себя, имена родителей, позже вспоминает о них (что они уже состарились и нуждаются в заботе, скучают) и возвращается. Единственное отличие можно увидеть в реакции родителей, которые отговаривают дочь, чего обычно не происходит в эпосе о богатыре-мужчине, где такая активность, напротив, поощряется, а целью становится борьба с врагом или поход за женой [Там же, с. 267]. С другой стороны, родители Секак мотивируют своё мнение её юным возрастом, а не полом.

В другом сказании три девицы «с рождения» живут в чуме одни и каждая ведёт отдельное хозяйство. Затем одна из них, всё с тем же именем Секак, отправляется в путешествие и ставит, наконец, свой чум в удобном для жизни месте. Несомненно её волшебная и символическая природа, ведь она и сёстры живут, не имея оленей и хозяйства, а в чум со всем убранством она превращает свои пальму и кольцо. Таким образом, Секак, хотя и становится далее женой и матерью, – центральный, вполне самостоятельный персонаж повествования. Она же побеждает врага, убившего её мужа, заставляет его оживить супруга, а затем убивает, то есть она ещё и очень сильная богатырка, ведь её муж и враг – тоже богатыри.

В целом, фольклор кочевых народов отражает и некоторые черты существовавшего в древности материнского рода, и реалии их жизни и культуры, когда женщина, чтобы рожать здоровых и сильных детей, должна выполнять тяжёлую работу, а при необходимости – сражаться и охотиться, быть очень сильной, умелой и сообразительной. При этом, по-видимому, во все времена и у всех народов существовали выделяемые современными исследователями женщины маскулинного, фемининного и андрогинного (сочетание признаков мужественности и женственности) типов, зависящих как от биологических (уровень тех или иных гормонов у их матери во время беременности и у них самих), так и от социальных факторов [Ильин, 2010, с. 112]. Некоторые из маскулинных и андрогинных женщин исполняли мужские гендерные роли, полностью или частично устраняясь от женских.

Тот факт, что о фемининном поведении и качествах мужчин не рассказывается, а всякая слабость мужчины осуждается, говорит о том, что женщина, несмотря на достаточно высокое положение в традиционной кочевой культуре, была маскулинно ориентирована и проявления фемининности у мужчин порицались больше, чем проявления маскулинности у женщин. Женское же поведение в определенной мере отличалось тенденцией к андрогинности.

В этом плане показательна эвенкийская сказка о девушке, в теле которой находилась одновременно с ней юноша – её брат. Сначала эта семья не имела оленей и жила осёдло, занимаясь рыболовством, на берегу реки: родители и две дочери. Мать полностью вписывается в традиционный гендерный стереотип. Она едва упоминается и не принимает важных для жизни семьи решений, пока вдруг не появляются чудесным образом принадлежащие ей олени, которых она отдаёт старшей дочери в при-

даное, сын не просит её о помощи, которую она ему с лёгкостью оказывает. Затем мать вновь уходит в тень, хотя выясняется – она не простая женщина, а красавица с Верхней земли. Зато младшая дочь Нёрэк ведёт себя не в соответствии со своим гендером: сердится на отца, который приводит гостя в дом, не спросив у неё, спорит с ним, испытывает женихов сестры в обмене ударами. Сказка очень символична. После того как старшая сестра выходит замуж, Нёрэк намеренно теряет маскулинные черты и приобретает большую женскую привлекательность: она просит нового родственника ударить её топором по голове и разделяется на две половины, от одной из которых появляется юноша – её младший брат, а от другой – она сама, «очень красивая и живая» [Булатова, 1999, с. 34]. В дальнейшем Нёрэк начинает вести себя в полном соответствии с традиционными полоролевыми стереотипами, как скромная и уступчивая дочь и сестра, всегда готовая помочь, затем она и сама выходит замуж. Брат же ведёт себя в соответствии с идеальной мужской ролью богатыря и привозит жену из Верхнего мира. Вероятно, сказка является аллегорическим выражением реальной ситуации, когда в отсутствие сыновей дочери сочетали в себе женские и мужские качества и роли до того момента, когда выходили или готовились выйти замуж (для Нёрэк этот момент настал с замужеством старшей сестры).

Однако культурно закреплённая возможность отклонения женского поведения в сторону мужских ролей говорит не только о маскулинных предпочтениях в иерархии кочевой культуры. Она отражает наличие у кочевниц определённых возможностей выбора жизненного пути и высокую степень социокультурной значимости женщины. Это подтверждается наличием среди шаманов лиц обоего пола, причём почитаются они только в зависимости от их силы, а в легендах образы женщин-шаманок практически всегда окрашены положительно. Божествам, духам и хозяевам местности также примерно в равных пропорциях приписывается принадлежность к обоим полам.

В кочевой культуре подчёркивается значимость традиционных женских ролей – жены и матери. Из фольклорных образов жены вырисовывается значимость её для мужчины. От того, хороша она или плоха, от самого её наличия часто зависит не только его благополучие, но и жизнь. Однако на материале кочевых народов видно второстепенное, дополняющее положение жены по сравнению с мужем. Её деятельность редко выходит за рамки семейной жизни, и оценивается она, исходя из качества исполнения роли жены и хозяйки («Сырые дрова – злой дух для огня; скупая хозяйка – злой дух для юрты», – гласит монгольская поговорка [Монгольские народные пословицы..., 1962, с. 84]), в отличие от мужчины, образ которого никогда прямо не связан с его характеристиками как семьянина и хозяина.

Образ матери включает в себя архетипичные черты прародительницы, аллюзии на богинь солнца, огня, очага, земли и других жизненно важных объектов окружающего мира, а также традиционные материнские добродетели. Роль матери является для женщины возвышающей в культурно-эмоциональном и социальном смысле. Мать, в отличие от жены, является гораздо более самостоятельным и самодостаточным субъектом, а также значимым объектом. Легендарные, эпические и мифологические персонажи часто характеризуются через их отношение к матери. Именно к матери обращается герой с просьбой дать ему имя, и она нарекает его сразу же либо после предложения сделать это своему мужу, от чего тот отказывается в её пользу. Таким образом, мать даёт не только физическое, но и социальное рождение.

Основными характеристиками матери в кочевой культуре являются следующие. Прежде всего, мать – это прародительница, она даёт начало роду и жизнь каждому человеку, влияя на их силу и другие качества. Монгольские поговорки отмечают: «Хорош ли ребёнок – узнают по матери», «Если мать пегая, то и дитя пегим будет», «Исток реки – родник, исток семьи – мать», «Сын в отца удивляет славой, сын в мать удивляет знаниями» [Там же, с. 61–62]. Эвенкийская поговорка прямо говорит: «От матери ребёнок рождается, от матери к матери род людей тянется» [Варламова, 2002, с. 228]. В эпосе матерями богатырей являются в основном выдающиеся женщины: либо сами

совершившие героические подвиги, либо прибывшие из Верхнего мира, связанные с божествами и стихиями, они красивы, сильны и умны. Это отражает типичные для кочевой культуры пережитки матрилинейного рода и подтверждает, что женщины кочевников не были забитыми и униженными существами. В той или иной степени приближаясь к фольклорным идеалам, они были сильны интеллектуально и физически, чтобы иметь возможность рожать и воспитывать сильных людей в суровых условиях, передавать традиции, отвечать за важные хозяйственные дела, например за установку юрты или чума. Многодетная мать или мать выдающихся людей приобретала особый социальный статус.

Ключевой характеристикой материнской роли является любовь к детям. С одной стороны, мать заботится о детях (и шире – обо всех существах), старается удовлетворить их физические нужды (пища, одежда, кров), защитить, помочь: «Пасти скот лучше на луговой траве; гостить лучше у матери», «Дети без матери раздетыми ходят» [Монгольские народные пословицы..., 1962, с. 59]. С другой – предоставляет детям самостоятельность, принимает их такими, какие они есть, поддерживает их решения, не стремясь навязать свои. Этих качеств, традиционных для матери в кочевой культуре, не хватает многим современным женщинам.

Другие женские гендерные роли выстраиваются в традиционной кочевой культуре как зависимые от основных, названных выше. Дочь и сестра обычно следуют указаниям заботящихся о них родителей и братьев, любят их, помогают им, ведут хозяйство, готовясь, таким образом, быть жёнами и матерями, создавая юношам-братьям, не имеющим ещё жен, надёжный тыл. Роль бабушки, напротив, является не подготовкой, а продолжением роли матери. Соответственно, материнские качества при этом умножаются. Образ бабушки ближе к образу прародительницы и важнейших божеств (бабушка – огонь у эвенков). Потребность в знаниях, опыте и мудрости старшего поколения выводит пожилых женщин на новый уровень в иерархии традиционного кочевого общества: они почитаются и высказывают своё мнение наравне со стариками-мужчинами. Более того, среди родственников бабушка, обыкновенно, – самый уважаемый человек [Кенин-Лопсан, 2008, с. 29].

Традиционная кочевая культура содержит, с одной стороны, образцы полоролевого поведения женщины, позволяющие получить признание общества и удовлетворённость, реализуя присущие ей психологические особенности (быть ведомой, сконцентрированной на семье) и функцию деторождения. При этом традиционные женские модели поведения прививаются с детства и приводят к семейной гармонии. Однако эта культура признаёт и мужские паттерны активности для женщины, если она действительно имеет к этому склонность и выдающиеся способности или если это необходимо.

Современная западная цивилизация не создаёт условий для полной реализации традиционных женских и мужских ролей, требуя в большинстве случаев андрогинности и от мужчин, и от женщин вне зависимости от их склонностей и потребностей. В сегодняшнем эклектичном культурном пространстве отсутствуют чёткие ориентиры гендерных ролей, а в средствах массовой информации преобладает образ женщины-красавицы, для которой жизненным приоритетом являются приобретение и поддержание соответствующего определённым стандартам внешнего вида. Утверждаются также роли любимой и любовницы, деловой и успешной женщины. Роль матери рекламируется, но в сочетании с социальной и деловой успешностью, когда возвращением и воспитанием ребёнка занимаются в основном третьи лица, и выглядит несколько менее привлекательной, роли же хозяйки, жены или, например, мудрой и доброй бабушки всё больше теряют актуальность. Кроме того, наличествует соперничество мужчины и женщины, попытки отрицать различия полов в какой-либо иной сфере, чем физиология. В то же время учёными доказано, что два пола отличны друг от друга также в психике и психологии, что неизбежно ведёт к их различиям на социальном и культурном уровнях.

В этих условиях, особенно с учётом российских демографических проблем, представляется полезным заимствовать связанные с гендерными ролями элементы кочевой культуры при проектировании современной российской культурной среды. Не следует принуждать к выбору соответствующей полу гендерной роли женщину, имеющую иные склонности и таланты. С другой стороны, необходимо создать условия для разграничения и осознания всеми членами общества с детства мужских и женских ролей, а также экономические и культурные возможности для их полноценной реализации.

Библиографический список

1. Булатова Н.Я. Эвэдыл Нимнакар. Хановер: Изд-во Дартмутского колледжа, 1999. 55 с.
2. Бурчина Д.А. Героический эпос унгинских бурят: указатель произведений и их вариантов. Новосибирск: Наука, 2007. 544 с.
3. Варламова Г.И. (Кэптукэ). Эпические обрядовые жанры эвенкийского фольклора: дис. ... д-ра филол. наук. Якутск, 2002. 529 с.
4. Василевич Г.М. Исторический фольклор эвенков: сказания и предания. М.; Л.: Наука, 1966. 400 с.
5. Егорова А.И. Внутриэтнические различия в полоролевых стереотипах супружеских пар народа саха: дис. ... канд. психол. наук. Иркутск, 1997. 175 с.
6. Ильин Е.П. Пол и гендер. СПб.: Питер, 2010. 688 с.
7. Кенин-Лопсан М.Б. Дыхание чёрного неба. Мифологическое наследие тувинского шаманства. М.: Велигор, 2008. 192 с.
8. Монгольские народные пословицы и поговорки / пер. с монг. А. Дамба-Ринчинэ. М.: Изд-во иностранной лит-ры, 1962. 87 с.

ВЕХИ СТАНОВЛЕНИЯ НОВОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ
И НОВОЙ ПРАКТИКИ
(АНАЛИЗ ФРАГМЕНТА КНИГИ К. МАРКСА И Ф. ЭНГЕЛЬСА
«СВЯТОЕ СЕМЕЙСТВО...»)

Реальный гуманизм, спекулятивный идеализм, диалектико-материалистическое понимание природы и общества, «критическая критика» младогегельянства, история, истина, идея, масса человечества, интерес, «масса» и «дух».

В статье исследуется критика спекулятивного идеализма и ряд диалектико-материалистических идей и положений на основе одного из фрагментов книги К. Маркса и Ф. Энгельса «Святое семейство...».

Научную проблему мы видим в том, что современное общество в целом и российское общество в частности в начале XXI века переживают глубокие трансформации, которые множество философских и научных публикаций пытаются интерпретировать с прямо противоположных теоретических позиций. Следуя конъюнктуре и своим убеждениям, немало исследователей и слышать не хотят о марксизме, считая его «давно устаревшим». На наш взгляд, теоретическое, методологическое и праксиологическое наследие аутентичного марксизма является весьма актуальным и сейчас при условии его критически-конструктивного анализа, который открывает широкие перспективы получения истинного знания об обществе и применения его в общественной практике. Кроме того, классический марксизм последовательно критичен в отношении идеализма, который классики называли спекулятивным, отстаивая диалектико-материалистическое понимание природы и общества.

Целью статьи является исследование критики К. Маркса спекулятивного идеализма и переосмысление его некоторых идей на основе одного из фрагментов книги «Святое семейство...».

В сентябре-ноябре 1844 года К. Маркс и Ф. Энгельс в Париже написали большую полемическую работу «Святое семейство, или Критика критической критики. Против Бруно Бауэра и компании». В следующем, 1845 году она была напечатана во Франкфурте-на-Майне. В Предисловии авторы подчеркнули, что в Германии у реального гуманизма нет более опасного врага, чем спиритуализм, или спекулятивный идеализм, который на место действительного человека ставит «самосознание» или «дух» [Там же]. Под реальным гуманизмом они понимали коммунизм как теорию и практику. В совместном труде авторы выступают как последовательные материалисты-диалектики, как убежденные атеисты. Они утверждают, что бесплотный «дух», авторами которого являются идеалисты и теологи, только в их воображении обладает духовными, умственными силами. Объявляя борьбу бауэровской критике, они определяют её как *карикатурно* воспроизводящую себя *спекуляцию*, теоретическое знание, оторванное от опыта, от чувственно-предметной деятельности, от социального бытия и развития науки. К. Маркс и Ф. Энгельс увидели в ней законченное выражение *христианско-германского принципа*, делающего, по их словам, последнюю попытку утвердить себя посредством превращения самой «критики» в некую трансцендентную силу.

Целью своего произведения К. Маркс и Ф. Энгельс считали разбор материалов «Allgemeine Literatur-Zeitung» («Всеобщей литературной газеты»), немецкого еженедельника, который издавался младогегельянцем Б. Бауэром в Шарлоттенбурге с декабря 1843 по октябрь 1844 года.

Способ анализа предмета обусловлен характером самого предмета. «Критическая критика», по словам авторов книги, во всех отношениях оказалась *ниже* того уровня,

которого уже достигло немецкое теоретическое развитие. Поэтому «критическая критика» вынудила К. Маркса и Ф. Энгельса просто противопоставить ей добытые уже результаты *как таковые*.

Данную полемическую работу, по их словам, они предпосылают самостоятельным произведениям, в которых они пообещали каждый самостоятельно изложить свои положительные взгляды и точку зрения на новейшие философские и социальные доктрины. Из этого достаточно объёмного произведения (более 20 печатных листов) мы выбрали для нижеследующей статьи из шестой главы «Абсолютная критическая критика, или Критическая критика в лице г-на Бруно» из первого параграфа «Первый поход абсолютной критики» подпараграф «"Дух" и "масса"». Этот подпараграф написан К. Марксом и представляет большой теоретический, методологический и практический интерес.

Истина: два полюса понимания. Проблема истины сегодня так же актуальна, как и в прежние исторические эпохи; в условиях классовых антагонистических общественных формаций она прошла и проходит крайне сложный, запутанный и противоречивый путь, уподобляясь лабиринту, из которого почти невозможно найти выход.

Соавтор «Святого семейства...» К. Маркс отмечал, что истина для идеалиста Б. Бауэра, как и для его великого предшественника и учителя Г. Гегеля, *«автомат, который сам себя доказывает. Человеку остаётся следовать за ней. Как и у Гегеля, результат действительного развития есть не что иное, как доказанная, т. е. доведённая до сознания, истина»* [Маркс, Энгельс, 1955, с. 86]. Так истина, истинное знание о мире у объективного идеалиста рождается *вне* этого чувственно-предметного мира, существует *независимо* от него, от общества и передаётся сознанию людей, доказывается ему такими великими пророками, как Б. Бауэр.

В связи с этим К. Маркс приводит слова абсолютного критика, который может вместе с самым ограниченным теологом спрашивать: *«Для чего нужна была бы история, если бы её задача не заключалась в том, чтобы доказывать именно эти, самые простые из всех истин (как, например, движение Земли вокруг Солнца)?»* [Маркс, Энгельс, 1955, с. 86]. К. Маркс напоминает, что у прежних теологов растения существовали для того, чтобы их пожирали животные, а животные для того, чтобы их пожирали люди, так и история у них существует для того, чтобы служить цели теоретического пожирания, *доказательства*. Здесь всё *наоборот*: человек существует для того, чтобы существовала история, история же для того, чтобы существовало идеалистическое *доказательство истин*. В этой критически тривиальной форме повторяется спекулятивная мудрость, из которой следует, что человек и история существуют для того, чтобы *истина* пришла к *самосознанию*.

Поэтому *история*, как и *истина*, становится особой личностью, метафизическим субъектом, а действительные люди превращаются всего лишь в носителей этого метафизического субъекта. Абсолютная критика утверждает, что до сих пор историю занимали только *две-три* наипростейшие истины, которые сами собой понятны. Скучность, которую критика приписывает всему прежнему человеческому опыту, прежде всего доказывает только *собственную* скучность абсолютной истины. С точки зрения К. Маркса, результат истории противоположен: самая сложная истина, квинтэссенция всякой истины – люди – начинают в конце концов самостоятельно понимать себя.

«Абсолютная критика» негодует по поводу «массы» и вместе с тем говорит «массе» самые утонченные комплименты. Если «истина» потому *очевидна*, что она *кажется* таковой «массе», если «история» *определяет своё отношение* к «истинам» на основании мнения «массы», то в таком случае суждение «массы абсолютно и непогрешимо»: она имеет силу «закона» для истории и она доказывает лишь то, что для «массы» не очевидно и потому кажется «массе» нуждающимся в доказательстве. Таким образом, «масса» предписывает истории её «задачу» и её «занятие».

«Абсолютная критика» развивает теорию истин, «которые *с самого начала* понятны сами собой». В своей наивности она создаёт «абсолютную» *«с самого начала»* и абстрактную, неизменную «массу» – масса (людей) XVI столетия и масса людей XIX столетия с точки зрения «абсолютной критики» ничем не отличаются друг от друга.

«Истина, – продолжает К. Маркс, – которая понятна сама собой, потеряла для абсолютной критики, как и для божественной *диалектики*, всю свою соль, весь свой смысл и всякую *ценность*. Она сделалась безвкусной, как застоявшаяся вода» [Маркс, Энгельс, 1955, с. 88]. Поэтому абсолютная критика в лице Б. Бауэра, с одной стороны, *доказывает* всё, что понятно само собой, и ещё много такого, что «имеет счастье» быть неудобопонятным и никогда поэтому не станет понятным само собой. С другой стороны, она объявляет понятным само собой всё, что как раз нуждается в выведении и доказательстве. Потому что *действительные задачи* и проблемы, как это само собой понятно, «не являются чем-то понятным само собой».

В понимании абсолютной критики «истина», как и история, есть эфирный, оторванный от материальной массы субъект, и поэтому она обращается не к действительным людям, а к «недрам души». Чтобы быть «поистине познанной», она воздействует не на *грубое тело* человека, проживающее где-то в глубине английского подвала, а «тянется» через весь его «идеалистический кишечник». Абсолютная критика сообщает, что масса до последнего времени поверхностно была затронута истинами, которые «выдвигала» история. В то же время критика обещает, что «отношение массы к историческому прогрессу коренным образом изменится» [Там же, с. 88].

Оказывается, что все великие дела истории, по заявлению критики, были с самого начала неудачны, потому что масса была в них «заинтересована», что они «вызывали энтузиазм» «массы». Идеи, лежавшие в основе этих дел, были такого рода, что они должны были довольствоваться поверхностным пониманием себя, а следовательно, и рассчитывать на одобрение массы.

В полемике с Б. Бауэром, со спекулятивным идеализмом К. Маркс развивает качественно новое *диалектико-материалистическое понимание истины*. Прежде всего он обращает внимание на необходимость конкретно-исторического подхода к истине, выявление её *конкретно-исторического содержания*, «привязки» её к определённом месту, времени и деятельности общественных индивидов.

Развивая данный подход, отметим, что *всякая истина*, которую добывают люди в процессе познания и практической деятельности, имеет *объективно-субъективный* характер в силу того, что объективен материальный мир, объективны люди в своей телесности, а их деятельность – мышление, в том числе в поисках истины, – субъективны. И это *объективно-субъективное* содержание и *объективно-субъективная* сущность истины сохраняются столько, сколько существует определённая истина.

Так же, как материальные объекты, как общественные индивиды, их деятельность-сознание находятся в постоянном движении, в развитии, так и добываемая этими индивидами истина пребывает в движении, в развитии, если в ней нуждаются индивиды, нуждается общество.

По вопросу относительной и абсолютной истины. Все истины проходят *ряд исторических этапов* развития, и все они неполны и относительны в процессе своего возникновения и становления. Понятие «абсолютной истины» перешло «по традиции» из идеалистической философии, и оно, как и сама эта философия в целом, не соответствует реальной действительности. Иными словами, «абсолютная истина» есть философская мифологема – такая истина не существует. Истину, которая «остановилась» в своём развитии на данном историческом этапе, следует определить как *полную, завершённую истину*.

Открытие, сделанное К. Марксом в теории познания, состоит в том, что критерием истины является предметно-чувственная практика. Развитие процесса познания с необходимостью приводит к умозаключению, что практика не только не однородна, но и полярно противоположна в своих проявлениях и формах. В современном обществе совершенно отчётливо классифицируются в самом общем виде *прогрессивная, нейтральная и регрессивная* практики.

И действительным критерием истины, поскольку истина несёт в себе в основном прогрессивный, положительный заряд, является позитивная практика. Тогда, например, огромный обман и самообман, распространяемые всей королевской ратью интеллектуалов, политиков и идеологов о том, что распад мировой системы стран народной

демократии и развал СССР «свидетельствуют» о ложности теории марксизма-ленинизма, не выдерживают никакой критики, ибо по сути была *порочная, негативная практика* партийно-государственных номенклатур и внутренних «пярых колонн», а также внешних врагов и недругов рождающегося нового строя, рождающегося социализма. Их целью было разрушение государств, где формировался *новый, некапиталистический* экономический, политический и социальный строй, и на этот раз всеми подлыми и преступными способами они добились своего. Но это была пиррова победа, ибо капитализм как строй непрерывных гражданских и межгосударственных войн, жестокой эксплуатации трудящихся масс, их обнищания и обезчеловечивания обречён на то, что порождает своего могильщика в лице международного рабочего класса, масс наёмных работников.

О соотношении «идеи», «массы», «интереса» и «энтузиазма». Казалось бы, судя по высказываниям Б. Бауэра, понимание, которым довольствуется идея, то есть которое соответствует идее, тем самым перестаёт быть поверхностным. Однако он, по словам К. Маркса, только *для виду* приводит отношение между «идеями» и её «пониманием», точно так же, как он только *для виду* приводит отношение неудачного «исторического дела» к «массе». Если абсолютная критика что-то действительно осуждает за «поверхность», так это именно всю прежнюю историю вообще, дела и идеи которой были «идеями» и «делами» именно «масс». По сути, она отвергает массовую историю и на её место пытается поставить свою «критическую историю». В связи с этим К. Маркс обращает внимание читателя на статьи Жюль Фаухера о злободневных вопросах английской жизни. Согласно прежней, *некритической* истории, то есть истории, неприемлемой для «абсолютной критики», следует различать два процесса: насколько «масса» была «заинтересована» в тех или иных целях, и насколько эти цели «вызывали энтузиазм» массы. «Идея, – продолжает К. Маркс, – неизменно посрамляла себя, как только она отделялась от "интереса". С другой стороны, нетрудно понять, что всякий массовый, добывающийся исторического признания «интерес», когда он впервые появляется на мировой арене, далеко выходит в "идею", или "представлении", за свои действительные границы и легко смешивает себя с *человеческим* интересом вообще. Эта иллюзия образует то, что Фурье называет тоном каждой исторической эпохи» [Маркс, Энгельс, 1955, с. 89]. Так, соавтор «Святого семейства...» показал две иллюзии в реальном историческом развитии, которые охватывали не только массы, но и их идеологов различных классов и направлений. Буржуазия – это тоже масса. И К. Маркс приводит один из примеров её деятельности. В революции 1789 году во Франции *интерес* буржуазии был далёк от того, чтобы быть «неудачным», он все «выиграл» и имел «действительный успех», несмотря на то что впоследствии рассеялся дым «пафоса» и увяли «энтузиастические» цветы, которыми он украсил свою колыбель. Этот интерес буржуазии был так могущественен, что «...победоносно преодолел перо Марата, гильотину террористов, пшпагу Наполеона, равно как и католицизм и чистокровность Бурбонов» [Там же, с. 89]. «Неудачной» же революция была для *другой* массы, для которой *политическая* «идея» не была идеей её действительного «интереса», жизненный принцип которой не совпадал с жизненным принципом революции, – для той массы (трудящихся), условия освобождения которой существенно отличны от тех условий, в которых буржуазия освобождала себя.

Резюмируем в целом. Научная новизна работы заключается в исследовании конкретно-исторических особенностей становления нового мировоззрения и новой социально-преобразующей практики на примере анализа одного из фрагментов книги К. Маркса и Ф. Энгельса «Святое семейство...». В процессе анализа автор также пришел к выводам в необходимости разработки понятия полной, завершенной на данном историческом этапе истины, дифференциации чувственно-предметной практики на прогрессивную, нейтральную и регрессивную (крайние ее формы – реакционные), реинтерпретации проблемы «идеи», «интереса» и «энтузиазма» «массы» на примере событий в СССР, в ряде стран народной демократии, доказательстве того, что фи-

лософские идеи К. Маркса последовательно защищают интересы трудящихся масс, подвергают принципиальной критике представителей идеализма, а также сторонников крайне несправедливого устройства общества, основанного на частной собственности на средства производства.

Открытие К. Марксом и Ф. Энгельсом диалектико-материалистического понимания природы и общества, полный разрыв с идеализмом в философии и науках об обществе, с революционным демократизмом и либерализмом и переход на позиции международного рабочего класса, защита идей практического гуманизма и коммунизма заложили интеллектуальные основы новой интеллектуальной, теоретической эпохи диалектического материализма, соединённой с началом эпохи практической революционной борьбы международного пролетариата и его союзников.

Никогда ранее идеализм в целом, спекулятивный идеализм в частности не подвергались такой беспощадной и по сути доказательной, теоретически и методологически обоснованной критике, как в 40-е годы XIX века в работах К. Маркса и Ф. Энгельса. Все пышные теоретические дворцы и конструкции идеализма были, по существу, разрушены до основания, остались только «рациональные зерна» действительно ценных мыслей и методов. Не случайно именно в этот исторический период мыслители, далёкие от материализма, создают различные варианты неклассической философии.

Действительно ли связаны работы основоположников марксизма 40-х годов XIX века, в нашем случае произведение «Святое семейство...» и рассмотренный фрагмент, с современностью? Связаны безусловно. Уже потому, что положение основной массы населения планеты, в частности в постсоветской России, является весьма малоудовлетворительным на фоне огромного богатства и роскоши буржуазии. Массы рабочих, служащих и крестьян разъединены, дезориентированы, способны только на стихийные и эпизодические протестные выступления.

В общественной жизни ныне распространены спекулятивный идеализм, мистика, спиритуализм... Истинное, диалектико-материалистическое знание о сущности общественных процессов, их коренных противоречиях почти не доходит до масс трудящихся. И главными теоретическими ориентирами в обновлении международного теоретического и практического рабочего движения остаются работы К. Маркса и Ф. Энгельса, в частности их полемическое произведение «Святое семейство...».

Библиографический список

1. Бузгалин А.В., Колганов А.И. Постсоветский марксизм. URL: <http://www.alternativy.ru/en/node/168>
2. Гегель Г. Феноменология духа / пер. с нем. Г.Г. Шпедта; отв. ред. М.Ф. Быкова. М.: Наука, 2000. 495 с.
3. Лоскутов В.П. XXI век: от посткапиталистического к социалистическому мировому сообществу. URL: http://www.loskutov.murmansk.ru/?nauchnye_raboty
4. Лоскутов Ю.В. О неизбежности научной революции в марксистской философии. URL: <http://yuri-loskutov.narod.ru/screv.html>
5. Маркс К., Энгельс Ф. Святое семейство, или Критика критической критики. Против Бруно Бауэра и компании: соч. 2-е изд. М.: Госполитиздат, 1955. Т. 2. С. 3–230.
6. О западном марксизме. URL: http://dbpedia.org/page/western_marxism
7. Оуэн Р. Избранные сочинения / пер. с англ. и комм. С.А. Фейгиной; вступит. ст. В.П. Волгина. М.; Л., 1950. Т. 1. 416 с.; Т. 2. 352 с.
8. Фурье Ш. Избранные произведения. М., 1954. Т. 3.
9. Шелике В.Ф. Исходные основания материалистического понимания истории (по работам К. Маркса и Ф. Энгельса 1844–1846 гг.). Бишкек: Илим, 1991.
10. Arrighi G., Harvey D. The winding paths of capital // *New left review*. L., 2009. Vol. 56. № 4. P. 61–94.
11. Bellow W. The coming capitalist consensus // *Economy and policy in America*. Chicago, 2009. P. 42–49.
12. Cracraft J. Specter of Marxism // *History and theory*. Middle-town, 2009. Vol. 48, № 1. P. 105–112.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О КОЛЛЕКТИВНОМ И ИНДИВИДУАЛЬНОМ В СРЕДНЕВЕКОВОЙ ФИЛОСОФИИ

Коллективное, индивидуальное, коллективизм, индивидуализм, средневековая европейская философия, средневековая арабская философия.

Обострение социального напряжения в современном мире вплоть до появления новых форм социальных битв вновь усиливает внимание к вопросу о соотношении коллективного и индивидуального. Чаще данная проблема рассматривается на примере европейской и вообще западной истории, мы же обращаемся в данной статье к опыту Востока, к работам средневековых мыслителей. Как показали результаты предыдущего исследования [Подвойская, 2012, с. 230], на основе предложенной нами классификации: (1) коллективистская направленность, (2) индивидуалистская и (3) направленность на гармонизацию сосуществования первых двух – можно производить сравнительный анализ социальных концепций философов, принадлежащих к различным культурам и социальным слоям. Поэтому в данной статье мы поставили *цель* сравнить и выявить особенности представлений о коллективном и индивидуальном в социально-философских концепциях философов средневековой Европы и средневекового Востока.

Итак, в позднеримский период родилась уникальная для того времени идея христианского коллективизма, качественно изменившая и резко раздвинувшая представление о его границах (она включала весь потенциально христианский мир, всех людей как потенциальных христиан) и её практическое воплощение осуществилось в общинах нового типа: «У множества же уверовавших было одно сердце и одна душа; и никто ничего из имения своего не называл своим, но всё у них было общее. <...> Не было между ними никого нуждающегося; ибо все, которые владели землями или домами, продавая их, приносили цену проданного и полагали к ногам Апостолов; и каждому давалось, в чём имел нужду» (Деян. 4: 32, 34, 35). Важно отметить особенное отношение христиан к материальным благам: в книге «Деяний Апостолов» говорится о справедливом коллективном *распределении* и *потреблении* таких благ, что вполне согласуется с идеей «неотмирности» христианства, но, естественно, нет и намёка на организацию материального производства. То есть феномены «христианская община» и «трудовой коллектив» не во всех случаях предполагают полное совпадение. Из чего следует, что критерий прогресса (применяемый к оценке деятельности трудового коллектива) не может быть применён к характеристике развития и функционирования религиозной общины христиан. Первые христиане не задавались целью социального прогресса, но находились в состоянии ожидания «Царства Небесного», жили настоящим и не планировали улучшения условий своего *материального* бытия: «Все же верующие были вместе и имели всё общее. И продавали имения и всякую собственность, смотря по нужде каждого» (Деян. 2: 44, 45). Христианский коллективизм, как видно из посланий апостола Павла, явился новой, более отвлечённой от этнических и вообще групповых особенностей формой коллективизма (по сравнению с частными: полисным коллективизмом Древней Греции или национальным коллективизмом Древнего Китая): «Нет уже Иудея, ни язычника; нет раба, ни свободного; нет мужского пола, ни женского; ибо все вы одно во Христе Иисусе» (Галатам 3:28). Таким образом, в христианскую общину могли вступить люди как различного этнического происхождения («Евангелие абстрагировалось от национальности» [Жильсон, 2004, с.125]), так и сословия, и пола, то есть это идейно более последовательная, более развитая

форма коллективизма. И как справедливо отметил Э. Фромм, «решительный отказ от собственных прав и заповедь «возлюби врага своего» подчёркивают, причём даже с большей силой, чем заповедь Ветхого завета «возлюби своего ближнего», глубокую заботу о других людях и полный отказ от всяческого эгоизма» [Фромм, 1986, с. 83].

По нашему мнению, новое понимание коллективизма связано с новым пониманием индивида и с представлениями о субъекте веры. Если в первобытной общине границы между индивидуальным и коллективным субъектами веры были размыты (в некоторых случаях даже слиты воедино), то в раннеклассовом обществе эта граница становится всё отчетливей. Так, Бертран Рассел отмечал, что «... у христиан понятие греха претерпело одно довольно важное изменение, которому оно в значительной мере подверглось уже у евреев: это изменение заключалось в том, что *понятие коллективного греха было заменено понятием греха индивидуального* (выделено нами. – И.П.). Первоначально считалось, что впал в грех и подвергся коллективному наказанию весь еврейский народ, но позднее понятие греха стало более личным и утратило благодаря этому свой политический характер. Когда место еврейского народа заступила Церковь, это изменение оказалось существенным, поскольку Церковь как духовная организация не могла впадать в грех; индивидуальный же грешник мог разорвать религиозную связь с Церковью» [Рассел, 2008, с. 420]. Итак, рассмотрим социально-философские взгляды наиболее крупных представителей западноевропейской христианской мысли: представления о взаимосвязи индивидуального и коллективного в работах Августина Блаженного, Франциска Ассизского и Фомы Аквинского.

Епископ Гиппона св. Августин Блаженный (354–430) прекрасно понимал социально-политические проблемы современного ему общества и напрямую связывал степень легитимности государства с понятием справедливости: «...при отсутствии справедливости, что такое государства, как не большие разбойничьи шайки (групповой эгоизм. – И.П.); так как и сами разбойничьи шайки есть ничто иное, как государства в миниатюре. И они также представляют собою общества людей, управляются властью начальника, связаны обоюдным соглашением и делят добычу по добровольно установленному закону. Когда подобная шайка потерянных людей возрастает до таких размеров, что захватывает области, основывает оседлые жилища, овладевает городами, подчиняет своей власти народы, тогда она открыто принимает название государства, которое уже вполне усвоит ей не подавленная жадность, а приобретенная безнаказанность» [Августин Блаженный, 1998, т. 3, с. 150]. В беседе «О единении между братьями и любви между ближними» св. Августин утверждает коллективизм, основанный на духовном единении, и определяет главную причину разобщённости: «... если братья желают быть в согласии между собой, пусть не привязываются к земле. И если не хотят привязываться к земле, пусть не уподобляются ей (земные блага, жажда владеть враждебны коллективизму. – И.П.). Пусть ищут владения, которого нельзя разделить (духовного. – И.П.), и тогда будут в согласии между собой. Откуда между братьями раздоры? Откуда ослабление благочестия? Откуда одно чрево, а не один дух, если не от того, что в то время, как душа их портится, всякий заботится о своей части, старается об увеличении и умножении своей доли и хочет один имуществом владеть, если у кого начинается разделение с братом» [Августин Блаженный, 1997, с.156]. Для св. Августина осуществление истинного единения возможно лишь среди единоверцев-христиан: «...впрочем, хотя доброе дело – согласие братьев между собой, но смотрите где: во Христе, у христиан. Также и любовь между ближними. Что же, если кто-нибудь не является ещё братом для тебя во Христе? Однако, он – человек и твой ближний. *Люби* поэтому и его, *чтобы и его приобрести* (выделено нами. – И.П.). Таким образом, живя в согласии с братом-христианином, ты должен любить и ближнего, с коим у тебя ещё нет согласия, потому что он ещё не является братом твоим во Христе, потому что ещё не возрождён во Христе, ещё не познал тайн Христовых; пусть он язычник пока, пусть иудей, всё же ближний твой, потому что человек. Если любишь и его, то ты достигаешь этим самым другой любви и в тебе уже два

дара: согласие между братьями и любовь к ближним» [Августин Блаженный, 1997, с. 165]. Из данных строк очевидна прогрессивная (для той социально-политической обстановки, в которой жил и творил св. Августин) идея о, как бы мы сегодня выразились, толерантном отношении к представителям других конфессий и этносов, а также другим (этнокультурным, социально-политическим, половозрастным) формам «инаковости». В своём центральном социально-политическом произведении «О граде Божием» Августин Блаженный даёт описание идеального общественного устройства, Божественного государства, противопоставляя его неидеальному «граду земному»: «...два града созданы двумя родами любви: земной – любовью к Богу, дошедшей до презрения к Богу, небесный – любовью к Богу, дошедшей до презрения к себе» [Августин Блаженный, 1998, т. 4, с. 48]. Интересно отметить, что дихотомия «земной-небесный град» характерна именно для христианской философской мысли, тогда как «язычник» Платон не противопоставлял своё идеальное государство другим типам общественно-политического устройства (тирания, олигархия, тимократия, демократия), а конструировал своего рода иерархию (наиболее близки к идеалу тимократия и демократия, а наиболее далеки – тирания и олигархия). И если Платон различает типы государств на основании особенностей правления, то св. Августин делает акцент на субъективном религиозном чувстве; и если у Платона идеальное государство первично, существовало идеально, до появления неидеальных типов государств, то у св. Августина, напротив, «земной град» предшествует «небесному граду»: «...мы находим в земном граде две части: одна представляет саму действительность этого града, а другая служит посредством этой действительности для предизображения града небесного. Граждан земного града рождает испорченная грехом природа, а граждан града небесного рождает благодать, освобождающая природу от греха; поэтому первые называются сосудами гнева Божия, а последние – сосудами милосердия» [Там же, с. 53]. В связи с выделением двух «градов» Августин Блаженный выводит и два определения народа: 1) «во всех людях, принадлежащих к тому [Божьему] граду, законным порядком душа вполне повелевала бы телом и разум – пороками; чтобы как каждый отдельно праведник, так и собрание и народ праведников жил верою, проявляющей свои действия в любви, которой человек любит Бога соответственно тому, как должен быть любим Бог, и ближнего, как самого себя, – где, говорю, нет такой справедливости, там решительно нет собрания людей, *объединённого согласием в праве и общностью пользы* (выделено нами. – И.П.)» [Там же, с. 365]; 2) «если же народу дать не это, а другое определение, если сказать, например: народ есть собрание разумной толпы, *объединённой некоторой общностью вещей* (выделено нами. – И.П.), которые она любит; – в таком случае, чтобы видеть, каков тот или иной народ, нужно обратить внимание на то, что он любит. <...> Народ будет, конечно, настолько лучше, насколько он единокорен в лучшем, и настолько хуже, насколько он единокорен в худшем» [Августин Блаженный, 1998, т. 4, с. 365]. Эту идею мы найдём и позже в социально-философских произведениях средневекового мусульманского мыслителя аль-Фараби, где он условно классифицирует города-государства по признакам приверженности граждан к тому или иному виду «общности вещей».

Другой яркий представитель средневековой христианской философии св. Франциск Ассизский (1181–1226), известный более своими делами, чем литературными произведениями, «в отличие от большинства христианских святых он больше пёкся о счастье других, чем о своём собственном спасении» [Рассел, 2008, с. 546]. Для св. Франциска естественно, что человек полностью всем (жизнью, способностью к творчеству) обязан Богу, и наивысшим проявлением личности является смирение: «...выше всех милостей и благодати и даров Духа Святого, которые Христос сообщает друзьям Своим – заставить себя самого охотно терпеть из любви ко Христу горести, обиды, унижения и лишения. Всеми другими дарами Бога мы не можем хвалиться, ибо они не от нас, но от Бога» [Цветочки..., 2000, с. 47]. Идеал христианского коллективизма он старался реализовать на практике: «...святой Франциск всеми силами, всем сердцем стремился

к соблюдению святой и божественной бедности. Он не только отказывал себе во всяком излишке, но едва допускал самую необходимую домашнюю утварь» [Цветочки..., 2000, с. 272]. Как основатель монашеского ордена св. Франциск был требователен не только к себе, но и к ближним: «...никто не смел пребывать в праздности при нём, ибо немедленно получал строгое внушение. Он сам, образец всякого совершенства, смиренно работал своими руками и не позволял тратить драгоценного дара времени» [Там же, с. 314]. Таким образом, основными принципами организации христианской общины по св. Франциску являлись: 1) любовь к Богу и ближнему, 2) смирение, 3) нестяжательство, 4) трудолюбие, 5) сострадание. То есть христианскими мыслителями было в корне пересмотрено отношение к труду, целью которого было не стяжание материальных благ, а моральные ценности: выработка терпения, борьба с праздностью, умение ценить каждую минуту дарованной свыше (хоть и полной мучений и несправедливости) жизни. Что касается воплощения данных принципов, то при жизни св. Франциска их явно удалось осуществить, но сразу же после его смерти был смягчён «установленный им устав в вопросе о бедности» [Рассел, 2008, с. 546], и из обители нестяжателей францисканский орден превратился в политический институт, преследовавший вполне земные цели.

Проблему взаимодействия коллективного и индивидуального можно обнаружить и в трудах одного из столпов схоластической философии св. Фомы Аквинского (1225–1274). В наиболее значительном произведении «Сумма против язычников» он обосновывает своего рода «онтологический индивидуализм», то есть признаёт позитивным факт сосуществования вещей разных видов и разного ранга: «...вид лучше индивидуума, так же как формальное лучше материального. Следовательно, множество видов делает вселенную лучше, чем множество индивидуумов одного вида. Следовательно, для совершенства вселенной требуется не только множество индивидуумов, но и разные виды вещей; а это значит – вещи разных рангов» [Фома Аквинский, 2004, с. 207]. Поэтому, как нам кажется, св. Фома и в своих политических идеалах придерживался сочетания разнообразных форм правления: «...наилучшую форму власти представляет государство, в котором сочетаются элементы монархические, аристократические и демократические» [Боргош, 1975, с. 122]. Вообще для св. Фомы Аквинского характерны постоянные аналогии, параллели между его мыслительными конструкциями в области онтологии и социально-политическими суждениями. На это наше внимание обратил советский исследователь творчества св. Фомы Аквинского Ю. Боргош: «Из мира природы и духовного мира Фома переносит иерархичность бытия на общественный порядок, обосновывая существование классов и социальное неравенство» [Там же, с. 127]. И далее: «...согласно учению Фомы, различия в функциях, выполняемых людьми, являются результатом не общественного разделения труда, а целевой деятельности бога. Социальное и классовое неравенство – это не следствие антагонистических производственных отношений, а отражение иерархии форм в вещах» [Там же, с. 128]. Следовательно, мы сталкиваемся с противоречием: индивидуальное в вещах св. Фома признает, но в плане социального взаимодействия индивидуальное им не признаётся, социальное бытие строго детеминировано и иерархизировано Богом. И, естественно, отдельный человек, встроенный в социальную иерархию, по определению не может претендовать на звание субъекта творчества.

Итак, мы частично коснулись основных подходов к пониманию проблемы взаимосвязи коллективного и индивидуального в средневековой западноевропейской философии и пришли к некоторым выводам: во-первых, место идеального «Государства» Платона занимает «Град Божий» св. Августина, так как для управления новыми социальными процессами ретроспективная «утопия» уже не подходила, актуальной стала перспектива, надежда на справедливость в будущем, «на том свете» (тогда как ни о какой социальной справедливости в Средние века и мыслить было нельзя). Во-вторых, «индивид оказался теперь в новой ситуации: памятуя о достижении вечного блаженства, он должен был постоянно обращаться к собственному Я, постоянно соизме-

рять свои дела и никому кроме него не ведомые помыслы с евангельскими заповедями и вечным примером всеблаготворительности, явленным миру Христом. Дополнительный внешний импульс этому небывалому по масштабам и силе процессу углубления человека внутрь самого себя (и потенциально признания таких же глубин за другими. – *И.П.*) давала практика церковной исповеди, получившая особое развитие после решений IV Латеранского собора (1215), обязывавших каждого христианина исповедоваться не реже одного раза в год» [Феномен средневековой..., 2009, с. 34–35]. Из этого очевидно, что появились условия, выражаясь современным языком психологии, для развития рефлексии, интроспекции и эмпатии. В-третьих, христианскими мыслителями и деятелями были выработаны идеальные гуманные принципы социального взаимодействия, но на практике, в широких масштабах их осуществление было весьма затруднительным (причин чего великое множество: и высокие требования самой христианской этики, и низкий уровень развития общественного сознания, и отсутствие общеобразовательных учреждений).

В связи с рассмотрением социально-политической проблематики средневековой философии нельзя не коснуться идей средневековой арабской (мусульманской) мысли.

Уже на первых страницах Корана явно обозначена мысль о взаимопомощи (щедрости) между людьми: «Книга эта, несомненно, наставление для тех, / Кто, (гнева) Господа страшась, / Смирен и праведен (в своих деяниях), / Кто верует в Незримое, / Строг в совершении молитв / И щедр в подаянии из благ, / Которыми его Мы наделили» (Коран 2: 2, 3). В примечаниях к сурам переводчик Иман Валерия Порохова замечает, что под «благами» подразумеваются «материальные и духовные богатства, ниспосланные Богом, которыми человек должен делиться с другими» [Коран, 2006, с. 642]. Преобладание коллективистической направленности средневековой арабской мысли отмечает Е. Фролова: «...в арабо-мусульманское средневековье господствует взгляд на индивидуальность не как на самоценный продукт биологического и социального развития. Даже в религии, регламентирующей праведную жизнь в социально-религиозной общности, индивид подчиняется общности как носительнице религиозной идеи – индивид предназначен общности» [Фролова, 1998, с. 144].

Один из самых известных средневековых мусульманских мыслителей Абу Наср Мухаммад Аль-Фараби (870–950) в своих социально-политических работах отдаёт предпочтение идее преобладания коллективизма, понимая справедливость как «прежде всего распределение общих благ, которыми наделяются все жители города, и затем сохранение того, что распределено между ними. Этими благами являются благополучие, богатство, почести, положение и прочие блага, которым они могут быть сопричастны. Ибо каждый из горожан имеет долю этих благ, равную его заслугам, так что когда их у него меньше или больше, то это несправедливость» [Аль-Фараби, 1973, с. 224]. С понятием справедливости у аль-Фараби тесно связано понятие «добродетельный город» – идеальный образ социально-политического устройства. Как и св. Августин Блаженный аль-Фараби противопоставлял идеальному городу города, не соответствовавшие его представлениям о добродетели и справедливости; как и Платон, выделивший различные типы государственного устройства, аль-Фараби выделил разновидности городов: «невежественные (джахилийя), безнравственные (аль-фасика), изменяющиеся (аль-мубаддила), заблудшие (аддалла). Так, первый означает язычество арабов до ислама. У аль-Фараби этот город не имеет добродетелей, в то время как у других они наличествуют, но от них либо отклонились, либо разрушили. Второй означает действие, противоречащее религиозному праву. Третий связан с теми, кто имеет ложные «священные книги». Четвёртый означает людей искажённой или ложной веры» [Кирабаев, 1987, с.119]. Следовательно, в учении аль-Фараби обнаруживается явное преобладание ценности коллективного, коллективизм является одним из основных принципов устройства «добродетельного города», и, как отмечают современные исследователи мусульманской философии, «наиболее развёрнуто негативное отношение к индивиду-одиночке представлено в социально-политических тракта-

тах аль-Фараби, развивающих представление о счастье, достижимом лишь в Добродетельном городе, объединившем добродетельных людей» [Фролова, 1998, с.140]. Схожих взглядов придерживался и другой известный исламский философ Ибн Рушд (1126–1198). Как, например, современными исследователями следующим образом характеризуется его отношение к проблеме индивида и рода: «Аверроэса на самом деле не беспокоят люди как индивиды. Его интересует человеческий род; именно к нему относится нравственная и политическая философия этого мыслителя. Человеческое совершенство множественно, а потому обрести его индивидуально нельзя, но лишь участвуя в жизни общества или группы. Философ приближается к конечной цели благодаря познанию, другие люди – благодаря добродетели. Таким образом, существуют две цели: обрести единение с Активным Интеллектом и достичь этического совершенства. И ни одна из этих целей не допускает личного бессмертия – для Аверроэса вечен только род» [Лимен, 2007, с. 209].

В социально-философских произведениях выдающегося, всемирно известного арабского философа, учёного, обладавшего огромными энциклопедическими знаниями, Ибн Сины (980–1037) также обнаруживаются идеи о взаимосвязи и взаимодействии коллективного и индивидуального аспектов социального бытия: «Если у Ибн Сины (как и в суфизме) видно стремление признать значимость отдельной личности, единичности, выделить её из общности, если он от человека вообще идёт к индивиду и усматривает его спасение в совершенствовании личного сознания, то аль-Фараби мыслит иначе. Индивид у него – отправной пункт, пусть даже и нравственно важный. Но спасение этот индивид получает только через социальное сознание, через город, народ – через человеческий род как гарант родового бессмертия» [Фролова, 1998, с. 143–144]. В «Указаниях и наставлениях» Ибн Сина рационально обосновал необходимость сосуществования людей (что для средневековой мысли было весьма прогрессивно): «...человек не в силах существовать обособленно и сам по себе нуждается в общении с существом себе подобным, обуславливающим обмен и взаимопомощь между ними, вследствие которых один из них высвобождает другого своего сотворца от выполнения какого-либо дела, ибо, если последний взвалит на себя все дела, то выполнение их будет для него тяжким бременем сверх его возможностей. Между людьми должны быть установлены отношения и справедливость, охраняемые законом, создаваемым законодателем, соблюдающим осуществление подчинения закону на основании знамений, не вызывающих сомнений в том, что они исходят от Господа» [Ибн Сина, 1980, с. 367]. И нельзя не отметить, что уже мудрец Ибн Сина, живший и творивший в XI веке, открыл, как бы мы сегодня выразились, «диалектику коллективного и индивидуального», необходимое «взаимодействие личности и общества», что очевидно из ниже-следующих строк: «Человек, будучи одинок, не может получить самостоятельно всё то, в чём он нуждается, – этого он достигает лишь благодаря обществу, причём таким образом, что, например, кто-то печёт хлеб для такого-то, такой-то ткёт ткань для такого-то, такой-то доставляет вещи для такого-то из других стран, а такой-то даёт ему взамен что-нибудь своё. И вот по этим причинам, а также по другим причинам, более скрытым, но более достоверным, чем эти, человек нуждается в том, чтобы иметь в своей природе способность познать в другом, являющемся его сотоварищем, то, что есть в нём самом по условным признакам (выделено нами. – *И.П.*). Самым пригодным из того, что предназначено для этого, оказался звук. <...> Итак, природа дала душе способность создавать посредством звуков нечто, при помощи чего достигается указание на нечто другое» [Там же, с. 473]. То есть спустя около 800 лет К. Маркс писал практически то же самое: «... развитие индивида обусловлено развитием всех других индивидов, с которыми он находится в прямом или косвенном общении. <...> Словом, мы видим, что происходит развитие и что история отдельного индивида отнюдь не может быть оторвана от истории предшествующих или современных ему индивидов, а определяется ею» [Маркс, 1955, с. 440]. Как «само общество производит человека человеком, так и он производит общество» [Маркс, 1974, с. 118]. Только Маркс как представитель за-

падной философии XIX века делал акцент на развитии, а Ибн Сина в XI веке скорее больше на функционировании социальной общности.

Таким образом, в средневековой арабской философской мысли были представлены как коллективистические, так и индивидуалистические тенденции социального развития, хотя «понятия индивидуализма (фардийа) и соответствующей концепции ещё не было, но бытовало (и в социальных учениях) отрицательное отношение к "одиночке". Индивид – это не тот, кто уникален и ценится обществом за свою уникальность, а тот, кто отъединяется от общества, "уходит" из него, а нередко и изгоняется» [Фролова, 1998, с.139]. Исследователями отмечено, что «потенции коранического учения, позволяющие раскрыть более полно представление об индивиде как субъекте веры, реализовал суфизм, причём ценностные характеристики он придал не только человеку, но и всему сущему» [Там же, с. 125]. Е. Фролова утверждает, что «суфии (как и монахи-отшельники в христианстве. – *И.П.*) искали спасение через аскетизм, отшельничество, удаление от мира, в проповеди индивидуального пути к счастливой посмертной жизни. Но эти устремления всегда воспринимались исламом как чуждые ему, ибо они противоречили главной его идее – спасению через религиозную общину, умму, которая несёт в мир, воплощает слово божие» [Там же, с. 144]. Также в этой связи важно учитывать своеобразное, самобытное толкование понятия «справедливость» в арабской философии, как пишет А. Смирнов, «справедливость здесь – это не способ уравнивать шансы отдельных атомов общества, стремящихся к максимизации своих "доходов" (и потому неизбежно входящих в противоречие друг с другом, поскольку максимизировать их нельзя иначе как за счёт другого); справедливость – это модус умеренного и слаженного жития. Справедливость – во многом сводится к поддержанию гармоничности» [Смирнов, 1998, с. 292]. Следовательно, в целом главное отличие западноевропейской (христианской) социальной мысли от арабской (мусульманской) в отношении философов к динамике социального бытия: для первых важно развитие, движение вперёд и личности, и общества, а для вторых важно поддержание того, что есть, а идея развития распространялась лишь на личность, в то время как от коллектива, сообщества требовалась стабильность. Именно в западной традиции намечается более тонкое понимание диалектики индивидуального и коллективного: развитие, гармония, гуманизация отношений в коллективе не только предъявляют высокие требования к развитию личности (к ее способности адаптироваться к требованиям и ожиданиям социума), но и предполагают её индивидуализацию, активную рефлекссию, свободный выбор добродетельного поведения. Позднее идея взаимообусловленности развития общества и личности, свободы социальной и индивидуальной получила развитие в социалистических учениях-утопиях Возрождения, а также в работах философов последующих эпох.

Библиографический список

1. Августин Блаженный. О граде Божием. Творения. СПб.: Алтейя, 1998. Т. 3, кн. I–XIII. 596 с.
2. Августин Блаженный. О граде Божием. Творения. СПб.: Алтейя, 1998. Т. 4, кн. XIV–XXII. 586 с.
3. Августин Блаженный. Творения. М.: Православный паломник, 1997. 230 с.
4. Аль-Фараби, Абу Наср Мухаммад. Социально-этические трактаты: пер. с арабского. Алма-Ата: Наука, 1973. 400 с.
5. Библия. Книги священного писания ВЕТХОГО и НОВОГО ЗАВЕТА. М.: Российское библейское общество, 2002. 292 с.
6. Боргош Ю. Фома Аквинский. М.: Мысль, 1975. 183 с.
7. Жильсон Э. Философия в средние века: От истоков патристики до конца XIV века. М.: Республика, 2004. 678 с.
8. Ибн Сина. Избранные философские произведения. М.: Наука, 1980. 552 с.
9. Кирабаев Н.С. Социальная философия мусульманского Востока (эпоха средневековья): монография. М.: Изд-во УДН, 1987. 176 с.

10. Коран / пер. смыслов и ком. Иман Валерии Пороховой. 8-е изд. М.: РИПОЛ классик, 2006. 800 с.
11. Лимен О. Введение в классическую исламскую философию: пер. с англ. М.: Весь Мир, 2007. 280 с.
12. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. 2-е изд. М.: Гос. изд-во полит. лит-ры, 1955. Т. 3. 630 с.
13. Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 года // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. 2-е изд. М.: Изд-во полит. лит-ры, 1974. Т. 42. 536 с.
14. Подвойская И.В. Представления о коллективном и индивидуальном в античных философских учениях // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 1 (19). С. 230–235.
15. Рассел Б. История западной философии и её связи с политическими и социальными условиями от Античности до наших дней: в 3 кн. Изд. 6-е, стереот. М.: Академический Проект; Деловая книга, 2008. 1008 с.
16. Смирнов А. Справедливость (опыт контрастного понимания) // Средневековая арабская философия: Проблемы и решения. М.: Восточная литература, 1998. 527 с.
17. Феномен средневековой автобиографии // История субъективности: Средневековая Европа / сост. Ю.П. Зарецкий. М.: Академический Проект, 2009. Кн. 2. 565 с.
18. Фома Аквинский. Сумма против язычников / пер. и примеч. Т.Ю. Бородай. М.: Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2004. 584 с.
19. Фролова Е. Индивидуальное бытие, искомое, но не найденное // Средневековая арабская философия: Проблемы и решения. М.: Восточная литература, 1998. 527 с.
20. Фромм Э. Иметь или быть? М.: Прогресс, 1986. 240 с.
21. Цветочки святого Франциска Ассизского. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. 480 с.

ИСКУССТВО РЕЧЕВОГО МАНИПУЛЯТОРА В ТЕОРЕТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ (НА ПРИМЕРЕ АВТОРА ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА)

Манипуляция, манипулятивный публицистический дискурс, массовая аудитория, информация.

Исследуя особенности создания информации, фильтрации и обработки сведений, обращая внимание на сложность мира СМИ, в том числе печатных источников, лингвисты, предупреждают о необходимости критического восприятия прессы [Костикова, Кузнецова, 1999, с. 94]. Мнение о том, что при помощи СМИ возможно «спроектировать любое общество... граничит с самообманом...» [Шапошникова, 2008, с. 98]. Одной из серьезных причин не доверять на сто процентов публицистическим статьям является манипуляция сознанием и поведением читающей аудитории.

Под речевым (и языковым) манипулированием нами понимается такой вид речевой деятельности, который скрыто воздействует на сознание адресата с целью вызвать у последнего интенции, отношения к некому явлению и желания, отличающиеся от тех, которые имелись у него до контакта с манипулятором и выгодных лицу, производящему манипуляционные действия.

В рамках данной статьи будем пользоваться терминами «языковая манипуляция» и «речевая манипуляция» как близкими синонимами.

Речевая манипуляция суть воздействие на адресата, направленное не столько на обновление багажа знаний реципиента, сколько на изменение совокупности его убеждений и особенностей мышления. Очевидно, что языковые единицы манипулятивного публицистического дискурса (далее – МПД) выполняют функцию скорее единиц влияния, нежели информирования.

Речевая манипуляция резко отличается от речевого насилия и агрессии, которые в данной статье не рассматриваются. Язык журналиста – явление сложное [Витьковская, 2003, с. 17]; автор МПД не станет прибегать к столь грубой форме воздействия. Это не принесет желаемого результата; эффект, напротив, будет обратным. Даже в межличностном общении речевой террор в любой форме порождает лишь внешний стимул к действиям. Необходимость подчиниться противнику, превосходящему по силе и возможностям жертву манипуляции, почти наверняка не породит в сознании адресата добровольного стремления к побуждаемым действиям и / или особенностям мышления. Грубое принуждение массового адресата чревато куда более серьезными последствиями, насколько именно – сказать трудно. Поэтому для достижения действенного и безопасного эффекта искусный манипулятор стремится не к прямым, а косвенным, неявным внушениям, влияющим не столько на интеллектуальную сферу, сколько на подсознание, для воздействия на которое внимание акцентируется не на своем поведении и предпочтениях, но на концептуальной стороне мышления и деятельнос-

ти адресата. Вопреки принуждению, в центре которого языковой агрессор ставит свое поведение и предпочтения, техника «лжеподстраивания» под адресата значительно повышает шансы достичь поставленных целей без раскрытия намерений.

Сфера применения речевой манипуляции очень широка: индивидуальное общение, реклама, сетевой маркетинг, политическая агитация. Особенно широко к манипуляции прибегают средства массовой коммуникации, в том числе печатные информационные источники. Несомненный интерес в этом отношении представляет публицистический дискурс, направленный на апелляцию не к интеллекту, но к эмоциям массового читателя, формирование у него предрассудков и стереотипов, являющихся целью манипулятора. МПД строится таким образом, чтобы максимально эффективно решить поставленные задачи в зависимости от конкретной ситуации – объективных фоновых знаний, актуализированных автором в данном ПД, или вертикального контекста [Игнатов, 2006, с. 114–115] в условиях нехватки данных для прогноза реакции других участников коммуникации и некоторых стеснений собственных коммуникативных действий.

В общении на повседневном уровне манипулятор, непосредственно контактируя с собеседниками и зная особенности своих жертв, может с ходу выбирать и менять тактику. Речевое манипулирование в публицистическом дискурсе значительно отличается от менее систематичного и «изошренного» манипулирования в межличностной коммуникации. Это сложная система специально отобранных, проверенных на практике и постоянно совершенствующихся стратегий, тактик и приемов [Павлова, 2003, с. 60]. Перед автором МПД по сравнению с рядовым манипулятором стоит более сложная задача, для успешного решения которой необходимо устранить ряд проблем. В силу ограниченного объема статьи остановимся лишь на некоторых из них, которые, на наш взгляд, являются наиболее важными.

Автор ПД должен оказать влияние на массового адресата, на все социальные слои широкой аудитории, ведь печатное издание относится ко всему обществу, неисчислимо количественно и разнородному по качеству [Луканина, 2003, с. 125]. Эти черты социума заслуживают серьезного внимания манипулятора. Создавая текст, он не должен забывать об огромном количестве потенциальных адресатов. Следовательно, автор МПД не может располагать знаниями о том, насколько аудитория информирована о поднимаемых в статье вопросах и проблемах [Черкашина, 2001, с. 234]. Таким образом, манипулятивная статья высоко информативна для введения в курс дела любого, даже случайного читателя; язык статьи прост и понятен, для доступности усвоения информации и рассуждений автора представителем любого социального слоя. Заметим, что под простотой текста статьи мы подразумеваем его краткость и доступность для любого потенциального адресата [Медведева, 2003, с. 26], но не «простецкость» [Петрова, 1981, с. 41] – такая черта статьи неизбежно обернется против поставленных автором целей.

Серьезного внимания журналиста заслуживает такая характеристика общества, как социальность и ее параметры: жизненный опыт, мировоззрение, поколение, социальная группа [Арский, 2001, с. 21]. Едва ли возможна ситуация, при которой имеет место полное совпадение параметров социальности коммуникантов – автора и массового адресата. В связи с этим манипулятор СМИ должен так выстраивать свою деятельность, чтобы достичь цели наверняка – применять универсальные, не дающие сбой средства убеждения в выдвигаемой им точке зрения как единственно правильной.

Как уже говорилось выше, автору МПД не следует упускать из виду необходимость работать не на какой-то один слой общества (если только печатное издание не рассчитано на строго ограниченный круг читателей), а на все читающее общество. Последнее может быть условно разделено на две категории – активная аудитория, способная самостоятельно вычленив необходимую информацию, и пассивная, более многочисленная [Там же, с. 130]. Очевидно, что максимально продуктивной будет апелляция к

большинству. Более того, пассивная аудитория по определению сильнее подвержена речевой манипуляции. Даже в том случае, если активная часть читающего социума раскроет намерение манипулятора и все действия последнего окажутся бесполезными, пассивная аудитория как подавляющее большинство окажет решающее воздействие количественно – цель будет достигнута.

Главное отличие речевого поведения автора МПД и рядового коммуниканта мы видим в следующем: простой говорящий субъект ставит перед собой цель лишь передать информацию и / или произвести требуемый эффект; автор МПД, помимо вышеуказанных намерений, в какой-то степени относится к создаваемому им тексту как к объекту лингвистического исследования. Убеждая аудиторию в своей «правоте», журналист-манипулятор принимает во внимание не только умение правильно и убедительно выражать мысли, но и задумывается о лингвистических закономерностях речи. Применяя положения теоретического языкознания, автор МПД имеет перед рядовым читателем преимущество, позволяющее доносить информацию и намерения не прямо, а косвенно.

Автор МПД не увидит сиюминутной реакции на свою статью, более того, он не знает своей аудитории и может только предположить, каковы ее особенности и характеристики. Ситуация складывается таким образом, что предвидеть последствия воздействия МПД на адресата значительно сложнее, нежели при прямом контакте. Поскольку при составлении МПД автор, обращаясь к массовой аудитории, не имеет реального, видимого адресата, происходит конструирование последнего [Бергельсон, 2005, с. 61]. Искусство автора познавать получателя информации, увидеть его особенности и найти к ним подход может применяться лишь наугад. Использование «техники моделирования внутренних особенностей личности» – коммуникатора [Шайхуллина, 2001, с. 153] – требует большей осторожности – следует помнить, что, хотя между автором и массовым читателем нет прямой связи и реакция на МПД всегда отсрочена в пространстве и времени, автор все время находится «на виду». В случае неудачной апелляции к адресату доверие будет подорвано и дальнейшие статьи не приведут к желаемому результату.

Составляя МПД, автор не должен ясно выражать свои намерения и излагать цели статьи – лишь для него одного они должны быть конкретными и отчетливо сформулированными. Его целью как манипулятора (мы уже отмечали это выше) является косвенное внушение. При этом вовсе необязательно доносить до читателя весь созданный ПД либо его какие-то фрагменты таким образом, чтобы они сохранялись в памяти в первоначальном виде. В памяти материал не должен сохраняться ни в процессе прочтения, ни после него, главное, чтобы МПД привел к перестройке тезауруса знаний массового адресата [Постнова, 2001, с. 107]. Однако дело не только в информационном влиянии, манипуляция – процесс более сложный, ставящий перед собой и иные цели. Автор МПД, показывая некие события (в случае, если статья информативная) и, наряду с изложением фактов, анализируя сложившуюся ситуацию (в аналитической статье), преследует своей целью сделать адресата субъектом оценки, стараясь всеми возможными (этически и морально допустимыми) способами вызвать у последнего именно тот настрой, который необходим автору как манипулятору. Поскольку читающая аудитория очень обширна и часто может не ограничиваться гражданами конкретной страны, субъектом оценки неизбежно выступают большие неконтактные социокультурные группы (нация, поколение, класс) или даже все человечество в целом [Каган, 1997, с. 89], как это случилось несколько лет назад при публикации в европейской прессе карикатур на пророка Мухаммеда. Автору МПД следует применять приемы манипуляции наверняка – в противном случае субъект оценки, даже не раскрыв намерения автора, выберет объектом критики не то, что ему «предлагается» в МПД, а самого манипулятора. Очевидно, что такой поворот событий приведет к дискредитации журналиста, и даже всего печатного издания.

При наполнении содержимого МПД выразительностью главной целью опытный автор ставит не стремление к самовыражению, но направление всей выразительности

своего произведения на читающую аудиторию. Здесь в первую очередь внимание заостряется не на экспрессивности, а на смежной, очень близкой ей по значению категории – импрессивности [Блох, 2000, с. 65; Фрейдина, 2005, с. 126]. Массовая аудитория должна почувствовать, что автор не стремится привлечь внимание к своей персоне, но взывает к читателям, именно им предоставляя возможность самовыражения, которое ввиду авторской манипулятивной интенции должно воплотиться в виде вырабатываемой МПД моральной установки, принятия позиции автора и его оценки происходящего.

Опытный создатель МПД понимает, что степень зашифровки целей напрямую зависит от уровня языковой личности [Симомян, 2006, с. 76], выступающей в роли объекта текстовой манипуляции. Наиболее подверженным манипуляции выступает такой представитель читающей аудитории, у которого при восприятии ПД доминирует вербально-семантический уровень. Такой адресат, ограничиваясь в целом собственно пониманием текста, способен воспринимать лишь содержательно-фактуальную информацию, употребляемую в прямом, предметно-логическом значении (Гальперин, 1981). Имея дело с МПД, наполненным содержательно-подтекстовой либо содержательно-концептуальной информацией, читатель не способен ни понимать авторское видение ситуации и неоднозначно толковать информацию (первый случай), ни извлекать из содержательно-фактуальных сведений скрытую, факультативную информацию (второй случай). Таким образом, адресат упомянутого типа представляет собой подготовленную почву для успешного применения всего многообразия способов манипуляции его сознанием. На тезаурусном уровне задача манипулятора значительно усложняется – адресат, понимающий идеи, концепты и адекватно воспринимающий концепцию текста, может на достаточно высоком уровне фильтровать как собственно информацию и способы ее изложения, так и рассуждения автора. Мотивационный уровень – это наивысшая степень защиты от манипулятивного влияния. Адресат понимает замысел автора МПД, в этом случае достижение целей последним усложняется еще больше; сохранить при таких обстоятельствах интенции нераспознанными и добиться формирования у читателя заданной установки – это высший пилотаж, которого может достичь далеко не каждый «публицистический» манипулятор.

В заключение хотелось бы отметить моменты риска, которому подвергается автор МПД. Во-первых, в манипулятивных целях часто используют дезинформацию. МПД позволяет достигнуть желаемого эффекта лишь в том случае, если ее автор способен тонко поймать нужный момент в нестабильной общественной обстановке и воспользоваться неустойчивостью массового сознания. Искаженная истина или собственно ложь эффективны при быстром развитии и смене событий, когда социум находится под влиянием нестабильности и не имеет ни времени, ни возможности анализировать происходящее и проверять содержимое статей на наличие манипуляции [Медведева, 2003, с. 25]. В противном случае заведомо предъявление обществу ложной информации деструктивно, от утраты доверия читающей аудитории до официального предъявления всему изданию обвинений в нарушении этической нормы и законодательства. Во-вторых, автор ПД по сравнению с оратором или диктором находится в более выгодном положении. Адресат может воспроизводить письменный текст любое количество раз, в результате со временем не исключено переосмысление содержания, и при многократном перечитывании срабатывает «метод Геббельса» – адресат начинает по-иному воспринимать многократно повторяемую информацию. К тому же реакция массовой аудитории всегда отсрочена в пространстве и во времени. С другой стороны, письменный дискурс, в отличие от устного, не может быть изменен в ходе воспроизведения, что требует от его автора высокого уровня самоконтроля при его составлении. Допущенная ошибка может быть исправлена только по истечении некоторого промежутка времени при помощи нового ПД, в котором имеются указания на ошибку, и в виде исправления последней либо приводятся иные сведения, либо (часто наравне с упомянутыми сведениями) применяются другие приемы манипуляции.

Библиографический список

1. Арская М.А. К вопросу о понятийной основе категории эстетической оценки (прекрасное – безобразное) // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики: межвуз. сб. науч. тр. Красноярск: РИО КГПУ, 2001. С. 14.
2. Арский А.А. Социальный аспект коммуникативно-прагматических ситуаций угрозы и предостережения // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики. межвуз. сб. науч. тр. Красноярск: РИО КГПУ, 2001.
3. Бергельсон М.Б. Языковые аспекты виртуальной коммуникации // Вестник МГУ. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2002. № 1.
4. Блох М.Я. Диктема в уровневой структуре языка // ВЯ. 2000. № 4.
5. Боброва Т.Л. О характере и прагматике информационных текстов публичных рилейшнз в Интернет // Вестник МГУ. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 1999. № 1. С. 108.
6. Великая Е.В. О фоностилистических особенностях сценической речи // Вестник МГУ. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2008. № 1. С. 50.
7. Витьковская Л.В. Когнитивно-коммуникативные аспекты культуры русской речи в СМИ Северного Кавказа // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2003. № 2.
8. Дешериев Ю.Д. Социальная лингвистика (к основам общей теории). М.: Наука, 1977. С. 191.
9. Игнатов К.Ю. Интертекстуальные словосочетания как средство анализа авторского стиля // Вестник МГУ. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2006. № 4.
10. Каган М.С. Философская теория ценностей. СПб.: Петрополис, 1997. С. 88–90.
11. Костикова О.Н., Кузнецова Г.П. Современная пресса и преподавание французского языка // Вестник МГУ. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 1999. № 4.
12. Луканина М.Б. Газетный текст через призму теории коммуникации // Вестник МГУ. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2003. № 2. С. 125.
13. Медведева Е.В. Рекламная пропаганда, или «почем опиум для народа» // Вестник МГУ. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2003. № 1. С. 25–26.
14. Мухелишвили Н.Л., Шрейдер Ю.А. Значение текста как внутренний образ // Вопросы психологии. 1997. № 3. С. 86–87.
15. Павлова Е.К. Некоторые особенности номинации в языке политики США начала третьего тысячелетия // Вестник МГУ. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2003. № 4.
16. Петрова А.Н. Сценическая речь. М.: Искусство, 1981.
17. Постнова Т.Е. Прецедентные тексты в печатной рекламе // Вестник МГУ. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2001. № 2.
18. Прохорова Н.М. Пути развития семантического чутья как одной из составляющих лингвистического мышления // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики: межвуз. сб. науч. тр. Красноярск: РИО КГПУ, 2001. С. 196.
19. Симонян А.А. Оценочность как составляющая политического дискурса (на материале инаугурационных речей президентов США) // Вестник МГУ. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2006. № 3.
20. Тимохина Л.Р. Некоторые информационные особенности текстов житий святых // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики: межвуз. сб. науч. тр. Красноярск: РИО КГПУ, 2001. С. 229.
21. Фрейдина Е.Л. Публичная речь и ее просодия. М.: Прометей, 2005.
22. Черкашина Е.Н. Функциональные особенности предложения в дискурсе // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики: межвуз. сб. науч. тр. Красноярск: РИО КГПУ, 2001.
23. Шайхуллина А.Ф. Деловое общение (диалог с сотрудником) // Лингвистические исследования: межвуз. сб. науч. тр. Дубна: Феникс+, 2001. С. 150–155.
24. Шапошникова И.В. Размышление о филогенезе мировоззрения и возможностях его исследования // Вестник НГУ. 2008. Т. 6, вып. 1. (Лингвистика и межкультурная коммуникация).

ОБРАЗ-СИМВОЛ КАК СРЕДСТВО АКТУАЛИЗАЦИИ
КОГЕЗИИ И ЕГО РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ
ОБРАЗА ГЛАВНОГО ГЕРОЯ
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ
(НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА У.С. МОЭМА «OF HUMAN BONDAGE»)

Текстовая категория, абстрактно-содержательная когезия, образ-символ.

Одной из насущных задач современной лингвистики текста является изучение общих принципов, приемов и закономерностей процесса текстопорождения с целью выявления характерных строевых элементов, формирующих специфические черты организации целых текстов и в то же время обслуживающих основные текстовые категории, которые лежат в основе таких основополагающих свойств текста, как связность, смысловая целостность и информативная завершенность.

В данном исследовании в качестве предмета исследования выбран роман У.С. Моэма «Of Human Bondage», в котором одним из средств актуализации текстовой категории когезии выступает образ персидского коврика (Persian carpet / rug), играющий весьма существенную роль в формировании и развитии образа главного героя произведения Филипа Кэри. С этой точки зрения данный роман представляет собой особый интерес, поскольку далеко не вся заключенная в нем информация лежит на поверхности, и в силу этого нуждается в тщательном изучении и исследовании. Достаточно сказать, что в общей сложности автор романа многократно прибегает к использованию вышеупомянутого образа (а именно десять раз), что символизирует собой перспекцию метафизических переживаний главного персонажа. Пронизывая довольно большой по объему массив текста романа, этот образ становится образом-символом, отражающим определенные этапы нравственного становления, или, другими словами, ступени духовного развития личности главного персонажа. Если учесть тот факт, что в своих произведениях к символике У.С. Моэм прибегает не часто, то становится еще более понятным, почему образ персидского коврика превращается в деталь, которую нельзя оставить без внимания.

По мнению И.В. Арнольд, психологическая действенность образа в искусстве основана на том, что образ воспроизводит в сознании прошлые ощущения и восприятия, конкретизирует информацию, получаемую из художественного произведения, привлекающая воспоминания о чувственно-зрительных, слуховых, тактильных, температурных и других ощущениях, полученных из опыта и связанных с психическими переживаниями [Арнольд, 2004, с. 114]. Иными словами, под образом следует понимать психическое воспроизведение, т. е. память прошлых ощущений и восприятий.

Образы помогают передать читателю то особое видение мира, которое заключено в тексте и присуще главному персонажу или автору и характеризует их. Поэтому ключевая позиция в разработке идеи и темы произведения принадлежит образам, которые рассматриваются как важнейшие элементы в структуре целого.

Создание яркого образа основано на использовании сходства между достаточно далекими предметами с тем, чтобы их сопоставление стало неожиданным и чтобы черты различия оттеняли сходство.

По мысли американского литературоведа Р. Уэллека, символы обычно служат для выражения особо важных понятий и идей (символы победы, смерти и т. д.). Так, в исследуемом художественном произведении «Of Human Bondage» символ «Persian carpet / rug» выделяет основную идею, согласно которой каждый человек сам является

творцом своей жизни, т. е. он создает ее подобно узору персидского ковра в соответствии с собственными устремлениями, убеждениями, установками и возможностями. Если идея, выделенная в тексте посредством образа-символа, важна, этот символ появляется в тексте вновь и вновь, обобщая важные стороны действительности и объединяя разные содержательные компоненты целой системой соответствий, т. е., по сути, являясь средством актуализации абстрактно-содержательной когезии.

С теоретической точки зрения в процессе актуализации абстрактно-содержательной когезии отбираются языковые формы выражения для объединения и взаимодействия структурно-смысловых компонентов целого текста, вследствие чего данная текстовая категория манифестируется в тексте с помощью эксплицитно выраженных лингвостилистических средств, а также посредством разнообразных семантических элементов, ассоциаций, разбросанных по всему речевому массиву и не всегда доступных строгим формальным обобщениям. Иными словами, абстрактно-содержательная когезия, наряду с языковыми средствами актуализации, также содержит в себе средства экстралингвистического плана. В основе абстрактно-содержательной когезии лежат внутритекстовые связи семантико-прагматического характера, служащие согласованию отношений внутри текста литературно-художественного произведения, обеспечивающие логическую последовательность и взаимозависимость отдельных, стоящих друг от друга сегментов текста.

Возвращаясь к рассматриваемому художественному произведению, отметим, что впервые образ персидского коврика появляется в романе в связи с упоминанием известного музея в Клани, где можно увидеть персидские ковры, изумительные по сложности узора и красоте расцветки:

«Have you ever been to the Cluny, the museum? There you will see Persian carpets of the most exquisite hue and of a pattern the beautiful intricacy of which delights and amazes the eye. In them you will see the mystery and the sensual beauty of the East, the roses of Hafiz and the wine-cup of Omar; but presently you will see more. You were asking just now what was the meaning of life. Go and look at those Persian carpets, and one of these days the answer will come to you <...>» [Maugham, 1988, p. 213].

Именно с этого момента начинается поступательно-динамический процесс накопления объема информации, передаваемой посредством образа персидского коврика. Введенные автором элитивы *the most exquisite, (the most) beautiful* в сочетании с эмоционально окрашенными глаголами *delight, amaze* позволяют сконцентрировать внимание читателя на данном конкретном образе, опосредованно связывающим определенные этапы развертывания основной идеи произведения. Этим самым автор дает понять, что разгадку смысла жизни следует искать во внутренней семантической значимости, непосредственно заключенной в самом образе персидского коврика. Образ этот становится для Филипа навязчиво-тревожным, он постоянно будоражит его ум и воображение, заставляет размышлять над разгадкой кроющейся в нем тайны.

«<...> He thought of Cronshaw's parable of the Persian Carpet. He offered it as a solution of the riddle, and mysteriously he stated that it was no answer at all unless you found it out for yourself <...>» [Maugham, 1988, p. 260].

Данный пример интересен тем, что содержит параллельные конструкции с вводным анафорическим *he* и напоминание о притче Кроншоу, опять же связанное с образом персидского коврика. Эти средства, актуализирующие абстрактно-содержательную когезию, отражают размышления главного персонажа, которые сводятся к следующему: разгадка волнующей тайны персидского коврика подвластна лишь тому, кто откроет ее сам.

В эпизоде, описывающем встречу Филипа с Кроншоу, читатель вновь наталкивается на упоминание персидского коврика, причем частотность упоминания о нем усиливается ближе к концу романа, как бы сигнализируя о нарастании важности понимания коннотации этого образа-символа:

«<...> 'Do you remember that Persian carpet you gave me?' asked Philip. Cronshaw smiled his old, slow smile of past days. – 'I told you that it would give you an answer to

your question when you asked me what was the meaning of life. Well, have you discovered the answer?' – 'No', smiled Philip. 'Won't you tell it me?' – 'No, no, I can't do that. The answer is meaningless unless you discovered it for yourself' <...> [Maugham, 1988, p. 405].

Вне всякого сомнения остается тот факт, что одна и та же мысль, выраженная аналогичными языковыми средствами, вошедшими в тематическую сетку (a Persian carpet → the meaning of life → find out/discover for myself, противопоставленное (the answer is meaningless unless), продолжает развивать идею, вложенную автором в образ-символ персидского коврика. Как явствует из примера, употребление лексики, вошедшей в тематическую сетку, и актуализация категории проспекции, грамматически выраженной формами будущего и настоящего времени, способствуют реализации текстовой когезии. При этом формируется горизонт ожидания и создается текстовая напряженность [Калашников, 1997, с. 21].

Несомненно то, что определенная доля горькой иронии присутствует в сцене описания бегства Милдред и учиненного ею погрома в квартире Филипа: все, что можно, разрушено и разбито:

«<...> On one wall over the table which Philip used as his desk was the little bit of Persian rug which Cronshaw had given him. Mildred had always hated it. – 'If it is a rug it ought to go on the floor,' she said, 'and it's a dirty stinking bit of stuff, that's all it is'. It made her furious because Philip told her it contained the answer to a great riddle. She thought he was making fun of her <...>» [Maugham, 1988, p. 483].

Среди описываемого хаоса внимание читателя вновь привлекает маленький персидский коврик, заключающий в себе, по мнению Филипа, разгадку величайшей тайны. Автор имплицитно старается донести до читателя важность коннотации этого словосочетания, тем самым еще больше подогревая его интерес. Далее Моэм постепенно подводит читателя к постижению волнующей Филипа тайны персидского ковра:

«Thinking of Cronshaw, Philip remembered the Persian rug which he had given him, telling him that it offered the answer to his question upon the meaning of life; and suddenly the answer occurred to him: he chuckled: now that he had it, it was like one of the puzzles which cannot imagine how it could ever have escaped you. The answer was obvious. Life had no meaning. On the earth, satellite of a star speeding through space, living things had arisen under the influence of conditions which were part of the planet's history; and as there had been a beginning of life upon it, so, under the influence of other conditions, there would be an end: man, no more significant than other forms of life, had come not as the climax of creation but as a physical reaction to the environment<...>» [Maugham, 1988, p. 523].

Как видно, в данном примере имеют место анафорическая связь, синтаксический параллелизм, лексико-семантические повторы с акцентом на слове «answer» и грамматические показатели ретроспекции, выступающие в роли средств актуализации когезии. Показательны сложность мыслительных операций Филипа и сами категории, которыми он теперь мыслит, ибо теперь уровень ассоциативного тезауруса его личности позволяет оперировать знаниями на уровне возникновения вселенной и первых форм жизни на земле. На этом фоне возникают многочисленные ассоциации, за которыми стоят вполне осязаемые образы.

В дальнейших рассуждениях Филипа о смысле жизни присутствует притча, представляющая собой разновидность текстовой реминисценции, посредством которой актуализируется имплицитная когезия, способствующая возникновению смысловой двуплановости и воплощению коннотативных смыслов произведения [Атлас, 1986]:

«<...> Philip remembered the story of the Eastern King who, desiring to know the history of man, was brought by a sage five hundred volumes; busy with affairs of state, he bade him go and condense it; in twenty years the sage returned and his history now was in no more than fifty volumes, but the King, too old then to read so many ponderous tomes, bade him go and shorten it once more; twenty years passed again and the sage, old and grey, brought a single book in which was the knowledge the King had sought; but the King lay on his death-bed, and he had no time to read even that; and then the sage gave him

the history of man in a single line; it was this: he was born, he suffered, and he died. There was no meaning in life, and man by living served no end <...> [Maugham, 1988, p. 524].

Как мы видим, в поиске ответа на вопрос о смысле жизни, воплощенном в образе персидского ковра, автор настойчиво проводит одну и ту же мысль: Life had no meaning. There was no meaning in life – смысла в жизни нет, но есть смысл в ней самой. Весь текстовый массив, который следует далее за притчей, лишь призван укрепить читателя в этом мнении:

«Oh life,» he cried in his heart, ‘oh life, where is thy sting?’ For the same uprush of fancy which had shown him with all the force of mathematical demonstration that life had no meaning, brought with it another idea; and that was why Cronshaw, he imagined, had given him the Persian rug. As the weaver elaborated his pattern for no end but the pleasure of his aesthetic sense, so might a man live his life, or if one was forced to believe that his actions were outside his choosing, so might a man look at his life, that it made a pattern. <...> Out of the manifold events of his life, his deeds, his feelings, his thoughts, he might make a design, regular, elaborate, complicated, or beautiful; and though it might be no more than an illusion that he had a power of selection, though it might be no more than a fantastic legerdemain in which appearances were interwoven with moonbeams, that did not matter: it seemed, and so to him it was. In the vast warp of life (a river arising from no spring and flowing endlessly to no sea), with the background of his fancies that there was no meaning and that nothing was important, a man might get a personal satisfaction in selecting the various strands that worked out the pattern. There was one pattern, the most obvious, perfect, and beautiful, in which a man was born, grew to manhood, married, produced children, toiled for his bread, and died; but there was others, intricate and wonderful, in which happiness did not enter and in which success was not attempted; and in them might be discovered a more troubling grace... <...> Whatever happened to him now would be more motive to add to the complexity of the pattern, and when the end approached he would rejoice in its completion. It would be a work of art, and it would be none the less beautiful because he alone knew of its existence, and with his death it would at once ceased to be. Philip was happy <...> [Maugham, 1988, p. 525].

В этом большом по объему фрагменте текста отражен процесс завершения философских изысканий Филипа. Образ персидского коврика теперь функционирует в материале текста как «design» (узор) или «pattern» (узор), но подготовленному читателю понятно, о чем идет речь, вследствие наличия определенной референтной связи с ключевыми словами. Отметим также, что образ «Persian carpet / rug», символизирующий узор человеческого бытия, играет здесь особенно важную роль, так как, во-первых, вносит жизнеутверждающую ноту в сложившуюся философскую картину мира главного персонажа; во-вторых, является средством актуализации абстрактно-содержательной когезии в романе; и, в-третьих, выносится в сильную позицию, завершая мучительные раздумья Филипа над разгадкой тайны о смысле жизни.

Примечательно, что осознание жизни как узора, в который вплетается и хорошее и плохое, как бы обогащая его колорит, уже не удовлетворяет Филипа. Главный герой не намерен останавливаться в своих философских исканиях. Пытливый ум Филипа не позволяет ему расслабиться, его мятущаяся душа – в постоянном движении. Поиск ответа на вопрос о смысле жизни продолжается:

«He realized that he had deceived himself; it was no self-sacrifice that had driven him to think of marrying, but the desire for a wife and a home and love; and now that it all seemed to slip through his fingers he was ceased with despair. He wanted all that more than anything in the world. <...> He had lived always in the future, and the present always, always had slipped through his fingers. His ideals? He thought of his desire to make a design, intricate and beautiful, out of the myriad, meaningless facts of life: had he not seen also that the simplest pattern, that in which a man was born, worked, married, had children, and died, was likewise the most perfect? It might be that to surrender to happi-

ness was to accept defeat, but it was a defeat better than many victories <...> [Maugham, 1988, p. 606].

Образность в данном примере концентрируется вокруг ключевой лексемы «design» (т. е. образа персидского коврика), противопоставленной другой ключевой лексеме «pattern». Обе лексемы поддержаны эпитетами, создающими контраст «intricate, beautiful design – the simplest pattern (but the most perfect)» с одновременным эмоциональным и логическим усилением образности. Контраст этих лексем материализуется далее в противопоставлении двух полярных точек зрения главного персонажа: прожить жизнь в вечном поиске бесчисленных и бессмысленных ярких событий или жить простой жизнью, наслаждаясь ею самой. Сомнения Филипа в решении этой дилеммы подчеркнуты риторическими вопросами, инверсией, лексическими повторами *always* (3 раза), метафорой *to slip through fingers* (2 раза) и сравнениями. Указанная конвергенция стилистических приемов служит средством актуализации когезии в развитии образа главного персонажа. Сравнение, помещенное в конце фрагмента, вносит эмоционально-оценочный компонент и служит индикатором уровня духовного развития образа на определенном этапе трансформации его личности, его новой ипостаси.

Отметим, что логическое завершение рассуждений Филипа Кэри не представляется нам окончательным: автор оставляет читателю место для сомнения, вводя модальный акцент *might be*. На данном этапе своей жизни Филип склонен считать, что можно вполне жить и простой жизнью и при этом быть счастливым, ибо теперь на основании постепенно сформировавшегося философского подхода к жизни Филип способен ощутить её высшую красоту, скрытую за внешней однообразностью.

Образ персидского коврика содержит в себе настолько высокую степень обобщения, что он может выступать как некая абстракция. Повторяясь на довольно большом массиве художественного пространства и являясь рекуррентным, этот образ выступает в качестве средства актуализации абстрактно-содержательной когезии и вследствие своих текстообразующих потенций обеспечивает на уровне лингвистики текста картину эволюционного развития главного персонажа. Более того, данный образ-символ активно участвует не только в эволюции образа главного персонажа, но и в развитии содержания всего текста романа. А это свидетельствует о том, что именно абстрактно-содержательная когезия обладает наибольшим интегративным потенциалом, создавая единую смысловую архитектуру данного литературно-художественного произведения и одновременно обуславливая непрерывный развертывающийся в художественном времени и пространстве процесс поступательного развития главного персонажа. Следовательно, абстрактно-содержательная когезия, участвуя в интеграции текста и развитии образа главного персонажа, способна создавать некий пространственно-временной континуум, обеспечивая сюжетно-линейное построение всего текстового массива произведения.

Библиографический список

1. Арнольд И.В. *Стилистика. Современный английский язык: учебник для вузов*. М.: Флинта: Наука, 2004. 384 с.
2. Атлас А.З. *Цитата как одно из средств реализации категории подтекста в поэтическом тексте (на материале английского языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук*. Л., 1986. 16 с.
3. Калашников Э.В. *Лингвистические особенности формирования проспекции: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04*. Иркутск 1997. 150 с.
4. Ладыгин Ю.А. *К вопросу о семантике окказионального символа // Проблемы лингвистического анализа текста: сб. науч. тр.* Иркутск, 1982. С. 96–99.
5. Maugham W. S. *Of Human Bondage*. London: Marshall Cavendish LTD, 1988. 607 p.

ЛЕКСИКА С ПОМЕТОЙ «ОБЛ.» В ТОЛКОВЫХ СЛОВАРЯХ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА

Диалектная лексика (областная лексика), стилистическая помета, толковый словарь.

Поскольку все толковые словари современного русского языка являются изданиями нормативными – это словари литературного языка, областная лексика не может быть объектом их описания: литературный язык – основная *наддиалектная форма*. Поэтому в предисловиях и вводных статьях всех толковых словарей сообщается, что областные слова (за редким исключением) в них не включаются. Однако, несмотря на нормативный характер, каждый толковый словарь содержит некоторую часть лексики диалектного происхождения. Ф.П. Филин в работе «О новом толковом словаре русского языка» писал: «Естественно, что в новом словаре не должно быть диалектизм (может быть, только за исключением тех слов, которые стоят на грани общенародного и локального употребления)» [Филин, 1981, с. 257]. С.И. Ожегов в статье «О трех типах толковых словарей современного русского языка», определяя задачи большого словаря, отмечал: «Большой словарь с возможной полнотой включает лексику художественных и общественно-публицистических произведений XIX–XX вв., широко отраженную (систематически употребляемую) в художественной и отчасти в публицистической литературе, *областную речь* (выделено нами. – О.Е.) и просторечие разных типов, как выразительные средства литературного языка» [Ожегов, 1981, с. 250]. Некоторые лингвисты даже утверждают, что словарей литературных языков без диалектной лексики нет и не может быть в принципе (М.Х. Партенадзе). Поэтому вопросы отбора этой лексики находятся в центре внимания специалистов.

О.Г. Порохова в статье «Областная лексика в словарях русского литературного языка» отмечает, что при отборе областной лексики толковые словари руководствуются двумя критериями: «1) частотой использования слова в литературе (как правило, художественной) и 2) широтой его употребления в говорах» [Порохова, 1975, с.111]. Но эти критерии, по ее справедливому замечанию, сомнительны, поскольку: «1) в художественную литературу областные слова попадают лишь эпизодически и, прежде всего, с художественной целью <...> для создания определенного местного колорита. Вопрос о характере бытования областной лексики в художественной литературе имеет больше отношение к изучению языка писателей, чем к изучению судьбы областной лексики в литературном языке в целом; 2) широта же использования слова в говорах совсем не является показателем его актуальности для литературного языка» [Там же, с. 113].

В толковых словарях представлены не только полные диалектизмы, но и диалектные значения многозначных слов. По мнению М.Х. Партенадзе, «введение в словарь литературного языка диалектных значений общенародных слов является по существу одним из путей расширения круга многозначных лексем в составе литературного языка, если диалектные и литературные значения рассматриваются как значения одной лексической системы. Если же считать их значениями разносистемными, тогда мы не вправе оставить их в одной словарной статье; такие многозначные, условно, словарные единицы, по нашему мнению, следует "расщеплять" на самостоятельные слова: значение литературное оформить как единицу литературного языка, диалектное значение – как единицу диалектную или как диалектизм и, соответственно этому, последнюю поместить или в словаре языка писателя, или в региональном диалектном словаре, или, наконец, в словаре литературного языка, но в последнем случае снабдив пометой "обл." (областное)» [Партенадзе, 1978, с. 87].

Обратимся непосредственно к словарям. Первый из них (по времени возникновения) – «Толковый словарь русского языка» под редакцией Д.Н. Ушакова (СУ) – во вступительной статье «Как пользоваться словарем» доводит до сведения пользователей: «Согласно с намеченной задачей словаря, в него, <...> за некоторыми исключениями, *не входят слова местные, или областные* (выделено нами – О.Е.) <...> Но многие из них широко распространены и полезно было поместить такие слова в словарь» [СУ, с. 21–26].

«Словарь современного русского литературного языка» АН СССР в 17 т. (БАС) во Введении указал на то, что «в Словаре находят место те областные, провинциальные слова, которые являются материалом общенационального языка, а не достоянием только местных говоров. Сюда прежде всего относятся слова, широко распространённые в разных говорах или в фольклоре, а отсюда проникающие и в художественную литературу, как, например: *посконная* рубаха, *баять*, *оброть*, *коваль*, *мизгирь*, *булатный* нож, *косячатое* окошко, *поленница* и др.; сюда же относятся слова, отражающие бытовую, хозяйственную и культурную стороны жизни крестьян и выходящие за пределы узкоспециального и местного значения: *матица*, *закута*, *лядина*, *выть*, *огрех*, *обжа*, *огрѣбки*» [БАС, 1950, т. 1, с. 5–6]. Во втором издании словаря помета (обл.) «ставится при тех словах и значениях слов, употребление которых ограничено рамками одного или нескольких местных говоров русского языка. При использовании в художественной литературе эти слова сохраняют свой диалектный характер» [БАС-2, 1991, с. 10].

«Словарь русского языка» С.И. Ожегова также предупреждает: «В соответствии с задачами словаря в него, как правило, не помещаются <...> местные, диалектные слова, если они не используются достаточно широко в составе литературного языка как выразительное средство» [СО, 1961, с. 4]. Эту установку естественно продолжает «Толковый словарь русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой, но с некоторым уточнением: «В соответствии с задачами словаря в него, как правило, не помещаются <...> местные, диалектные слова и значения, если они не используются достаточно широко в составе литературного языка как выразительные средства или как слова, приобретающие терминологический характер и используемые достаточно широко не в узкоспециальных сферах» [СОШ, 2003, с. 6].

В «Словаре русского языка» АН СССР в 4 т. (под редакцией А.П. Евгеньевой) (МАС) также сообщается, что «В соответствии с задачами Словаря в него не входят: а) областные слова, за исключением тех, которые достаточно широко представлены в художественных произведениях различных авторов или обозначают предметы, явления, понятия, особенно важные и характерные для жизни, быта и т. д. населения той или иной области и широко известные за ее пределами» [МАС, с. 7].

Все проанализированные нами словари, описывающие лексику диалектного происхождения, для её характеристики используют одну специальную помету «обл.» (областное), которая выполняет несколько очень разных функций: 1) этимологическую, поскольку указывает на происхождение слова; 2) теоретическую – выделяет среди областной лексики слова, которые могут проникнуть в литературный язык; 3) справочную, т. к. разъясняет значения не общепонятных для носителей литературного языка слов; 4) запретительную, потому что предупреждает о запрещении стилистически нейтрального употребления слова в литературном языке; 5) функционально-стилистическую, показывающую, что слово принадлежит к выразительным средствам художественной литературы (хотя не входит в литературный язык). При этом иногда, как отмечают исследователи, доминирует стилистико-этимологическая функция пометы (обл.), а иногда – стилистико-функциональная.

Значительная часть диалектизмов в словарях имеет при себе, кроме пометы (обл.), еще одну или две пометы. Среди вариантов сочетания помет в Малом академическом словаре, например, встречаются: (*устар. и обл.*) – 111 единиц (*батажсьё*, *боле*, *взрачный*, *далече*, *кат*, *кресало*, *лепота*, *паужин*, *помочь*, *прозор*, *свычай*, *складень*, *ухо-*

жье, ухитить); (*прост. и обл.*) – 33 единицы (*гагакать, байка, батька, глазастый, гоношить, завсе, женихаться, знамо, калёный, сгоношит, спечь, тятя*); (*спец. и обл.*) – 18 единиц (*бахтарма, ватажный, кореннойз, обегайка, ожеледь, папуша, хайлол*); (*нар.-поэт. и обл.*) – 5 единиц (*грай, кровинказ, молодица, присуха, стёжказ*); (*с.-х. и обл.*) – 5 ед. (*выгребз, избоина, переярок, ухвостье, хряк*) и некоторые другие.

В Словаре Ушакова наиболее частотны сочетания помет (*простореч. обл.*): *`али, бог`атее, барахло, басурман, впервинку, вострый, вона, вчерась, голодовка, дарм`а, девонька* и мн. др.; (*разг. обл.*): *батрачить, брыкун/-ья, вспучить/ваться, вызимовать, выставной* и под.; (*устар. обл.*): *батажьё, высевок, глум, горшеня* и (*спец. обл.*): *болона, бондарня, вага, выплыв* и т. п. Часто вместо общей пометы (*спец.*) в таком сочетании используются конкретизирующие пометы: (*с.-х.*), (*тех.*), (*охот.*) и мн. др.: *вага (обл. спец.), бороздильник (обл. с.-х.), варочный (обл. тех.), лежбище (обл., охот.)* и т. д.

Совмещение при одном слове помет (*обл.*) и (*прост.*), (*обл.*) и (*разг.*) многие исследователи называют существенным недостатком толковых словарей. О невозможности совместного употребления данных помет писал еще Ф.П. Филин в статье «Заметки по лексикологии и лексикографии»: «Двойная помета "*прост. и обл.*", впервые появившаяся в Словаре под ред. А.А. Шахматова и принятая последующими словарями, основана на недостаточно четком представлении о природе диалектизма, на смешении понятий "ненормативное", "внелитературное" и "диалектное"» [Филин, 1957, с. 53]. На самом деле «границы между просторечной и диалектной лексикой четки и определены: просторечные слова общерусского распространения, они входят в словарный состав общенародного языка, а диалектные – территориально ограничены и не входят в состав общенародного языка» [Балахонова, 1982, с. 22]. Именно на этом основании двойная помета (*прост. и обл.*) или (*разг. и обл.*) в нормативных словарях лишена смысла, поскольку каждый из ее компонентов с точки зрения «стилистического кодекса» общенародного языка исключает другой. С нормативной точки зрения слово является либо просторечным (или разговорным), т. е. общенародным, либо диалектным, т. е. территориально ограниченным. С этим трудно не согласиться. Более того, развивая данную мысль, мы можем утверждать, что и сочетание помет (*обл.*) и (*книжн.*) также недопустимо (или как минимум некорректно). Поскольку слово либо входит в литературный, нормированный язык (а книжное слово не может не входить в литературный, нормированный язык), либо не входит в него. Примеров такого сочетания помет немало, например, в Словаре Ушакова: *глубь (книжн. обл.), зелье (книжн., обл.)*. Можно было бы предположить, что, используя составную помету (*книжн. обл.*), авторы словаря в некоторых случаях имели в виду, что книжная на момент создания словаря лексема пришла в литературный язык из диалектной, областной речи, и помета (*обл.*) в таком случае выполняет этимологическую функцию. (С нашей точки зрения, во избежание недопонимания и путаницы, такое сочетание могло бы иметь другое выражение, например (*книжн., прежде обл.*) или (*обл., теперь книжн.*), – по аналогии с используемыми в словарях составными пометами (*устар., теперь ирон.*) и под.) Но для сочетания помет (*книжн. и обл.*) данное объяснение не подходит, а между тем в СУ эта странная квалификация сопровождает целый ряд лексем: *всклочивать, захудать, излучина, лёт* и др. В любом случае эти вопросы требуют разъяснения в Предисловии или в специальном теоретическом вступлении к словарю.

Соединение помет (*устар.*) и (*обл.*), по мнению исследователей, указывает на изменение стилистического статуса слова, а именно на переход нейтрального в прошлом слова в состав диалектной лексики современного языка [Балахонова, 1982]. Так, например, двойная помета (*устар. и обл.*) при слове *кресало (стальная пластинка для высекания огня из кремня; огниво)* в МАС указывает, с одной стороны, на то, что это слово употреблялось нейтрально и широко в прошлом, с другой – на то, что в современном языке оно сохранилось только в говорах. Тогда, вероятно, сочетание (*устар. обл.*) говорит пользователю словаря о том, что слово является исчезающим, устаревающим диалектизмом. Например, *казаковать* в СУ – *быть казаком, заниматься казацким делом (обл. устар.)*.

Количественные показатели присутствия диалектизмов в исследованных нами словарях таковы: «Толковый словарь русского языка» под ред. Д.Н. Ушакова описывает более 4500 лексических единиц, имеющих помету (обл.). Среди них более 3000 слов и около 1500 отдельных значений и оттенков значений многозначных слов. Кроме того, более 70 диалектизмов, включённых в СУ, – это устойчивые выражения и около 200 единиц – диалектные грамматические (или орфоэпические) формы слов. Напомним, что всего в словаре описано 85 289 слов (не считая более 5000 отсылочных).

Другой словарь среднего типа, Малый академический словарь, содержащий более 90 000 слов (т. е. больше, чем в СУ), включает в шесть с половиной раз меньше диалектных единиц – 670 ед., имеющих помету (обл.). При этом полными диалектизмами (помета «обл.» относится к слову в целом) являются 472 единицы (71 %): *балакать*, *беремя*, *векша*, *домовина* и др., а частичными / неполными (помета относится к одному из значений многозначного слова) – 197 единиц (29 %): *балаган*₁, *вершить*₃, *выпасть*₆ и др. В одном случае помета относится к оттенку значения: *простенок* // (обл.) *перегородка*, *переборка* (в Словаре Ушакова таких случаев более 100). В двух случаях – к идиомам: *знамо дело*, *ходором ходить* (в СУ, повторим, диалектизм – устойчивых выражений – более 70). 491 единица в МАС имеет при себе только помету (обл.) – 73 %: *бугай*, *буерак*, *взвар*, *голица* и т. д. Оставшиеся лексемы имеют еще одну (174 ед.) или две (7 ед.) пометы: *взбодрить* (*прост.*, *устар.* и *обл.*), *баять* (*прост.* *устар.* и *обл.*), *утица* (*обл.* и *нар.-поэт.* и *устар.*), *гуня* (*устар.* *нар.-поэт.* и *обл.*), *поколе* и *поколь* (*разг.*, *устар.* и *обл.*) и др.

Как видим, процент присутствия лексики диалектного происхождения в толковых словарях современного русского языка среднего типа многократно снизился. А «Большой толковый словарь русского языка» под ред. Кузнецова (также являющийся словарём среднего типа), повторим, вообще от неё отказался. В этом словаре не используется помета (обл.), но комментарии и ремарки, используемые при толковании некоторых лексем, характеризуют их именно с точки зрения ареала употребления. Например: *Дубок*₂ (*нар.-разг.*) – *На юге России: большая дубовая долблёная лодка, челн.*

Сокращение количества диалектизмов, включаемых в толковые словари литературного языка, и даже отказ некоторых словарей от этой лексики объясняется, вероятно, несколькими одновременно действующими причинами: изменением стилистического статуса части диалектизмов – их переходом в просторечие, разговорную речь (*балакать*, *баламут*, *баловать*, *братан*, *внучок*, *вякать*, *защёлка*, *квёлый*, *кожанка*, *конопатый* и т. д.) или даже в нейтральный словарный фонд языка (*брусничник*, *ежевичник*, *бублик*, *дублёнка*, *казан*, *мангал*, *калиновый*, *кислое молоко*, *крутой кипяток* и мн. др.); устареванием (*кика*, *лихвенный*, *пложенный* и *пложённый* и др.) и, как следствие, невключением в следующие по времени создания, более современные словари другой части диалектизмов; просто более строгим отбором этой лексики в словари литературного языка (исключением из них таких лексем, как *азям*, *зуй*, *индо*, *кеньги*, *канчук*, *морцо*, *очкур* и т. п., описанных в СУ); наконец, глобальными процессами, происходящими в самом общенациональном языке, а именно исчезновением, постепенным «растворением» в нём диалектов и говоров (связаны, например, с ростом уровня образования носителей языка, тотальным распространением влияния СМИ и другими причинами).

В Словаре Ожегова включено всего 44 диалектизма: 26 слов и 14 лексем (отдельных значений многозначных слов). В двух случаях диалектными словарь называет формы слова: *вечереть* // (обл.) *завечереть*, *выделиты* // (обл. и *спец.*) *выдел.* Дважды помета относится к идиомам: *драть зерно*, *играть песни*. 40 единиц имеют только помету (обл.), 4 единицы имеют еще одну помету: (*спец.* и *обл.*) – *выдел*, (*стар* и *обл.*) – *зелье*, (*устар.* и *обл.*) – *змей*₁, *сам*₄.

Словарь Ожегова и Шведовой включает в 5 раз больше диалектизмов, чем Словарь Ожегова (214 единиц), хотя также является словарём малого типа и фактически продолжением ожеговского словаря. В нём 154 полных диалектизма, 51 частичный диа-

лектизм, 6 идиоматических выражений диалектного происхождения и 6 диалектных форм слов.

Мы сравнили толкования некоторых диалектизмов, данные в толковых словарях, с толкованиями этих же лексем в «Словаре русских народных говоров» АН СССР (далее – Словарь говоров или СРНГ), и оказалось, что не всегда зафиксированные толковыми словарями значения содержатся в Словаре говоров. Так, например, *обечайка* в МАС: *боковая стенка различных цилиндрических или конических сосудов, барабанов, труб* (в СУ данное значение не зафиксировано, в СО и СОШ такого слова нет), а в Словаре говоров: 1. *Обот, обруч, надетый на бочку*; 2. *Вешалка для рукомошника*; 3. *Коробка из листового железа вокруг жернова, чтобы мука не разбрасывалась в стороны*. Слово *ряшка*₁ в МАС: *банная шайка*, в СУ: *шайка, ведёрко* (в СО и СОШ данной лексемы нет), а в СРНГ: 1. *Старая рваная одежда, тряпка*; 2. *Сушеная рыба (обычно мякоть рыбной спинки, нарезанная полосками)*. *Редина*₂ в МАС: *не заросшее деревьями и кустарниками место в лесу* (в СУ данное значение не зафиксировано, в СО и СОШ такой лексемы нет), а в СРНГ: 1. *Состояние чего-либо редкого, жидкого, неплотного*; 2. *Неплотная, редко сотканная ткань*; 3. *Ячейя рыболовной сети* и т. д.

Это лишь некоторые примеры, которые говорят о том, что при вхождении в литературный язык диалектное слово может трансформироваться не только функционально стилистически, но и семантически.

Библиографический список

1. Балахонова Л.И. К вопросу о статусе просторечной и диалектной лексики // Вопросы языкознания. 1982. № 3.
2. Ожегов С.И. О трёх типах словарей современного русского языка // Березин Ф.М. История советского языкознания. Некоторые аспекты общей теории языка: хрестоматия. Культура речи. М., 1981. С. 248–255.
3. Ожегов С.И. Словарь русского языка (СО). М., 1961.
4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка (СОШ). М., 2003.
5. Партенадзе М.Х. О природе слов с пометой «областное» // Вопросы языкознания. 1978. № 5.
6. Порохова О.Г. Областная лексика в словарях русского литературного языка // Современная русская лексикография. Л., 1975. С. 111–120.
7. Словарь русских народных говоров. АН СССР. Ин-т рус. яз. М.; Л., 1965 (издание продолжается).
8. Словарь русского языка. АН СССР: в 4 т. / гл. ред. А.П. Евгеньева (МАС). 2-е изд., испр. и доп., М., 1981–1984.
9. Словарь современного русского литературного языка. АН СССР (БАС). М.; Л., 1950–1965. Т. 1–17; 2-е изд. 1991 (БАС-2).
10. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. Д.Н. Ушакова (СУ). М., 1935.
11. Филин Ф.П. Заметки по лексикологии и лексикографии (некоторые вопросы подбора слов для большого Словаря русского языка АН СССР) // Лексикографический сборник. М., 1957. Вып. 1.
12. Филин Ф.П. О новом толковом словаре русского языка // АН СССР. Сер. литературы и языка. 1963. Т. XXII, вып. 3. С. 117–189. Или: Березин Ф.М. История советского языкознания. Некоторые аспекты общей теории языка: хрестоматия. Культура речи. М., 1981. С. 255–260.

ПРИЧИНЫ ЯЗЫКОВОГО СДВИГА В СРЕДЕ ТУВИНСКОГО НАСЕЛЕНИЯ В УСИНСКОЙ КОТЛОВИНЕ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ

Языковой сдвиг, миноритарный язык, тувинский язык, коллективный выбор языка, языковая политика, психолингвистический эксперимент.

Изучение причин языкового сдвига и исчезновения языков в мировой социолингвистической науке на сегодняшний день считается одной из самых актуальных задач. Конечно, эти процессы были всегда, но именно теперь, в начале XXI в., мы имеем дело с беспрецедентной утратой языков – настолько серьезной, что некоторые ученые, к примеру Т. Скютнаб-Кангас, говорят о «лингвистическом геноциде» [Skutnab-Kangas, 2000, p. 10]. Установление причин этого явления и поиск методов и механизмов его остановки или замедления – крайне важная и ответственная задача, которая стоит перед лингвистами в наши дни.

Постановка этой проблемы состоялась не так давно, в 70-е гг. XX в., когда в трудах европейских ученых Ж. Вандриеса, В. Дресслера, Н. Дориан, Д. Хилл, С. Гал и других возникли сами понятия «языковой сдвиг» и «смерть языка» [Вахтин, 2001, с. 11]. Словосочетанием «языковой сдвиг» обозначался отказ этноса от родного языка и переход на язык этнического большинства. Причины данного процесса до сих пор окончательно не установлены. Например, английский социолингвист Дэвид Кристал напрямую связывает судьбу языков с судьбой народов, которые на них говорят. По мнению этого ученого, жизнеспособность языка повышается за счет политических и военных успехов нации [Crystal, 1997, p. 5]. Это, безусловно, верно, однако данный подход к проблеме все же не объясняет условия и причины коллективного выбора языка этносом. В течение 70–80-х гг. делались неоднократные попытки выявить перечень факторов, обуславливающих языковой сдвиг. Назывались причины из разных сфер жизни социума – исторические, демографические, географические, социально-структурные, институциональные и др. Все эти причины можно назвать объективными. Однако еще в 1971 г. Джошуа Фишман совершенно справедливо заметил: «Многие из наиболее популярных факторов, которые якобы влияют на поддержание или утрату языка, действуют, как было доказано, в обе стороны в различных контекстах либо вообще не играют никакой серьезной роли в более широком контексте» [Fishman, 1971, p. 122–123].

Анализируя различные подходы к изучению причин языкового сдвига отечественных и зарубежных исследователей, Н.Б. Вахтин приходит к двум очень важным выводам. Во-первых, выстроить сложную, взаимосвязанную систему факторов, обуславливающих данное явление, пока никому не удается. Все, чего на данный момент добились исследователи, – составление неструктурированного списка условий, вызывающих языковой сдвиг. При этом взаимосвязь этих условий и степень их влияния на процесс языкового сдвига не устанавливается [Вахтин, 2001, с. 12]. Во-вторых, исследователи, работавшие в разных регионах мира, приводят во многом идентичные перечни условий, влияющих на языковой сдвиг, что дает основания утверждать, что в различных обществах языковые процессы сходны [Там же].

Н.Б. Вахтин предлагает объединить все выявленные факторы в две магистральных стратегии процесса языкового сдвига: принуждение и выбор. Очевидно, что каждая из этих двух стратегий включает набор как объективных, так и субъективных факторов.

Соотношение объективных и субъективных причин коллективного выбора языка на сегодняшний день еще требует тщательного изучения. Попытку установить это соотношение предприняла бурятская исследовательница Э.Б. Хилханова, сравнив сте-

пень витальности четырех языков Российской Федерации и условий их функционирования. Результат этого сравнения представлен в табл. 1.

Т а б л и ц а 1

Влияние объективных и субъективных факторов на языковую ситуацию

Объективные факторы	Субъективные факторы	Миноритарные языки, языковая ситуация	Пример языка
+	+	+	Иврит
–	–	–	Ненецкий язык
–	+	+	Чеченский язык
+	–	–	Ирландский язык

Как видно из таблицы, сочетание одних и тех же факторов может привести к разным результатам. Это противоречие снимается, если к вышеперечисленным объективным факторам добавить субъективные, внутригрупповые. К таковым Э.Б. Хилханова относит оценочные установки самой этнической группы по отношению к языку, ведущие к желанию или нежеланию учить его и передавать следующим поколениям [Хилханова, 2007, с. 36–39]. Действительно, если сам этнос решает, что выгоднее или престижнее говорить на языке большинства, то процесс языкового сдвига набирает темп, и наоборот, языковой сдвиг можно замедлить, а возможно, и остановить, если носители миноритарного языка осознают его национально-культурную ценность.

Таким образом, условное разделение причин языкового сдвига на объективные и субъективные имеет смысл, так как они оказывают принципиально различное влияние на сохранение или утрату языка этносом. Более четкую классификацию выстроить не представляется возможным по причине недостатка сведений о взаимосвязи факторов и о степени их влияния на этот процесс.

Целью исследования является выявление причин языкового сдвига в русско-тувинском приграничном районе – селах Верхнеусинское, Нижнеусинское и некоторых соседних деревнях. Эти населенные пункты объединяет смешанный этнический состав. Усинская котловина – это место длительного совместного проживания русских и тувинцев. Согласно данным известного историка-востоковеда В.Г. Дацьшена, русские освоили эту территорию примерно с середины XIX до начала XX в., документы не фиксируют фактов смешения или даже сближения двух народов [Дацьшен, 2009]. Однако в течение XX в. ситуация существенно меняется. Национально-языковая политика СССР в отношении усинских тувинцев была направлена на формирование у них национально-русского билингвизма. В селе Верхнеусинское был создан интернат для тувинских детей, где велось обучение и русскому, и тувинскому языку в его литературно-письменной разновидности. Ситуация билингвизма в Усинской котловине оказалась достаточно устойчивой и сохранилась до сих пор, однако полевые исследования показывают, что в наши дни тувинцы связывают свое будущее с русским языком, а не со своим родным.

Источниками исследования послужили данные, собранные в Усинской котловине в ходе двух экспедиций в 2010 и 2011 гг., при помощи таких методов, как социолингвистическое интервьюирование, психолингвистический эксперимент и метод лингвистического описания.

Собранные материалы показали довольно быстрый темп языкового сдвига в исследуемом районе. Так, если еще 20 лет назад в Верхнеусинской школе набирался один полноценный тувинский класс, преподавание родного языка и литературы велось до 9 класса (а еще раньше в течение всего школьного курса), то сейчас тувинский компонент присутствует только в программе начальной школы, причем с каждым годом в тувинский класс набирают все меньше учеников (1–5 человек), так как родители стараются отдавать своих детей в русские классы [Журавель, 2011, с. 17].

Анализ языковой политики государства не показал какого-либо принуждения со стороны власти. Скорее можно говорить не о принуждении, а о бездействии. Следовательно, выбор русского языка – это выбор самой этнической группы [Там же].

Среди причин этого выбора можно назвать как объективные, так и субъективные. Объективные причины языкового сдвига в Усинской котловине представлены в табл. 2.

Таблица 2

Объективные причины языкового сдвига в Усинской котловине

Причины языкового сдвига	Ситуация в Усинской котловине	Возможность сохранения языка
Исторические	Длительное, полуторавековое совместное проживание с русскими	–
Демографические	Количество носителей русского языка превышает количество носителей тувинского на 60 %	–
Географические	Верхнеусинский сельсовет отделен от районного центра Саянским хребтом	+
Социально-структурные	Социальный уровень русских выше, чем тувинцев	–
Институциональные	Тувинский язык сохраняется только в начальной школе	–

Субъективные оценки возможности сохранения тувинского языка анализировались по данным психолингвистического эксперимента. Тувинским информантам было предложено продолжить предложения, начинавшиеся словами «В настоящее время тувинский язык...» и «В будущем тувинский язык...». В результате эксперимента было получено 43 тувинских ответа. Все ответы были распределены по оценочным регистрам: негативный, нейтральный, положительный. Результат этого распределения представлен в табл. 3.

Таблица 3

Оценки витальности тувинского языка (ТЯ) тувинскими респондентами

	Отрицательные оценки	Нейтральные оценки	Положительные оценки
ТЯ в настоящем	6	7	8
ТЯ в будущем	12	5	5

Как видно из таблицы, тувинцы достаточно пессимистично оценивают возможность сохранения родного языка в будущем – количество отрицательных оценок значительно превышает количество нейтральных и положительных, в то время как оценки состояния тувинского языка в настоящем распределились между регистрами равномерно, с небольшим преобладанием положительных оценок. В целом информанты выражают обеспокоенность состоянием родного языка, предвидят возможность его утраты, фиксируют падение престижа («в настоящее время все учат русский язык»; «тувинский язык детям не нужен»). Однако есть и такие, которые четко демонстрируют отношение к языку как к культурной ценности. Приведем в качестве примера следующие ответы: «В настоящее время тувинский язык должен распространяться, и тувинцы, уезжая, не должны забывать его»; «В будущем тувинский язык будет всегда. Если потеряем язык – потеряем нацию». При этом эксперимент не зафиксировал ни одного суждения о ненужности родного языка, его малой ценности.

Итак, изучение объективных и субъективных причин языкового сдвига в Усинской котловине Красноярского края показало, что переход тувинцев с родного языка на

русский обусловлен выбором самой этнической группы, однако выбор этот вынужденный, вызванный объективными условиями – демографическими, историческими, социальными, институциональными и т. п. Сами же носители языка пока оценивают ситуацию с родным языком как стабильную, однако их тревожит возможная утрата его в будущем. Тем не менее восприятие тувинского языка как этнической культурной ценности позволяет надеяться на замедление процесса языкового сдвига в Усинской котловине.

Библиографический список

1. Вахтин Н.Б. Условия языкового сдвига (К описанию современной языковой ситуации на Крайнем Севере) // Вестник молодых ученых. 2001. № 1. С. 11–16.
2. Дацышен В.Г. Тувинское население Усинского пограничного округа Енисейской губернии. Из истории русско-тувинских отношений // Новые исследования Тувы. № 3. URL: http://www.tuva.asia/journal/issue_3/465-dasishen.html.
3. Журавель Т.Н. Сферы функционирования тувинского языка в Усинской котловине Красноярского края // Миноритарные языки в поликультурном пространстве России. Абакан: Изд-во ХГУ им. Н.Ф. Катанова, 2011. С. 16–19.
4. Хилханова Э.Б. Факторы коллективного выбора языка и этнокультурная идентичность у современных бурят. Улан-Удэ: ФГОУ ВПО ВСГАКИ, 2007. 205 с.
5. Crystal D. English as a global language. Cambridge: CUP, 1997. 229 p.
6. Fishman J.A. The sociology of language // Advances in the sociology of language. The Hague: Mouton, 1971. Vol. 1. P. 450–475.
7. Skuttnab-Kangas T. Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights? Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000. 585 p.

КУРТУАЗНАЯ ЛЮБОВЬ КАК СЕМИОТИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН СРЕДНЕВЕКОВОЙ КУЛЬТУРЫ

Уникальный концепт, денотативное значение, культурологический феномен, меморативная функция текста.

С конца XX века и по настоящее время в лингвистических исследованиях имеет место сдвиг интересов учёных от исследований структурных изменений языка к ментальным представлениям, ценностям, обычаям, моделям поведения и т. д. Произошел поворот от структурной лингвистики к социокультурной. Данная тенденция оформилась в научное направление антропологической лингвистики, включающее комплекс дисциплин, направленных на изучение гуманистической стороны в развитии языкознания и отказ от рассмотрения надличностных структур и процессов в языке. В этом плане большой интерес представляет изучение различных типов культур и также так называемых «уникальных концептов» (термин С.Г. Проскурина), представляющих собой «уникальные» с точки зрения отдельных культур явления. Уникальные концепты – это своего рода абсолютные ориентиры, играющие особую роль в той или иной культуре, в тот или иной исторический период. Это модели культуры, связанные с языковым содержанием, существуют на более высоком уровне абстракции, чем языковые формы [Проскурин, 2005, с. 5]. С этой стороны феномен куртуазной любви, вне всякого сомнения, можно назвать уникальным концептом, который характерен для зрелого западно-европейского Средневековья и отражает специфическую культурологическую ситуацию, при которой, по словам Ю.М. Лотмана, «героический поступок реализуется через невозможное для человека выполнение самых утонченных и невыполнимых идеальных норм. Это определяет совершенно специфические отношения литературы и действительности. Литература задаёт неслыханные, фантастические нормы героического поведения, а герои пытаются реализовать их в жизни. Не литература воспроизводит жизнь, а жизнь стремится воссоздать литературу» [Лотман, 2010, с. 49].

Цель данной статьи состоит в том, чтобы рассмотреть феномен куртуазной любви с семиотической точки зрения. Мы основываемся на общепринятом положении о том, что культура имеет семиотический, т. е. знаковый, характер. Это, в свою очередь, предполагает анализ изучаемого явления в совокупности трёх составляющих – значения, формы, функции.

Под значением будем понимать денотативную (семантическую) ситуацию изучаемого периода, которая явилась основанием для появления семиотического объекта как знака западно-европейской культуры, центром актуализации которой стала Франция XII века.

Денотативная модель куртуазной любви имитирует феодально-вассальные отношения, существовавшие в данную эпоху. Влюблённый, как правило, молодой неженатый рыцарь, ведёт себя как вассал по отношению к возлюбленной даме. Она является центральным звеном модели и представляет собой замужнюю женщину, часто жену сеньора. Отношения моделируют условия вассального контракта. Юноша отдаёт себя в дар возлюбленной, всячески подчёркивая своё подчинение. Как отмечает П. Зюмтор, любовная связь со стороны дамы выражается юридическими терминами *saisie* (конфискация, запрещение продажи чего-либо), *saisir* (овладевать, захватывать, схватывать), а со стороны мужчины – терминами *service* (служба), *servir* (служить кому-либо) [Zumthor, 1972, с. 555]. Если женщина принимает дар любви, она должна вознаградить дарящего, ведь по условиям вассального контракта никакой дар не может ос-

таться без вознаграждения. Сеньор обязан вассалу теми же услугами, что получил от него. Это может быть взгляд, поцелуй. Женщина должна уступить, но не сразу, а постепенно. Удовольствие заключается не столько в удовлетворении желания, сколько в ожидании. Само желание становится высшим удовольствием. В этом медиевисты видят истинную природу куртуазной любви, которая реализуется в сфере воображаемого и в области игры.

Выражение «куртуазная любовь» ввёл в 1880 году известный французский филолог Гастон Парис для обозначения любовных отношений, которые мы рассматриваем. Само слово «куртуазность» – *courtoisie* (на старофранцузском *corteisie*) появилось около 1150 года как производное от прилагательного *courtois* (*corteis*), датированного 1100 годом, и, в свою очередь, восходящего к существительному *cour* (*cort*) – двор, двор короля, двор знатного сеньора, от латинского *cohors* (когорта) – «свита полководца, царская свита». «Куртуазный» означает «принадлежащий ко двору», т. е. к благородному аристократическому обществу.

Исследователи единодушны во мнении, что феномен куртуазной любви появился и оформился на юге Франции в поэзии провансальских трубадуров, первым из которых признается герцог Аквитании Гильом IX, он же граф де Пуатье. Заслуга первого трубадура состоит в том, что он провозгласил любовь в качестве самостоятельной ценности. Любовь плотская и не плотская становится стержнем и смыслом жизни. В эпоху теоцентризма, каковым являлось Средневековье [Эко, 2003, с. 184], это был прорыв к светскому, гуманистическому началу. Новая этика любви быстро нашла широкое распространение в среде трубадуров. Отметим, что социальный состав трубадуров был весьма неоднороден. Стихи писали все – от рыцарей невысокого ранга до крупных феодалов. Более того, вся светская французская литература до XIII века существовала только в стихотворной форме. Социологическая интерпретация феномена, по словам Ж. Флори, состоит в следующем. Трубадуры служили выразителем чувств и чаяний нижнего слоя военной аристократии, а именно рыцарства. Любовь рыцарей была единственным средством привлечь внимание к их скромным персонам со стороны высокой аристократии, которая ассоциировалась с возделенным образом Дамы. Только так «бедные рыцари» могли побудить её к признанию их достоинств, только так они могли и утвердить их в своих собственных глазах. Так рождалась новая идеология с её повышенной оценкой молодых придворных рыцарей (*bacheliers* – «холостяки») и с её отправным постулатом, претендовавшим на роль аксиомы: подлинным любовником может быть лишь придворный рыцарь, который ухаживает за дамой, которая выше его по социальному рангу. Таковым не может быть супруг, так как невозможно любить ту, кем он обладает по праву [Флори, 2006, с. 292–293]. С другой стороны, аристократии ситуация куртуазной любви тоже была выгодна, так как сеньор таким образом мог привязать к себе своих рыцарей. Супруга выполняла роль приманки, ода-ривая вниманием поклонников, но не давая им желаемого.

На юге куртуазные отношения носят имя *fin'amour* (утончённая, изысканная любовь). Это означает, что она носит характер адюльтера, поскольку супружество, брак рассматриваются как социальный договор для увеличения владений, способ воспроизводства потомства, сохранения имени и т. д. Любовь как индивидуальное чувство возможна только вне брака, носит классово-сословный характер, регламентирована сводом моральных правил, которые должны выполнять куртуазные влюбленные. В противном случае это будет *fals amor* (ложная любовь). Утонченная любовь – это своего рода любовная экзальтация, которая принимает характер игры, держится в строгом секрете, проявляется через томление, желание обладания. Эти чувства сами по себе составляют сущность куртуазной радости – *la joie*, триумфа жизни весенней природы, воплощенной в образе прекрасной дамы. Основные добродетели здесь – *honneur* (честь), *valeur* (доблесть, храбрость, мужество). В старофранцузском языке последнее слово имело значение «порыв сердца». Провозглашается равенство полов: мужчина приносит свободный дар любви (*le libre don*), а женщина вознаграждает его, свободно

принимая (или не принимая) этот дар. *Le merite* (вознаграждение) – ещё одно слово куртуазного словаря.

Модель куртуазных отношений с начала XII века проникла в северные дворы Франции. На севере доктрина куртуазной любви требовала от рыцаря прежде всего выдержки, победы над собой и своими эмоциями. Любовь как испытание, чтобы закалить себя, научиться владеть своими чувствами, чтобы не попасть под власть женщины. Основные добродетели – великодушие, благородство, щедрость, верность, сдержанность.

Формой бытия куртуазной любви являются тексты. Хорошо о тексте сказал Ю.М. Лотман: «Когда мы имеем дело с текстами, сохранившими культурную активность, они имеют способность накапливать информацию, т. е. способность памяти» [Лотман, 2010, с. 163]. Речь идёт о меморативной функции текста, благодаря которой тексты могут выступать трансляторами культуры. Тексты были не литературные и литературные. Из не литературных текстов наиболее известен «Трактат о любви», написанный парижским клерком Андре Капелланом около 1200 года на латинском языке «*De arte honesti amandi*» («Об искусстве любить как нужно»). Трактат был написан при дворе Марии Шампанской, внучки Гильома Аквитанского, двор которой, как и двор её матери Альеноры Аквитанской, являлся образцом куртуазных отношений эпохи. В сочинении были изложены основные правила куртуазной любви, оно имело воспитательный характер и предназначалось для обучения благовоспитанных молодых людей принца Филиппа-Августа. Исследователи отмечают двенадцать основных правил куртуазности, прописанных в трактате [Pernoud, 1980, с. 137–138; Duby, 1981, с. 223–239; Verdun, 2006, с. 89–90].

1. Избегай жадности как смертельного бедствия и выбирай противоположное.
2. Веди себя целомудренно по отношению к той, которую любишь.
3. Не старайся разрушить любовь дамы, которая связана с другим.
4. Не ищи любви женщины, у которой чувство стыда помешало бы тебе жениться.
5. Помни о том, что необходимо избегать лжи.
6. Избегай того, чтобы рассказывать своим друзьям секреты своей любви.
7. Повинуйся полностью приказаниям дам, старайся всегда принадлежать к рыцарской любви.
8. Отдавая и получая дары любви, старайся всегда проявлять сдержанность.
9. Не будь злословным.
10. Не предавай секреты влюбленных.
11. При любых условиях оставайся всегда вежливым и куртуазным.
12. Отдаваясь радостям любви, не превышай желание возлюбленной.

Как видим, основная тональность куртуазных правил – это призыв к выдержке и сдержанности, умению владеть собой и уважать чувства дамы. Трактат был внесён в списки королевской канцелярии, что является признанием его полезности и популярности.

Что касается литературных текстов, то мы отмечаем два момента. Первый – феномен куртуазной любви лежит в основе архетипа всей рыцарской культуры. Под архетипом рыцарской культуры понимается интенциональная модель мира, связанная с рыцарской идеологией. Второй – модель куртуазных отношений явилась созидательной силой для возникновения и становления жанровой системы французского литературного языка. В это время происходит своего рода жанровый взрыв, появляется большое количество новых жанров, что позволяет учёным определить этот период как Ренессанс XII века. По нашему мнению, этот процесс обусловлен тем, что актуализация феномена куртуазной любви происходит по жанровому принципу. Это означает детерминированность выбора сюжетно-тематических топосов, ибо «сюжет представляет собой мощное средство осмысления жизни» [Лотман, 2010, с. 296]. Кроме того, речь идёт о детерминированности в трактовке избранной темы, трафаретности, каноничности художественно-изобразительных средств, определенности строфического строения и, ес-

ли речь идёт о жанрах, предназначенных для пения, определенного характера мелодического рисунка.

У каждого семиотического объекта, помимо значения и формы, есть ещё третья сторона – функциональная, его «raison d'être», т. е. то, для чего он предназначается. В качестве функций феномена куртуазной любви мы выделяем следующие: идеологическая – укрепление вассальной этики, социологическая – изменение положения женщины в феодальном обществе. Женщина начинает восприниматься как активный центр, главное действующее лицо драмы межличностных отношений между мужчиной и женщиной, что вводит в рыцарскую (мужскую) этику новое измерение. Культурологическая функция – развитие жанровой системы светской литературы на французском письменно-литературном языке. Важность этой функции становится очевидной, если иметь ввиду тот факт, что в изучаемую эпоху латынь была живым языком, а лингвистическая ситуация периода характеризуется состоянием билингвизма. Представляется, что вышеуказанные функции убедительно свидетельствуют об исторической и культурной значимости феномена куртуазной любви, унаследованные традиции которой являются отличительной чертой всей европейской цивилизации.

Библиографический список

1. Лотман Ю.М. Семиосфера. СПб.: Искусство-СПб, 2010. 704 с.
2. Проскурин С.Г. Семиотика европейской культуры. Новосибирск: СО РАН, 2005. 234 с.
3. Флори Ж. Повседневная жизнь рыцарей в средние века. М.: Молодая гвардия, 2006. 353 с.
4. Эко У. Искусство и красота в средневековой эстетике. СПб.: Алетейя, 2003. 256 с.
5. Duby G. Le chevalier, la femme et le prêtre. Paris, 1981. 312 p.
6. Pernoud R. La femme au temps des cathédrales. Paris, 1980. 376 p.
7. Verdon J. L'amour au Moyen Age. Paris, 2006. 274 p.
8. Zumthor P. Essai de poétique médiéval. Paris, 1972. 619 p.

К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРАГМАСЕМАНТИЧЕСКОГО АСПЕКТА КАТЕГОРИИ ОБВИНЕНИЯ

Семантическая категория обвинения, семантическое поле, ядро, периферия, микрополе.

Язык, бесспорно, считается одной из важнейших частей человеческой деятельности. Он выбран объектом исследования таких наук, как психология, социология, антропология, философия и, конечно, лингвистика.

Лингвистика исследует язык в дискурсе, развитие которого происходит на основании межличностного взаимодействия людей, проявляющегося в процессе их совместной практической и бытовой деятельности. Таким образом, лингвистическая наука концентрирует внимание на самой личности, на личностных факторах, а также особенностях и многообразии языкового общения между индивидами.

Повышающийся интерес к коммуникативной деятельности, к межкультурной коммуникации стал причиной актуальности и целесообразности изучения такой семантической категории, как обвинение. Исследование этой категории позволит лучше понять процесс языкового взаимодействия и связей между психологической и социальной организацией человека со способами речевого общения, которые он склонен выбирать для наиболее успешного функционирования в социуме.

Исключая очевидные практические преимущества изучения данной категории, можно с уверенностью заявить о том, что теоретическая сторона исследования также представляет интерес. Если изучать данную категорию в виде комплексной прагмасемантической структуры, необходимо обращаться ко множеству теорий, относящихся к разным разделам лингвистической науки и взаимодействующим между собой: семантике, синтактике, прагматике, лингводидактике.

Другими словами, изучение категории обвинения требует принятия во внимание влияния множества факторов. С одной стороны, это обуславливает привлекательность исследования, а с другой – подразумевает некую его сложность.

В данной работе мы решили рассмотреть семантическую категорию обвинения, используя полевой подход к изучению этого лингвистического явления в теории семантического синтаксиса. Категория обвинения исследуется нами также с учетом языковых средств её выражения в языке. Помимо этого, при исследовании категории «обвинение» мы учитываем обстоятельства поведенческой ситуации «обвинение», а именно статусно-ролевые взаимоотношения между участниками коммуникации и тональность общения, которая соответствует той или иной ситуации.

Выбранный нами подход изучения опирается на традиции, восходящие в отечественном языкознании к А.А. Потебне [Потебня, 1958, с. 47] (книга «Из заметок по русской грамматике» впервые была опубликована в 1874 г.). Детальное осмысление разнообразных аспектов семантики, соотношения ее универсальных и идиоэтнических элементов, выявляемых теорией континентальной типологии, представлено в работах С.Д. Кацнельсона [Кацнельсон, 1985]. А.В. Бондарко подробно осветил развитие идей, относящихся к стратификации содержательной стороны языка и речи, изложенных в трудах отечественных лингвистов XIX и XX вв. [Бондарко, 1978, с. 7–55]. Он разработал понятие «языковой семантической интерпретации понятийных категорий» [Там же, с. 82–88].

Полевой подход к изучению структуры языковой системы на данном этапе максимальным образом отображает соответствие развития лингвистической теории и мето-

дологии задачам освещения объекта нашего изучения. Идея полевых связей между языковыми явлениями, оригинально разработанная применительно к лексическому материалу в трудах немецких ученых, таких как В. Порциг, Г. Ипсен, Й. Трир, была развита и обращена в общий принцип строения языковой системы, а позднее получила распространение на изучение грамматических явлений в работах В.Г. Адмони преимущественно в направлении «от формы к значению» (от однотипной формы к некому полевому «разбросу» ее значений) [Адмони, 1988]. Затем полевой подход получил развитие в трудах А.В. Бондарко и его школы с большим акцентом на сдвиге анализа и описания от семантических категорий к разнообразию языковых средств и способов воплощения, грамматических и лексических в их взаимодействиях, поскольку «для функционально-грамматического исследования принципиальную значимость имеет соотношение средств и функций» [Бондарко, 1983, с. 40].

В лингвистике при изучении сложных семантических категорий, к которым, в частности, относится категория обвинения, обладающая сложной структурой и рассматриваемая как функционально-семантическое поле, давно используется полевой подход.

В научной лингвистической литературе существуют разные определения понятия «поле». Лингвистический энциклопедический словарь предлагает нам такую формулировку: «Поле – это совокупность языковых (главным образом лексических) единиц, объединённых общностью содержания (иногда также общностью формальных показателей) и отражающих понятийное, предметное или функциональное сходство обозначаемых явлений» [Ярцева, 1990, с. 380]. Давайте обратимся к характеристике функционально-семантического поля, которую А.В. Бондарко определил следующим образом: «Функционально-семантическое поле создаётся в результате взаимодействия разнородных (относящихся к разным сторонам и уровням языка) элементов, обладающих, при всех различиях, общими инвариантными семантическими признаками. Основные черты структуры функционально-семантического поля сводятся к следующему: 1) обычно в поле выделяется ядро, центр, по отношению к которому другие компоненты поля представляют периферию; 2) для поля характерно частичное перекрещивание его элементов; разные поля также отчасти накладываются друг на друга; при этом образуются общие сегменты, цепочки постепенных переходов; 3) в рамках поля представлены семантические связи как однородных, так и разнородных языковых средств; взаимодействие грамматических и лексических компонентов поля осуществляется благодаря их способности объединяться в одном семантическом комплексе» [Бондарко, 1984, с. 17].

Итак, семантическое поле имеет неоднородную и комплексную структуру, которую можно представить в виде пересечения горизонтальной и вертикальной осей. Что касается горизонтальной оси, на ней располагаются семантические участки, которые дальше мы будем понимать как микрополя. Например, поле «обвинение» имеет в составе пять микрополей: микрополя «утверждение», «предположение», «предостережение», «угроза», «оправдание». По вертикальной оси располагаются некие элементы микрополей – так называемые конститuentы. Вид и структура вертикальной оси поля зависят от природы и количества этих самых конститuentов, а также расположения и позиций относительно друг друга. Чаще всего в полях выделяется еще один элемент – доминанта, т. е. все тот же конститuent поля, являющийся наиболее соответствующим и подходящим для выражения данного определенного значения. Могут существовать поля с доминантой в составе каждого микрополя, а также микрополя без доминанты. Вокруг доминанты концентрируются максимально тесно связанные с ней конститuentы, формирующие ядро поля. Конститuentы, находящиеся от ядра вдалеке, располагаются на периферии поля [Бондарко, 2001, с. 50–66].

Таким образом, при исследовании поля «обвинение» и пяти входящих в его состав микрополей нами были изучены взаимосвязи этих микрополей с речеповеденческими тактиками. На периферии микрополей «угроза» и «предостережение» мы обнаружили тактику указания говорящего на незаконную деятельность третьего лица, основанного на уже имеющейся информации о нём. Что касается периферии микрополя «оправ-

дание», то к ней можно отнести тактику ответного обвинения еще каких-то лиц и критики в их адрес. Эта тактика может быть сформулирована таким образом: конкретное обращение говорящего к адресату со ссылкой на его действия, послужившее причиной неприятных и неожиданных последствий для последнего. Если говорить о периферии микрополей «утверждение» и «предположение», то здесь, скорее всего, будет находиться следующая тактика: указание говорящего на действия адресата, ставшего причиной неприятных последствий для третьего лица.

Разнообразные конституенты могут встречаться в нескольких полях в роли доминанты для одного микрополя и периферийного средства для другого в связи со своей многозначностью. Это и объясняет то, что доминанта, использованная в виде такой речеповеденческой тактики, как указание говорящего на некую преступную деятельность третьего лица, основанного на уже имеющейся информации о нём, также является одним из конституентов микрополя «утверждение» и в то же время располагается на периферии микрополей «угроза» и «предостережение». Таким образом, мы пришли к выводу, что различные признаки, которые являются семантической доминантой определенного поля, отдаляясь от его ядерной зоны, превращаются в расплывчатые, теряют четкие очертания. Формируются основания для взаимосвязи различных микрополей внутри одного и того же поля, а также разных полей между собой. Вот почему в области периферии возможно пересечение разных полей.

Выбранная нами для изучения семантическая категория обвинения может быть представлена в виде набора составляющих, формирующих семантику исследуемой категории. Также категория обвинения может быть рассмотрена в качестве поведенческой ситуации, поскольку каждая поведенческая ситуация представляет собой некую смысловую структуру, которая включает в себя определённый набор семантических составляющих.

Упомянутое выше понятие «поведенческая ситуация» подразумевает наличие семантического аспекта, а также прагматических характеристик, к которым относятся обстановка, статусно-ролевые параметры коммуникантов, их общение, совокупность реплик говорящего и обратная реакция адресата. В процессе взаимодействия данных характеристик друг с другом образуются другие тактики, представляющие любую поведенческую ситуацию. Так, каждая из тактик, определяющих поведенческую ситуацию, является её семантической составляющей.

Теория ролей включает в себя социальные и психологические характеристики межличностного общения, она исследует связи между внешними факторами социального взаимодействия коммуникантов и их вербальным поведением. Именно поэтому данной теории отводится ключевое, центральное место во всей теории речевой коммуникации. При взаимодействии лиц, которые являются участниками речевой коммуникации как социально организованные личности, в силу вступают социальные правила (этические нормы), регулирующие это взаимодействие. Социальное регулирование распространяется как на вербальные, так и на невербальные действия.

Когда личность планирует и осуществляет речевую деятельность, он / она вынуждена учитывать не только физические свойства другого участника речевой деятельности, но также его / ее социальные и ролевые характеристики. Важно отметить то, что социальное взаимодействие здесь имеет ролевой характер. Это проявляется уже на стадии восприятия коммуникантами друг друга. Совершенно новаторским путем А.А. Бодалев продемонстрировал, что «другой человек воспринимается не только в своих исходных физических качествах (такой-то рост, пол, возраст, фигура, лицо, глаза и пр.), но и как личность, занимающая определенное положение в обществе и играющая ту или иную роль в жизни как воспринимающего, так и общества» [Бодалев, 1970, с. 38].

Очень часто взаимодействие коммуникантов подвергается некому социальному контролю, который не зависит от самих участников коммуникации. Иными словами, общество, воспринимаемое как система, включает в себя позиции, взаимосвязанные

друг с другом, наделяющие людей определёнными правами и обязанностями исполнять роль и совмещенную с ней деятельность по общественно одобренным стандартам [Тарасов, 1975, с. 269–273]. Каждая личность, которая играет какую-либо социальную роль и имеет определенный социальный статус, подстраивает своё поведение под обладателей других ролей, ожидающих от неё деятельности, допускаемой ролевыми предписаниями и правилами. При этом такой контроль ролевой деятельности проявляется в неких ролевых ожиданиях. Таким образом, можно утверждать, что ролевые предписания и ролевые ожидания и есть нормы, стандарты, которые реализуются в речевой деятельности с различной степенью очевидности соблюдения ролевых предписаний. Можно сделать вывод о том, что при взаимодействии участники коммуникации воспринимают друг друга носителями конкретных социальных ролей.

Итак, при факте акта речевого общения, происходящего между носителями определенных социальных ролей, мы можем говорить о том, что образуется некая социальная ситуация [Тарасов, 1975, с. 272]. Как считает Е.Ф. Тарасов, «социальные ситуации можно подразделить на нормативные – ненормативные. В нормативных социальных ситуациях с самого начала речевого общения известны роли коммуникантов и, что самое важное, иерархия ролей» [Там же, с. 272]. В основном эти ситуации возникают в формально-официальных структурах общества, где зачастую природа той информации, которая подлежит передаче, установлена и известна заранее. Социальные ситуации с обратными характеристиками (например, размытостью передаваемой информации) являются ненормативными.

Что касается социальных ситуаций, необходимо отметить, что «статус и роль входят в набор личностных характеристик индивида и взаимодополняют друг друга. Основным критерием при определении статуса коммуниканта является его позиция в социальной системе, определяемая по ряду признаков (экономических, профессиональных, этнических, семейно-возрастных и других)... Статусные параметры реализуются через ролевые отношения в определённой обстановке общения, что обуславливает необходимость обращения к ситуативному контексту» [Тарасов, 1977, с. 125]. Общаясь, участники коммуникативного процесса ориентируются не только на определённую социальную роль, но в большей степени на её социальный статус, который также можно определить как социальный престиж этой самой роли. Помимо этого, важно отметить, что все статусные отношения являются постоянными, в отличие от ролевых отношений, которые всегда взаимосвязаны с ситуацией и варьируются вместе с ней.

Идентификация статуса роли позволяет коммуникантам определить позиции своих статусов в иерархии. На основании этой иерархии участники коммуникации производят выбор средств для формулирования своих высказываний. В таком случае один из основных выводов, который можно сделать: между социальным статусом коммуниканта и его речевым поведением существует связь, которая проявляется при языковом оформлении различных вербальных действий говорящего. В свою очередь, различия, которые присутствуют в статусно-ролевых отношениях участников коммуникации, выражаются в контенте поведенческих тактик.

Анализируя поведенческую ситуацию, мы обязаны принимать во внимание тональность общения. Ее выбор зависит от статусов участников коммуникации, а также социально-психологической дистанции между ними. То, какая тональность общения выбирается, оказывает непосредственное влияние на грамматическое оформление высказываний участников общения.

В разных ситуациях тональность общения понимается по-разному. В большинстве случаев, когда описывается ситуация общения, под тональностью подразумевают форму проявления этических норм поведения. Чаще всего тональность общения может быть определена рядом следующих признаков: статусно-ролевыми отношениями участников коммуникации и поведенческими нормами, определенными обществом.

Итак, теория полевого подхода и поля, выбранная нами как подход для изучения категории обвинения, является достаточно эффективным инструментом и универсаль-

ной методологией в лингвистической науке, которая используется для описания разнообразных лексических и грамматических феноменов. Опираясь на выводы и положения, изложенные в известных трудах лингвистов-ученых Т.В. Шмелевой [Шмелева, 1997], Т.В. Тарасенко [Тарасенко, 1999], мы считаем, что категорию обвинения вполне возможно рассматривать как функционально-семантическое поле, которое обладает следующими характеристиками: 1) и ядерная, и периферийная зоны присутствуют в семантическом поле «обвинение»; 2) ядерная зона зачастую представлена доминирующими признаками в виде речеповеденческих тактик, которые могут передать все оттенки значения, максимально соответствующие определенному микрополю, которое является одним из составляющих поля «обвинение»; 3) периферийная зона, в свою очередь, представлена теми тактиками, которые передают значение определенного микрополя более расплывчато и обладают многими значениями.

Семантические характеристики выбранной нами категории обвинения формируются набором семантических долей, это означает, что данная категория может быть рассмотрена как поведенческая ситуация. Это добавляет к её характеристикам следующие прагматические параметры: статусно-ролевые отношения участников коммуникации, среду коммуникации, совокупность высказываний говорящего и обратную реакцию адресата, формирующие коммуникативно-прагматический контекст определенной поведенческой ситуации.

Таким образом, прагматический аспект изучения категории обвинения определяется нами как набор разнообразных социальных ситуаций, которые формируют поведенческую ситуацию «обвинение», а также имеют основными характеристиками статусно-ролевые отношения коммуникантов, социальную, психологическую дистанцию между ними и тональность, выбранную ими для общения друг с другом.

Библиографический список

1. Адмони В.Г. Грамматический строй как система построения и общая теория грамматики. Л., 1988. 293 с.
2. Бодалев А.А. Восприятие человека человеком. Л., 1970.
3. Бондарко А.В. Грамматическое значение и смысл. Л., 1978. С. 7–88.
4. Бондарко А.В. Основы функциональной грамматики. Языковая интерпретация идеи времени. СПб., 2001.
5. Бондарко А.В. Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии. Л., 1983. С. 40.
6. Бондарко А.В. Функциональная грамматика. Л.: Наука, 1984.
7. Кацнельсон С.Д. История типологических учений // Грамматические концепции в языкознании XIX века. Л., 1985. 185 с.
8. Потебня А.А. Из записок по русской грамматике. М., 1958. Т. I – II. С. 47.
9. Тарасенко Т.В. Этикетные жанры русской речи: благодарность, извинение, поздравление, соболезнование. Красноярск, 1999. 169 с.
10. Тарасов Е.Ф. Место речевого общения в коммуникативном акте. Национально-культурная специфика речевого поведения. М.: Наука, 1977.
11. Тарасов Е.Ф. Статус и структура теории речевой коммуникации. Проблемы психолингвистики. М., 1975. С. 269–273.
12. Шмелева Т.В. Модель речевого жанра // Жанры речи. Саратов: Колледж, 1997. 280 с.
13. Ярцева В.Н. Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. URL: <http://tapemark.narod.ru/les/380c.htm>.

ПОДЪЯЗЫК ОХОТНИЧЬЕГО ПРОМЫСЛА XIX – НАЧАЛА XX вв. В СВЕТЕ ТЕОРИИ ПОЛЯ

Терминологическое поле, терминологическая группа, структура поля, системные отношения.

Теория терминопоя давно и плодотворно применяется в лингвистике для системного изучения специальной лексики [Борхвальдт, 2000; Данькова, 2010; и др.]. Входящие в состав терминологического поля единицы рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи и взаимозависимости. Подобный подход позволяет выявить особенности структурно-семантической организации всей системы терминов профессиональной сферы. В данной работе мы рассмотрим структуру, состав и характер системных отношений в пределах терминологического макрополя «Охотничий промысел». Материалом для их исследования служат этнографические и деловые документы о сибирском охотничьем промысле (Семенов, 1867; Степанов, 1835; Кривошапкин, 1865; Тугаринов, 1913; Фишер, 1885; Чудновский, 1885). Регламентированный объем публикации не позволяет нам подробно рассмотреть все виды системных отношений внутри данного терминологического макрополя, отметим поэтому лишь наиболее информативные с лингвистической точки зрения фрагменты поля.

Специальная лексика охотников уже становилась объектом историко-лексикологического исследования. Так, Г.А. Якубайлик рассматривала этимологию и семантику наименований шкурок пушных животных на материале памятников сибирской письменности XVII–XVIII вв. [Якубайлик, 1983; 1990], М.Н. Махонина занималась исследованием динамики становления лексики русского пушного промысла [Махонина, 1987]. Однако в полевом аспекте этот фрагмент специальной лексики русского языка прежде не рассматривался, слабо изучен также вопрос о том, каким образом в подъязыке сибирских охотников XVII – нач. XX вв. осуществлялся процесс опредмечивания мира, фиксации в языке опыта народа. Этим обусловлена новизна предпринятого нами исследования.

Большинство исследователей сходятся во мнении, что характерной чертой терминопоя является многоуровневая организация [Фельде, 2001, с. 57; Морозова, 1995, с. 35]. Специальные наименования объединяются в макрополя и терминологические поля, которые, в свою очередь, как правило, имеют в составе более одной терминологической группы и представляют собой совокупность специальных наименований на основе их предметно-логической общности. Как известно, состав терминологических групп (далее – ТГ) отражает внеязыковые связи специальных наименований, следовательно, состав ТГ обычно совпадает с составом тематической группы слов.

Специальная лексика охотников Приенисейской Сибири, подобно другим знакам лексико-семантической системы языка, образует особым образом организованные терминологические поля. В ходе исследования мы выявили, что рассматриваемое макрополе «Охотничий промысел» включает около 20 терминологических полей (далее – ТП) и отдельных терминологических групп. В их составе такие ТП, как «Виды и способы охоты», «Объекты охоты», «Приспособления для ловли зверей и птиц», «Охотничье оружие», «Охотничье снаряжение» и др.

Терминологическое поле «Приспособления для ловли зверей и птиц» включает такие ТГ, как «Наименования ловушек», «Наименования огнестрельного оружия», «Наименования неогнестрельного оружия». Остановимся подробнее на составе и системных связях специальных наименований, включенных в ТГ «Охотничьи ловушки». Данную ТГ образуют более 50 «своеязычных терминов», которые классифицируются по различным ономаσιологическим признакам, положенным в основу номинации:

1) наименования ловушек на пушного зверя (*плашка, пасть, кляпец, обмет, башмак, чердак, клетушка, загородка, распорка, сжим*); 2) наименования приспособлений для поимки крупных хищных зверей (*капкан, колода, корыто, подрезь, сруб, шар, яма*); 3) наименования приспособлений для ловли диких копытных животных (*петля, пересек, пест, жердь, загородка*); наименования приспособлений для ловли птиц (*котец, пленка, подтон, сеть, шатёр*). Родовыми наименованиями охотничьих ловушек служат термины *завод, орудие, ловушка, сеть, прибор*. Как правило, данные наименования используются в составе словосочетаний, где определяющим словом служит прилагательное «охотничий, -е, -я», прилагательные со значением «какой по способу действия» (*самоловный (-ая, -ое), давящий (-ая, -ее), ущемляющий (-ая, -ее)*) или прилагательные со значением «для ловли кого предназначен» (*беличий, -я, песцовый, -я* и т. д.). Родовые наименования приспособлений для ловли птиц и зверей находятся в отношениях синонимии, различаясь оттенками значения и синтагматическими связями: *завод* (*В нарту кладется промышленный завод – все промышленные приборы* (Крив., 1865, т. 2, с. 29); *Приготовление для ловли песцов называют заводом*. Степ., 1835, 1: 202); *ловушка* (*Ловушку-самолов (слопец), ставят в Яркино на тетеревов, глухарей* (ГАКК Ф. 793. О. 1. Д. 12. Л. 1); *прибор* (*Зайца ловят петлями, слопцами и другими приборами* (Сил., 1914, с. 367); *Пасть* («ловушка») *давящий прибор для ловли зверей. К ущемляющим приборам (самоловам) относят и капкан* (Там же, с. 364); *Падь* является одним из наиболее распространенных самоловных приборов, употребляемых в Красноярском уезде для ловли тетеревей (Шух., 1923, с. 15)); *сеть* (*Узнав, где спрятался зверь, обтягивают сетью валежник, выгоняют его. Последний оставляет убежище и попадает в сеть* (С. вест., 1886, с. 2); *На соболя обыкновенно ставят сеть – обмет* (ГАКК Ф. 793. О. 1. Д. 12. Л. 5)), *орудие* (*Пасть* («ловушка») – *орудие на лисицу и песца, берется и на ушкана* («заяц») (Крив., 1865, т. 2, с. 63); *Капкан* – *есть второе охотничье орудие для ушканов. Ловят еще песцов и волков* (Там же, с. 61)).

ТГ «Наименования огнестрельного оружия» в подъязыке охотничьего промысла XIX – нач. XX вв. представлено родовым наименованием *оружие* и его видовыми наименованиями *винтовка* – «ручное огнестрельное оружие с винтовой нарезкой в канале ствола и магазином для патронов», *ружьё* «ручное огнестрельное оружие с длинным стволом» (см. также *поронное ружьё* «ружьё, которое всегда точно бьет в цель», *непоронное ружьё* «ружьё, которое бьет мимо либо дает осечку»), *клевака* «род винтовки», *дробовик* «гладкоствольное ружьё, стреляющее дробью», *централка* «охотничье ружьё центрального боя», *бердана* «охотничье ружьё по имени американского изобретателя Х. Бердана». ТГ «Наименования неогнестрельного оружия» представлено номинациями *пальма* «широкий нож с длинной рукоятью», *поколюга* «длинное копьё для охоты на оленя», *рогатина* «шест, переходящий в копьё, плоское и острое с обеих сторон для охоты на медведя, росомаху» и др.

Большой частотностью употребления в составе терминологического макрополя «Охотничий промысел» характеризуются наименования, включенные в ТП «Пушные промысловые животные»: *лиса, песец, соболь, горноста́й, белка, бобр*. Данные наименования выступают в качестве гиперонимов или доминантных слов синонимических рядов и пар. Наименования *лиса* и заимствованное из тюркского *каган* находятся в отношениях эквивалентности. Семантическими синонимами данных наименований являются специальные обозначения лис по цвету шкуры в зависимости от сезона линьки: *овсянка* 'лиса в определенный период года с мехом цвета спелого овса, ее шкурка', *огнёвка* 'лиса с мехом огненно-рыжего цвета', *красная* 'лиса, имеющая в определенный период года мех красного оттенка, ее шкурка'. Гипонимами являются разновидности лис: *крестовка* 'лиса желтая или красная с темными полосами в виде креста, ее шкурка', *чернобурка* 'темно-коричневая разновидность рыжей лисы', *сиводушка* 'лиса с мехом желто-серого цвета, грудь и брюхо которой почти белые' *белодушка* 'лиса с мехом желовато-серого цвета, грудь и брюхо которой белые' и некоторые другие.

В составе ТП «Пушные промысловые животные» выделяется также достаточно большое число наименований песцов, соболей и белок по возрасту, качеству и цвету меха. Например, родовое наименование *песец* вступает в отношения синонимии и гипонимии со словами: *голубой (дымчатый) песец* 'песец редкого голубого окраса', *крестоватик* 'взрослый песец, имеющий темные полосы на спине', *норник* 'щенок песца, имеющий серый / земляной цвет меха', *синяк* 'молодой песец, не представляющий промыслового интереса', *рослый песец* 'взрослый песец с мехом лучшего качества'. Родовое наименование *соболь* вступает в отношения синонимии с наименованиями: *головка – пышный соболь* 'соболь и его мех высшего качества', *енисейский соболь* 'соболь, обитающий / пойманный на берегах р. Енисей' и отношения гипонимии с наименованиями: *недособоль* 'молодой соболь, мех которого не достиг полной зрелости', *норчик* 'щенок соболя' и другими. Семантическими синонимами родового наименования *белка* являются такие наименования, как: *вешняя белка* 'белка весной с мехом красного цвета', *бусая белка* 'белка с серым окрасом шерсти, мех которой считается первосортным', *подпаль* 'белка, имеющая красную шерсть (подпалины) только на спинке'. В гипонимических отношениях находятся родовое наименование *белка* и наименования: *возжанка* 'красная белка, имеющая в начале лета синева-серую мездру', *горбо-лысь* 'начавшая линять по хребту белка с красноватым оттенком шерсти', *черноручка* 'белка с черными передними лапками, от которых тянутся черные полосы до хвоста', *синюха* 'белка со светлым сине-серым цветом шерсти по спинке' и др.

ТП «Мех, шкура пушных зверей» является полицентрической и базируется на нескольких ядерных компонентах – *мех, шкура, кожа*. Компоненты поля объединяются в 6 терминологических подгрупп. Вокруг ядерной зоны поля располагаются терминологические подгруппы, объединяющие названия меха и шкуры по качеству (*ясак, дош-лый, головка, середка* и др.), части тела (*черевий, подбрюшчатый, дусчатый облинный* и др.) и возраста животного (*бобр, ярец, кошлок* и др.). Граница между ядерной и периферийной зоной в данном микрополе выражена слабо. На периферии поля находятся немногочисленные специальные наименования, объединенные в терминоподгруппы «Наименования шкур копытных животных» (*барловина, пыж, половинка* и др.), «Наименования меховой единицы» (*сорок; соболь одинач; беличья единица* и др.).

К родовым наименованиям данной ТП относятся наименование *мех*. Родо-видовая (гиперо-гипонимическая) связь – основная в ТП «Мех, шкура пушных зверей». Термин-гипероним *мех* «выделанная шкура животного с сохраненным волосным покровом» связан с видовыми наименованиями меха, которые, кроме гиперсемы, включают одну и более конкретных сем. Например, термины-гипонимы *хребтовый мех, валовый мех, черевий мех, подбрюшчатый мех, дусчатый мех, облинный мех, лапчатый мех, завойчатый мех* и т. п. включают и сему «выделанная шкура животного с сохраненным волосным покровом», и дифференцирующую сему «часть тела животного, с которого снят мех». Терминосочетания *головной мех, достальный мех, непоротый мех* и др., кроме гиперсемы, включают дифференцирующую сему «качество меха». В составе всех терминологических подгрупп (далее – ТПП), включающих гипонимы к родовым наименованиям *мех – шкура*, выделяется большое число синонимов, что свидетельствует, с одной стороны, о неупорядоченности охотничьей лексики XIX – нач. XX вв., с другой – о том, что её состав пополнялся за счет разных источников. В ТПП «Наименования меха, шкуры по названию части тела животного» нами выявлены следующие синонимические пары и ряды: *хребтовый – валовый* 'мех, шкура, снятые со спины'; *черевий (черевесь) – подбрюшчатый – пупок* 'мех, шкура, снятые с брюха животного'; *дусчатый* 'мех, шкура с груди животного'; *облинный – непоротый* 'мех, шкура, снятые целиком'; *лапчатый – камас* 'мех, шкура с лап животного'; *завойчатый – завой* 'мех, шкура с зашейной части животного'. В составе ТПП «Наименования меха, шкуры по качеству» также выделяются многочисленные синонимы: *ясак – дошлый – дошедший – выходной – головка – головной – соболь – в косках – достальный – черно-карий бобр – черный бобр* 'мех высшего качества (первого сорта)'; *середка – не мя-*

тый – *непоротый* – *пупок* – *карий бобр* ‘мех среднего качества (второго сорта)’; *подскор* – *окол* – *пластина* – *пластина колотая*; *недошлый* – *невыходной* – *хвост* – *рыжий бобр* ‘мех низшего качества (третьего сорта)’. ТПП «Наименования меха по возрасту животного» содержит следующие наименования: *бобр* – *ярец* – *кошлок*; *норник* – *норчик*; *синяк*; *недособоль*; *недопесок* и др. В ТПП «Наименования шкур копытных животных» находим наименования *барловая шкура* – *барловина* ‘шкура дикого козла в определенный период линьки’; *пыж* ‘шкура молодой лани, оленя’; *постель* ‘шкура оленя, часто невыделанная’. Немногочисленной является ТПП «Наименования кожи оленя, лося», в которую включаются наименования *одындра* – *ровдуга*; *половинка*, *лавтак*. ТПП «Наименования меховой единицы» представлена одиночными наименованиями, синонимической парой и синонимическим рядом: *соболь одинец*; *беличья единица*; *соболь* – *соболиная казна*; *сорок* – *соболиный сорок* – *головной сорок*.

Лексика, включенная в состав различных терминологических подгрупп, находится в понятийных и семантических отношениях с другими единицами терминологического поля. Нетрудно заметить, что некоторые специальные наименования могут попадать в различные подгруппы в зависимости от критериев, положенных в основу классификации. Так, например, наименования меха *пупок*, *непоротый* входят в состав 2 подгрупп – «Наименования меха по названию части тела животного» и «Наименования меха, шкуры по качеству», а наименования *рыжий бобр* ‘наименее ценный по качеству бобр и его мех, шкура’, *карий бобр* ‘средний по качеству бобр и его мех, шкура’, *черно-карий* и *черный бобр* ‘наиболее ценный по качеству бобр и его мех, шкура’ входят в состав не только ТГ «Мех, шкура пушных зверей», но и в состав ТГ «Пушные промысловые животные». Наименования, включенные в синонимический ряд *ясак* – *дошлый* – *дошедший* – *выходной* – *головка* – *головной* – *соболь* – *в косках* – *дотальный* в значении «мех соболя высшего качества; соболь, с таким мехом», могут быть включены и в состав ТПП «Наименования меха, шкуры по качеству», и ТПП «Наименования меха по возрасту животного» рассматриваемой ТГ, а также в ТПП «Наименования соболя», входящую в ТГ «Пушные промысловые животные», а наименования *дошлый* – *дошедший* – *выходной* являются частью составных наименований меха высокого качества большинства промысловых животных.

В составе терминологических полей подъязыка охотничьего промысла отмечены наименования, тождественные по семантике, структуре слова и грамматическому значению, но допускающие видоизменения звуковой оболочки и различия в написании. К фонетическим и фонетико-графическим вариантам можно отнести наименование выделанной шкуры оленя или лося: *ровдуга* – *ролдуга*. Среди словообразовательных вариантов можно отметить наименования *черевий* – *черевесь*. Отметим еще один вид парадигматических отношений в составе ТПП «Наименования меха, шкуры по качеству». Частотны разнокоренные антонимы и однокоренные наименования, находящиеся в контрадикторной оппозиции: *головка* – *хвост*; *дошлый* / *дошедший* – *недошлый* / *недошедший*; *выходной* – *невыходной* (в основе – оппозиция «высшее / низшее качество меха»). В основе оппозиции лежит противопоставление специальных наименований, выражающих противоположную направленность признака денотата. Приведенные антонимы образованы при помощи приставки *не-*, которая отрицает заявленный признак.

Проведенный полевой анализ лексики сибирских охотников XIX – нач. XX вв. показал, что в этот период подъязык охотничьего промысла находился на достаточно высокой ступени развития, что выражается в наличии большого числа специальных наименований, которые находятся в прочных системных отношениях между собою и отражают материальный опыт промысловиков и особенности их мировидения.

Список сокращений

1. ГАКК – Государственный архив Красноярского края.
2. Крив. – Кривошапки М.Ф. Енисейский округ и его жизнь: С 2-мя таблицами и картою золотосной области Енисейского округа Спб.: Изд. ИРГО. Типография В. Безобразова и компания, 1865. Т. 1–2. 650 с.

3. С вест. – [Б.а.] Зверопромышленность в Тобольской губернии // Сибирский вестник. Томск. 1886. № 103. 12 с.
4. Сил. – Силантьев А.А. Охота // Азиатская Россия. Спб., 1914. Т. 2. 638 с.
5. Степ. – Степанов А.П. Енисейская губерния. Спб.: Типография К. Вингебера, 1835. Ч. 1–2. 276 с.
6. Шух. – Шухов И.Н. Материалы к познанию охотничьего дела Енисейской губернии // Труды Енисейского губернского подотдела охоты. Красноярск: Отдел лесной, 1923. Т. 1, вып. 1. 45 с.

Библиографический список

1. Борхвальдт О.В. Лексика золотопромышленности в историческом освещении. Красноярск, 2000. С. 67–71.
2. Данькова Т.Н. Русская терминология растениеводства: история становления и современное состояние: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Воронеж, 2010. 43 с.
3. Коготкова Т.С. О своеязычных терминах // Русская речь. 1982. № 3. С. 65–70.
4. Кытманов А.И. О рыболовстве по р. Енисею. «От Енисейска до Гольчихи» // Русское судоходство. 1898. № 3. С. 4–49.
5. Лейчик В.М. Термины-синонимы, дублиеты, эквиваленты, варианты // Актуальные проблемы лексикологии и словообразования. Новосибирск, 1973. № 2. С. 100–112.
6. Махонина М.Н. Названия мехов в памятниках деловой письменности XVII–XVIII вв.: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1987. 17 с.
7. Морозова Л.А. Построение терминологических полей // Научно-техническая терминология. 1995. Вып. 1. С. 30–37.
8. Палютина З.Р. Тематические группы в медицинской терминологии // Терминоведение. 1997. № 1–3. С. 106.
9. Семенов Д. Сибирская торговля пушным товаром // Отечествоведение. М.; Спб.: Тип. М.О. Вольфа, 1867. С. 34–120.
10. Сороколетов Ф.П. История военной лексики в русском языке. М., 1970. 383с.
11. Тугаринов А.Я. Соболь в Енисейской губернии. Красноярск: Тип. М. Абалакова, 1913. 23с.
12. Фельде О.В. Синонимия и вариантность специальной лексики // Ежегодник Регионального лингвистического центра Приенисейской Сибири. Красноярск, 2001. Вып. 1. С. 50–63.
13. Фишер И. Сибирская история с самого открытия Сибири до завоевания сей земли российским оружием. Спб.: Императорская Академия наук, 1774. 601 с.
14. Чудновский С. Енисейская губерния к трехсотлетию юбилею Сибири. Томск: Типография Сибирской газеты, 1885. 195 с.
15. Якубайлик Г.А. К истории названий шкурок пушных промысловых зверьков в языке XVII в. // Русская историческая и региональная лексикология и лексикография. Красноярск, 1990. С. 103–112.
16. Якубайлик Г.А. Названия шкурок молодых животных в сибирских памятниках XVIII в. // Русская историческая лексикология XVI–XVIII вв. Красноярск, 1983. С. 102–109.

КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ ТРЕХ ИЗМЕРЕНИЙ

Концептуальное пространство, лингвокультура, аксиологические концепты, аксиоматические концепты, когнитивные модели, прецедентный феномен.

В современной научной парадигме когнитивной лингвистики *концептуальное пространство* является одной из методологических категорий, используемой для достижения теоретических целей исследования и для поиска алгоритмов решения конкретных задач. Развиваемая в настоящей работе категория *концептуальное пространство лингвокультуры* лежит на пересечении лингвокогнитивного и лингвокультурологического подходов. Принимая во внимание немалые усилия научного сообщества для установления наиболее существенных *параметров* концептуального (когнитивного) пространства лингвокультуры, мы задались целью представить свое обоснование данной проблемы, т. е. установить основные содержательные параметры концептуального пространства лингвокультуры в их языковой объективации. Проблема параметризации концептуального пространства лингвокультуры представляется нам достаточно актуальной, поскольку выделенные параметры могут быть использованы для решения другой важнейшей задачи – задачи взаимодействия лингвокультур в поликультурных и мультилингвальных сообществах. Мы полагаем, что такое взаимодействие происходит в системе выделенных нами измерений.

Лингвокультура, по В.В. Красных, это культура оязыковленная, овнешненная и закреплённая в знаках языка, формирующаяся на пересечении семиотических систем языка и культуры [Красных, 2008; 2009]. Лингвокультура, характеризуя человеческий коллектив, постулирует общность языка, культуры, а также инвариант представлений о фрагментах культуры, т. е. общность мыслительного (*концептуального, когнитивного*) пространства, которое иначе называют *концептосферой культуры* [Телия, 2005]. Проблема описания содержательных и структурных особенностей *концептуального (или когнитивного) пространства лингвокультуры* имеет достаточно длительную историю плодотворного изучения в трудах Ю.С. Степанова, В.Н. Телия, В.И. Карасика, С.Е. Никитиной, Г.Г. Слышкина, В.В. Красных, И.В. Захаренко, Д.Б. Гудкова, И.В. Приваловой.

В.В. Красных предлагает выделять *коллективное когнитивное пространство* социумов, в которые входит человек, и *когнитивную базу национального лингвокультурного сообщества*, к которому принадлежит данный человек. Когнитивная база содержит *необходимо обязательные знания и минимализированные представления*, известные всем членам *национально-лингво-культурного сообщества* [Красных, 1997, с. 130], и, таким образом, является *ядром когнитивных пространств*. Элементами *коллективных когнитивных пространств* в данной концепции являются *представления о культурных феноменах*, а элементами когнитивной базы названы *прецедентные феномены* (точнее, инварианты представлений о них [Захаренко, Красных, 1997, с. 84; Красных, 2008]). В.В. Красных определяет прецедентные феномены как хорошо известные всем представителям национально-лингвокультурного сообщества, актуальные в когнитивном и эмоциональном плане феномены, обращение к которым постоянно возобновляется в речи представителей национально-лингво-культурного сообщества [Красных 2003, с. 170]. Из этого следует, что прецедентные феномены (1) оязыковлены или потенциально способны к оязыковлению; (2) культурно обусловлены; (3) будучи инвариантами представлений, имеют статус ментефакта.

В.Н. Телия предлагает термин *воспроизводимые феномены* как более общее имя, включающее несколькословные наименования (идиомы и имена аналитического типа), «прецедентные текст», а также собственные имена, символический смысл которых раскрывается на фоне этих текстов [Телия, 2005, с. 23]. При таком подходе, например, паремиологический фонд обретает лингво-культурно-когнитивный статус, будучи сопоставим, по И.В. Приваловой, с набором блоков, в основе каждого из которых лежит аксиологический концепт [Привалова, 2006].

Ценность представленной концепции когнитивного пространства лингвокультуры состоит в попытке обнаружить *единицы, совмещающие языковые, культурные и когнитивные параметры*, необходимые для выявления *специфики лингвокультур*.

И.В. Привалова привлекает категорию *лингво-культурно-когнитивного* пространства, которое конституируют функциональные / операциональные единицы трех пространств: лингвистического, когнитивного, культурного. Когнитивное пространство состоит из таких функциональных единиц, как когнитивные *прототипы* (по Э. Рош), *концептуальные метафоры* (по Дж. Лакоффу и М. Джонсону), *концепты, концептосферы* (по Е.С. Кубряковой), *фрейм-структуры* (по В.В. Красных). К культурному пространству предлагается относить *культуремы, мифологемы, ритуалы, культурные стереотипы, эталоны, символы*, а к лингвистическому – *языковые универсалии, семантические примитивы и этнокультурные маркеры языкового сознания* [Привалова, 2006].

Методологическое совмещение трех пространств привело к выделению *лингвокультурных, лингвоструктурных и лингвоэкологических* таксонов, которые И.В. Привалова описывает как диффузные, смыкающиеся и состоящие из взаимопереходящих единиц [Там же]. *Лингвоструктурные* маркеры связаны с несовпадающей структурой сопоставляемых языков, *лингвокультурные* – с несовпадающими образами сознания сравниваемых лингвокультур, *лингвоэкологические* – с изменениями, происходящими в процессе межкультурной коммуникации, в сопоставляемых дискурсах.

Классификация интересующих нас в первую очередь *лингвокультурных* единиц этносознания включает: *средства речевого контакта и языковые формулы; проксемы, кинемы, темпоремы, нумерологемы, колоремы; реалии, культурные символы и этнографические нонемы; вербализаторы аксиологических концептов; единицы фразеологического и паремиологического фондов; вербальные и вербализуемые прецедентные феномены; целостный текстовый отрезок* [Там же].

Таким образом, если В.В. Красных выделяет *основные элементы* когнитивного пространства лингвокультуры, а в одной из работ представляет *основные параметры* лингвокультуры, ее «систему координат» (*когнитивная, метафорическая, эталонная, символная подсистемы* [Красных, 2004]), то И.В. Привалова приводит детальный реестр лингвокультурных единиц. Их характеристикой является обращенность к языку, к культуре и к сознанию. При этом автор говорит об условности данной типологии, поскольку все единицы взаимосвязаны и взаимозависимы в реальном акте межкультурной коммуникации [Привалова, 2006].

Особое внимание в данном реестре привлекает подтаксон *вербализаторов аксиологических концептов*. Заметим также, что и В.И. Карасик выделяет концепты, в содержании которых главное место занимает *ценностный компонент* («счастье», «долг», «щедрость»), такие концепты названы автором *регулятивными* [Карасик, 2005, с. 98]. Ученый указывает, что концепты-регулятивы в *концентрированном* виде содержат *оценочный кодекс* той или иной лингвокультуры, в своем системном выражении объясняют культурные доминанты поведения. Именно *регулятивные концепты* представляют *наибольший* интерес для выявления *особенностей ментальности* определенного народа либо той или иной группы в его составе [Там же].

Наша концепция изучения концептуального пространства лингвокультуры основана не просто на выделении, но на ранжировании лингвокультурных концептов.

Предлагаемая нами уровневая дифференциация концептов включает три основные взаимосвязанные группы единиц: аксиологические концепты, аксиоматические концепты и культурно-когнитивные модели. Рассмотрим каждую группу более подробно.

Считаем, что *глубинный* уровень концептуального пространства лингвокультуры составляют *аксиологические концепты* – инвариантные представления коллектива о том, что для него *значимо*, что есть *идеал*, и имплицитующих, что есть *норма* [Выжлецов, 1996]. На этом основании аксиологические концепты *не тождественны* культурным концептам А. Вежбицкой (судьба, *тоска*, воля и др.), культурным концептам С.Е. Никитиной (земля, *смерть* с косою острою и др.), культурным константам Ю.С. Степанова (вечность, любовь, *беззаконие* и др.). К числу аксиологических следует относить не только этические и эстетические концепты высокой степени абстракции (идеалы: *добро*, *щедрость* и др.), но и более конкретные представления коллектива о том, что для него значимо. И.В. Привалова приводит следующие примеры аксиологических концептов *американской* лингвокультуры, отмечая их лакунарность в других лингвокультурах: *privacy*, *self-made man*, *challenge*, *diversity* [Привалова, 2006]. Мы приведем примеры аксиологических концептов *новозеландцев европейского происхождения*: *egalitarianism*, *remoteness*, *ingenuity / resourcefulness*. Среди традиционных ценностных концептов коренного населения Новой Зеландии *маори* значимым является, например, принцип *реципрокальности* (взаимности, взаимобмена) в межплеменных и межличностных отношениях (*utu*), а также принцип *энергетической, жизненной силы* (*mana*). Таким образом, состав и содержание аксиологических концептов в разных лингвокультурах различны.

Содержание аксиологического концепта является источником *оценочных* и *нормативных* представлений, которые в виде аксиологических маркеров присутствуют в составе многих других концептов. Например, в картине мира новозеландцев европейского происхождения *ценностью* считается эгалитарное общество (*egalitarianism*), при этом соответствующие аксиологические маркеры заметно выражены в концепте *tall poppy* (*tall poppy syndrome*, *the great Kiwi Clobbering machine*), фиксирующем отклонение от «нормы» и негативное отношение к слишком успешным людям, которых считают «выскочками»: «Why do We Hate Tall Poppies?» (заголовок газетной статьи).

Следующая выделяемая нами группа концептов названа *аксиоматической*. Ее единицы являются важными механизмами непосредственной реализации аксиологических концептов и вбирают в себя пучок этнокультурных аксиологических маркеров. Данные концепты являются *инвариантными* общепринятыми представлениями коллектива о *культурных феноменах* (в широком смысле), поэтому они – *аксиомы лингвокультуры*. К этой группе мы относим следующие единицы: *концепты-символы*, или *иконические концепты* (содержательная сторона знака-символа этнической или национальной культуры [Лотман, 1992; Загидуллина, 2010]); *мифологемы* (матричные концепты, инварианты смыслообразования мифологической картины мира [Леви-Стросс, 1970]), современные мифологемы – когнитивные структуры, функционирующие как средство формирования общественного сознания; *теологемы* (структуро- и смыслообразующие концепты религиозных прецедентных текстов); *стереотипические концепты* (обобщенно-схематические представления обо всех членах категории как результат «унификации», «упрощения», отсекающего «лишнего» [Красных, 2004; 2008]); *каноны* (представление о норме, в соответствии с которой осуществляется деятельность [Красных, 1999]); *прецедентные феномены* [Красных, 1997]; *фразеологемы* и *паремииологемы* (инвариантные смыслообразующие концепты, стоящие за целым рядом фразеологических единиц или паремий [Бегун, 2010, с. 31]).

Языковая репрезентация аксиоматических концептов представлена прецедентными именами, прецедентными высказываниями, прецедентными текстами, по В.В. Красных [Красных, 1997; 2003; 2008], а также фразеологизмами, паремиями, именами аналитического типа, по В.Н. Телия [Телия, 2005], или несвободными сочетаниями, по Н.Б. Мечковской [Мечковская, 2000], и нефиксированными описаниями стереотипических ситуаций [Красных, 2008].

Аксиоматичность данных единиц выражается и в том, что нередко аргументативный дискурс заканчивается поговоркой, либо резюмирующим прецедентным высказыванием, либо итоговым именованьем обсуждаемой ситуации с привлечением прецедентного имени, которые являются последним «аргументом», *аксиомой*. В данном положении мы солидарны с В.В. Бегун, отмечающей, например, что «паремии не только аксиологичны, они еще и *аксиоматичны*. Сама форма является аргументом в защиту положений, которые констатирует паремия: *пословица, как известно, не врет*» [Бегун, 2010, с. 31].

В картине мира новозеландцев европейского происхождения прецедентной единицей является, например, представление, стоящее за выражением *She'll be all right* («все будет хорошо»), фигурирующим как резюме в различных дискурсах: *So don't worry mate, she'll be all right*; и служащим средством идентификации страны: *the land of She'll be all right*.

Таким образом, концепты-символы, мифологемы, теологемы, стереотипические концепты, каноны, фразеологемы и паремиологемы представляют *аксиоматический* уровень концептуального пространства лингвокультуры, уровень неоспариваемых, не подвергаемых сомнению аксиом, тогда как аксиологические концепты – это источник и первопричина формирования данных аксиом. Роль единиц аксиоматического уровня, как и роль аксиологических концептов, состоит в сохранении стабильности и традиционности картины мира.

Помимо уже названных групп *аксиологических* и *аксиоматических* концептов, выделяем также группу концептов, функционирующих в лингвокультуре как *культурно-когнитивные модели*. Выделение культурно-когнитивных моделей основано на постулируемой реализации и тиражировании в лингвокогнитивной деятельности аксиологических мотивационных установок как *моделей должного* [Леонтьев, 1998]. К этому уровню относим: *метафорические и метонимические культурно-когнитивные модели* [Лакофф, Джонсон, 2004]; *культурно-когнитивные эталоны: as busy as a bee* (эталон – вид ментальной модели, воспроизводимый как средство сравнения, оценивания или измерения свойств или качеств объекта [Канон, эталон..., 1999; Красных 2004]); *прототипы* (прототип – ментальная единица, представляющая в сознании всю категорию, благодаря мыслимым «наилучшим» или «типичным» свойствам репрезентируемого объекта [Rosch, 1975, p. 192–253; Демьянков, 1996, с. 140–145]), так, в картине мира маори категория *транспорт* сложилась на основе исторически *типичного* вида *waka* – каноэ (*waka* – canoe, transport, *wakatono* – taxi, *wakahiki* – crane).

Культурно-когнитивные модели по определению (вследствие «тиражируемости») являются лингвокогнитивными. Их *языковая репрезентация* выражена в словообразовании: явлениях семантической деривации (метафора, метонимия, расширение, сужение значения), морфемной деривации, словосложения, а также в образовании аналитических имен, в сравнительных конструкциях. Основные результаты функционирования модели закрепляются как узувальные в лексиконах, семантиконах, фразеологическом фонде, другие фигурируют в речи как контекстно-обусловленные.

Все выделенные группы концептов (аксиологические, аксиоматические, культурно-когнитивные модели) связаны *каузативно*: аксиология ищет реализации в неоспариваемой и не требующей доказательств аксиоматике, порождая мифологемы, символы, фразеологемы и др., после чего аксиология, продублированная в аксиоматике, «тиражируется» в культурно-когнитивных моделях.

Иллюстрацией данной закономерности является пример из картины мира новозеландцев европейского происхождения пакеха. Исторически сложившийся аксиологический концепт *ingenuity / resourcefulness*, связанный с аксиологией *первых европейских переселенцев* (умение и необходимость все делать своими руками, обходиться подручными материалами), реализовался в аксиоматическом концепте *number 8 wire* (проволока, из которой новозеландцы могли делать до сотни разных вещей, ставшая легендой). Аксиологический концепт (*ingenuity / resourcefulness*) вкуче с аксиоматическим (*number 8 wire*) породил культурно-когнитивную модель для описания жизненных

принципов находчивости, изобретательности по принципу *сделай сам: number eight solution, number eight philosophy, number eight mentality, number eight mindset*.

Таким образом, концептуальное пространство лингвокультуры может быть описано в системе трех измерений: *аксиологические концепты, аксиоматические концепты* как механизмы реализации этнокультурной аксиологии и *культурно-когнитивные модели* как средства «тиражирования» этнокультурной аксиоматики и аксиологии. Совокупность данных групп концептов формирует целостное концептуальное пространство лингвокультуры и создаёт отличие одной лингвокультуры от другой, вследствие чего их можно считать *параметрами* концептуального пространства лингвокультуры.

Библиографический список

1. Бегун В.В. Рекламный слоган как трансформация культурных стереотипов // Вестник Пермского ун-та. 2010. Вып. 1 (7). С. 31–37.
2. Выжлецов Г.П. Аксиология культуры. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1996. 152 с.
3. Демьянков В.З. Прототипический подход // Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац / под общ. ред. Е.С. Кубряковой. М.: Филол. ф-т МГУ им. М.В. Ломоносова, 1996.
4. Загидуллина А.А. Языковые символы и образы: онтология и функционирование (на материале французского языка): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Алматы: КазУМОиМЯ, 2010. 48 с.
5. Захаренко И.В., Красных В.В. Русская когнитивная база и русское культурное пространство в зеркале кроссвордов // Язык, сознание, коммуникация. М.: Филология, 1998. Вып. 5. С. 32–40.
6. Канон, эталон, стереотип в языковом сознании и дискурсе: научная дискуссия в Институте Языкознания РАН / В.Н. Телия, Ю.А. Сорокин, В.Н. Базылев, В.В. Красных // Язык, сознание, коммуникация. М.: Диалог-МГУ, 1999. Вып. 9. С. 5–51.
7. Карасик В.И. Концепты-регулятивы // Язык, сознание, коммуникация: сб. ст. / отв. ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. М.: МАКС Пресс, 2005. Вып. 30. С. 95–108.
8. Красных В.В. Единицы языка vs. единицы дискурса и лингвокультуры (К вопросу о статусе прецедентных феноменов и стереотипов) // Вопросы психолингвистики. М.: Ин-т языкознания РАН: Парадигма, 2008. № 7. С. 53–58.
9. Красных В.В. Когнитивная база vs. культурное пространство в аспекте изучения языковой личности (К вопросу о русской концептосфере) // Язык, сознание, коммуникация. М.: Филология, 1997. Вып. 1. С. 128–144.
10. Красных В.В. Культурное пространство: система координат (К вопросу о когнитивной науке) // Balkan Rusistics. 2004 [Электронный ресурс]. URL: <http://filologija.vukhf.lt/712/2%20Krasnych%20Victoria%20red.doc> (дата обращения: 18.05.2011).
11. Красных В.В. «Маски» и «роли» фрейм-структур сознания (К вопросу о штампах и клише сознания, каноне и эталоне) // Язык, сознание, коммуникация. М.: Филология, 1999. Вып. 8. С. 39–43.
12. Красных В.В. Роль и функции лингвокультуры в условиях языковой и культурной полифонии // Общество – Язык – Культура: Актуальные проблемы взаимодействия в XXI веке: тезисы 4-й междунар. научно-практ. конф. М.: МИЛ, 2009. С. 16–17.
13. Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? М.: Гнозис, 2003. 375 с.
14. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем: пер. с англ. М.: Едиториал УРСС, 2004. 256 с.
15. Леви-Стросс К. Структура мифов // Вопросы философии. 1970. № 7. С. 152–164.
16. Леонтьев Д.А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени // Психологическое обозрение. 1998. № 1. С. 13–25.
17. Лотман Ю.М. Семиотика культуры и понятие текста // Ю.М. Лотман. Избранные статьи в трех томах / Статьи по семиотике и топологии культуры. Таллин: Александра, 1992. Т. I. С. 129–132.
18. Мечковская Н.Б. Структурная и социальная типология языков. Минск: Амалфея, 2000. 368 с.
19. Привалова И.В. Языковое сознание: этнокультурная маркированность: теоретико-экспериментальное исследование: дис. ... д-ра филол. наук. М.: Институт Языкознания РАН, 2006. 486 с.
20. Телия В.Н. О феномене воспроизводимости языковых выражений // Язык, сознание, коммуникация: сб. ст. / отв. ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. М.: МАКС Пресс, 2005. Вып. 30. С. 4–42.
21. Rosch E.I. Cognitive Representations of Semantic Categories // Journal of Experimental Psychology: General. Washington, DC: American Psychological Association, 1975. Vol. 104.

ЖИВЫЕ КАРТИНЫ В РАССКАЗАХ А.С. ГРИНА «ФАНДАНГО» И «ИСКАТЕЛЬ ПРИКЛЮЧЕНИЙ»

Пространство литературного текста, искусство, экфрасис, инверсированный экфрасис, псевдореальность картины, оживающие статуи.

В творчестве А.С. Грина картины, статуи, музыкальные произведения регулярно оказываются в фокусе сюжета. Герой рассказа «Белый огонь» Лейтер, сбежав из больницы умалишенных, видит в лесу мраморные статуи; это так поражает его, что становится причиной его физического и духовного выздоровления. В рассказе «Черный алмаз» услышанный романс в остроге заставляет каторжника почувствовать всю утраченную музыку свободной и деятельной жизни; он убегает из тюрьмы и спасается. В «Алых парусах» Грэй в детстве любил рассматривать картину, изображающую корабль, вздымающийся на гребень морского вала, «она стала для него тем нужным словом в беседе души с жизнью, без которого трудно понять себя». «Для гриновских героев характерна нерасчлененная, типологически единая реакция на «жизнь» и на «искусство», указывает Е.Н. Иваницкая [Иваницкая, 1993, с. 35]. Матрос Клиссон и прачка Бетси из рассказа «Акварель» случайно попадают на выставку и смотрят на картину, изображающую их дом, видя не просто поверхность картины, но расширяя и углубляя ее: «За крыльцом помойное ведро; его не видно! – радостно заявила Бетси. – Да – а... а внутри-то?! Хоть бы ты подмела, – с горечью отозвался Клиссон». Герои рассказа будто бы очутились перед своим домом, хотя только мысленно перешагнули за раму изображения.

В романе «Джесси и Моргана» картина «Леди Годива» становится под взглядом главной героини второй реальностью. «Как же так ... из сострадания и деликатности жители того города заперли ставни и не выходили на улицу, пока несчастная наказанная леди мучилась от стыда и холода; и жителей тех, верно, было, не более двух-трех тысяч, – а сколько теперь зрителей видело Годиву на полотне?!», – размышляет Джесси, становясь тем самым участником удивительного зрелища. И следом героиня придумывает выход из сложившейся ситуации и будто бы выход из мира, в котором живет Годива: «Если уж изображать случай с Годивой, то надо быть верным его духу: нарисуй внутренность дома с закрытыми ставнями, где в трепете и негодовании – потому что слышат медленный стук копыт – столпились жильцы; они молчат, насупясь; один из них говорит рукой: "Ни слова об этом. Тсс!" Но в щель ставни проник бледный луч света. Это и есть Годива». Так Джесси предлагает альтернативу картины, чтобы не вмешиваться в пространство легенды и не нарушать ее.

Даже Аммон Кут, герой рассказа «Искатель приключений», человек, живущий только искусством и до тонкости разбирающийся в нем, глядя на поразившую его картину, не может не думать, что перед ним «живая женщина», «что она сейчас оглянется и через плечо взглянет на него». Обратная ситуация в рассказе «Крысолов»: герой, вспоминая поразившую его девушку – действительно живую, приписывает силу впечатления эстетической законченности и сдержанности обстоятельства встреч: «Я давно задумывался о встречах, первом взгляде, первых словах... Есть безукоризненная чистота характерных мгновений, какие можно целиком обратить в строки или в рисунок, – это и есть то в жизни, что кладет начало искусству». Герой воспринимает мир, события, происходящие в нем, как созданные художником картины. Искусство занимает в мире героев Грина особое место, являясь «самой жизнью». Эти категории открыты друг другу в смысле создания искусства из несбывшегося, разнообразнейших мистификаций, секретов, сюжетов и непосредственного «оживления» его жизни.

Цель нашего исследования – рассмотрение двух рассказов Грина «Фанданго» и «Искатель приключений» с точки зрения столкновения двух пространств – картины и действительности. «Пространство у Грина наделено сюжетообразующей функцией. Фабула произведений... построена на переходе из одной жизни в другую... на... пересечении границы между своим и чужим», – пишет Н.А. Петрова [Петрова, 2004, с. 249]. Реакция героев Грина на искусство как на продолжение жизни (и жизни как продолжения искусства) часто подкрепляется иллюзионным характером изображения: картина становится как бы и не картиной, а схваченным рамой, остановленным моментом бытия.

В рассказе «Искатель приключений» пространство картины косвенно захватывает Аммон Кута и увлекает его в свой вымышленный мир: «Аммон, отступив, увидел внезапно блеснувший день – земля вошла к уровню чердака, и стена исчезла. В трех шагах от путешественника, спиной к нему, на тропинке, бегущей в холмы, стояла женщина с маленькими босыми ногами... Упала занавесь, а все еще казалось ему, что, протянув руку, наткнется он, за полотном, на теплое, живое плечо». Мир картины наделен светом, движением и теплом. Это пространство сосредоточивает все внимание героя и врывается в его мир. Размывается не рама картины, а действительность Кута, в то время как стены комнаты, в которой он находится, исчезают.

Аммон Кут находит три портрета в тайнике Доггера: на первой лица женщины не видно, зритель только ждет, что она повернется; на второй – ее лицо прекрасно; на третьей – отвратительно, несет в себе безобразное бесовское начало. Но все эти изображения выглядят поистине живыми, не картинными, как будто человек замер и неожиданно превратился в портрет: «Та женщина, в той же прелестной живости, но все еще более углубленном блеском лица, стояла перед ним». И только через некоторое время Грин разделяет пространство Кута и пространство картины. «Тихо смотрел Аммон на эту картину. Казалось ему, что стоит произнести одно слово, нарушить тишину красок, и, опустив ресницы, женщина подойдет к нему, еще более прекрасная в движениях, чем в тягостной неподвижности чудесным образом созданного живого человека».

Женщина со скрытым лицом на первом полотне, обернувшись, показывает ангельское лицо на втором полотне и демоническое на третьем. Загадочное пространство незнакомки расходится по двум направлениям. В конце рассказа сам художник раскрывает свой секрет: «Мне выпало печальное счастье изобразить Жизнь, разделив то, что неразделимо по существу». Созданные произведения губят душу Доггера, он уничтожает свои произведения, оставив только одно – первое, словно раскрывшееся на второй и третьей картинах пространство свернулось в первоначальный загадочный образ. Именно тот, который, на взгляд художника, «правдив и хорош».

В финале рассказа на выставке толпа любителю портретом женщины, стоявшей на дороге, что вела к склонам холмов. Героиня картины производит на всех то же впечатление, что и на Кута: «толпа молчала». Хоть и ждут все, когда женщина обернется, единственный Аммон видит счастье в этой тайне: «Пусть каждый представляет это лицо по-своему». Всего лишь одно движение делает героиню картины в рассказе, но всего лишь одного движения было достаточно этой женщине, чтобы погубить своего создателя: портрет как будто оживает, лицо оборачивается, и художник гибнет.

В рассказе «Фанданго» Александр Каур сталкивается с картиной, изображающей комнату, и сразу же замечает особую ее «насыщенность жизнью». «Самое высокое мастерство не достигало еще никогда того психологического эффекта, какой в данном случае немедленно заявил о себе. Эффект этот был – неожиданное похищение зрителя в глубину перспективы так, что я чувствовал себя стоящим в этой комнате». Герой поначалу только чувствует реальность пространства картины: «Солнце горело на моей руке, когда, придерживая раму, смотрел я перед собой, силясь найти мазки». В финале Каур понимает, что изображенная солнечная комната – это дверь в иные измерения, и, перешагнув раму, убеждается, что его прежний мир, его прежнее время тоже оборачивается картиной: «Я сел на плюшевый стул, смотря в ту сторону, откуда

пришел. Там была обыкновенная глухая стена, обтянутая обоями с лиловой полоской, и на ней, в черной узкой раме, висела небольшая картина... Я увидел изображение, сделанное превосходно, вид плохой, плохо обставленной комнаты, погруженной в едва прорезанное лучом топящейся печи сумерки: и это была железная печь в той комнате, из которой я перешел сюда».

Научная новизна нашей работы состоит в том, что мы рассматриваем живописное описание произведения искусства в рассказах Грина через понятие «экфрасис». Мы полагаем, что Грин часто использует прием перевернутого или инверсированного экфрасиса: не литературное произведение втягивает в себя изобразительное, а изобразительное (причем существующее исключительно в пространстве рассказа) рождает литературное пространство. Сначала изображение перетекает в реальность: «То, что оставалось от комнаты, было едва видимо и с изменившимся существом. Так, например, часть картин, висевших на правой от входа стене, осыпалась изображениями фигур; из рам вываливались подобию кукол, предметов, образовав глубокую пустоту». Через мгновение Александр Каур сам перемещается в глубь картины и наблюдает картину бывшей действительности. Но и обратный процесс подчеркивает эфемерность мира картины: «Теперь мне не следует оставаться здесь, – сказал Бам-Гран, отходя в тень, где стал рисунком обвалившейся на стене известки». В существовании псевдо-реальности картины не приходится сомневаться, так как, возвратившись из нее, герой понимает, что «ожил исчезнувшей без следа жизнью»: «Силы оставили меня; между тем два вышедших из пустоты года рванулись в сознание».

Фантастические испанцы появляются будто из картины, из изображенного, придуманного пространства. Поскольку Бам-Гран существует внутри картины, то можно предположить, что и его спутники приходят из мира искусства. Вот как описывает впечатление от даров иностранцев Александр Каур: «Мы были свидетелями щедрого и живописного жеста, совершаемого картинно, как на рисунках, изображающих прибытие путешественников в далекие страны». Вторжение прекрасного в голодный устоявшийся быт людей было столь ошеломляющим, что оно вызвало потрясение и впечатление миража. Перед горожанами стоял выбор: принять этот визит как часть самой жизни, а значит, и усомниться в истинности своего будничного взгляда на жизнь либо отвергнуть это необыкновенное как чуждое их существованию и замкнуться в границах безысходной прозы. И те, чья душа окаменела под тяжестью невзгод, кто не сумел сохранить в себе дыхание красоты и оказался сломленным духовно, растерянно взирают на дары испанцев. Так кричит один из жителей города: «Я не верю ничему! Ничего этого нет, и ничего не было! Это фантомы, фантомы!» Окаменелость души, статичность этих фигур, беспокоящихся лишь о хлебе земном, контрастирует с живостью образов картин, создаваемых испанцами, воплощающими собой искусство.

Традиция оживания статуй и картин (чаще всего портретов) в литературе достаточно развернута. Произведения художников и скульпторов обычно первоначально несут будто бы живые черты, а затем действительно оживают, вмешиваясь в судьбы героев. Начиная с мифа о Пигмалионе и Галатее в мировой литературе возникают живые картины и движущиеся статуи. «Уже в Средние века появилось представление о Госпоже Венере как великой губительнице христианских душ... это представление распространилось на статуи "белой дьяволицы"... Из средневековых легенд о Госпоже Венере позднейших устрашающих проповедей против Идолофилии сложился сюжет о "браке со статуей": изваяние богини, с которой вольнодумец вздумал играть рискованные шутки, не желает отпустить смельчака и душит его в своих каменных объятиях. Так наряду со статуей-покровительницей и статуей-мстительницей появилась и жуткая "влюбленная статуя". В эпоху романтизма этот сюжет обработали Томас Мур в балладе "Кольцо", Йозеф фон Эйхендорф в "Мраморном кумире" и Проспер Мериме в двусмысленной новелле "Венера Ильская". В сюжете о статуе, убивающей своего любовника или жениха, можно заметить родство с темой вампиризма и сюжетом о мертвой невесте ("Коринфская невеста" Гете, "Немецкий студент" В. Ирвинга)» [Назирова, 1991, с. 29].

Р. Якобсон, рассматривая оживающие статуи в поэмах Пушкина «Каменный гость», «Медный всадник» и сказке о «Золотом петушке», отмечает, что «человек, после беспешного бунта, гибнет в результате вмешательства статуи, которая чудесным образом приходит в движение» [Якобсон, 1987, с. 157]. А. Жолковский, анализируя тот же мотив, указывает на «амбивалентное взаимодействие двух начал: изменчивости, движения, страсти, жизни и неизменности, неподвижности, покоя и смерти» [Жолковский, 2005, с. 324].

В новелле «Неведомый шедевр» О. де Бальзака повествуется даже не о процессе пробуждения картины, для художника созданная им красавица по-настоящему живая: «Перед вами женщина, а вы ищете картину. Так много глубины в этом полотне, воздух так верно передан, что вы не можете его отличить от воздуха, которым вы дышите. Где искусство? Оно пропало, исчезло. Вот тело девушки». В конце новеллы художник, шедевр которого его друзья поставили под сомнение, умирает, сжигая все картины.

В рамках данной традиции оказываются гоголевский «Портрет» и лермонтовский «Штосс». Изображенные на портретах старики приносят героям несчастья, их лица воплощают собой демоническое начало. Удивительно то, что и у Гоголя, и у Лермонтова портреты кажутся почти «живыми»: «... в выражении лица, особенно губ, дышала такая страшная жизнь, что нельзя было глаз оторвать» (Лермонтов). «Необыкновеннее всего были глаза: казалось, в них употребил всю силу кисти и все старательное тщание свое художник. Они просто глядели, глядели даже из самого портрета, как будто разрушая его гармонию своею странною живостью» (Гоголь).

Мы можем сказать, что рассматриваемые нами рассказы Грина продолжают данную традицию «живых картин», особо привлекательную для писателей начала XX в. Вспомним строки из «Поэмы без героя» Ахматовой об Ольге Судейкиной, «выпорхнувшей, – по словам Ольги Рубинчик, – из своих портретов» [Рубинчик, 2010, с. 11]:

Ты сбежала сюда с портрета,
И пустая рама до света
На стене тебя будет ждать.
...Словно с вазы чернофигурной
Прибежала к воде лазурной
Так парадно обнажена.

А в стихотворении «Царскосельская статуя», рифмуящемся со статуей Пушкина, Ахматова видит скульптуру «незябнущей девушкой», которую она ревнует к Пушкину и Недоброво:

И как могла я ей простить
Восторг твоей хвалы влюбленной...
Смотри, ей весело грустить,
Такой нарядно обнаженной.

Н. Гумилев в своем экфрасисе «Портрет мужчины (*Картина в Лувре работы неизвестного*)» пробуждает холст, видя в изображении глубинную и таинственную жизнь:

Его глаза – подземные озера,
Покинутые, царские чертоги...
Его уста – пурпуровая рана
От лезвия, пропитанного ядом,
Печальные, сомкнувшиеся рано,
Они зовут к непознанным уладам...
Он может улыбаться и смеяться,
Но плакать... плакать больше он не может.

Научные выводы. Мы полагаем, что картины в рассказах Грина, как и в названных нами произведениях, наделены двойственной природой: они совмещают собственно изображенное пространство и пространство, выходящее за рамки изображения, пространство, рвущееся из рамок. Героиня Грина обладает способностью оживать в гла-

зах зрителя, она практически выходит за рамки портрета и разрушает его целостность. Когда Аммон Кут смотрит на первую картину Доггера, он видит, что «сверхъестественная, тягостная живость изображения перешла здесь границы человеческого; живая женщина стояла перед Аммоном и чудесной пустотой дали; Аммон, чувствуя, что она сейчас обернется и через плечо взглянет на него, – растерянно улыбнулся». Именно это свойство требует от художника новых и новых ракурсов, новых и новых образов. Так, загадочная незнакомка, лица которой никто никогда не увидит, подобно лицу рембрандтовского «Блудного сына», на второй картине Доггера оборачивается, а на третьей – приобретает демоническую сущность.

В повести Гоголя искусство тоже как будто разрушает свою сущность и выходит в реальность, в итоге происходит гибель Чарткова как художника, он невольно походит на пугающий его портрет: «Эта ужасная страсть (уничтожение купленных картин) набросила какой-то страшный колорит на него: вечная желчь присутствовала на лице его. Хула на мир и отрицание изображалось само собой в чертах его». И хотя еще в начале повести старик-ростовщик выходит из картины и пугает Чарткова, уже в конце первой части – Чартков будто бы занимает его место.

Подобный обмен между пространством картины и действительностью совершается в романе О. Уайльда «Портрет Дориана Грея». Не желая распрощаться с молодостью и красотой, любясь собственным изображением, Грей однажды восклицает: «Если бы портрет менялся, а я мог всегда оставаться таким, как сейчас!» Фантастическая мысль автора разрешает этому пожеланию исполниться: Дориан становится неизменяющимся воплощением молодости и красоты, а портрет отражает все изменения, происходящие с героем. В конце романа вводится прием инверсированного экфрасиса: вбирающий в себя следы пороков Дориана портрет в итоге остается сияющим великолепием, тогда как «хозяин» его, уже мертвый, обретает свои истинные черты.

Оживающие картины и скульптуры Грина не всегда несут в себе демоническое разрушительное начало (например, «темного» оттенка совсем нет в «Бегущей по волнам», в «Белом огне» и др.). Изобразительные произведения, описанные Грином, придают текстам писателя пространственную трехмерность, истинный объем, пусть не кубическую яркость, как в стихах футуристов, но ощущение соприсутствия оживающей картины или скульптуры внутри чисто литературного жанра рассказа.

Библиографический список

1. Жолковский А.К. К описанию поэтического мира Пушкина // Избранные статьи о русской поэзии: Инварианты, структуры, интертексты / отв. ред. Л.В. Панова. М.: РГГУ, 2005. 654 с.
2. Иваницкая Е.Н. Мир и человек в творчестве А.С. Грина. Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 1993. 64 с.
3. Назиров Р.Г. Сюжет об оживающей статуе // Фольклор народов России. Фольклор и литература. Общее и особенное в фольклоре разных народов: межвуз. науч. сб. Уфа: Башкир. ун-т, 1991. С. 24–37.
4. Петрова Н.А. Структура пространства в «Фанданго» А. Грина // Алфавит: Строение повествовательного текста. Синтагматика. Прагматика. Смоленск: СГПУ, 2004. С. 249–256.
5. Рубинчик О.Е. «Если бы я была живописцем...». Изобразительное искусство в творческой мастерской Анны Ахматовой. СПб.: Серебряный век, 2010. 348 с.
6. Якобсон Р. Статуя в поэтической мифологии Пушкина // Работы по поэтике. М., 1987. С. 145–180.

ПРИЕМ РЕТРОСПЕКЦИИ ПРИ СОЗДАНИИ ОБРАЗА АВТОРА В ДРАМЕ ЖАНА АНУЯ «ПОДВАЛ»

Драматургия, французская литература, Ануи Жан.

Французский писатель Жан Ануи является одним из самых известных новаторов в области драматургии XX века. «Его драма по праву названа интеллектуальной: в ее основе идейное противостояние двух миров – конформистов и нон-конформистов, с позицией последних драматург был солидарен на протяжении всего творческого пути. Поэтому у Ануя из произведения в произведение переходят одни и те же проблемы и одни и те же идеи» [Масолова, 2011].

В нашей работе мы рассмотрим использование писателем приема ретроспекции как основополагающего при создании персонажа Автора в драме Ануя «Подвал».

Французский исследователь театрального искусства П. Павис определяет ретроспекцию как «термин <...> для обозначения сцены или мотива в пьесе, предшествующих разыгрываемому эпизоду; <...> этот прием напоминает вступление к пьесе в разгар действия, сюжет которой затем отсылает нас к предшествующим событиям <...> необходимо определить момент действия приема ретроспекции, чтобы зритель понимал, что происходит» [Павис, 2003, с. 322].

М.Г. Меркулова отмечала, что «специфика функционирования ретроспекции в драматургии прежде всего связана с "воскрешением прошлого" как изображения на сцене; поэтому особо значимо воплощение ретроспекции на свойственных драматическому литературному роду уровнях строения действия, характера и конфликта» [Меркулова, 2006, с. 55].

Введение Автора в пьесу как полноценного персонажа характеризует драму XX века (например, у А.А. Блока или Л. Пиранделло), где отступление от общих композиционных правил скорее правило, нежели исключение. Автор теперь не только иногда появляется в тексте или комментирует события, будучи не замеченным персонажами, акцентируя внимание зрителя на наиболее важных моментах, но и является полноправным участником происходящих на сцене событий. В пьесе «Подвал» Автор – один из самых важных героев, но он не идентичен личности самого Ануя. Писатель подшучивает над своим Автором, а иногда доводит его действия до абсурда, тем самым показывая, что их нельзя рассматривать как одного и того же человека. Но нередко в уста Автора Ануи вкладывает свои философские размышления о жизни, рассуждения о драматическом творчестве, рекомендации молодым драматургам и пр. Реплики Автора часто вводят и ретроспективные элементы для того, чтобы зритель сумел провести нить между, казалось бы, разрозненными событиями.

Пьеса «Подвал» начинается с обширного монолога Автора, где он пытается подробно объяснить свой замысел и причины, по которым так и не смог написать, по его мнению, полноценную пьесу.

Практически в самом начале монолога Автора появляется ретроспективный элемент – разговор с дирекцией театра о возврате денег зрителям. Автор говорит о том, что в итоге он так и не написал задуманное произведение.

L'Auteur. Mais celle-là [une pièce], je n'ai jamais pu l'écrire. <...> Mais ceux qui ne seront pas contents pourront se faire rembourser à la sortie. Oui. J'ai pu obtenir cela de la direction [Anouilh, 2008, p. 42].

Автор. Но вот эту пьесу мне написать не удалось. <...> Но после спектакля все недовольные смогут получить деньги назад. Да. Я добился этого от дирекции [Ануй, 2011, с. 9].

Здесь ретроспекции предшествует едкое замечание Автора о том, что без хвалебной статьи какого либо критика в «Фигаро» публику в театр не заманишь. По его словам, именно поэтому дирекция, хоть и без особого желания, пошла навстречу писателю и разрешила вернуть деньги зрителям в случае провала. После ретроспективной ремарки о том, что он якобы добился возврата денег от дирекции, следует робкое признание, что на самом деле потраченные средства никто не вернет.

В следующей ретроспективной части разговора с директором можно идентифицировать Автора как самого Жана Ануя.

L'Auteur. Il (le directeur) m'a dit: «Mon cher Maître...» (il m'appelle «Maître» cette année- parce que j'ai eu un succès l'année dernière; les années qui suivent mes fours, il m'appelle «Mon pauvre ami») [Anouilh, 2008, p. 43].

Автор. [Директор] сказал: Дразжайший мэтр. Сейчас он именует меня мэтром, потому что в минувшем году мои пьесы имели успех, а в худые времена, после провалов, он обычно зовет меня мой бедный друг [Ануй, 2011, с. 10].

По нашему мнению, Ануй намеренно путает читателя и зрителя, которому в дальнейшем не раз придется усомниться в идентичности автора «Подвала» и Автора в «Подвале». В этом и суть интеллектуального театра Ануя, где зритель или читатель должен на протяжении всей пьесы неустанно думать вместе с ее создателем.

Далее в монологе Автор объясняет, почему его пьеса якобы не удалась. Используя ретроспекцию – всего лишь одно небольшое предложение, в котором он сообщил о проблемах с декорациями, – Ануй постепенно переходит к обширному рассуждению о драматическом творчестве. Заканчивает же этот отрывок спонтанным возвратом к теме декораций.

L'Auteur. D'abord, le décor. J'ai été très ennuyé par le décor. Je n'aime pas beaucoup les décors compliqués, ils décèlent toujours une faiblesse. <...> La vraie passion qui va faire un seul être <...> des cinq ou six cents personnes qui sont là, on l'a plus rarement, il faut l'avouer. Des petits bouts de passionnettes le plus souvent; des filets d'eau que l'auteur s'est figuré ktre un torrent. <...> Alors <...> on fait appel a un metteur en scune astucieux et a un dūcorateur. J'aurais souhaitū qu'il n'y ait pas de dūcor, rien que des personnages dans cette piūce. Mais cela s'est rŷvŷlŷ impossible [Anouilh, 2008, p. 44].

Автор. Прежде всего – о декорациях. С ними у меня было немало хлопот. Я не очень-то люблю сложные декорации. Сложность – всегда признак слабости пьесы. <...> Истинная страсть, способная превратить пятьсот или шестьсот зрителей в единое существо, <...> встречается несравненно реже. Чаще всего попадаются какие-то осколочки страстей, жалкие струйки, которые автору <...> показались бурным потоком. Вот тогда-то <...> драматург призывает на помощь искусного режиссера и декоратора. Я предпочел бы обойтись вообще без всяких декораций, по-моему, хватит одних персонажей. Но оказывается, это невозможно [Ануй, 2011, с. 11].

Таким образом, ретроспекция в этой части монолога Автора – способ обосновать некоторые свои принципы построения драмы для самого Ануя.

В финале экспозиционного монолога Автор делает небольшое пояснение.

L'Auteur. C'était une scēne d'exposition oŷ l'on avait appris beaucoup de choses... Mais allez donc construire la piūce avec ce dēbut-là! La cuisinière était déjà morte au lever du rideau. Il allait falloir faire un retour en arriere... <...> Ce qu'on a pu en voir des retours en arriere depuis trente ans! <...> J'en ai abusū, d'ailleurs, comme les autres. <...> Alors qu'est- ce que vous auriez fait a ma place? Pas de retour en arriere? Mais la cuisiniure, un de mes personnages principaux, elle est morte [Anouilh, 2008, p. 60].

Автор. Вы увидели экспозицию, из которой многое узнали... Но попробуйте со-стряпать пьесу при таком вот начале! Кухарка умерла еще до поднятия занавеса. Значит, нужно возвращаться вспять... <...> А уж сколько мы перевидали этих «воз-

вратов вспять» за последние тридцать лет! <...> Кстати, и я злоупотреблял этим приемом не меньше остальных. <...> А как бы вы поступили на моем месте? Отказались бы от «возврата вспять»? Но ведь кухарка, один из главных моих персонажей, уже умерла [Ануй, 2011, с. 28].

Ануй здесь обосновал необходимость введения приема ретроспекции в текст, особенно это важно для интеллектуальной драмы XX века, что он и подчеркнул. До появления «новой драмы» кульминацией или развязкой пьесы скорее всего стало бы убийство кухарки, но в интеллектуальной драме событийная сторона не важна, главное здесь – идея, которую писатель и пытается донести до зрителя на протяжении всей пьесы, что и подтверждается в следующей реплике Автора:

L'Auteur. C'est pour essayer de la faire revivre, pour la [la cuisinière] sortir du monde vague des idées possibles, que j'avais voulu écrire cette pièce... [Anouilh, 2008, p. 62].

Автор. Для этого я и взялся за эту пьесу, чтобы попытаться ее [кухарку] воскресить, чтобы вырвать ее из призрачного мира идей [Ануй, 2011, с. 30].

Все разыгрываемые актерами сцены в «Подвале» – ретроспекция, как, например, и в ануевском «Жаворонке», за исключением моментов, когда Автор это действие останавливает. К примеру, в первом действии Автор прерывает допрос полицейского комиссара для того, чтобы быстро перейти к проигрыванию другой сцены. Ретроспекция в его реплике важна для развития следующего действия, точнее, для игры сцен из прошлого.

L'Auteur. Mettez-vous donc une bonne fois dans la tête qu'Adèle est déjà à Oran, que le petit curé s'est enfui on ne sait trop où, tout de suite après le drame... <...> Au point où j'en suis, les règles de la construction dramatique, vous pensez bien que c'est le cadet de mes soucis. <...> Ce que je veux, moi, c'est faire rencontrer la petite et le séminariste, la première fois où ils se sont dit qu'ils s'aimaient [Anouilh, 2008, p. 87–88].

Автор (комиссару). Зарубите себе на носу раз и навсегда, что Адель уже в Оране, а семинарист сразу же после драмы сбежал, никто точно не знает куда...<...> В том положении, в какое я попал с этой пьесой, сами понимаете, меня меньше всего волнуют правила драматургии. <...> Я хочу показать сцену встречи молоденькой служанки [Адели] с семинаристом, когда они впервые признались друг другу в любви [Ануй, 2011, с. 55].

Автор намеренно вводит ретроспекцию в действие и объясняет ее необходимость для понимания смысла драмы и для развития действия в целом. Ануй снова пишет, что ретроспекция (намеренное введение в действие пьесы сцен из прошлого) очень важна для создания и развития действия любого произведения.

Ануй вкладывает в реплики Автора свои мысли, касающиеся театра, но перемежает их с мыслями Автора как персонажа.

L'Auteur. Je sais très bien ce que j'ai voulu dire avec cette Grotte. Ce n'est pas parce que je n'ai pas pu arriver à écrire la pièce que je ne le sais pas. Généralement, c'est dans les pièces qu'on n'arrive pas à écrire qu'on avait le plus de choses à dire...

Le commissaire. C'est bien connu! Voyez Shakespeare...

L'Auteur. Shakespeare faisait ce qu'il voulait! Et ses pièces ne sont probablement pas de lui. <...> Il ne faut jamais prononcer sur un certain ton le nom de Shakespeare devant un auteur dramatique. Il y voit tout de suite une allusion blessante [Anouilh, 2008, p. 120–121].

Автор. Я отлично знаю, что я хотел сказать этой пьесой. Другое дело, что я не смог ее написать. Всегда так бывает – вкладываешь самые важные мысли как раз в те пьесы, которые так и не удалось написать...

Полицейский комиссар. Понятное дело! Вот, скажем, у Шекспира...

Автор. Шекспир что хотел, то и делал! И пьесы свои, по всей вероятности, не сам сочинял! <...> Нужно уметь выбрать правильный тон, когда произносишь имя Шекспира в присутствии драматурга! Не то он непременно усмотрит в этом оскорбительный намек [Ануй, 2011, с. 83].

Спонтанно (как и многое в ануевской драматургии) с помощью приема ретроспекции Автор переходит к разговору о театральном мастерстве, в частности о творчестве Уильяма Шекспира, к которому он относится с нескрываемой ревностью, но в то же время и с уважением. Конечно, Автор пытается скрыть это в своих едких репликах, касающихся подлинности авторства шекспировских драм, но в то же время легко заметить и восхищение, которое он таит в душе.

После кульминационного монолога Адели, разоблачающего кучера Леона, все герои замирают на сцене, и вперед выходит Автор, который разгоняет актеров.

L'Auteur. J'avais toujours dit qu'il ne fallait pas que cette scène ait lieu! <...> On n'aurait jamais dû lui infliger cette épreuve. <...> C'est une histoire qui n'aurait jamais dû exister. <...> C'est un devoir d'écrire des pièces où il y a des braves gens et des bons sentiments [Anouilh, 2008, p. 160].

Автор. Я сто раз говорил, что нельзя играть этот эпизод! <...> Разве можно было подвергать ее [Адель] такому испытанию? <...> Нечего было придумывать такую историю! <...> Наш долг – сочинять пьесы, в которых будут хорошие люди и добрые чувства [Ануй, 2011, с. 120].

Ссылаясь на историю Адели и критикуя собственную пьесу, Автор говорит якобы о долге настоящего писателя, но на самом деле Ануй открыто выступает против массовой литературы, задача которой – развлекать читателя, а не заставлять его думать.

Таким образом, персонаж Автора в пьесе «Подвал» доказывает, что интеллектуальный театр был актуален для Жана Ануя на протяжении всей его творческой деятельности, а прием ретроспекции использовался драматургом часто и намеренно, поскольку без обращения в прошлое невозможно раскрыть смысл, который писатель вкладывает в свое произведение.

Библиографический список

1. Ануй Ж. Подвал. Орнифль, или Сквозной ветерок. М.: АСТ: Астрель, 2011. 285 с.
2. Масолова И.Г. Ретроспективная композиция в интеллектуальной драме Ж. Ануя. URL: http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2011/thesis/s15/s15_11.pdf
3. Меркулова М.Г. Ретроспекция в английской «новой драме» конца XIX – начала XX века: истоки и функционирование. М.: Прометей, 2006. 184 с.
4. Павис П. Словарь театра. М.: Изд-во ГИТИС, 2003. 516 с.
5. Anouilh J. La grotte. P.: Édition Flammarion, 2008. 196 p.

ИНФОРМАЦИОННАЯ НЕОДНОЗНАЧНОСТЬ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА: НЕИСЧЕРПАЕМОСТЬ ОРИГИНАЛА И ПЕРЕВОДНАЯ МНОЖЕСТВЕННОСТЬ

Художественный текст, эстетическая информация, неоднозначность, неисчерпаемость, переводная множественность.

Сложный процесс художественного перевода предполагает осуществление ряда последовательных операций (действий). На первом этапе происходят восприятие и понимание переводчиком информации, представленной в оригинальном художественном тексте. В данном случае действия переводчика полностью совпадают с действиями читателя, воспринимающего оригинальный художественный текст и постигающего сложный информационный комплекс, заключенный в данном тексте. С учетом основных компонентов процесса перевода как усложненного коммуникативного акта модели перевода могут быть типологизированы следующим образом: а) модели, ориентированные на текст (текст-оригинал или текст-перевод) (К. Норд, А.Ф. Ширяев); б) модели, ориентированные на получателя перевода (слушателя или читателя) (Н.Н. Гавриленко, К. Райс); в) модели, ориентированные на переводчика (субъект процесса перевода) (О. Каде, П. Ньюмарк, Ю.Н. Караулов). При рассмотрении переводческих процессов с позиции субъекта наиболее плодотворными являются взгляды на процесс перевода как на когнитивный [Воскобойник, 2004; Пищальникова, 1992; Романовская, 2003]. При таком подходе в исследовательском фокусе оказываются когнитивные процессы субъекта (деятеля) перевода. Особенности протекания указанных выше когнитивных процессов восприятия и понимания обусловлены одновременным нахождением субъекта данных ментальных действий на границе двух текстов, двух языков, двух культур, двух менталитетов и двух языковых картин мира.

Современная когнитивная концепция языкового сознания постулирует способность языковой системы служить средством категоризации информации и выступать в роли своеобразного когнитивного фильтра (Ю.Н. Караулов, В.Б. Кашкин, Н.А. Кузьмина). Восприятие (начальная стадия понимания) и далее собственно понимание оригинального текста как инициального этапа перевода предполагают освоение информационного потенциала воспринимаемого текста и преодоление уже на данном этапе исконной информационной неоднозначности исходного текста. Рассмотрение перевода с позиций когнитивной лингвистики (И.С. Алексеева, А.М. Горлатов, Е.В. Мордовская) и родственной ей психолингвистики (В.Н. Комиссаров, А.Н. Крюков, Ю.А. Сорокин, А.Д. Швейцер, Г.В. Чернов) позволяет определить перевод как особый вид речевой деятельности, в результате которой происходит несомненное и очевидное смыслопорождение, осуществляемое переводчиком, а не механическое перекодирование смысла исходного текста посредством простой замены знаков языка оригинала знаками переводящего языка. Особенностью смыслопорождения при переводе является не собственное непосредственное порождение переводчиком некоего нового смысла, а опосредованное создание вторичного смысла на основе интерпретации смысла исходного текста, воплощенного ранее автором оригинала в тексте. Опосредованное смыслопорождение предполагает обязательное наличие общей интегративной части у смысла текста-оригинала и смысла текста-перевода.

Одна из обязательных констант общей теории перевода предполагает установление отношений сходства, определенной инвариантности между текстом-оригиналом и вто-

ричным текстом-переводом. Основным видом инвариантности двух текстов, участвующих в процессе перевода и является инвариантность смысловая (содержательная). В терминах когнитивистики можно говорить об обязательной инвариантности когнитивных структур текстов оригинала и перевода. В силу естественной и регулярной лингвистической и культурной асимметрии двух текстов, вовлеченных в процесс перевода, такая инвариантность может быть только частичной. Переводческий опыт предыдущих поколений и мастерство конкретного переводчика могут служить целям увеличения степени инвариантности, которая, несомненно, никогда не станет абсолютной. Таким образом, межъязыковой перевод предполагает создание интегративных когнитивных структур, связывающих когнитивные структуры исходного и переводного языков, в формах которых представлены тексты. Наличие даже незначительного количества инвариантных когнитивных структур свидетельствует о том, что перевод в принципе состоялся, а между оригинальным и переводным текстами установлены отношения эквивалентности. Однако инвариантность не может определять (и на практике никогда не определяет) принципиальную тождественность двух текстов [Романовская, 2003, с. 32]. В рамках данного подхода вопрос об успешности перевода должен решаться с точки зрения наличия инвариантных когнитивных структур в оригинальном и переводном текстах и их количества, поскольку при переводе актуализируются либо создаются способы и средства порождения и репрезентации новых для лингвокультурной общности языка перевода когнитивных моделей [Немировская, 2007, с. 89]. Исследователи вопросов художественного перевода в контексте универсальных научных категорий отмечают, что в тексте-оригинале и тексте-переводе представлены ориентирующие маркеры, свидетельствующие о наличии интегративных когнитивных структур в сознании переводчика. Данные маркеры указывают на наличие в сознании носителей языка оригинала и носителей языка перевода когнитивных структур-изомеров. Под структурами-изомерами понимаются структуры, имеющие одинаковый актуализированный состав когнитивных признаков, но различающиеся по месту и функциям данной структуры в языковой картине мира индивида [Соколовский, 2009, с. 90–93].

Информационная инвариантность как интегральная часть оригинала и перевода неизбежно погружена в широкий континуум информационной неоднозначности, который неизбежно объединяет информационные пространства как художественного оригинала, так и выполненного перевода.

В современном научном контексте неоднозначность выступает одной из популярных и широко используемых научных категорий. Так, отталкиваясь от динамики восприятия разнообразных объектов науки и искусства, Дж. Кальоти относит к факторам, объединяющим (унифицирующим) науку и искусство, следующие категории: симметрию, энтропию, порядок, информацию и неоднозначность [Кальоти, 1998, с. 14]. Рассматривая неоднозначное в отношениях между человеком и окружающими его природными структурами, исследователь, прежде всего обращается к рассмотрению таких категорий, как симметрия и порядок. С точки зрения Дж. Кальоти, наивысшая симметрия достигается при наибольшей энтропии и, следовательно, при наибольшем беспорядке [Там же, с. 24]. Энтропия выступает мерой изменения системы в процессе ее эволюции. Неоднозначность возникает именно в точке пересечения энтропии (изменения, беспорядка) и сохранения информации. Именно там, «где наука сходится с искусством, где истина встречается с красотой, а красота с природой, язык становится одновременно аналитическим и синтетическим, точным и многозначным, рациональным и образно-интуитивным, эзотерическим и экзотерическим. Одним словом, он становится неоднозначным» [Там же, с. 71]. Существование двух взаимоисключающих, несовместимых друг с другом аспектов порождает неоднозначность. С другой стороны, Дж. Кальоти считает, что неоднозначность проявляется также и в точке пересечения симметрии (неразличимости) и информации (устранения неопределенности).

Как уже неоднократно отмечалось выше, неоднозначность является одной из обязательных характеристик информации художественного текста и регулярной категорией художественного перевода. В первую очередь неоднозначностью обладает эстетическая информация, являющаяся доминирующим типом информации, представленной в художественном тексте. Эстетическая информация способствует реализации эстетической функции и непосредственно связана с информацией эмоционального типа, обладающей высокой степенью субъективности. Именно эстетическая информация и ее исконная неоднозначность обеспечивают многочисленные интерпретации информации (содержания) художественного текста в пределах собственной культуры и языка при восприятии данного типа текстов читателями, принадлежащими к культуре и языку воспринимаемых художественных текстов [Razumovskaya, 2010]. Неоднозначность неизбежно представлена и при перекодировании художественного текста средствами другого языка и другой культуры. Информационная неоднозначность лежит в основе таких категорий (более точно неокатегорий) художественного перевода, как неисчерпаемость оригинала и переводческая множественность, обеспечивающих потенциальную поливариантность и полилингвальность любого художественного текста [Чайковский, Лысенкова, 2001].

Неисчерпаемость оригинала предполагает способность исходного текста порождать различное количество (гипотетически бесконечное) интерпретаций при его восприятии, что имеет своим результатом как разнообразные варианты понимания текста читателями, так и вторичные тексты, генерируемые оригиналом и создаваемые субъектом его восприятия. Поливариантность определяется как возможность существования нескольких вариантов исходного художественного текста в различных текстовых формах (пересказ, аннотация, переложение) в рамках одной языковой системы и одной культуры. В данном случае вторичные варианты возникают в результате внутриязыкового перевода (в терминологии Р. Якобсона). Вторичные тексты могут существовать и в формах других (неязыковых) семиотических систем (театральная постановка, киноадаптация, опера, балет), что является результатом межсемиотического перевода оригинального художественного текста (по Р. Якобсону). Явление поливариантности нередко сочетается со смежным явлением полилингвальности, которое определяется как возможность существования нескольких иноязычных вариантов исходного художественного текста, что есть результат, прежде всего, межъязыкового перевода. В ряде случаев межсемиотическая поливариантность и полилингвальность оригинального художественного текста также могут сочетаться. Примером являются случаи иноязычного дублирования киноверсии, созданной на основе исходного художественного текста.

Возможность существования нескольких переводов ключевых художественных текстов конкретной культуры на один и более иностранный язык порождает явление переводной множественности, сравнительно недавно описанное в ряде работ, посвященных ключевым вопросам художественного перевода [Ортега-и-Гассет, 1991; Чайковский, 1997]. В отличие от полилингвальности, предполагающей возможность существования у текста-оригинала (художественного или нехудожественного) вторичных иноязычных вариантов, переводческая множественность отражает возможность создания нескольких текстов-переводов как средствами одной языковой системы, так и средствами нескольких языковых систем. Категория переводной множественности является сравнительно новой категорией переводоведения (неокатегорией), выделяемой, прежде всего, для художественного перевода. Перевод текстов информационного типа, осуществляемый преимущественно в целях получения предметной информации, обычно не требует создания нескольких вариантов перевода оригинального текста на один иностранный язык при условии качественного выполнения первого иноязычного перевода. Если первый перевод на какой-либо иностранный язык является удачным, то оригинальный текст информационного типа обычно больше на этот иностранный язык не переводится. Другой причиной существования одного перевода может являться устаревание информации, представленной в тексте-источнике.

В сравнительном литературоведении и в теории художественного перевода существуют различные точки зрения на сущность переводной множественности. Так, теоретик литературы и перевода Ю.Д. Левин определяет переводную множественность как «возможность существования в данной национальной литературе несколько переводов одного иноязычного литературного произведения, которое в оригинале имеет, как правило, одно текстовое воплощение» [Левин, 1992, с. 213]. Р.Р. Чайковский, полемизируя с Ю.Д. Левиным, не соглашается с возможностью существования переводов в «данной национальной литературе» и предлагает рассматривать явление переводной множественности в контексте переводной литературы как некой «третьей литературы», занимающей промежуточное место между иноязычной («чужой») литературой и литературой языка перевода («своей») [Чайковский, 1997]. Различные точки зрения на явление переводной множественности не ставят под сомнение такие категориальные признаки оригинального и переводного художественных текстов (категориальные дихотомии), как первичность / вторичность, синхронность / диахронность, а также неисчерпаемость оригинала, что дает возможность исследователям сформулировать постулаты переводной множественности [Чайковский, Лысенкова, 2001, с. 188–198].

Ряд художественных текстов национальных литератур (расположенных, вероятно, в узлах текстовых и культурных решеток) являются центрами переводческой аттракции и выступают регулярными объектами перевода (в синхронном и диахронном планах). Именно о таких художественных текстах исследователи явлений переводческой множественности и неисчерпаемости оригинала писали следующее: «...с появлением оригинала возникает некое силовое поле, энергия которого может привести к появлению перевода» [Чайковский, Лысенкова, 2001, с. 186]. У некоторых литературных произведений силовое поле оказывается настолько сильным, что оно сохраняет свой энергетический потенциал в течение многих десятков лет и даже веков. Высокая «энергетика» литературного произведения во многом обусловлена наличием в тексте уникальной культурной памяти, которая тесно связана с культурной и эстетической информацией. Так, переводчики из многих стран, и живущие в различные исторические эпохи, неоднократно обращались к античному поэтическому наследию («Илиада» и «Одиссея» Гомера, «Энеида» Вергилия) и выбирали античные тексты материалом для переводческих турниров. В данном контексте крайне важна идея Ю.М. Лотмана о том, что тексты не являются пассивными хранилищами константной информации, поскольку являются не складами, а генераторами; в свою очередь, культурная память также не является для культуры пассивным хранилищем, а составляет часть ее текстообразующего механизма [Лотман, 1992].

Оригинальный художественный текст, особенно текст классический, является системно-структурным образованием, обладающим открытостью к подражанию и продолжению в «своей» и в «чужих» лингвокультурах. Таким образом, оригинальный художественный текст генерирует текст переводной, но индекс политекстуальности варьирует в зависимости от различных факторов: лингвистических, культурных, переводческих, исторических, политических, экономических, имеющих объективную и субъективную природу.

К национальному достоянию русской культуры, несомненно, относится роман в стихах А.С. Пушкина «Евгений Онегин». Существование большого количества переводов на разные языки мира и наличие в ряде переводящих языков нескольких переводов свидетельствуют о высоком индексе политекстуальности данного художественного произведения. Обширная историография переводов романа «Евгений Онегин» имеет синхронное и диахронное измерения и характеризуется высокой степенью полилингвальности. Каждый перевод романа имеет свои отличительные характеристики и особенности, получив определенную оценку читателей и специалистов. «Евгений Онегин» является одним из совершеннейших и своеобразнейших созданий А.С. Пушкина и, безусловно, одним из труднейших для передачи на любом иностранном языке

[Алексеев, 1964, с. 278]. Переводческие трудности обусловлены трудностями пушкинского оригинала, что справедливо и отмечал Ю.М. Лотман [Лотман, 1983]. Регулярное появление новых переводов романа отвечает устойчивой тенденции к межкультурному взаимодействию и сближению народов и позволяет внести определенный вклад в теорию поэтического перевода.

Неисчерпаемостью оригинала и переводной множественностью обладают и многие другие пушкинские тексты, а также литературные произведения таких русских авторов, как Ф.М. Достоевский, А.П. Чехов, М.А. Булгаков. Многократные обращения переводчиков в различное время и в различных странах к национальному литературному достоянию России обусловлены высоким эстетическим и культурным потенциалом переводимых текстов, а также очевидной литературоцентричностью русской культуры.

Библиографический список

1. Алексеев М.П. «Евгений Онегин» на языках мира // Мастерство перевода. М.: Советский писатель, 1964. 273–286 с.
2. Воскобойник Г.Д. Тождество и когнитивный диссонанс в переводческой теории и практике. М.: Изд-во МГЛУ, 2004. 182 с.
3. Кальоти Дж. От восприятия к мысли. О динамике неоднозначного и нарушениях симметрии в науке и искусстве. М.: Мир, 1998. 221 с.
4. Левин Ю.Д. Проблема переводной множественности // Литература и перевод: проблемы теории. М.: Прогресс; Литера, 1992. С. 213–224.
5. Лотман Ю.М. Память в культурологическом освещении // Избранные статьи. Таллин: Александра, 1992. Т. 1. С. 200–202.
6. Лотман Ю.М. Роман А.С. Пушкина Евгений Онегин. Комментарий. Л.: Просвещение, 1983. 416 с.
7. Немировская А.В. Метафора в турецком художественном тексте: интегративный подход к переводу: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Красноярск, 2007. 218 с.
8. Ортега-и-Гассет Х. Нищета и блеск перевода // «Дегуманизация искусства» и другие работы. Эссе о литературе и искусстве. М.: Радуга, 1991. С. 336–352.
9. Пищальникова В.А. Проблема смысла художественного текста. Психолингвистический аспект. Новосибирск: Изд-во НГУ, 1992.
10. Романовская Н.В. Когнитивная и языковая способность как детерминанта перевода: экспериментальное исследование. М.: Изд-во МГТУ ГА, 2003. 216 с.
11. Соколовский Я.В. Соотношение оригинала и перевода художественного текста: изоморфно-когнитивный подход: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Красноярск, 2009. 233 с.
12. Чайковский Р.Р., Лысенкова Е.Л. Неисчерпаемость оригинала. 100 переводов «Пантерья» Р.М. Рильке на 15 языков. Магадан: Кордис, 2001. 211 с.
13. Чайковский Р.Р. Реальности поэтического перевода (типологические и социологические аспекты). Магадан: Кордис, 1997. 197 с.
14. Razumovskaya V.A. Information Entropy of Literary Text and its Surmounting in Understanding and Translation // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences 2. 2010. № 3. P. 259–267.

ДИАЛЕКТИЗМЫ В СОЗДАНИИ ОБРАЗА РЕЧЕВОЙ СРЕДЫ

Диалектизмы, экзотизмы, нациолектизмы, варваризмы, локализмы, регионализмы, архаизмы, историзмы, образ речевой среды.

В ряде художественных текстов важен образ речевой среды, создаваемый специальной лексикой. Традиционно считается, что диалектизмы создают образ региональной речевой среды и используются в деревенской прозе. Однако сфера их использования в русской литературе значительно шире: они участвуют в создании образа инонациональной речевой среды, конфессиональной и речевой среды прошлого. Так, вопрос об использовании диалектизмов ставится впервые. Лексика периферии литературного языка и внелитературная при этом имеет полевою структуру, в которой диалектизмы занимают своё место, что и показано в настоящей работе.

В основе художественного произведения лежит образ. Среди других образов значим образ речевой среды. В художественном тексте он создаётся через стилизацию языковых черт языка социума. Художественные тексты представляют моделирование значимых в социуме типов речевой среды. Типы речевой среды соотносимы как с функционально-стилевой представленностью литературного языка, так и с социолингвистическими типами дискурса. В художественной литературе отражены все сферы использования языка, а значит, и все виды речевой среды (В.В. Виноградов). В данной работе мы рассматриваем конфессиональную, региональную, инонациональную речевую среду, речевую среду прошлого. Художественный текст одновременно воспроизводит разные типы речевой среды, но обычно центральное место занимает какой-либо один тип, что соответствует жанру и поджанру, а в языке отражается в стилистической доминанте.

Художественные тексты могут изображать иноязычную речевую среду в пределах страны. В таких произведениях создаётся образ национально-нерусской речевой среды. Основными лексическими единицами при этом являются экзотизмы, варваризмы и нациолектизмы (экзотизмы – это слова, обозначающие явления нерусской действительности; варваризмы – слова или минимальные фрагменты иноязычного текста, включённые в русское художественное произведение; нациолектизмы – слова русской речи с характерными элементами интерференции, основанными на представлении речевого этностереотипа (Л.П. Крысин). Образ инонациональной речевой среды в тексте при этом варьируется, но, как писал Д.Н. Шмелёв, «вкрапления иноязычной речи в русский роман не делают этот роман нерусским» [Шмелёв, 1977, с. 32]. Особенностью значительного числа текстов является использование диалектизмов в функции экзотизмов, когда они представляют элементы нерусской действительности (например, Приенисейской Сибири).

Диалектизмы моделируют нерусскую действительность. Так, в 1-й части романа М.И. Ошарова «Последний аргиш» («Звено могил») нет русских героев, однако достаточно широко представлены русские диалектные слова. Также при создании образа эвенкийской речевой среды в этой функции используются диалектизмы в романе Ж. Трошева «Большой Ошар», хакасской – в переводе Г. Сысолятина первого хакасского романа Н.Г. Доможакова «В далёком аале» и др. Слова, обозначающие виды охотничьих ловушек в романе М. Ошарова, принадлежат русскому языку; часть из них – диалектизмы, отмеченные в МАС, или фиксированная в литературном языке специальная охотничья лексика – *пасть, плашка, острога, кулёма, кулёмка, слопцы...* В романе Ж.П. Трошева охотничья лексика представлена словами: *плашка, сто-*

рожитья, завалить, скрадок, скрадывать, обмёт (обмётом) и др. Охотничья лексика в эвенкийском языке не заимствуется из русского, эвенки сохраняют традиционные способы охоты и свои слова. В «Эвенкийско-русском словаре» [Эвенкийско-русский словарь, 1985] отмечены, например, такие: *чунимэт-ми* – ‘охотиться на боровую дичь пищалкой’, *бакал* – 1) ‘пушнина, добытая на промысле, 2) место промысла на оленя, лося’; в «Эвенкийско-русском тематическом словаре» [Кочнева, 1990]: *мотымидями* – ‘ходить на лося’, *нисудеми* – ‘ехать за мясом зверя’, *утунмэдеми* – ‘забивать оленя в затылочную часть’ и т. д. Примеры показывают оригинальность охотничьей эвенкийской лексики, своеобразие понятийного членения действительности этим языком. Эвенкийские понятия сложны для русского читателя. Русская лексика представлена Ошаровым и Трошевым при описании охоты эвенков, она вложена в их уста, т. е. практически диалектизмы используются в функции экзотизмов. Часть экзотизмов этих текстов известна в русских говорах: *унты, бокари, чекульмы, арамусы, хольмэ* и др., они фиксированы в регионе с XIX века.

В МАС *турсук* квалифицируется как диалектизм. Слово отмечено в сибирских говорах (1847 – Н.В. Семивский, 1865 – М.Ф. Кривошапкин и т. д.), а также в современных диалектах Приенисейской Сибири. В текстах М. Ошарова и Ж. Трошева *турсук* воспринимается русским читателем как экзотизм под влиянием стилевой доминанты, эвенки же это слово считают русским эквивалентом: *инмекту бидэрэн* – ‘в турсуке лежит’, *инмэк* – ‘турсук’ и т. д. Используется Трошевым для обозначения нарядной эвенкийской одежды русский диалектизм *зипун*. В эвенкийских словарях слово *зипун* приводится в качестве русского соответствия: *боркича* – ‘зипун отрезной в татьянку’, *даку* – ‘свободный зипун из сукна’, *дуды* – ‘зимний зипун из шкуры оленя’ и т. д. Слово *лабаз* есть в МАС (диалектизм, ‘охотничий скрад’). В текстах об эвенках *лабаз* имеет значения: 1. Помост на ветвях деревьев для хранения добытого мяса и продуктов питания. 2. Ориентир места стойбища. 3. *Могильный лабаз, лабаз* – место захоронения. *Лабазить* – ‘поднимать тело покойника на лабаз, хоронить’.

Русский язык эвенков также стилизуется в романе Ж. Трошева. Фиксируется использование русских диалектизмов в функции нациолектизмов [Самотик, 2011], при этом в речи русских героев диалектизмов нет: *омман, таку (ю), кружать, заболь* и т. д. Тексты позволяют выделить эвенкийские этностереотипы: *однако, шибко, худой, пошто, мало-мало, маненько, белый царь*, маркирующие эвенкийский нациолект в русском восприятии при помощи русских слов. Они представлены и в речи русских старожилов Сибири. В романе Ж. Трошева «Большой Ошар» в русской речи эвенков переданы некоторые фонетические, грамматические и лексические (экзотизмы) черты родного языка – отсутствие звонких губных, шепелявость, упрощение групп согласных, отсутствие среднего рода существительных и т. д.: *Однако кажи дальше: польна интересно! Совсем худой жизнья! Сюда, Валья! Тарова, товарис! Дерево сухой есть* и др. Но эти черты есть и в русских говорах региона, что отмечено Н.А. Цомакион, И.И. Литвиненко, в «Царь-рыбе» В.П. Астафьева так разговаривают *сельдюки* – жители Нижнего Енисея (Аким – «*сельдюк толстопятый*», Киряга-деревяга и др.). Хакасский нациолект в романе А. Чмыхало «Ночь без сна»:... *в тенёчке сосал трубку заспанный, с большого похмелья хакас: Каво ната? Нету его. Пьёт хде-та... Плахой он притситатель* и т. д. Материалы художественных текстов показывают, что, с одной стороны, черты интерференции в нациолекте эвенков и черты русских старожильческих говоров в регионе во многом схожи, что соответствует их объективной характеристике, с другой – авторы в рамках основной идеи произведений подчёркивают эту близость, общность русских и эвенков.

Такое использование диалектизмов связывается с определённым видом литературы. Сложилось понятие «русской национальной литературы», под которой понимаются разные тексты. Это произведения авторов народов России, переведённые на русский или написанные на русском языке. Близко к ним стоят и произведения русских писателей, обычно знающих язык народа, которому посвящён текст. Сам термин неоднозначен и

по-разному оценивается: как понятие, которым обычно пользовались для обозначения литературы национальных меньшинств, угнетенных народов, в отличие от литературы господствующей нации; в России – орудие проводившейся политики «обрусения» населения страны (ЛЭ); как явление, служащее консолидации населения государства и распространению знаний о народах России (Айдар Хусаинов).

Диалектизмы употребляются переводчиками и в фантастике, когда речь идёт о людях, связанных с сельской жизнью: *Костяночки – это маленькие пухленькие шарики, из которых состоит ягодка малины* (Воннегут К. «Добро пожаловать в обезьянник», пер. с англ. Н. Коптюг). *На дворе чертовский зяб ('холод'). Чёрная тонь ('вода') замкнулась у него над головой, и он шёл ко дну. Болтают, что если б всех, кого Бонарт затюкал, похоронить на одном жальнике ('кладбище')...* (Сапковский А. «Башня Ласточки», пер. с польск. Е.П. Вайсбота).

Вера, религия имеют большое значение в жизни каждого народа, эта сфера жизни этноса трансформируется в особое строе языка, её отражающего. Конфессиональная (старообрядческая) речевая среда воссоздаётся в ряде художественных текстов, некоторые из них имели широкий резонанс, но в литературе не сложилось представления о таких произведениях как об имеющих особую жанровую (поджанровую) принадлежность – конфессиональный роман. Конфессиональная (старообрядческая) речевая среда Приенисейской Сибири воссоздаётся в ряде произведений («Хмель» А. Черкасова, «Стародуб» В. Астафьева, «Осень в Ворожейке» В. Аксёнова, «Староверь» М. Перевозчикова и др.). Моделируется старообрядческая речевая среда как сформированная верой, имеющей определённую специфику по сравнению с официальным православием; культурой, имеющей общую ретроспективную направленность, и в целом – крестьянской. При этом используются сакральная лексика, диалектизмы, старославянизмы (в бытовой речи), архаизмы [Самотик, 2007а; Самотик, 2007б]. Диалектизмы под влиянием стилистической доминанты воспринимаются как лексика, отражающая конфессиональную среду. Писателями приводятся все виды диалектизмов, об их достоверности свидетельствуют региональные словари. Проблема достоверности внелитературной лексики имеет общелингвистический характер [Панченко, 2011] и психолого-философский через категорию доверия [Зинченко, 1998] и заслуживает специального рассмотрения. Так, у Астафьева очень скупо стилизуются фонетические диалектные черты русского старожильческого говора Сибири: *Э-э, не знаш ты, чужая тайга. Ты много знаш! Живым бы застал ишо... Себя омманешь, а брюхо нет! Господи, баслови! И коло хрестьянства дело найдётся*. Но широко представлены все виды лексических диалектизмов; этнографическая, промысловая лексика: *обутки, ичиги, бродни, шабур, накомарник, каменка; мережа, с кибасом на шее, заимка, плашка, ископытть* и др. Лексика, обозначающая природные явления: *хиуз, ободнять, утро хмарное, камни проплешистые, дальние увалы, окоем, урман, хлебаало, угор, елань, кулига, жалица, стародуб и т. д.; шивера, берег-бечевник, унырок, улово, потеси, распарок и т. д.*

Старообрядцы, изображённые в романе А. Черкасова, – крестьяне Поморья, сложными путями попадающие на Енисей. Фонетические диалектизмы используются в речи персонажей. Основной вопрос фонетической системы – окающие это говоры или акающие – практически автором не решается. В тексте использованы частицы, оканчивающиеся на *о*, а не на *а*, как того требует орфография: *Скажу – тко, скажу! А тя вот гоню – ко на погибель. Тамо – ко хоронись* и т. д. С другой стороны: *Пайдёшь, барин! Веденейку кудрявова...*

Как поморы герои произведения должны оказать, оканье в старообрядческой среде поддерживается и традицией чтения церковнославянских текстов (Б.А. Успенский). «Акают» в романе Ларивон – сын Филарета – и Ефимия, которая в общине «пришляя» – она из московского Федосеевского толка. Таким образом, и оканье, и аканье можно считать относительно достоверными. Встречаются также: протетический *и* (*игде*) и замена начального *о* на *и*: (*ипеть*) – 2-й пучок изоглосс юго-западной диалектной

зоны. Поскольку по сюжету Филарет – выходец из Орловской губернии, данную черту можно считать достоверной. Интервокальный *в, в* на месте начального *у*: *Ларивон* (зафиксировано Т.Б. Юсуповой в говорах семейских Забайкалья), *вбили* (последнее произносят дети, видимо, эвакуированные во время ВОВ, употребляется в южных говорах при отходе от диалектной системы), *кто, никто, омман, ишшо, мово, твово, седьму, животну* и т. д. Такое произношение вполне может быть достоверным. Используется в тексте много лексических диалектизмов.

Создание образа региональной речевой среды традиционно связывается с диалектизмами. В художественных текстах используются и другие возможности моделирования пространства литературного языка на лексическом уровне: регионализмы, локализмы, экзотизмы как слова языка нерусского окружения [Ерофеева Е.В., Ерофеева Т.И., Скитова, 2002; Самотик, 2000]. Объективно у диалектной лексики есть возможность свидетельствовать о месте действия – это противопоставленная лексика и слова, закреплённые за определёнными группами говоров русского языка. Но возможности восприятия текста современным читателем ограничены: сегодня место действия по диалектизмам могут определить только земляки (Е.Ф. Петрищева). Информация, которую получают читатели, в основном касается социальной стороны семантики диалектизмов – это слова, принадлежащие жителям деревни, людям малообразованным, носителям особой «русскости» и т. д. Обычно использование диалектизмов соответствует статусу «деревенской прозы». Русская деревня (да и не только русская) связана с сохранением архетипа национальной культуры, и именно поэтому так важны для языка русской литературы диалектизмы. Широко представлены диалектизмы в «деревенской прозе» В. Астафьева [Падерина, Самотик, 2008; Падерина, 2008; Самотик, 2002]. Достоверность диалектизмов Астафьева очень высока.

По мнению П.Я. Черных, в истории литературы натуралистические, «этнографические» тексты славянофилов, народников – Н.И. Наумова и др., а также Ф. Березовского, И. Гольдберга, исторические романы И.Т. Калашникова противостоят реалистической традиции А.С. Пушкина как ставящие своей целью точное воспроизведение народной жизни в Сибири. В этих текстах используется значительное количество диалектизмов, которое может претендовать на относительную полноту. «Это не столько язык художественного произведения, сколько научно-популярного, или сочинения по этнографии» [Черных, 1936, с. 97]. В тех же случаях, когда такая лексика лишь служит средством создания образа, их значительно меньше, они строго отобраны и функционально значимы.

Речевая среда прошлого в русском историческом романе стилизуется также не только историзмами и архаизмами, но и диалектизмами. Основатель жанра В. Скотт [Скотт, 1964] ратовал за этнографическую точность произведения, но был против архаизации языка. В русской традиции уже Н.М. Загоскин обосновал способ создания образа речевой среды прошлого через народную речь [Песков, 1989, с. 11].

В художественных исторических текстах широко используются диалектизмы всех видов. Например, в дилогии А.И. Чмыхало «Дикая кровь» и «Опальная земля» о Красноярском остроге XVII века стилизуются: оканье, произношение на месте [ш'ш'] [шш], сибирское «чоканье», употребление протетического и интервокального «в», упрощение сочетания *ст* на конце слов и др. А.И. Чмыхало используются 123 лексических диалектизма. В целом казаки изображены как носители русского старожильческого говора Сибири. Таким образом, можно говорить о расширенном использовании диалектизмов в художественных текстах.

Система лексических выразительных средств моделирования речевой среды включает в себя как периферию литературного языка, так и внелитературные слова [Самотик, 2011], и при этом имеет полевою структуру.

При создании образа инонациональной речевой среды в качестве ядра выступают экзотизмы. Ближняя периферия – нациолектизмы, варваризмы, ономастикон. Дальняя периферия – диалектизмы в функции экзотизмов и нациолектизмов. При созда-

нии образа конфессиональной (старообрядческой) речевой среды ядро представляет собственно конфессиональная лексика (старообрядческая и православно-христианская). Ближняя периферия – старославянизмы, диалектизмы, антропонимы. Дальняя периферия – архаизмы и историзмы. При создании образа региональной речевой среды ядро формируют диалектизмы, ближняя периферия – просторечия, локализмы, регионализмы, ономастикон, дальняя периферия – экзотизмы. При создании образа речевой среды прошлого ядро – историзмы и архаизмы. Ближняя периферия – диалектизмы, дальняя – экзотизмы. Таким образом, диалектизмы представлены как дальняя периферия, ближняя и ядро лексического поля выразительных средств языка художественной литературы.

Библиографический список

1. Ерофеева Е.В., Ерофеева Т.И., Скитова Ф.Л. Локализмы в литературной речи горожан: учеб. пособие. Пермь: ПУ, 2002. 107 с.
2. Зинченко В.П. Психология доверия // Вопросы философии. 1998. № 7. С. 76–93.
3. Кочнева З.И. Эвенкийско-русский тематический словарь. Красноярск: Кн. изд-во, 1990. 61с.
4. Падерина Л.Н. Диалектизмы в языке «Царь-рыбы» как особенность идиостиля В.П. Астафьева: дис. ... канд. филол. наук. Красноярск; Абакан, 2008. 315 с.
5. Падерина Л.Н., Самотик Л.Г. Словарь внелитературной лексики в «Царь-рыбе» В.П. Астафьева / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2008. 576 с.
6. Панченко Н.Н. Достоверность как коммуникативная категория: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2011. С. 18 с.
7. Песков А.М. Первый русский исторический роман // М.Н. Загоскин. Юрий Милославский, или Русские в 1612 году. М.: Правда, 1989. С. 5–20.
8. Самотик Л.Г. Внелитературная лексика русского языка: к терминологизации понятия // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 2. С. 202–207.
9. Самотик Л.Г. Географическое варьирование лексики литературного языка. Ст. 1: Регионализмы // Русский язык в географической проекции. Красноярск: РИО КГПУ, 2000. С. 143–152.
10. Самотик Л.Г. Здесь русский дух, здесь Русью пахнет (о языке произведений В.П. Астафьева) // Научный ежегодник. Красноярск: РИО КГПУ, 2002. Вып. 3, т. 2. С. 179–193.
11. Самотик Л.Г. Моделирование старообрядческой речевой среды Приенисейской Сибири в художественных текстах // Старообрядчество: история и современность, местные традиции, русские и зарубежные связи. Материалы V Межд. науч.-практич. конф. (31 мая – 1 июля 2007, г. Улан-Удэ). Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 2007 а. С. 378–383.
12. Самотик Л.Г. Национализмы в русском языке // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011 № 2. С. 180–185.
13. Самотик Л.Г. Сакральная лексика в повести В.П. Астафьева «Стародуб» // IV Астафьевские чтения в Красноярске: национальное и региональное в русском языке и литературе. 12–13 сентября 2006 г. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2007 б. С. 214–226.
14. Скотт В. Собр. соч.: в 20 т. М.; Л.: Художественная литература, 1964. Т. 8. С. 26–28.
15. Черных П.Я. К вопросу о приёмах художественного воспроизведения народной речи // Черных П.Я. Русский язык в Сибири. Иркутск: ОГИЗ «Востоносиб. Област. изд-во», 1936. С. 88–119.
16. Шмелёв Д.Н. Русский язык в его функциональных разновидностях. М.: Наука, 1977. 168 с.
17. Эвенкийско-русский словарь / сост. В.А. Горцевская, В.Д. Колесникова, О.А. Константинова. М: Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1985. 605 с.

ИСТОРИЯ

Э.А. Бабаев

КИТАЙСКО-КАНАДСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В 70–80-е гг. XX в.: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ

КНР, Канада, международные отношения, культура, хуацяо.

Отношения со странами Северной Америки традиционно являются одним из важнейших направлений китайской внешней политики. В последнее время все большее значение для КНР приобретают отношения с Канадой – государством с высокоразвитой экономикой, с одной стороны, и не претендующим на мировую гегемонию (в отличие от США) – с другой. В последние два десятилетия Китайская Народная Республика и Канада сумели существенно нарастить двусторонние связи не только в политической и экономической областях. Большое значение приобрели социальные и культурные контакты. Сегодня каждый двадцатый житель Канады китайского происхождения (хуацяо), а китайский язык является третьим по распространенности в стране после английского и французского. Некоторые моменты политических и экономических отношений КНР и Канады, а также современное состояние китайской диаспоры в стране кленового листа уже были рассмотрены в отечественной историографии [Алехин, 1987; Бабаев, 2008; Цветов, 2008]. Однако двусторонние связи в области культуры пока еще не стали предметом специального исследования, поэтому целью данной статьи стало изучение отношений между КНР и Канадой в 70–80-е гг. XX в. через призму социокультурного аспекта.

С момента провозглашения в 1949 г. Китайской Народной Республики ведущие страны Запада, в том числе и Канада, взяли курс на непризнание нового китайского государства. В качестве единственного представителя китайского народа они «предпочитали видеть» правительство республики на Тайване, их официальные и полномочные послы находились в Тайбэе. По мере укрепления государственности, роста экономики и международного авторитета КНР этот курс становился все менее перспективным: невозможно было ограничиваться «минимумом участия» на обширном китайском рынке, все труднее становилось решать проблемы безопасности в азиатском регионе без учета позиции руководства «коммунистического Китая».

В кругах деловой и политической элиты Канады к осознанию этих фактов пришли в конце 1960-х гг. В правительственной Белой книге «Внешняя политика для канадцев», опубликованной в начале 1970-х гг., упоминалась необходимость установления дипломатических отношений между Канадой и КНР и содержалось обещание открыть в Пекине канадское посольство [Foreign..., 1970, p. 23]. Эти планы были осуществлены уже осенью 1970 г., когда Канада установила полноценные дипломатические отношения с Китайской Народной Республикой. Текст официального коммюнике об установлении отношений был опубликован 10 октября, и в течение последующего месяца страны обменялись чрезвычайными и полномочными послами [Позиция... Л. 100].

Нормализация двусторонних отношений в политической сфере открыла дорогу развитию связей между Канадой и КНР в других областях, в том числе и в культурной. К тому же после IX съезда КПК изменился подход к проблеме и в самой Китайской Народной Республике: была поставлена задача продвигать – с помощью культуры – на международной арене маоистскую идеологию. Начиная с 1971 г. КНР стала осуществлять культурные связи с другими странами по следующим направлениям:

- 1) участие в международных фестивалях кино и организация кинопросмотров;
- 2) гастрольные поездки артистов за рубеж;
- 3) организация в других странах выставок, рассказывающих об «успехах социалистического строительства в КНР»;
- 4) посылка за рубеж делегаций работников культуры, науки и техники;
- 5) приглашение в КНР делегаций работников культуры;
- 6) приглашение в КНР видных деятелей культуры: писателей, ученых, профессоров учебных заведений, корреспондентов, деятелей кинематографии и книгоиздательств;
- 7) идеологическая обработка проживающей за рубежом интеллигенции [Китайская..., 1975, с. 408].

Первая группа китайских деятелей культуры посетила Канаду в 1972 г.: это была Шэньянская цирковая труппа, гастролировавшая по странам Северной Америки. Эти гастроли вызвали значительный зрительский интерес и благожелательные отклики в канадской прессе [Tian, 1999, p. 244].

В октябре 1973 г. состоялся визит в КНР официальной канадской делегации во главе с премьер-министром П. Трюдо, в результате которого было заключено соглашение по вопросам сотрудничества в области науки, техники, медицины, образования, физкультуры и спорта [Китайская..., 1975, с. 435]. С этого момента обмен делегациями между странами стал осуществляться на регулярной основе.

В июле 1974 г. в отделе по науке и образованию при Госсовете КНР приняли делегацию работников образования Канады во главе с ректором университета «Британская Колумбия». Делегация познакомилась с учебными заведениями и промышленными предприятиями Гуанчжоу, Шанхая и Пекина, а также предоставила информацию об особенностях образовательной системы Канады [Китайская..., 1977, с. 273].

В этом же году китайцы впервые стали устраивать выставки на канадской территории. Так, на международной выставке «Человек и среда», проходившей в Монреале, экспонировалась выставка картин гохуа и китайского прикладного искусства. Большое место отводилось также экспонированию выставок китайских археологических находок. Такая выставка в Канаде демонстрировалась более трех месяцев – с августа по ноябрь 1974 г. [Китайская..., 1977, с. 274].

В середине 1970-х гг. обмен делегациями между КНР и Канадой в области культуры стал расширяться. Так, в течение только одного 1975 г. Канада направила в Китай делегации кинематографистов, преподавателей, ученых и спортсменов. С китайской стороны Канаду посетили делегации работников просвещения и специалистов по рыболовству. В рамках программы культурного обмена в апреле-мае в Пекине и Шанхае проходила выставка канадского искусства, на которой демонстрировались редкие картины XVIII – XX вв., принадлежавшие Национальной галерее Канады [Китайская..., 1978, с. 233].

С начала 1980-х гг. особое внимание китайская сторона, заинтересованная в модернизации страны, стала уделять расширению научных контактов. Так, по ее инициативе в 1981 г. между Канадой и КНР было подписано соглашение о научном обмене по проблемам экономики, управления, права, археологии и литературоведения. Канаду для установления научных контактов в течение года посетило около двадцати китайских ученых. В апреле в Пекине было заключено соглашение о взаимном устройстве выставок между Университетом науки и техники Китая и Культурным центром канадской провинции Онтарио. А в июне 1981 г. в Пекине состоялась международная конференция по проблемам образования. Канадская делегация на ней была одной из

самых представительных. Педагоги из Канады были также приглашены на празднование юбилея университета «Цинхуа» [Китайская..., 1985, с. 192, 245].

В мае 1984 г. в Пекине под эгидой ЮНЕСКО состоялся международный симпозиум по системам и контролю, организованный Китайским обществом автоматизации. На этом научном мероприятии присутствовало более семидесяти зарубежных ученых, в том числе делегация из Канады. В июле того же года в Пекине прошла международная конференция по проблемам ЭВМ, организованная Китайским обществом электроники. В конференции приняло участие более 250 специалистов из развитых капиталистических и социалистических стран [Китайская..., 1987, с. 339, 340].

Двусторонние связи в области искусства на протяжении 1980-х гг. также успешно развивались. В 1985 г. в Канаде гастролировал коллектив театра юэцзюй города Гуанчжоу, вызвавший большой интерес у местной публики. В сентябре того же года в КНР проходила ярмарка иностранных научно-популярных фильмов, в которой приняли участие практически все ведущие страны Запада, в том числе и Канада [Китайская..., 1988, с. 260, 287]. В феврале 1987 г. между Канадой и КНР было подписано Соглашение о сотрудничестве в области кинематографии [Китайская..., 1989, с. 328].

В этот же период стали активно расширяться контакты в области физкультуры и спорта. На протяжении 1980-х гг. в КНР проводились ежегодные Всекитайские соревнования по ушу, в программу которых входили девять видов гимнастики и различные комплексы упражнений с традиционным китайским оружием. В этих соревнованиях неоднократно принимали участие спортсмены из Канады, не сумевшие, однако, добиться высоких результатов [Справка..., Л. 166]. Канадское правительство также всячески поддерживало обмен спортсменами, тренерами и спортивными специалистами с Китаем в таких видах, как гимнастика, легкая атлетика, фигурное катание [Canadian..., 1994, p. 256].

В 1980-е гг. китайское руководство в отношениях со странами Северной Америки стало уделять большое внимание налаживанию контактов с местными хуацяо. По его мнению, мобилизация всех зарубежных китайцев должна была обеспечить выполнение двух основных задач – борьбу за воссоединение Китая и привлечение возможно большего числа хуацяо (особенно ученых) к участию в модернизации. Необходимость воссоединения неоднократно подчеркивалась в выступлениях руководителей КНР, а борьба с влиянием Китайской республики на Тайване потребовала активного подключения зарубежных китайцев. При этом особая роль отводилась тем, кто проживал в США и Канаде [Китайская..., 1981, с. 217]. Следует заметить, что в китайских общинах Канады главным объектом пропаганды Тайваня становились студенты, прибывшие на учебу из КНР.

Дело в том, что в традиционном китайском сознании гражданство не имеет решающего значения, гораздо важнее происхождение предков. Поэтому традиция не отторгает хуацяо, китайцы воспринимают их как своих сограждан, волей судьбы находящихся вдали от родины. И руководство КНР решило использовать это обстоятельство как своеобразный «козырь» во взаимоотношениях с правительством Канады [Tian, 1999, p. 238].

Китайская община Канады начала быстро расти с середины 1960-х гг., когда в страну стали прибывать беженцы из так называемых «горячих точек». Сначала из Индонезии и Малайзии, по которым прокатилась волна антикитайских погромов. А в годы второй индокитайской войны хуацяо бежали в Канаду из городов Вьетнама, Камбоджи и Лаоса. В 1980-е гг. китайская община превратилась не только в многочисленную, но и весьма влиятельную – экономическую и политическую – силу. Так, многие канадцы китайского происхождения стали успешными бизнесменами, постоянно избирались в федеральный и провинциальные парламенты, а в 1988 г. китаец впервые стал лейтенант-губернатором (то есть официальным главой) провинции Британская Колумбия [Цветов, 2008, с. 63]. Более того, стоит добавить, что с октября 1999 по сентябрь 2005 г. генерал-губернатором (формально главой государства) была

Адриенн Кларксон, происходившая из китайской семьи, прибывшей в Канаду в 30-е гг. XX в.

Заручиться поддержкой канадских хуацяо пыталось китайское руководство на самом высоком уровне. В январе 1984 г. во время визита в Канаду премьер Госсовета КНР Чжао Цзяян провел несколько встреч с представителями местных китайских общин. На этих встречах Чжао Цзяян пропагандировал курс на «мирное воссоединение» между КНР и Тайванем, призывал хуацяо «быть мостом» в контактах между ними [Китайская, 1987, с. 221]. В мае-июне 1987 г. в Канаде находилась китайская правительственная делегация во главе с Ян Шанкунем. В ходе беседы Ян Шанкуня с представителями хуацяо Канады, состоявшейся в Торонто, кроме прочих, вновь были затронуты вопросы объединения Китая [Жэньминь, 1987, с. 4].

В конце 1980-х гг. по-прежнему значительное внимание уделялось привлечению сотрудничества с КНР ученых из числа зарубежных китайцев. Так, в течение 1989 и 1990 гг. Китайскую Народную Республику посетил ряд исследователей, главным образом из США и Канады. Среди них особо следует отметить известного физика, лауреата Нобелевской премии Ли Чжэндао и экономиста Чжоу Чжичжуана, которые ежегодно приезжали на историческую родину для чтения лекций и участия в научных мероприятиях [Китайская..., 1991, с. 252].

Подводя итог, следует отметить, что отношения Китайской Народной Республики и Канады в социокультурной сфере в 1970–1980-е гг. развивались поступательно. Подобно отношениям в политической и экономической областях эти два десятилетия стали фундаментом и подготовили базу для бурного развития китайско-канадских связей, начавшегося в 1990-е гг. практически по всем направлениям. Вместе с тем каждая сторона в рамках этого диалога параллельно преследовала и собственные прагматичные цели. В то время как канадское правительство стремилось нарастить прежде всего торгово-экономические связи, китайское руководство пыталось использовать социокультурный аспект преимущественно в политических целях – для решения проблемы воссоединения Китая и пропаганды собственной идеологии. Канаде в этом процессе отводилась роль посредника, своеобразного «моста» между КНР и США.

Библиографический список

1. Алехин Б.И. Канада – КНР: расширяя горизонты сотрудничества // США: экономика, политика, идеология. 1987. № 8. С. 53–59.
2. Бабаев Э.А. Об установлении дипломатических отношений между Канадой и Китайской Народной Республикой // Преподавание истории и культуры стран Азии в средней и высшей школе России / отв. ред. В.Г. Дацьшен; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2008. Вып. 3. С. 11–15.
3. Жэньминь жибао. 1987. 30 мая.
4. Китайская Народная Республика: политическое и экономическое развитие в 1973 г. М.: Наука, 1975. 439 с.
5. Китайская Народная Республика в 1974 г. Политика, экономика, идеология. М.: Наука, 1977. 295 с.
6. Китайская Народная Республика в 1975 г. Политика, экономика, идеология. М.: Наука, 1978. 375 с.
7. Китайская Народная Республика в 1979 г. Политика, экономика, идеология. М.: Наука, 1981. 351 с.
8. Китайская Народная Республика в 1981 г. Политика, экономика, идеология. М.: Наука, 1985. 270 с.
9. Китайская Народная Республика в 1984 г. Политика, экономика, идеология. М.: Наука, 1987. 367 с.
10. Китайская Народная Республика в 1985 г. Политика, экономика, культура. М.: Наука, 1988. 351 с.

11. Китайская Народная Республика в 1987 г. Политика, экономика, культура. М.: Наука, 1989. 360 с.
12. Китайская Народная Республика в 1989 г. Политика, экономика, культура. М.: Наука, 1991. 400 с.
13. Позиция Канады по основным международным вопросам (справка) // Архив внешней политики Российской Федерации. Ф. 99. Оп. 37. Д. 9. П. 56. Л. 94–100.
14. Справка о взаимоотношении Канады с третьими странами // Архив внешней политики Российской Федерации. Ф. 99. Оп. 51. Д. 17. П. 88. Л. 160–166.
15. Цветов П. Китайцы в Канаде: от плотников до генерал-губернатора // Азия и Африка сегодня. 2008. № 10. С. 62–64.
16. Canadian Foreign Policy 1977–1992. Selected Speeches and Documents. Ottawa: Carleton University Press, 1994. 396 p.
17. Foreign Policy for Canadians. Pacific. Ottawa: Information Canada, 1970. 36 p.
18. Tian G. Chinese-Canadians, Canadian-Chinese: Coping and Adapting in North America. Queenston: Edwin Mellen Press, 1999. 296 p.

К ВОПРОСУ О МАТЕРИАЛЬНОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ МИЛИЦИИ ЕНИСЕЙСКОЙ ГУБЕРНИИ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ 1920-х гг.

Милиция Енисейской губернии, материальное обеспечение, вооружение, обмундирование.

Важным фактором, оказывающим существенное влияние на эффективное выполнение органами внутренних дел поставленных задач по охране общественного порядка и борьбе с преступностью, является достойное материальное обеспечение. Однако в тяжелейших условиях революции и гражданской войны, когда происходило становление советской власти и структур советской милиции, органы внутренних дел испытывали серьезные трудности в этой сфере, особенно в Сибири.

Период 20-х гг XX в. всегда привлекал внимание отечественных историков. Среди прочих активно исследуются различные аспекты истории становления и основных аспектов существования и деятельности советской милиции. История органов правопорядка Енисейской губернии, как правило, освещается лишь в контексте исследований, посвященных истории милиции Сибири в целом [Исаев, Угроватов, 2006; Исаев, Угроватов 2008; Харлов 2002]. Единственным исключением является совместная работа красноярских исследователей Д.А. Бугаева и Л.С. Жалимова. Однако их тетралогия, посвященная истории губернской милиции в 1920-е гг., несмотря на привлечение обширной источниковой базы, имеет характер научно-популярной литературы и не содержит научных обобщений и выводов. Основной упор сделан на описании борьбы губернской милиции с преступностью, в то время как вопросы выстраивания структуры органов правопорядка и их снабжения остались на втором плане.

В данной статье рассмотрены некоторые наиболее важные аспекты материального обеспечения милиции Енисейской губернии, такие как снабжение обмундированием, вооружением и заработной платой.

Согласно постановлению Совета труда и обороны (СТО) «О снабжении милиции продовольствием, фуражом и предметами первой необходимости» от 11.06.1920 г. весь наличный состав сотрудников снабжался всеми видами довольствия на общих основаниях с частями Красной армии, несущими гарнизонную службу. Милиционеры ежемесячно включались в план армейского снабжения, установленного для тыловых частей [Собрание узаконений и распоряжений..., 1920, с. 259–260]. Несмотря на то что, власть уделяла особое внимание стабилизации материального обеспечения правоохранительных структур губернии, положение оставалось весьма напряженным.

Одной из самых драматических была ситуация с вещевым довольствием. Начальник Енисейской губернской милиции С.Т. Моисеенко в докладе заведующему управлением Сибмилиции от 19 июня 1920 г. так описывал положение в губернской милиции: «До настоящего времени обмундирования милиция по всей губернии совершенно не имеет. Как командный состав, так, главным образом, милиционеры носят то, что есть у кого. Получается невозможное смешение разного одеяния. И если бы не нарукавные знаки, то определить, что это милиция, было бы весьма затруднительно. С наступлением теплого времени особенно обострилась проблема обеспечения обувью. Пока было холодно, члены милиции, большая часть которых местные жители, обувались в валенки, но с наступлением таяния снега, скоплением везде весенних вод это стало невозможно. У кого и была кое-какая обувь, то к данному времени совершенно износилась» [Бугаев, 1993, ч. 1, с. 279–280]. Определенную помощь в деле обмундирования милиции старался оказать местный губернский революционный комитет

(губревком), который несколько раз выделял сотрудникам наружной милиции деньги в качестве компенсации за носку собственной одежды. Такое предложение, несомненно, способствовало улучшению положения, но вопрос, по сути, не решало.

В Минусинском уезде в октябре 1921 г. новой зимней формы было выделено только на 1/5 всего состава сотрудников. Милиция Ачинского уезда в этом же месяце получила лишь по 2 полушубка и 7 пар валенок на 20–30 человек (ГАКК. Ф. Р-742. Оп. 3. Д. 8. Л. 2–4, 7). Начальник милиции Ачинского уезда П. Дедов отмечал, что ситуация с обмундированием из рук вон плоха: «Многие милиционеры настолько голы, что стыдно ставить на пост» [Бугаев, 1993, ч. 2, с. 76]. В июне 1921 г. новый начальник губернской милиции В.Ф. Емельяшин даже планировал организовать в районах и волостях заготовку и выделку собачьих шкур для пошива теплой одежды. В целом, по состоянию на декабрь 1923 г. милиция Енисейской губернии была снабжена обмундированием на 75 %, обувью и бельем – на 50 %, теплыми вещами – на 60 %, снаряжением – на 30 %, постельными принадлежностями – на 10 % (ГАКК. Ф. Р-742. Оп. 3. Д. 10. Л. 108; ГАКК. Ф. Р-874. Оп. 1. Д. 56. Л. 28–30; ГАКК. Ф. Р-874. Оп. 1. Д. 8. Л. 27).

Подобные обстоятельства иногда подталкивали ответственных сотрудников милиции к совершению должностных преступлений. Так, согласно данным ревизии милиции Енисейского уезда, осенью 1923 г. был вскрыт факт продажи вещественных доказательств ее начальником Челышевым на сумму 65 рублей золотом. На эти деньги он закупал обмундирование для сотрудников, делая это якобы с согласия уездного исполкома (ГАКК. Ф. Р-874. Оп. 1. Д. 39. Л. 11). Такого рода преступления носили зачастую вынужденный характер, что неоднократно констатировалось милицейским начальством. В отчете губернского административного отдела о положении рядовых милиционеров Красноярска в первой половине 1924 г. отмечалось, что «получая в то время... 8–9 рублей жалования, живя в грязном и холодном общежитии, не имея зачастую обмундирования, милиционер, в силу необходимости, вынужден был манкировать службой и думать больше о своем существовании, чем об интересах этой службы» (ГАКК. Ф. Р-874. Оп. 1. Д. 27. Т. 1. Л. 221).

Положение с обмундированием сотрудников начало изменяться в конце 1924 г., когда содержание уездных аппаратов милиции перешло с губернского бюджета на местные. Данная мера, с одной стороны, повлекла за собой резкое уменьшение штата работников милиции, а с другой – позволила постепенно снабдить оставшихся сотрудников в полной мере. Местами это улучшение не всегда имело качественный характер. Вместо новых шинелей сотрудникам выдавались старые подновленные бекешки. Старые сапоги также сдавались в починку и вновь выдавались сотрудникам. Постельное белье и вовсе не обновлялось с 1920 г. Таким образом, на бумаге обеспеченность обмундированием получалась равной 100 %, однако в реальности по качеству не доходила и до 50 % (ГАКК. Ф. Р-874. Оп. 1. Д. 101. Л. 18).

С вооружением милиции в первые годы советской власти дела обстояли также неудовлетворительно. В начале 1920 г. почти половина личного состава вообще не имела никакого оружия. Основными источниками его пополнения оставались реквизиция у населения, использование оружия, оставленного колчаковцами, и изъятие у бандформирований. Однако в мае 1920 г. губернским военным комиссариатом были выделены винтовки (старого образца) и патроны на весь штат уездной и городской милиций [Бугаев, 1993, ч. 2, с. 279]. С этого времени снабжение милиции оружием и боеприпасами начало осуществляться регулярно и бесперебойно.

Правда, и после урегулирования этой проблемы случались определенные казусы. Так, летом 1920 г. милиционеры 5-го района Канского узда (с. Иланское) вынуждены были запирались на ночь в канцелярии района и никого к себе не пускать, так как не имели патронов. Тем временем в Красноярском уезде комбриг В. Гришенькин в своем приказе по Красноярскому отдельному милицейскому батальону от 7 июня 1921 г. требовал принять самые решительные меры к тем сотрудникам, которые во время боевых операций тратят патроны для стрельбы «по дичи и просто «так себе»». За такие проступ-

ки большинство из них получило от 4-х до 7-ми суток ареста (ГАКК. Ф. Р-49. Оп. 1. Д. 8. Л. 301; ГАКК. Ф. Р-742. Оп. 3. Д. 3. Л. 6; ГАКК. Ф. Р-741. Оп. 1. Д. 24. Л. 125).

С февраля 1922 г. в губернской милиции были введены единые стандарты вооружения сотрудников. Командному и административно-хозяйственному составу полагались револьверы системы «Наган»; старший милиционер был вооружен пашкой, трехлинейной винтовкой и револьвером; конному милиционеру полагались пашка и винтовка, пешему милиционеру – винтовка (ГАКК. Ф. Р-741. Оп. 1. Д. 128. Л. 24).

Учитывая сложное экономическое положение, в котором находилась губернская милиция, начальник Красноярской уездно-городской милиции весной 1921 г. приказывал всем отделениям заняться посевом зерновых культур для обеспечения нужд милиции города и уезда. Позднее эта практика распространилась по всей губернии. С 1922 г. сотрудники Минусинской милиции начали регулярно заниматься возделыванием земли, снабжая всю уездную милицию хлебом и овощами. Регулярной стала практика ежегодной заготовки дров для отопления служебных помещений и домов сотрудников в зимний период, а также сена для служебных лошадей. В Красноярском уезде на эти нужды разрешалось откомандировывать до 25 % сотрудников наружной службы, а также до 10 % канцелярских работников (ГАКК. Ф. Р-741. Оп. 1. Д. 24. Л. 125) [Бугаев, 1993, ч. 2, с. 106].

Чтобы улучшить материальное обеспечение милиции, в июле 1922 г. было введено поощрение сотрудников уголовного розыска за счет процентных отчислений с сумм возвращенного имущества. На съезде работников губернской милиции, проходившем 28–29 августа 1922 г., для улучшения положения милиции было выдвинуто предложение о создании милицейских рабочих кооперативов (рабкоопов), обсуживающих нужды подразделов милиции. При поддержке Енисейского губисполкома в 1922 г. красноярские милиционеры организовали кооператив «Эконом», занимающийся обмолотом зерна на арендованной паровой мельнице, и продавали муку местной милиции на 50 % дешевле рыночной стоимости [Удальнов, 1922, с. 171; Бугаев, 1993, ч. 2, с. 107]. С 29 августа 1923 г. по предложению ВЦИК было установлено премирование сотрудников за активную борьбу с лесонарушителями.

В период нэпа с целью сокращения расходной части государственного бюджета с ноября 1922 г. содержание милиции и уголовного розыска было переведено на средства местных бюджетов. Очевидно, что губернский бюджет был не готов принять на себя новые расходы. Так, прогнозируемый дефицит бюджета Енисейской губернии на 1923 г. составлял 5 триллионов рублей при 15 триллионах всех губернских расходов [Красноярский рабочий, 1922, с. 3]. После такого шага финансовое и материальное положение милиции, и без того не очень хорошее, стало ухудшаться.

Ситуацию в милиции пытались улучшить за счет «штрафной политики». Отдел управления Енисейского губернского исполкома 13 марта 1923 г., руководствуясь постановлением Совнаркома от 20.12.1922 г., объявил об отчислении в управления милиции 50 % от сумм, взысканных в качестве штрафов по делам, связанным с незаконным изготовлением, хранением и сбытом спиртных напитков и спиртосодержащих веществ. Милиции Туруханского края местный исполком весной 1923 г. выдал кредит в размере 1000 белок (300 руб. в золотом эквиваленте) на улучшение материального быта сотрудников, погашение которого происходило за счет процента от штрафных отчислений в краевую милицию (ГАКК. Ф. Р-874. Оп. 1. Д. 49. Л. 12).

К 1925 г. премиальные от штрафов за административные правонарушения стали играть важную роль в жизни сельского милиционера, достигая 25 % от заработной платы (информация по Красноярскому району). Значительная прибавка достигалась в основном за счет наложения взысканий на самогонщиков, основная часть которых жила в деревне. В то время как доходы городских милиционеров, благодаря отчислениям со штрафов, увеличились в среднем только на 2 рубля (ГАКК. Ф. Р-874. Оп. 1. Д. 101. Л. 18, 23).

В сентябре 1923 г. оклад начальников губернских, городских, уездных милиций, их помощников был приравнен к ставкам губернских ответственных работников и, таким образом, возрос на 15–25 % (ГАКК. Ф. Р-874. Оп. 1. Д. 96. Л. 34–35) [Харлов, 2002, с. 55]. Дополнительной мерой к повышению доходов сотрудников явилось решение сибирских губисполкомов на увеличение ставок милиционерам на 15 % за счет оплаты коммунальных услуг. Милиционеры Туруханска по распоряжению крайисполкома были освобождены от оплаты коммунальных услуг.

С целью частичного избавления от тяжести содержания милицейского аппарата, оказавшегося непосильными для губернского бюджета, с октября 1924 г. (с завершением районирования губернии) содержание городской милиции ложилось на городские бюджеты, волостной – на волостные. На балансе губернского и городских бюджетов оставались уездные административные отделы и частично органы милиции. На уровне финансового и материального обеспечения милиции отрицательным образом сказывалось отсутствие нормативных актов, регулирующих порядок ее содержания. Это позволяло местным Советам самостоятельно устанавливать порядок процентного отчисления из бюджета на содержание милиции, игнорируя запросы уездных милиций.

Как видно из табл. 1, местные бюджеты также были не готовы к принятию органов милиции на свой баланс, о чем свидетельствует занижение объема выделяемых исполкомами кредитов относительно требуемых милицией в среднем почти на треть (29 %) для всех территориальных образований губернии.

Таблица 1

**Сводка требуемой и намеченной сумм кредитов
на содержание личного состава уездных милиций
на 1924 / 25 бюджетный год**
(материалы взяты из: ГАКК. Ф. Р-874. Оп. 1. Д. 58. Л. 308)

Управления милиции	Требуется, руб.	Намечено по губернскому бюджету, руб.	Разница, руб.	% уменьшения
Красноярская	14076,17	7708,54	6367,63	45,00
Ачинская	20518,12	13462,52	7055,60	34
Канская	24238,66	15714,40	8524,26	35
Тайшетская	1921,93	1879,04	42,89	2
Минусинская	19672,57	12234,94	7437,63	38
Хакасская	5902,22	3701,22	2201	37
Енисейская	3658,33	2974,35	683,98	19
Туруханская	2945,71	2221,77	723,94	25

Сокращению зачастую подвергались хозяйственные (канцелярские, оперативные, секретные) нужды, а также расходы на обмундирование и амуницию. Обеспеченность милиционеров уезда летним и зимним обмундированием составляла на тот момент 30 % в расчет от положенной нормы. С октября 1924 г. милиционеры, получающие свыше 15 руб., т. е. практически все сотрудники милиции, вновь должны были самостоятельно оплачивать коммунальные услуги.

Принципиально не уменьшался фонд заработной платы, поскольку зарплата и так была очень низкой. В 1923 г. средняя зарплата промышленного рабочего Енисейской губернии составляла 32,3 руб., в то время как средняя зарплата милиционера (в диапазоне от младшего милиционера до начальника района) равнялась 8–9 рублям. Минимальный набор продуктов питания и предметов первой необходимости, стоил в мае 1923 г. 7,14 руб. К 1925 г. заработная плата младшего милиционера выросла пример-

но в 2,5 раза (21,1 рублей), но по-прежнему была существенно ниже оплаты труда рабочего, составлявшей на тот момент 48–52 руб. [Красноярский рабочий 1924, с. 2; 1923, с. 2; 1925, с. 3]. (табл. 2).

Таблица 2

**Изменение заработной платы сотрудников милиции
в губернии в 1923–1925 гг.**

(для таблицы использованы материалы: ГАКК. Ф. Р-863. Оп. 1. Д. 39. Л. 1;
Р-874. Оп. 1. Д. 59. Л. 114; Р-874. Оп. 1. Д. 101. Л. 23–24)

Должность	Годы		
	1923	1925	% к 1923г.
	Руб.	Руб.	
Начальник милиции района	9,45	28	296
Старший милиционер	8,40	18,60	221
Младший милиционер	6,65	16,80	253

Из объема кредитов, выделенных на содержание губернского административного отдела (ГАО) на 1924 / 25 бюджетный год (табл. 3), видно, что ассигнования на хозяйственные нужды урезаны губернским и городским исполкомами почти в два раза. Расходы на обмундирование были сокращены на 57 %. При этом процентное отношение бюджета ГАО к общегубернскому бюджету составляло лишь 1,2 %, к общегородскому – 3,7 %.

Таблица 3

**Смета на содержание ГАО и милиции Красноярска
на 1924 / 25 бюджетный год**

(материалы взяты из: ГАКК. Ф. Р-874. Оп. 1. Д. 101. Л. 31–32)

Бюджет	Испрашивалось милицией, руб.			Всего	Выделено исполкомами, руб.			Всего	Выдано от требуемого, %		
	з/п	хоз. нужды	обмундирование		з/п	хоз. нужды	обмундирование		з/п	хоз. нужды	обмундирование
Губерн.	35314	36000	–	71314	35314	18698	–	54012	100	52	–
Гор.	27050	15876	7124	50050	27000	8162	3090	38252	100	51	43

Такая ситуация заставляла экономно относиться к выделенным на обмундирование средствам. Так, в докладе по Енисейскому губернскому административному отделу (ГАО) за 1924 / 25 бюджетный год было зафиксировано, что ГАО и красноярская милиция в 1924 г. вынуждены были закупать теплые вещи в Минусинске ввиду того, что там стоимость была на 20 % ниже.

Таким образом, все попытки центральных, региональных и местных властей решить вопрос о материальном обеспечении советской милиции на протяжении первой половины 1920-х гг. оказались безуспешными. Причины этого связаны не только с суровыми условиями быта в годы Гражданской войны и первое послевоенное время, но и с принципиальным отношением к милиции в период нэпа, как к органу вспомогательному и даже второстепенному. Перевод содержания милиции на местные бюджеты привел к значительному сокращению штатов и временно способствовал стабилизации ситуации с вещевым обеспечением, но оно по-прежнему оставалось недостаточным, заработная плата сотрудников, несмотря на ее повышение и «штрафную политику», оставалась низкой. Все это создавало проблемы текучести кадров, способствовало

росту преступлений среди сотрудников и не позволяло в полной мере выполнять основные функции по борьбе с преступностью и охране общественного порядка.

Список сокращений

1. ГАКК – Государственный архив Красноярского края.
2. Ф. Р-49 – Фонд Р-49. Красноярский губернский исполком.
3. Ф. Р-741 – Фонд Р-741. Управление Красноярской городской милиции.
4. Ф. Р-742 – Фонд Р-742. Управление Енисейской губернской милиции.
5. Ф. Р-863 – Фонд Р-863. Управление губернского уголовного розыска.
6. Ф. Р-874 – Фонд Р-874. Енисейский губернский исполком.

Список источников

1. Красноярский рабочий. 1922. 30 нояб.; 1923. 11 мая; 1924. 6 дек.; 1925. 29 окт.
2. Собрание узаконений и распоряжений Советского рабочего и крестьянского правительства. 1920. № 57.

Библиографический список

1. Бугаев Д.А. На службе милицейской. Красноярск, 1993. Кн. 1., ч. 1. 352 с.
2. Бугаев Д.А. На службе милицейской. Красноярск, 1993. Кн. 1., ч. 2. 385 с.
3. Исаев В.И., Угроватов А.П. Милиция в Сибири в 1920-е гг. Новосибирск, 2008. 172 с.
4. Исаев В.И., Угроватов А.П. Правоохранительные органы Сибири в системе управления регионом (1920-е гг.). Новосибирск, 2006. 294 с.
5. Харлов Н.А. Милиция Сибири в 20-е гг.: дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02. Новосибирск, 2002. 233 с.
6. Удальников М. О милиции Сибири // Жизнь Сибири 1922. № 2.

ИРЛАНДСКОЕ ОСВОБОДИТЕЛЬНОЕ ДВИЖЕНИЕ В ОБЩЕСТВЕННОМ МНЕНИИ ВЕЛИКОБРИТАНИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ 1870–1880-х гг.

Ирландия, общественное мнение, гомруль, земельная лига, стереотип.

Вторая половина XIX в. включает в себя такие известные события в истории ирландского национально-освободительного движения и англо-ирландских отношений, как восстание фениев и борьба за гомруль. Они оказали значительное влияние на общественное мнение Великобритании и всей Европы и повлияли на изменение курса в ирландской политике Вестминстера. К проблемам национального и освободительного движения в Ирландии обращались и до сих пор обращаются отечественные и зарубежные историки. В частности, проблема общественного мнения Великобритании в 50–70-е гг. XIX в. по отношению к Ирландии была рассмотрена в трудах А.В. Мирошниковой и С.И. Кангуна. О формировании стереотипа ирландца в английском обществе говорится в работах Н.А. Ерофеева. Однако до настоящего времени в отечественной историографии отсутствует самостоятельное исследование отношения общественного мнения в Англии в 1880-х гг. к Ирландии, что определяет *новизну* данной статьи. *Объектом* исследования является общественное мнение Великобритании в отношении ирландского освободительного движения в 80-х гг. XIX в.

Целью статьи является анализ общественного мнения в Англии по отношению к освободительной борьбе в Ирландии в 1870–1880 гг. Под понятием «общественное мнение» подразумевается «состояние массового сознания, заключающее в себе отношение людей к событиям и фактам социальной действительности, к деятельности различных групп и отдельных личностей». В Великобритании отношение к Ирландии складывалось в течение многих веков, стихийно и целенаправленно, под влиянием различных социально-экономических, политических и религиозных факторов. Условием формирования общественного мнения является наличие определённого уровня компетентности. Как подчёркивал Ерофеев, информация, формирующая общественное мнение и этнические представления, весьма разнообразна [Ерофеев, 1982, с. 10]. Она содержится в книгах и рассказах путешественников, в художественных произведениях, в повседневной прессе и т. п. В данной статье для анализа общественного мнения используются протоколы парламентских дебатов, высказывания политических деятелей и выдержки из периодических изданий. Общественное мнение не только отражает определённый уровень знаний людей по тому или иному вопросу, но фиксирует их активное отношение к объекту мнения. Этот феномен существует в сознании людей и выражается публично, выступая мощным средством общественного воздействия.

При изучении англо-ирландских отношений и процессов формирования общественного мнения в XIX в., необходимо обратить внимание на стереотип ирландца, сложившийся в Англии. Ссылки на особенности ирландского характера получили широкое распространение в английском обществе, а обращение к стереотипам помогало политикам и прессе контролировать или направлять общественное мнение. Тот образ ирландца, что существовал в конце XIX в., в большей степени оформился не раньше XVII – XVIII вв., что, по всей видимости, связано с колониальным положением Ирландии [Ерофеев, 1980]. В XIX в. «ирландец» в большей мере перестал быть воплощением дикости, но всё чаще осуждался за лень, импульсивность, пьянство, агрессию, внушаемость, глупость и т. п.

Стереотипы подкреплялись прессой, к примеру, «Edinburgh Review» в апреле 1868 писала: «Свойство ирландского характера – склонность к дракам и нарушению

закона»; «The Times»: «Ирландцы не питают симпатий к порядку и закону». В письме в редакцию «The Times» в 1836 г. Б. Дизраели характеризовал ирландцев как «дикую безрассудную, ленивую, ненадёжную и суеверную расу» [Ерофеев, 1980, с. 67]. Наглядное представление о сложившемся образе ирландца можно подчеркнуть и из карикатур, часто печатавшихся в те годы юмористическим журналом «Punch», где ирландцы изображались похожими на полуобезьян. В итоге воздействие со стороны средств массовой информации приводило к бытовому шовинизму и презрительному восприятию кельтов и «кельтского мира» в целом [Мирошников, 2001, с. 19].

Стереотип ирландца, сформировавшийся в течение нескольких столетий, был устойчив и использовался консервативной печатью, юмористическими журналами и консервативными политическими деятелями для оправдания политики силового умиротворения Ирландии, опровержения целесообразности внесения изменений в аграрное законодательство Ирландии и рассмотрения вопроса о самоуправлении.

Общественное мнение и стереотип не тождественны. В то время как стереотип существует в массовом сознании постоянно, и практически не меняясь, общественное мнение может широко варьироваться в отражении и оценке определённых действий. В периоды подъёма национальной борьбы Ирландии можно наблюдать динамику в изменении отношения англичан к частным вопросам ирландской борьбы.

Со второй половины 1870-х гг. остро стояли проблема необходимости реформирования аграрного устройства Ирландии и умиротворения растущего земельного движения, а также вопрос о предоставлении Ирландии самоуправления. До апреля 1880 г. либеральная партия, традиционно более склонная к поддержке интересов Ирландии, находилась в оппозиции правительству консерваторов. Глава консервативной партии и премьер-министр Великобритании Солсбери на протяжении 1860–1880-х гг. был противником проведения реформ в Ирландии. Английские лендлорды, тесно связанные с торийской верхушкой, владели практически всей землёй в Ирландии и решительно сопротивлялись любым изменениям в области земельного законодательства.

Отношение консерваторов к гомрулю хорошо показано в одной из речей их лидера, лорда Солсбери (1886): «Свободные представительные институты не даются готтентам или индусам, не заслуживают доверия и народ, который приобрёл привычку пускать в ход ножи и пули». Только англосаксы и тевтоны, говорил он, достойны самоуправления. В его речи ярко и отчётливо звучали расистские, антиирландские ноты, призывавшие британское общество к «здравому смыслу». Для полного решения проблемы он призвал к 20 годам «постоянного и решительного» правления в Ирландии и резкому росту ирландской эмиграции [Виноградов, Науменков, 1981, с. 123]. Сущность консервативной политики ярко видна в словах Солсбери: «Правильно или нет, но у меня нет ни малейшего желания удовлетворять национальные требования ирландцев» [Там же, с. 124]. Конкретное выражение консервативная политика нашла в полицейском терроре, направленном против ирландской Национальной лиги, в подавлении патриотической печати и в многочисленных провокационных попытках дискредитировать ирландских лидеров. Только в 1885 г., в краткий период пребывания у власти, консерваторы продемонстрировали временное примирение с либеральной политикой, отказавшись от возобновления «Акта о предотвращении преступлений» и продолжив серию земельных актов, принятых в эти годы для Ирландии.

В отличие от консерваторов, либеральная партия не имела однозначного единства в ирландском вопросе. Не все либералы поддерживали политику уступок Ирландии, среди них были сильны взгляды земельной аристократии, всё ещё боявшейся потери земель в Ирландии. Общим для всех либералов было сильнейшее сопротивление «раздроблению Империи», что было ярко продемонстрировано ими в дебатах о предоставлении Ирландии самоуправления.

Левую позицию в партии занимало практически самостоятельное крыло радикалов, которое возглавляли Джон Брайт и Джозеф Чемберлен. Радикалы обычно высту-

пали в защиту Ирландии. Джон Брайт со времени вступления в парламент в 1843 г. рассматривал Ирландию как страну упадка и полагал, что состояние ирландских политических дел может быть улучшено союзом английских и ирландских либералов. Даже восстание фениев в 1867 г. он воспринял как доказательство плохого управления Ирландией и наилучшим выходом из кризиса считал увеличение числа земельных собственников среди ирландских крестьян [Speeches..., 1868]. Однако и Чемберлен, и Брайт были убеждёнными юнионистами. В феврале 1868 г. в Бирмингеме Брайт отмечал идентичность языка и интересов Англии и Ирландии и заявлял: «Я никогда не соглашусь с любой мерой, которая нарушит законодательную Унию» [Тихонова, 2005, с. 209].

Чемберлен, в отличие от Брайта, пробовал найти компромиссный вариант самоуправления. Осенью 1882 г. он предложил создать в Дублине избираемый самими ирландцами «Ирландский совет», который бы занимался внутренними делами и заменил бы собой английскую администрацию «Дублинского замка». При этом все коренные вопросы внутренней и внешней политики оставались бы в ведении английского парламента. Эта реформа, по мнению Чемберлена, должна была удовлетворить Парнелла, и снять ирландский вопрос с повестки дня, но сами радикалы отвергли эти предложения.

Лидер либеральной партии У. Гладстон к середине 1870-х гг. уже имел опыт столкновения с ирландским освободительным движением. С конца 60-х гг. он выступил в парламенте как сторонник реформ для Ирландии. В итоге парламентом были приняты два закона: Земельный билль 1870 г. и Акт об отделении церкви от государства в Ирландии 1869 г. Эти меры в своё время дали либералам возможность смягчить остроту англо-ирландских отношений, при этом существенно не задевая материальные интересы правящих классов [Кангун, 2009]. В политике Гладстона в 1870–1880-х гг. умиротворение Ирландии силовыми методами сочеталось с попытками законодательным путём удовлетворить основные требования Земельной Лиги. Эта политика часто именуется «политикой маневрирования» между радикалами и сторонниками репрессивных мер. Наблюдая за ростом ирландского движения и сопротивления гомрулеров в парламенте, он уже в 1882 г. сообщил парламенту, что поддерживает правомерность требований самоуправления: «Мы придаём огромное значение расширению или созданию местных органов власти в этой стране (т. е. Ирландии). Мы считаем, что состояние Ирландии не может быть удовлетворительным, пока ее народ не приобрел и не узнал на практике полномочия местного самоуправления, которые оказались настолько полезными в других частях Королевства» [HPD, 1882, vol. 266, p. 261–262].

В период с 1881 по 1886 г. расстановка сил в либеральной партии постоянно терпела изменения, но в целом сохранялась верность политике успокоения Ирландии посредством карательных законов и земельных реформ. Заслуга либеральной партии в том, что только она предпринимала реальные попытки разработать билль о частичном самоуправлении. Но факты говорят, что значительная часть либералов в вопросе о гомруле придерживалась тех же позиций, что и консерваторы.

К началу 1885 г. экономическая ситуация в Англии продолжала ухудшаться. В правительстве под воздействием экономического фактора более остро проявились коренные расхождения между радикальным реформизмом и консерватизмом. Борьба между левым и правым крылом либеральной партии при постоянном маневрировании Гладстона, обострилась и создавала атмосферу крайней неустойчивости правительства.

В середине декабря 1885 года в газетах появилось известие о том, что Гладстон склоняется к гомрулю. Это неблагоприятно повлияло на внутренние разногласия партии. Проект гомруля был скромный, даже таможенные пошлины изымались из ведения ирландского парламента, но он встретил ожесточённое сопротивление кабинета. Через две недели произошёл раскол либеральной партии, который наихудшим образом сказался на двух партиях: либералов и гомрулеров. Чтобы провалить готовя-

щийся к внесению гомруль, отколовшиеся либерал-юнионисты прибегли к сотрудничеству с консерваторами по ирландскому вопросу.

После внесения билля о гомруле и раскола партии разразилась настоящая борьба за английское общественное мнение. В эту войну вступили и оранжисты, которые ещё зимой пригрозили: «Ольстер готов постоять за себя». А кровавые события, произошедшие в Ольстере, реакционная пресса использовала для утверждения неготовности Ирландии к самоуправлению [Виноградов, Кушнир, 1982, с 150]. Белфаст послужил опорой английской буржуазии, осенью 1886 г. образовался союз между ольстерскими юнионистами и английскими консерваторами [Рабочее движение..., 1979 с. 104]. Эдвард Макнаген, депутат от Антрима (Сев. Ирландия) во время обсуждения билля о гомруле, сообщил о позициях либералов в Ирландии: «...они совершенно не хотят верить в это [в билль о гомруле]. <...> невозможно, чтобы человек, которым все восхищались, внес этот акт» [HPD, 1886, vol. 304, p. 1036–1090]. Солсбери, обычно редко участвующий в жарких словесных перепалках, выступил против гомруля 15 мая 1886 г. перед Национальным союзом в Лондоне. В своей речи он обращал внимание слушателей на образ ирландца, якобы не способного к соблюдению порядка и законности. А обывателей он запугивал увеличением налогов в случае принятия гомруля [Виноградов, Науменков, 1981].

В начале 80-х гг. отношение английского общества к ирландцам не было однозначно отрицательным. Консервативный «Manchester Courier» писал, что ирландцы «только-только выбираются из состояния абсолютного варварства и их цивилизация хороша, но поверхностна». Консервативная «York Post» и «Leeds Intelidzhens» заявляли: «Ирландцы все еще дети» [Writing Irishness..., 2004, p. 185]. Несмотря на широкое распространение шовинистских настроений, часть английского общества выражала поддержку требованиям ирландцев. В 1881 г. в Англии возникла Ассоциация против репрессий в Ирландии. В Лондоне и в провинции прошли митинги «протеста против ирландского исключительного закона». Активную пропаганду вёл М. Девитт. Летом 1882 г. он произнёс речи перед рабочими в Манчестере, Ливерпуле и Лондоне. Он сотрудничал с газетой «Today», где была опубликована его статья, содержащая анализ ирландского аграрного движения и острую критику земельных реформ Гладстона. Ирландский вопрос освещался в журнале социалистов «Progress» [Кунина, 1973, с. 100]. Эти статьи должны были укреплять в британских рабочих чувство общности их проблем и проблем ирландцев. Лидер Демократической Федерации Г. Гайндман выступил за гомруль и обвинил правительство в бедности Ирландии и отсутствии своевременных мер по улучшению положения на острове [Hyndman, 1881]. Заслуги СДФ в поддержке ирландского освободительного движения не вызывали сомнения [Виноградов, 1965, с. 370]. Однако объединения английского рабочего и ирландского освободительного движений не произошло, а консервативные слои общества твёрдо придерживались антиирландских настроений.

В июне 1887 г. парламент принял новый Билль о преступлениях, следом были арестованы активные ирландские общественные деятели Девитт и О'Брайен. За этими событиями последовали митинги протеста в Лондоне. Число участников апрельского митинга 1887 г. достигало 100–150 тыс. человек; ноябрьского 80–100 тыс. [Рабочее движение..., 1979, с. 107]. Уже в 1890 г. на митинге 20 февраля в Лондоне британские рабочие выказали поддержку требованиям гомруля.

Парламент представлял собой арену борьбы между сторонниками противоположных точек зрения на ирландский вопрос. Консервативная партия практически полностью склонялась к жесткой политике умиротворения, демонстрируя скептическое отношение к возможности установления в Ирландии порядка мирными средствами. В либеральной партии было представлено как левое радикальное направление, выступавшее в поддержку аграрных реформ, так и правое, представители которого не меньше консерваторов настаивали на силовом умиротворении Зелёного острова. В целом либеральная политика была компромиссом, выраженным в уступках требова-

ниям Земельной Лиги и восстановлением порядка посредством карательных актов. Одним из главных авторов этого компромисса был Гладстон, стремившийся удовлетворить требования и консервативно настроенного большинства и ирландских депутатов. Однако вопрос о предоставлении Ирландии гомруля привел партию к расколу, что способствовало усилению позиций консерваторов.

Все события политической жизни Империи доводились до сведения широких масс населения Англии посредством прессы, подробно освещавшей не только события в Ирландии, но и заявления и дискуссии ведущих политиков обеих британских партий. Подъём рабочего движение, вызванный экономическими трудностями, был отмечен ростом социалистических организаций, радикальных клубов и т. п. В конце XIX в. частыми стали массовые митинги и стачки рабочих, в которых принимали участие и деятели ирландского национально-освободительного движения. Особую роль в этом сыграл М. Девитт, выступавший перед английскими рабочими с лозунгами в поддержку ирландского движения.

Британское общественное мнение было неоднородным. Однако, к сожалению, следует признать, что в британском обществе по отношению к Ирландии преобладало скорее негативное настроение. Культивируемая правящими классами в течение многих столетий англо-ирландская вражда, устойчивый стереотип ирландца в британском общественном мнении, преобладающая антиирландская позиция парламента и прессы – всё это чрезвычайно затруднило осуществление ряда мер, идущих навстречу требованиям ирландского народа.

Библиографический список

1. Виноградов В.Н. У истоков лейбористской партии: 1889–1900. М.: Наука, 1965. 444 с.
2. Виноградов К.Б., Науменков О.А. На службе британского колониализма (Страницы политической биографии лорда Солсбери) // Новая и новейшая история. 1981. № 2.
3. Виноградов К.Б., Кушнир С.А. Чарльз Парнелл. Страницы политической биографии // Новая и новейшая история. 1982. № 5.
4. Ерофеев Н.А. Английский колониализм и стереотип ирландца в XIX веке // Новая и новейшая история. 1980. № 5.
5. Ерофеев Н.А. Туманный Альбион. Англия и англичане глазами русских 1825–1853 гг. М.: Наука, 1982. 319 с.
6. Кангун С.И. Либеральная партия Англии и Ирландия в 60–70-е гг. XIX в. // История мировых цивилизаций: этнонациональные проблемы и пути их решения. Красноярск, 2009.
7. Кангун С.И. Общественное мнение Великобритании и Ирландия в 60–70-х гг. XIX века // Рабочее, фермерское и национально-освободительное движение в Западной Европе и Канаде. Красноярск, 1987.
8. Колмаков С.А. Идеология и политика либеральной партии Великобритании в 80-е годы XIX века. М.: Изд-во МГУ, 1985. 162 с.
9. Кунина В.Э. Майкл Девитт – сын ирландского народа 1846–1906. Страницы жизни и борьбы. М.: Мысль, 1973. 160 с.
10. Мирошников А.В. Восстания и реформы. Ирландский национализм от установления Унии до Братства фениев (1800–1858). Воронеж: ЦЧКИ, 2001. 315 с.
11. Мирошников А.В. Ирландия и фениев (1850–1860). Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1995. 216 с.
12. Рабочее движение Великобритании. XIX–XX вв. М.: Наука, 1979. 422 с.
13. Тихонова М.В. Джон Брайт и проблема самоуправления Ирландии // Новая и новейшая история. 2005. № 1.
14. Gladstone W. The Irish question. London: John Murray, 1886.
15. Hansard's Parliamentary Debates (HPD). Thrid Series. Vol. 234–307.
16. Hyndman H. M. England For All, 1881.
17. Speeches on questions of public policy by John Bright, m.p. Edited by James E. Thorold. 1868. Vol. I. Second edition.
18. Writing Irishness in Nineteenth-century British Culture. Edited by Neil McCaw. Ashgate Pab Ltd, 2004.

ПОСЕЛЕНЧЕСКАЯ СТРУКТУРА КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ В 1989–2010 гг.

Население, населенный пункт, город, поселок городского типа, поселенческая структура, северные территории, миграция.

В 1991 г. СССР прекратил свое существование, началось становление новой российской государственности. Пришедшие к верховной власти руководители либерального толка избрали для России рыночный путь развития. В результате изменялись общество, среда обитания людей, в том числе и поселенческая структура.

Однако в связи с либерализацией во властных аппаратах были ликвидированы службы по управлению трудовыми ресурсами и система расселения населения не стала изучаться. Поэтому сведения о ней имеются лишь в некоторых статистических изданиях. По проблеме размещения населения в Красноярском крае в указанный период имеются лишь единичные публикации¹. В статье автор ставит задачу показать изменения поселенческой структуры в Красноярском регионе в 1989–2010 гг. Источниковая база представлена преимущественно материалами переписей населения по Красноярскому краю (1989, 2002, 2010). При этом данные последней переписи, касающиеся размещения населения по региону, вводятся в научный оборот впервые.

Как правило, изменение численности населения в стране или ее части происходит из-за миграций и административно-территориальных преобразований. Так было и в Красноярском крае до 1993 г., пока под влиянием «шоковой терапии», обрушившей уровень жизни подавляющей части населения, в регионе не начался процесс депопуляции. Поэтому с начала 90-х гг. XX в. изменение численности населения происходило в основном из-за естественной убыли населения (превышения числа умерших людей над числом родившихся). Определенное влияние на изменение поселенческой структуры региона оказала и резкая трансформация объемов и направлений миграции после распада бывшего СССР. С 1989 по 2002 г. численность населения края сократилась на 72,6 тыс. человек (на 2,4 %). При этом городское население увеличилось на 29,7 тыс. человек (на 1,3 %), сельское – сократилось на 102,3 тыс. человек (на 12,4 %).

В начале нового столетия убыль населения продолжилась, но в иных масштабах. За 2002–2010 гг. население края сократилось с 2966,0 тыс. человек до 2828,2 тыс. человек, или на 137,8 тыс. человек (на 4,6 %). Число проживающих в городских поселениях сократилось на 88,1 тыс. человек (на 3,9 %), число сельских жителей сократилось на 49,7 тыс. человек (на 6,9 %). Таким образом, налицо две новые тенденции – появление убыли городского населения и значительное (в два раза) замедление уменьшения численности сельского населения. Причем масштабы сокращения городского населения почти в два раза превысили таковые среди сельчан. Подобного в истории Красноярского края ранее не наблюдалось.

Приостановление процесса убыли сельского населения отчасти объяснялось уменьшением его миграционной подвижности. Дороговизна жилья, а часто и просто безденежье делали почти невозможным переселение в крупные города. До начала 90-х гг. XX в. города росли в основном за счет мигрантов из окрестных сел и деревень: уровень рождаемости у горожан, как правило, не обеспечивал замещение поколений.

¹ Прохорчук М.В. Динамика населения поселков городского типа Красноярского края // Научный ежегодник КГПУ. Вып. 2, т. 2. Красноярск: РИО КГПУ, 2001. С. 52–63; Козарез И.М. Характер и перспективы расселения в пригородных районах г. Красноярска // Молодежь и наука XXI века: материалы III Международной научно-практической конференции студентов и аспирантов. Красноярск, 23–25 апреля 2002 г. Красноярск: РИО КГПУ, 2002. С. 28–29 и др.

С ухудшением условий жизни этот источник иссяк и города стали пустеть. Даже в Красноярске снизилась численность населения. Положение спас наплыв беженцев и вынужденных переселенцев из стран СНГ, частично компенсировавший естественную убыль населения. Центральные и южные районы края пополнялись также переселенцами из районов Крайнего Севера и приравненных к ним местностей.

За период 1989–2002 гг. численность населения выросла только в семи территориях края: городах Бородине, Шарыпове, районах: Ермаковском, Минусинском, Назаровском, Шарыповском и Усть-Енисейском. Наибольшее сокращение числа жителей произошло в северных районах (табл. 1), что объяснялось тяжелыми социально-экономическими и жилищными условиями.

Таблица 1

**Динамика численности населения городов и районов
Красноярского края, приравненных к Крайнему Северу, в 1989–2010 гг.***

Территория	Человек			2002 г., в % к 1989 г.	2010 г., в % к 2002 г.	2010 г., в % к 1989 г.
	1989 г.	2002 г.	2010 г.			
г. Енисейск	22845	20394	18769	89,3	92,0	82,2
г. Игарка	26506	10228	–	38,6	х	х
г. Лесосибирск	82432	71141	66253	86,3	93,1	80,4
г. Норильск	277603	221908	176189	79,9	79,4	63,5
Богучанский	57829	50503	47976	87,3	95,0	83,0
Енисейский	30565	31315	27220	102,5	86,9	89,1
Кежемский	31657	24997	22077	79,0	88,3	69,7
Мотыгинский	26747	19140	16207	71,6	84,7	60,6
Северо-Енисейский	19190	11077	11117	57,7	100,4	57,9
Туруханский**	19518	12439	18728	63,7	82,6	40,7
Таймырский авт. округ***	55803	39786	34431	71,3	86,5	61,7
г. Дудинка	36769	27442	–	74,6	х	х
Диксонский	4537	1198	–	26,4	х	х
Усть-Енисейский	3983	4166	–	104,6	х	х
Хатангский	10514	6980	–	66,4	х	х
Эвенкийский авт. округ****	24769	17697	16264	71,4	91,9	65,7
Байkitский	6999	5819	–	83,1	х	х
Илимпейский	11365	8173	–	71,9	х	х
Тунгусско-Чунский	6405	3705	–	57,8	х	х
Все территории	675464	530625	455231	78,6	85,8	67,4

*Расчитано по: Численность и размещение населения Красноярского края по данным Всероссийской переписи населения 2002 года: стат. сб. Красноярск, 2006. № 8–55. С. 11–15; Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Красноярскому краю. Предварительные итоги Всероссийской переписи населения 2010 года: доклад [Электронный ресурс]. URL: <http://www.krasstat.gks.ru/news/vpn2010/default.aspx> (дата обращения 13.05.2012).

**В численность района за 2010 г. включены жители г. Игарки. С г. Игарка население района составляло в 2002 г. 22667 человек. Таким образом, за межпереписной период 2002–2010 гг. число жителей сократилось, а не увеличилось, как показывает таблица. При расчете динамики численности населения в 1989–2010 гг. в число жителей района в 1989 г. включено население г. Игарка.

***С 2007 г. – Таймырский Долгано-Ненецкий район.

****С 2007 г. – Эвенкийский район.

Численность населения снизилась во всех северных территориях, кроме Усть-Енисейского района¹. Почти в четыре раза сократилась численность населения в п. Диксон на Таймыре. В 2,6 раза – в г. Игарка, в 1,7 – в Северо-Енисейском и Тунгусско-Чунском районах, в 1,6 раза – в Туруханском районе. Даже в г. Норильске убыль превысила 20 %. Всего же за 1989–2002 гг. северные территории потеряли 21,4 % своего населения, или 144 839 человек, что было сопоставимо с исчезновением двух таких городов, как Лесосибирск.

В 2002–2010 гг. численность населения, как и прежде, сокращалась в основном за счет естественной убыли и миграционного оттока. В частности, изменение численности населения за межпереписной период произошло:

- за счет естественной и миграционной убыли в 17 территориях края;
- за счет превышения естественной убыли населения над миграционным приростом в 20 территориях края, включая закрытые административно-территориальные образования (ЗАТО);
- за счет превышения миграционного оттока над естественным приростом в 17 территориях края, включая ЗАТО.

Увеличение численности населения отмечалось в шести территориях: гг. Сосновоборск (108,2 %), Красноярск (107,2 %), районах: Ачинском (106,6 %), Емельяновском (101,4 %), Северо-Енисейском (100,4 %), Березовском (100,1 %), в основном за счет миграционного притока населения. Наибольшее сокращение числа жителей произошло в г. Норильске и подчиненных его администрации населенных пунктах – на 20,6 %, Идринском районе – на 19,0 %, Балахтинском, Партизанском, Саянском, Туруханском, Пировском, Бирилюсском районах – от 17,7 до 16,5 %.

Продолжали пустеть северные территории. За восемь лет между переписями численность населения городов и районов, приравненных к Крайнему Северу, сократилась на 75394 человек, что равносильно двум таким территориям, как Таймырский Долгано-Ненецкий район.

Поселенческая структура изменялась и в результате административно-территориальных преобразований. В Красноярском регионе за постсоветское время их произошло немало. В 1991 г. из состава края вышла Хакасская автономная область и образовала самостоятельный субъект Российской Федерации – Республику Хакасия. На начало 1990 г. численность населения Хакасской автономной области составляла 471 тыс. человек, в том числе городского – 312,6, сельского – 158,4 [Народное хозяйство..., 1990, с. 18; Демографический ежегодник..., 1999, с. 13]. В 1992 г. от Красноярского края отделились Таймырский (Долгано-Ненецкий) и Эвенкийский автономные округа. Однако в результате общего территориального референдума с 1 января 2007 г. регион был восстановлен в пределах границ трех ранее существовавших субъектов, а именно Красноярского края и Таймырского Долгано-Ненецкого и Эвенкийского муниципальных районов в его составе. На начало 2007 г. численность населения Красноярского края составляла 2893,7 тыс. человек, Таймырского автономного округа – 38,4, Эвенкийского – 17,0 тыс. человек [Демографический ежегодник..., с. 20].

За период 1989–2002 гг. в административно-территориальном устройстве края появились два города (Железногорск и Зеленогорск; ранее были ЗАТО) и три поселка городского типа (Подгорный, Кедровый, Солнечный). Рабочий поселок Кодинский получил статус города с названием Кодинск. Рабочий поселок Новоселово, наоборот, утратил свое значение как поселение городского типа и был отнесен к категории сельских поселений. Возникло два населенных пункта – поселок Напарино в Енисейском районе и населенный пункт Куромба в Северо-Енисейском районе. В черту г. Красноярска были включены село Коркино и поселок Бадалык Емельяновского района.

¹ Численность населения Енисейского района увеличилась за счет включения в него ПГТ. Подтесово, переданного из административно-территориального подчинения г. Лесосибирска. На момент переписи 2002 г. в ПГТ. Подтесово постоянно проживало 5658 человек.

Еще более существенные изменения произошли в следующий межпереписной период. Два субъекта РФ в результате объединения Красноярского края, Таймырского Долгано-Ненецкого и Эвенкийского автономных округов прекратили существование. По этой причине в крае сократилось на шесть число административных районов (районы бывших автономных округов). Образовались две административно-территориальные единицы с особым статусом: Таймырский Долгано-Ненецкий и Эвенкийский районы. Сократилось на два число городов (гг. Талнах и Кайеркан вошли в состав г. Норильска). В г. Норильске появились три внутригородских района. К категории сельских поселений были отнесены поселения городского типа, рабочие поселки: Абан Абанского района, Таежный и Филимоново Канского района, Таежный и Октябрьский Богучанского района, Овсянка, которая находилась в административном подчинении г. Дивногорска. Упразднен статус ЗАТО поселка Кедровый. В черту г. Красноярска была включена деревня Песчанка Солонцовского сельсовета Емельяновского района.

По переписи населения 2002 г., численность населения Красноярского края составляла 2966,0 тыс. человек, в том числе городского – 2245,7 тыс. человек (75,7 %), сельского – 720,3 тыс. человек (24,3 %). Население края проживало в 71 городском поселении (25 городах и 46 ПГТ) и 1649 сельских населенных пунктах.

К 2010 г. доля горожан выросла на 0,6 пункта и составила 76,3 %, доля сельских жителей снизилась до 23,7 %. По состоянию на 14 октября 2010 г. в крае насчитывалось 23 города и 40 рабочих поселков. Из общей численности городского населения 90,3 % проживало в городах, 9,7 % – в рабочих поселках. Большая часть населения поселков (64,5 %) проживала в ПГТ численностью до 10 тыс. человек. Среди 23 городов в 20 (87 %) численность населения не превышала 100 тыс. жителей, но в них проживало только 35 % горожан. Среднее число жителей такого города составляло 34,5 тыс. человек. 65 % всего городского населения проживали в больших городах (100 тыс. человек и более), однако по сравнению с 2002 г. численность их населения сократилась почти на 7,6 тыс. человек. Из числа городов-«стотысячников» вышел Канск [Территориальный орган... Предварительные итоги..., 2010].

Несмотря на то что доля городского населения возросла, процесс урбанизации, по сути дела, приостановился. На эту тенденцию указывает уровень урбанистического развития, который почти не изменился (табл. 2).

Таблица 2

Уровень урбанистического развития Красноярского края в 1989–2010 гг.*

Год	УУР, %	Доля городского населения, %	В т.ч. в городах людностью тыс. человек				Превышение в пунктах
			до 100	100–250	250–500	более 500	
1989	47,2	72,9	26,1	7,7	9,1	30,0	25,7
2002	45,0	75,7	33,0	12,0	-	30,7	30,7
2010	47,4	76,3	31,8	10,1	-	34,4	28,9

*Расчитано по: Итоги Всесоюзной переписи населения 1989 г. по Красноярскому краю: стат. сб. Красноярск, 1990. С. 7, 8, 13; Численность и размещение населения Красноярского края по данным Всероссийской переписи населения 2002 года: стат. сб. Красноярск, 2006. № 8–55. С. 5, 11, 12; Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Красноярскому краю. Предварительные итоги Всероссийской переписи населения 2010 года: доклад [Электронный ресурс]. URL: <http://www.krasstat.gks.ru/news/vpn2010/default.aspx> (дата обращения 13.05.2012).

Основной чертой современной мировой урбанизации считается не рост городского населения вообще, а концентрация его в крупных и сверхкрупных городах. Следовательно, уровень урбанизации наиболее точно можно измерить путем группировки городских населенных пунктов разной величины. Такой принцип положен в основу показателя уровня урбанистического развития (УУР), который рассчитывается по формуле:

$$\text{ООД} = 0,25\delta_1 + 0,5\delta_2 + 0,75\delta_3 + \delta_4,$$

где x_1 – доля населения, проживающего в городах с людностью до 100 тыс. человек, x_2 – то же в городах людностью 100–250 тыс. человек, x_3 – 250–500 тыс. человек, x_4 – более 500 тыс. человек [Пивоваров, 1994, с. 102].

Заполярный Норильск переместился в группу городов людностью 100–250 тыс. человек, поэтому доля населения таких городов возросла на 4,3 пункта. На 6,9 пункта возросла доля жителей малых городов и ПГТ. Как и прежде, специфика городского расселения в регионе имела больше черт слабо урбанизированной территории, к которым относились, в частности, неразвитость сети подлинно городских населенных пунктов и преобладание среди них рабочих поселков.

В 2002–2010 гг. наблюдались иные процессы. Значительно выросла доля жителей краевого центра: на 7,2 %, или на 65321 человек. В остальных городских поселениях (кроме г. Сосновоборска) население сократилось. Доля городского населения почти не изменилась (прирост 0,6 пункта), зато уровень урбанистического развития поднялся на 2,4 пункта при том, что городское население сократилось на 88063 человек. Напрашивается однозначный вывод – городская среда развивалась только в Красноярске и его окрестностях.

Тяжелый системный кризис, вызванный экономическими и политическими реформами в стране, коснулся прежде всего сельской местности, что отразилось на размещении сельского населения (табл. 3). С 1989 по 2002 г. число сельских населенных пунктов сократилось на 59: за счет ликвидации и исключения из учетных данных по причине выезда жителей в другие населенные пункты и естественной убыли населения.

Таблица 3

Структура сельских населенных пунктов Красноярского края по числу жителей по переписям населения 1989, 2002 и 2010 гг.*

	Число СНП			Число жителей в них, тыс. человек			2002 г.	2010 г.	2010 г.
	1989 г.	2002 г.	2010 г.	1989 г.	2002 г.	2010 г.	в % к 1989 г.	в % к 2002 г.	в % к 1989 г.
Всего СНП	1708	1649	1700	822,6	720,3	670,6	87,6	93,1	81,5
в том числе:									
без населения	33	31	91	0	0	0	х	х	х
с населением									
из них с числом жителей, человек:									
10 и менее	57	80	119	0,3	0,3	0,6	100	169,3	169,3
11–50	149	168	224	4,5	5	6,6	111,1	133,8	146,7
51–100	159	208	211	12,3	15,9	15,7	129,3	98,3	127,6
101–200	412	327	319	61,7	49,4	47	80,1	95,2	76,2
201–500	476	447	388	152,4	142,6	124,8	93,6	87,5	81,9
501–1000	230	224	201	164,3	160,1	141,4	97,4	88,3	86,1
1001–2000	137	115	97	189,7	155,2	133,6	81,8	86,1	70,4
2001–3000	24	25	22	56,8	60,5	51,4	106,5	84,9	90,5
3001–5000	17	13	15	70	51,6	57,3	73,7	110,9	81,6
5001 и более	14	11	13	110,6	79,7	92,2	72,1	115,7	83,4

*Составлено по: Численность и размещение населения Красноярского края по данным Всероссийской переписи населения 2002 года: стат. сб. Красноярск, 2006. № 8–55. С. 5; Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Красноярскому краю. Предварительные итоги Всероссийской переписи населения 2010 года: доклад [Электронный ресурс]. URL: <http://www.krasstat.gks.ru/news/vpn2010/default.aspx> (дата обращения 13.05.2012).

В результате нарастания кризисных явлений в лесной отрасли и сельском хозяйстве за период 1992–2000 гг. в крае появилось около 200 сел и деревень, где оставались градообразующие предприятия. В этих населенных пунктах проживало около 55 тыс. человек. Было закрыто более 50 детских дошкольных учреждений, более 20 школ, закрывались не только больницы, поликлиники, но и фельдшерско-акушерские пункты. Сократилась более чем на 40 единиц сеть сельских домов культуры и библиотек. Многие поселки оказались отрезанными от внешнего мира, не имели автомобильного сообщения с районными центрами [Брюханова, Шишацкий, 2003, с. 9].

Сложные социально-экономические условия в регионе отразились на жизнедеятельности не только глубинки, но и пригородных районов г. Красноярска: Балахтинского, Березовского, Большемурагинского, Емельяновского, Манского, Сухобузимского. В результате рыночных реформ оказалось разрушено прежнее внутрихозяйственное землеустройство, массовый и во многом стихийный характер приняло садово-огородное и дачное строительство.

При сокращении численности постоянного населения традиционное расселение оставалось относительно стабильным. Новыми процессами, корректирующими традиционное расселение, являлись: резко возросшая численность временно проживающих горожан, приобретших дома и земельные участки внутри поселений; резкий рост числа дачных участков, сгруппированных в общества, представлявших собой, по существу, временные поселения и являвшихся для горожан «вторым» жильем [Козарез, 2002, с. 28].

По данным переписи 2010 г., общая численность населения пригородных районов составила 165 581 человек, или 5,9 % от численности населения края [Предварительные итоги..., 2010]. Причем в Емельяновском и Березовском районах проживало намного больше людей, чем в других пригородных районах, что объяснялось их близостью к краевому центру (25–30 км). Именно здесь садово-огородное и дачное строительство приняло массовый и во многом стихийный характер.

Отток и естественная убыль населения привели к увеличению (на 189, или 51,8 %, за 1989–2010 гг.) числа мелких населенных пунктов численностью до 100 человек. В 2010 г. большая часть сельских жителей (59,6 %) проживала в средних сельских населенных пунктах численностью 200–2000 человек.

По сути дела, мы являемся свидетелями возвращения красноярской деревни к своему доколхозному состоянию. Поразительно точно распределение сельского населения, по переписи 2010 г., напоминает расселение жителей сибирской деревни в 1926 г. (табл. 4). Лишь в поселениях людностью более 5000 человек мы наблюдаем существенное преобладание численности населения. Таким образом, как и 84 года назад, сельская поселенческая сеть края характеризовалась крайней мелкоселенностью. Но если в 20-е гг. XX в. в доколхозной деревне центральной фигурой сельскохозяйственного производителя были семьи, начиная с четырех и более человек (77,2 % семей) [Сибирская..., 2010, с. 4], то в 2010 г. на селе преобладали домохозяйства из 1–3 человек (76,1 %) [Территориальный орган... Краткие итоги..., 2010]. Анализ производственной деятельности дворов (20-е гг. XX в.) и домохозяйств свидетельствует, что дворы и домохозяйства из 1–2 человек преимущественно являются хозяйствами патологического старения и в товарном хозяйственном производстве не имеют никакого значения.

За 2002–2010 гг. сельских поселений стало больше на 51, однако эти изменения – результат разукрупнения сельских поселений (67) либо перевода городских населенных пунктов в разряд сельских (6). Вместе с тем было ликвидировано 22 сельских поселения в связи с отсутствием в них жителей.

По сравнению с переписью 2002 г. в три раза выросло число населенных пунктов без населения. Увеличилось на 39 единиц (на 48 %) число деревень с численностью 10 человек и менее. В них проживало всего 0,1 % сельского населения края. Обнаружены 16 необитаемых населенных пунктов, где с момента переписи 2002 г. никто не проживал. В 2002 г. таковых было четыре [Территориальный орган..., Предварительные итоги..., 2010].

Таблица 4

**Распределение сельских поселений по численности населения
в Сибири в 1926 г., Красноярском крае в 2010 г.***

Сельские поселения с населением	Количество сельских поселений				Проживает населения (тыс. чел.)			
	1926 г.		2010 г.		1926 г.		2010 г.	
	Всего	%	Всего	%	Всего	%	Всего	%
До 10 чел.	8401	26,2	119	7	46,913	0,6	0,6	0,1
11–200 чел.	14 938	46,7	754	44,3	948,555	12,7	69,3	10,3
201–500 чел.	4460	13,9	388	22,8	1442,191	19,1	124,8	18,6
501–1000 чел.	2454	7,7	201	11,8	1707,140	22,7	141,4	21,1
1001–2000 чел.	1233	3,9	97	5,7	1699,707	22,6	133,6	19,9
2001–5000 чел.	493	1,5	37	2,2	1420,313	18,9	108,7	16,2
Более 5000 чел.	45	0,1	13	0,8	267,539	3,6	92,2	13,7
Всего	32 024		1700**		7532,387		670,6	

*Составлено по: Сибирская доколхозная деревня: землепользование, землеустройство и переселение (1861–1930 гг.) / М.Д. Северьянов. Кызыл: Тывинск. гос. ун.-т, 2010. С. 4; Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Красноярскому краю. Предварительные итоги Всероссийской переписи населения 2010 года: доклад [Электронный ресурс]. URL: <http://www.krasstat.gks.ru/news/vpn2010/default.aspx> (дата обращения 13.05.2012).

** В том числе 91 без населения.

Итак, анализ источников позволяет сделать следующие выводы.

С 1989 по 2010 г. население Красноярского края сократилось на 210 386 человек (на 6,9 %), в том числе городское – на 58328 (2,6 %), сельское – на 152 058 человек (18,5 %). Причем если численность сельчан сокращалась в течение всего периода, то численность городского населения начала снижаться с начала XXI в. (кроме Красноярска и его пригорода г. Сосновоборска). Сказанное заставляет предполагать дальнейшее увеличение численности красноярской агломерации в ущерб остальным городским поселениям.

Напряженная ситуация сложилась на селе. За 1989–2010 гг. численность сельского населения сократилась почти на 1 / 5, или 152 058 человек. Миграционный отток и депопуляция привели к увеличению числа мелких населенных пунктов с числом жителей до 100 человек (на 189, или на 51,8 %). В три раза увеличилось число населенных пунктов без населения.

В то же время внушает оптимизм тот факт, что за 2002–2010 гг. убыль сельского населения оказались почти вдвое ниже, чем среди городского, а по сравнению с предыдущим межпереписным периодом она сократилась в два раза. В условиях устойчивости социально-экономической сферы численность сельчан может стабилизироваться, чему способствуют снижение миграционной подвижности и традиционно более высокая рождаемость, чем у горожан.

Наибольшая убыль населения отмечалась в северных территориях края: с 1989 по 2010 г. она составила 1 / 3, или 220 233 человек. Основная причина опустения северных территорий – миграционный отток населения, обусловленный тяжелыми социально-экономическими и жилищными условиями.

Таким образом, изменение поселенческой структуры Красноярского края в 1989–2010 гг. есть прямое отражение социально-экономических и общественно-политических процессов, происходивших в эти годы в России. Пренебрежение к нуждам большинства населения обернулось почти повсеместным сокращением его численности, упадком большинства территорий.

Развитие региона не должно сводиться только к развитию его центра.

Библиографический список

1. Брюханова Е.А., Шишацкий Н.Г. Основные тенденции и прогнозные оценки демографического развития Красноярского края // Современная экономика: проблемы и решения: сб. науч. тр. / Краснояр. гос. ун-т; отв. ред. Н.Г. Шишацкий. Красноярск, 2003. Вып. 5. С. 4–16.
2. Демографический ежегодник Красноярского края. 1998 год: стат. сб. Красноярск, 1999. 153 с.
3. Итоги Всесоюзной переписи населения 1989 г. по Красноярскому краю: стат. сб. Красноярск, 1990. 250 с.
4. Козарез И.М. Характер и перспективы расселения в пригородных районах г. Красноярска // Молодежь и наука XXI века: Материалы III международной научно-практической конференции студентов и аспирантов. Красноярск, 23–25 апреля 2002 г. Красноярск: РИО КГПУ, 2002. С. 28–29.
5. Народное хозяйство Красноярского края в 1989 году: стат. ежегодник. Красноярск, 1990. 390 с.
6. Пивоваров Ю.Л. Современная урбанизация: курс лекций. М.: Изд-во Рос. открытого ун-та, 1994. 130 с.
7. Сибирская доколхозная деревня: землепользование, землеустройство и переселение (1861–1930 гг.) / М.Д. Северьянов. Кызыл: Тывинск. гос. ун-т, 2010. 247 с.
8. Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Красноярскому краю. Краткие итоги Всероссийской переписи населения 2010 года по Красноярскому краю. Предварительные итоги Всероссийской переписи населения 2010 года: доклад. URL: <http://www.krasstat.gks.ru/news/vpn2010/default.aspx>
9. Численность и размещение населения Красноярского края по данным Всероссийской переписи населения 2002 года: стат. сб. Красноярск, 2006. № 8–55. 39 с.

РОЛЬ СОВЕТОВ СИБИРИ В РЕГУЛИРОВАНИИ ТРУДОВЫХ ОТНОШЕНИЙ 1905–1917 гг.

Рабочий вопрос в Сибири, трудовые отношения, советы рабочих депутатов.

В начале XX в. Россия не раз оказывалась на распутье. Внутри страны нарастало недовольство во всех слоях населения, что приводило к усилению политической активности масс. Одной из форм политического творчества масс стало создание советов. В советской историографии традиционно превалировал взгляд на советы как на форму пролетарской государственности, поэтому главное внимание уделялось изучению политической природы советов, тогда как социальные аспекты их деятельности оставались на периферии внимания историков [Сафронов, 1962; Шорников, 1963; Агалаков, 1978; Бабинова, 1980]. Между тем изучение деятельности советов показывает, что властная функция советов являлась не основной, а производной от главной задачи – решения вопросов, направленных на улучшение условий труда рабочих. Создавая советы, рабочие стремились не к власти, а к разумному компромиссу в рамках социального партнерства с буржуазией. Не случайно в 1905 г. советы поддержали меньшевики, выступавшие против политической гегемонии пролетариата, тогда как большевики поначалу игнорировали новый институт, полагая, что он не пригоден для политических целей. Позднее В.И. Ленин смог оценить советы в плане перспективы борьбы за политическую власть и партия стала активно бороться за лидерство в них. Советы становятся ареной борьбы между линией, направленной на превращение их в разновидность коопартнершипа и стратегией большевиков, использовавших их для перехвата политической власти. В представляемой статье автор попытался проследить этапы и перипетии этой борьбы на примере сибирских советов.

В Сибири в годы первой русской революции советы стали возникать с заметным опозданием по сравнению с центром страны и движение за их создание не получило такого масштаба. Лишь в трех крупных городах – Красноярске, Чите и Иркутске – в конце осени создаются советы. Наиболее активную позицию в решении острейших социальных вопросов проводил Красноярский совет рабочих и солдатских депутатов, в котором сильное влияние принадлежало железнодорожным рабочим. Буквально с первых дней работы Выборной комиссии, на базе которой в начале декабря был создан Объединенный совет рабочих и солдатских депутатов, на её заседаниях стали рассматриваться заявления рабочих, касавшиеся нормирования рабочего времени, заработной платы и приема на работу, введения отпусков, выходного пособия, улучшения санитарных условий и медицинского обслуживания.

Рабочая комиссия совета активно вмешивалась в решение конфликтных ситуаций между рабочими и хозяевами частных предприятий. Так, члены комиссии взяли под защиту рабочих с лесозаготовительного завода Либмана, часть которых была уволена, а часть переведена на сдельную оплату с понижением расценок. Совет потребовал выплаты поденной платы всем рабочим, угрожая в противном случае забастовкой. В конфликте, вспыхнувшем на заводе Вельчинского по поводу невыплаты рабочим мобилизационных денег, совет потребовал от предпринимателя удовлетворить требования рабочих. Рабочая комиссия взяла на себя и регулирование трудоустройства рабочих. По распоряжению комиссии безработным мастерам подыскивали рабочие места в депо, тем, кто не мог устроиться в Красноярске, обеспечивали проезд до станций, где требовались рабочие (ГАКК. Ф. 62. Оп. 1. Д. 1. Л. 3).

Социальная политика совета строилась не на политических лозунгах борьбы трудящихся против капитала, а на поиске вполне рациональных принципов регулирова-

ния отношений между буржуазией и рабочими. Совет вмешивался во взаимоотношения рабочих и предпринимателей, только в тех случаях, когда налицо было ущемление трудового права. В то же время если конфликты на производстве возникали из-за нарушения дисциплины со стороны рабочих, то в этих случаях члены рабочей комиссии исходили не из классовой солидарности, а из пользы дела. Так, рабочая комиссия выступила за решительное увольнение прогульщиков, пьяниц, нарушителей дисциплины (ГАКК. Ф. 62. Оп. 1. Д. 1. Л. 4).

Таким образом, советы продемонстрировали свою способность к разрешению социальных конфликтов между трудом и капиталом. Однако, в отличие от западноевропейских профсоюзов, они апеллировали не к силе закона, а сами в порядке революционной инициативы брали на себя функции власти, от имени которой вершили правосудие. При этом постановления советов хотя и носили прецедентный характер, но в основе они отражали глубинные представления народа о преимуществах права труда по отношению к праву собственности, на которых покоилось традиционное крестьянское правосознание.

С февраля 1917 г. в Сибири стали повсеместно возникать советы (уже за первый месяц революции было создано 65 советов), хотя наряду с ними в городах продолжали действовать Городские думы, а место губернской власти заступали временные комитеты, комитеты общественной безопасности и комиссары Временного правительства. Таким образом, в Сибири, как и в центре страны, складывалась сложная картина многовластия. В большинстве случаев советы не претендовали сразу на всю полноту власти, они разграничивали свои полномочия и уже существующих органов управления, за исключением тех, которые признавались враждебными революции. Так, например, Новониколаевский совет постановил, что городское и земское самоуправление остаются самостоятельными в хозяйственной деятельности, однако сохранил за собой право отменять их решения, если возникали противоречия [Советы Томской губернии..., 1976, с. 90]. Это позволяет некоторым исследователям утверждать, что до осени 1917 г. сибирские советы являлись не властными органами, а общественно-политическими объединениями [Черняк, 2001, с. 111].

Социальная политика Временного правительства была направлена на обеспечение классового компромисса, который был необходим в условиях продолжавшейся войны. Однако реализация этой цели на фоне углублявшегося экономического кризиса была затруднена и уже к весне 1917 г. привела к резкому сужению социальной базы новой власти. Если в первые месяцы революции в советах Сибири было довольно сильно соглашательское направление, то по мере того как нарастало недовольство затягиванием решения острых социальных проблем, советы переходят к более активным действиям. Так, требования рабочих о введении 8-часового рабочего дня не мог игнорировать ни один совет Сибири.

В крупных промышленных городах советы стали уже весной явочным порядком, не дожидаясь закона, вводить 8-часовой рабочий день. При этом они требовали, чтобы сокращение рабочего времени не отражалось на уменьшении зарплаты. Либеральная пресса предостерегала советы от опасности волюнтаристских решений, призывая к поиску компромисса, но возможности компромиссных решений были чрезвычайно ограничены. Так, в Омске совет, чтобы не оттолкнуть буржуазию введением 8-часового рабочего дня, предложил компенсировать потери буржуазии обязательством сверхурочных работ по повышенным расценкам. В ответ на это Омский биржевой комитет обратился к предпринимателям с возванием принять это решение, назвав его «правильно понятыми интересами промышленности [Свободная Сибирь, 1917]. Однако предприниматели стали увольнять рабочих, нанимая на их места военнопленных или солдат, которым выплачивалась мизерное жалование. Аналогичным образом поступали хозяева предприятий и в других городах Сибири.

Нежелание буржуазии искать компромисс подталкивало рабочих к радикальным средствам: они устранили назначенных правительством военных и гражданских чи-

новников и переходили к установлению контроля над производством. Так, Судженский совет вместе с союзом служащих Судженских копей установил контроль над производством, предотвратив тем самым остановку копей. Управление перешло в руки технических специалистов – совета инженеров, который действовал под контролем местного совета рабочих и солдатских депутатов. Они направили обращение к Временному правительству и Петроградскому совету рабочих и солдатских депутатов с требованием национализации копей, мотивируя это непримиримой позицией угольного магната Михельсона, отказывавшегося подчиняться решениям совета [Советы Томской губернии, 1976, с. 40–41].

Перед Томским губернским исполнительным комитетом совет Судженских копей инициировал запрос об официальном устранении с поста директора горного инженера Прошковского и возбуждении в отношении него уголовного дела «за преступное ведение им дела». Как было установлено расследованием, Прошковский, воровал деньги, недоплачивая рабочим, в таком размере, что совет после пересчета вынужден был доплачивать по 300 и более рублей на одного рабочего [Советы Томской губернии, 1976, с. 47–48].

Также решительно действовал и Красноярский губернский совет, в котором доминировали большевики и левые эсеры. Совет поддержал действия рабочих абаканского лесопильного завода, реквизировавшего его у акционеров общества «Абакан», которые объявили локаут. В мае 1917 г. острая ситуация возникла на медном руднике «Юлия». Рабочие после тщетных попыток добиться выплаты зарплаты пошли на отстранение администрации предприятия. Минусинский совет принял рудник в свое ведение, но столкнулся с явной нехваткой средств для продолжения дела и выплаты зарплат рабочим. Совет обратился к губернскому комиссару В.М. Крутовскому и в Красноярский ВПК. Остановку рудника сочли недопустимой, и решение конфликта было найдено через создание примирительной камеры. Предприниматели пошли на встречу рабочим, выделив в конце июля 15 тыс. рублей на нужды рудника и выплаты зарплат, а рабочие гарантировали возвращение администрации рудника (ГАКК Ф. Р. 1813. Оп. 2. Д. 3. Л. 57).

Вместе с тем, предъявляя требования по улучшению положения рабочих, совет брал на себя обязательства борьбы с нарушениями производственной дисциплины, пьянством и самогоноварением. Для этой цели при Минусинской совете были созданы комиссия и казачий отряд. Члены комиссии привлекали к суду не только самогонщиков, продавцов, но и потребителей самогона, которых отправляли на общественные работы (ГАКК. Ф. 258. Оп. 1. Д. 13. Л. 20, 25). Тех, кто отказывался подчиняться, арестовывали (ГАКК. Ф. Р. 258. Оп. 1. Д. 43. Л. 90). Для борьбы с самогоноварением и пьянством совет направил отряды солдат и казаков в волости. Судя по всему, эти меры давали положительный результат и приветствовались местным населением. Например, жители села Шалинского буквально засыпали совет прошениями о продлении срока действий такого отряда в их волости. В одном из них говорилось: «командированными в наше село казаками для охраны населения мы очень довольны, т. к. с появлением казаков, у нас не стало также краж и грабежей, и вообще, в селении стала тишина и спокойствие, а потому просим не удалять из нашего села казаков». (ГАКК. Ф. Р. 258. Оп. 1. Д. 39. Л. 164).

Повсюду советы предпринимали меры, направленные на улучшение условий труда. На рудниках Томской губернии Кольчугинским советом рабочих депутатов и Гурьевским советом старост рабочих и служащих в мае 1917 г. были введены строгие требования к санитарному состоянию: обеспечить питьевую воду, умывальники и ватерклозеты, вентиляционные устройства в каждом цехе, аптечки, своевременную работу столовой, улучшить работу больницы. Для работников, проработавших более года, вводился месячный оплачиваемый отпуск. При увольнении – выходное пособие, причем это касалось также и лиц, увольнявшихся по собственному желанию. Устанавливался порядок премирования служащих на Пасху и в Рождество, размер премии

равнялся месячному окладу. Для улучшения жилищного вопроса было решено выплачивать квартирные деньги рабочим и тем служащим, кому заводоуправление не смогло обеспечить бесплатное жилье.

В Североенисейской тайге местный совет рабочих депутатов потребовал от предпринимателей улучшения жилищных условий, отмены сверхурочных работ, повышения заработной платы на 20 %, а также обязательного страхования рабочих и служащих вне зависимости от размеров заработной платы [Наш голос, 1917].

По мере ухудшения экономической и политической ситуации среди предпринимателей ширилось стремление к сворачиванию производства и выводу капиталов. Это не устраивало советы, поскольку повсеместная национализация рассматривалась как преждевременная мера. Поэтому в ряде городов советы волевыми решениями обязывали буржуазию продолжать торгово-предпринимательскую деятельность, при этом строго контролируя соблюдение ими обязательств перед рабочими посредством заключения коллективных договоров.

Практика коллективных договоров в России находилась в зародышевом состоянии. До 1917 г. были известны лишь немногочисленные случаи таких договоров, заключенных петербургскими металлистами и бакинскими нефтяниками. Они позволяли рабочим отстаивать свои корпоративные права посредством создания организаций и стачки, промышленных судов. В 1917 г. заключение коллективных договоров стало повсеместным явлением. Однако в Сибири они были встречены местной буржуазией с большим недоверием. Многие предприниматели рассматривали коллективные договоры с рабочими как временную уступку, чтобы выиграть время. Так было в случае с красноярским кондитерским фабрикантом Радайкиным. Весной 1917 г. он в результате забастовки рабочих вынужден был пойти на подписание коллективного договора, которое предусматривало: введение восьмичасового рабочего дня, увеличение заработной платы всем категориям работников, право на забастовку, обязательство не сокращать производство без причин, а в случае таковых выплатить рабочим компенсацию (ГАКК. Ф. 258. Оп. 1. Д. 36. Л. 47). Однако уже в августе он заявил о закрытии одного из цехов. Причиной было объявлено отсутствие сырья (сахара), но рабочими было установлено, что в Обществе взаимного кредита у Радайкина было заложено 4 вагона сахара. Заподозрив, что их хотят просто уволить под надуманным предлогом, рабочие обратились в совет. Исполком пригрозил фабриканту арестом всего сырья, но тот отказался выполнить требования. Рабочие объявили забастовку, но и это не подействовало на Радайкина, тот их уволил и нанял новых рабочих, не состоявших в профсоюзе (ГАКК. Ф. 258. Оп. 1. Д. 36. Л. 47). Тогда губисполком решил наложить секвестр на сахар, продать его и возместить компенсацию рабочим (ГАКК. Ф. 258. Оп. 1. Д. 106. Л. 81).

Некоторые предприниматели сначала шли на заключение коллективных договоров, но потом под всякими предлогами их расторгали. Так, хозяин кожевенного завода в Красноярске К. Касимовцев в июле 1917 г. заявил о расторжении коллективного договора, который он якобы подписал «не добровольно, а под влиянием силы и угрозы». Однако реальной причиной отказа соблюдать коллективный договор было то, что его условия не позволяли предпринимателю свободно распоряжаться прибылью. Большая часть сибирской буржуазии, привыкнув к тому, что закон не обязывал её гарантировать рабочим их социальные права, оказалась не способна вести свое дело так, чтобы обеспечить эффективность производства в новых условиях. Заводчики терпели убытки, но всю вину возлагали на рабочих, которые якобы выдвигали «безответственные требования» (ГАКК. Ф. Р. 258. Оп. 1. Д. 4. Л. 41).

Отстаивание интересов рабочих очень часто ставило советы перед необходимостью принятия политических решений. Так произошло во время забастовки, вспыхнувшей на лесопильном заводе И. Лида в Маклаково. Енисейский совет, поддержав требования по обеспечению равных прав между финскими и русскими рабочими на заводе, вынужден был вмешаться в постановление уездного комиссара Временного правительства Гоголева. Тот по настоянию хозяев завода вызвал для подавления участ-

ников стачки войска. В ответ на это глава Енисейского совета А.Г. Перенсон не только объявил об отстранении Гоголева, но и об увольнении фабричного инспектора Енисейской губернии Иогансона, подчинявшегося Временному правительству. В другом конфликте, возникшем на заводе Окулича, Красноярский совет тоже вынужден был прибегнуть к использованию своих властных полномочий. Рабочие обратились в совет в связи с отказом хозяина выполнять обязательства трудового договора, заключенного с ними. Вместо них Окулич использовал на своем предприятии военнопленных, труд которых не оплатил. Этот конфликт рассматривался на специальном заседании совета, и было принято постановление, регламентирующее условия найма военнопленных с соблюдением их прав. Как очевидно, советы вынуждены были переходить рамки примирения конфликтующих сторон и принимать решения, которые приобретали законодательную силу (ГАКК. Ф. 258. Оп. 1. Д. 4. Л. 21–22).

Таким образом, советы можно рассматривать как гражданские институты, в рамках которых в 1917 г. могла бы реализоваться мирная альтернатива революции и гражданской войны. Рабочий класс пытался использовать различные формы социального партнерства для защиты своих классовых и профессиональных интересов, первоначально не посягая на политическую гегемонию. Однако классовый эгоизм буржуазии, не желавшей идти на уступки в социальной сфере, заставлял даже те советы, в руководстве которых преобладали эсеро-меньшевистские элементы, отступить от общей политической тактики компромисса и вводить режим рабочего контроля над производством. В годы войны буржуазия, особенно в отраслях, связанных с ВПК, получала огромные прибыли (160–200 %), выводила капитал в иностранные банки, получая проценты, которые позволяли ей компенсировать сокращение производства. Искусственное банкротство и закрытие предприятий на местах больше всего ударило по трудовым слоям населения. Это делало позиции рабочих и буржуазии непримиримыми. Возможность реформаторской альтернативы в рамках существующей политической системы уже к лету 1917 г. была исчерпана, что и предопределило разрыв сибирских советов с органами Временного правительства и стремление к установлению своей политической власти.

Список сокращений

1. ГАКК – Государственный архив Красноярского края.

Список источников

1. Наш голос. 1917. № 38.
2. Свободная Сибирь. 1917. № 22.
3. Советы Томской губернии. Март 1917 – май 1918 гг.: сб. документов и материалов. Томск, 1976. 218 с.

Библиографический список

1. Агалаков В.Т. Советы Сибири (1917–1918 гг.). Новосибирск, 1978. 255 с.
2. Бабинова Е.Н. Двоевластие в Сибири. Томск, 1980. 159 с.
3. Сафронов В.П. Октябрь в Сибири. Красноярск, 1962.
4. Черняк Э.И. Революция в Сибири: съезды, конференции и совещания общественных объединений и организаций (март 1917 – ноябрь 1918 года). Томск, 2001. 235 с.
5. Шорников М.М. Большевики Сибири в борьбе за победу Октябрьской революции. Новосибирск, 1963.

ПЛАНЫ ЕВРОПЕЙСКИХ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ КАРСКОГО МОРСКОГО ПУТИ В ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XX ВЕКА¹

Карский морской путь, Й. Лид, С. Скотт-Гансен, В. Вебстер, Белушья, таможенные льготы, освоение Сибири.

Специфичной чертой развития русской государственности являлось то, что Россия изначально складывалась как континентальная держава. За право плавания в наиболее удобных для судоходства морях столетиями приходилось бороться с сильными соседями. Единственный доступный морской путь долгое время пролегал по полярным морям. Русские плавания в коммерческих и военных целях по Северному Ледовитому океану известны еще со времен Киевской Руси и продолжают до настоящего времени. На очередном витке исторического развития для успешной модернизации российского производства и внедрения нанотехнологий необходимы значительные денежные средства, которые планируется получить от продажи природных ресурсов. Следовательно, появляются планы более активного использования Северного морского пути (разработка Штокмановского месторождения, экспорт нефти и газа морским путем в страны Юго-Восточной Азии и т. д.). Возможно, в реализации этих планов будут участвовать иностранные компании, поэтому актуальным представляется исследование, обращенное к проектам западных предпринимателей по освоению этого маршрута.

Существует значительный пласт научной литературы об истории освоения Северного морского пути. Однако отдельных работ, посвященных планам иностранцев по коммерческому освоению Карского морского пути, не существует. Фрагментарно этот вопрос освещен в фундаментальном исследовании Д.М. Пинхенсона «Проблема Северного морского пути в эпоху капитализма» [Пинхенсон, 1962, с. 404–413]. Работа Д.М. Пинхенсона была написана в период господства в исторической науке марксистско-ленинской методологии, с позиций которой любая деятельность иностранного капитала в арктических водах Российской империи / СССР оценивалась крайне отрицательно, поэтому в ней отсутствовал какой-либо намек на объективность. Отдельные интересные детали плана Й. Лида по освоению Карского морского пути упомянуты в статье Г.Ф. Быкони, посвященной деятельности знаменитого норвежца в Сибири [Bykonja, 2008, p. 85–95].

Целью данной статьи является анализ основных планов европейских предпринимателей по рациональному освоению Карского морского пути в эпоху перехода от традиционного общества к индустриальному.

Начиная с XVI в. иностранные исследователи и купцы (Р. Ченслер, Х. Уилоуби, В. Баренц и др.) активно пытались исследовать и использовать для торговых целей северо-восточный проход. Новый этап освоения Карского морского пути, обусловленный промышленным переворотом и технологической революцией, начался со второй половины XIX в. Интерес к освоению нового маршрута в Сибирь по водам Северного Ледовитого океана у западных коммерсантов возник еще в конце XIX в., но масштабные проекты его комплексной систематической эксплуатации появились только в начале XX в. Этому способствовали два фактора: успешность первых прямых коммерческих рейсов из Европы к устью Оби и Енисея и начало функционирования Транссибирской железнодорожной магистрали. Благодаря успехам капитана Виггинса [Johnson, 1907, p. 52–307] и «Английской морской торговой компании Фрэнсис Лейборн-Попхэм»

¹ Работа выполнена в рамках реализации Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева НФ 2012–2016 гг. (проект №06-3/12).

[Гончаров, 2012, с. 25–29] европейцам стало окончательно ясно, что Карское море сухододно и задача состоит в минимизации рисков экономических потерь в ходе торговых экспедиций в Сибирь. К тому же начало транспортного сообщения по Транссибу увеличило объем потока сибирских товаров в Европейскую Россию, а оттуда они попадали за границу. Однако железнодорожная перевозка товаров через всю страну, а затем транспортировка по Балтийскому морю в Европу значительно увеличивали их стоимость, в среднем почти в три раза, с 3 до 10 фунтов за тонну [Lied, 1960, p. 46], что делало, например, нерентабельным экспорт сибирского леса, которым интересовались европейские компании.

Среди многообразия предложений использования Карского морского пути, поступивших в этот период от зарубежных предпринимателей, следует выделить проекты А. Больтена, С. Скотт-Гансена, В. Вебстера и Й. Лида.

В конце 1904 г. к русскому правительству обратился владелец гамбургской корабельной конторы Август Больтен с предложением организовать сообщение между Германией и устьями Оби и Енисея. Для снижения рисков плавания он предлагал обустроить маршрут, построив в проливах Новой Земли три радиостанции и поставив навигационные знаки на островах Карского моря. Зная русские технические новшества, А. Больтен предлагал использовать для проводки транспортных судов ледоколы типа «Ермак». Главным же условием развития маршрута он считал освобождение импортируемых товаров от таможенных пошлин (РГИА. Ф. 22. Оп. 3. Д. 78. Л. 140–141). Однако когда А. Больтен получил разрешение на беспошлинный ввоз части товаров, он им не воспользовался.

Во многом проект А. Больтена был наиболее типичным для иностранных предпринимателей. Впоследствии аналогичный план выдвигал в 1906 г. датчанин и омский иностранный гость-купец В. Андерсен, владелец конторы по экспорту сибирских продуктов в Западную Европу. В 1908 г. гамбургский купец в Москве Г. Кобриц намеривался отправить на Енисей судно с грузом иностранных товаров в 130 тыс. пудов. В апреле 1909 г. английский предприниматель Сэлливан на условиях беспошлинного пропуска товаров хотел доставить 1000 т качественной английской продукции на Енисей [Пинхенсон, с. 405]. В целом же, можно отметить, что во всех этих прожектах игнорировались трудности полярного мореплавания, а основной успех связывался с предоставлением таможенных льгот. Исходя из этого, предприниматели изначально рассчитывали не на систематическое успешное освоение маршрута, а на получение случайной прибыли. Сверхприбыль, полученная благодаря таможенным льготам, распространялась на одну успешную экспедицию, перекрывала убытки, которые могли возникнуть вследствие возможного провала следующего плавания.

Несколько иной план освоения арктических просторов Российской империи предложил в августе 1909 г. норвежский капитан С. Скотт-Гансен, некогда сопровождавший Ф. Нансена на «Фраме» и неплохо знавший полярные воды (РГИА. Ф. 95. Оп. 5. Д. 9764. Л. 7). Он считал, что необходимо создать совместное норвежско-русское торгово-мореходное предприятие с капиталом в 3 млн. крон, в которое вошли бы крупные предприниматели, торговцы, судовладельцы, страховщики. Данное предприятие планировало заниматься не только ежегодным импортом грузов в Сибирь (примерно 8 тыс. т на двух судах) и экспортом сибирских грузов в Европу. В далеко идущих планах норвежского капитана предполагалась промышленная переработка сибирского сырья: организация лесопиления на Енисее, добыча каменного угля и других ископаемых, переработка льна, кедра, подсолнухов и т. д. [Скотт-Гансен, 1911, с. 30–34]. Как и у предшественников С. Скотт-Гансена, необходимым условием осуществления плана последнего являлось предоставление норвежско-русскому предприятию прав на уплату льготных дифференциально-таможенных сборов за ввозимые в Сибирь товары в течение 15 лет, беспошлинный ввоз оборудования для организации предприятий, бесплатный отвод земельных участков и леса, освобождение от всех налогов, включая подоходный. Несмотря на поддержку ходатайства Скотт-Гансена группой сибирских купцов, министр торговли и промышленности Тимашев, не увидев выгоды

комплексного освоения Сибири, в июне 1910 г. его отклонил (РГИА. Ф. 95. Оп. 16. Д. 112. Л. 38).

По сути дела, план С. Скотт-Гансена стал первым проектом, предполагавшим развитие Карского маршрута смешанным российско-иностраным капиталом. Его идеи подхватили основатели «Сибирской паровой, промышленной и торговой компании» (далее – «Сибирской компании») во главе с Й. Лидом. Спустя четыре года в 1913 г. после первого успешного плавания, совершенного «Корректором» под флагом «Сибирской компании», начали предприниматься шаги по реализации плана С. Скотт-Гансена, но уже без участия его автора. В период расцвета «Сибирская компания» во многом действовала по расчетам С. Скотт-Гансена, к 1916 г. ее акционерный капитал составлял 4 000 000 крон [Lied, 1960, p. 92]. Однако в проекте С. Скотт-Гансена совершенно отсутствуют меры, направленные на улучшение безопасности полярных плаваний и увеличение пропускной способности маршрута.

В 1910-е гг. Карский маршрут стал своеобразной ареной, на которой конкурировали предприниматели из различных стран. Одним из них был английский офицер Валентин Вебстер. Он совершил удачное плавание на торговом пароходе «Нимрод» из Англии в устье Енисея летом 1911 г., после которого подал в Министерство торговли и промышленности записку об организации морского торгового пути к устьям Енисея и Оби (РГИА. Ф. 95. Оп. 6. Д. 1955. Л. 3–12, 120–150, 176).

Основные идеи В. Вебстера, по сути, повторяют проекты А. Больтена, В. Андерсена, Г. Кобрица. Однако, в отличие от них, одно плавание к устью Енисея Вебстеру удалось осуществить на практике. Безусловным новшеством для проектов европейцев выглядит идея организации перегрузочного пункта на Новой Земле, хотя ранее она выдвигалась в середине 1850-х сибирским чиновником Г.В. Колмогоровым, а позже В.А. Русановым [Пинхенсон, 1962, с. 56, 387–388]. Английский предприниматель подчеркивал, что он не будет ходатайствовать о таможенных льготах. Изначально проект англичанина одобрили на особом межведомственном совещании правительства Российской империи в декабре 1911 г. (РГИА. Ф. 95. Оп. 6. Д. 1955. Л. 151). Но чуть позже план Вебстера вызвал бурный протест со стороны русских пароходоладельцев, которые осуществляли перевозки по Тихому океану и претендовали на освоение просторов Северного Ледовитого океана, поэтому в правительстве на повторном заседании этот проект отклонили [Пинхенсон, 1962, с. 405].

Наиболее интересный и детально разработанный план предоставил удачливый коммерсант, исполнительный директор «Сибирской компании» норвежский консул в Сибири Йонас Лид. В отличие от А. Больтена, С. Скотт-Гансена, В. Вебстера и др., Й. Лид имел значительно больший практический опыт организации торговых экспедиций по Карскому морскому пути. С 1912 по 1917 г. руководимая им «Сибирская компания» организовала шесть торговых экспедиций из Европы и США к устьям сибирских рек, в ходе которых его план уточнялся и совершенствовался. В пяти экспедициях деятельного норвежца корабли не потерпели ни одной катастрофы во льдах и совершили успешные рейсы в обоих направлениях маршрута. Три экспедиции принесли значительную коммерческую прибыль.

После октябрьской революции 1917 г. и прихода к власти большевиков, казалось, что многим планам Й. Лиды не суждено сбыться. Однако он был глубоко убежден, что при любом режиме – экономика важнейший инструмент для обеспечения насущных потребностей людей. Он встречается с В. Лениным, Л. Троцким, пытаясь выяснить будущее как «Сибирской компании» в целом, так и своего плана использования Карского маршрута при советской власти, но от них он не получает конкретного ответа.

Затем наступила эпоха НЭПа и ради осуществления своего плана Й. Лид становится советским гражданином, постоянно проживает в СССР, поручает ведущему инженеру-архитектору Александру Михайловичу Вихману, специализировавшемуся на проектировании морских портов, составить планы и чертежи порта Белушья на Новой Земле. Причем Лид заплатил за эти чертежи 15 000 рублей из собственных средств

[Lied, 1960, p. 164]. Таким образом, окончательно план Лида оформился к 1926 г. В 1926 г. он безвозмездно передал все свои документы в Комиссариат внутренней и иностранной торговли СССР. Однако советских чиновников они не заинтересовали.

Карский морской путь Й. Лид, в отличие от руководителей Советского союза, хотел использовать в первую очередь как крупный международный торговый маршрут. По плану Й. Лид за год объем экспорта по Карскому морскому пути из устья Оби должен был составить 200 000 т. (100 000 т. пшеницы, 20 000 т. леса, 20 000 т. сливочного масла, 20 000 т. пеньки и льна, 20 000 т. разного рода сырья), а из устья Енисея около 100 000 т. (50 000 т. пшеницы, 32 000 т. леса, 6 000 т. пеньки и льна, 12 000 т. разного рода сырья). Объем же импорта на первых порах, по мнению Й. Лид, будет значительно ниже и составит 50 000 т. разного рода товаров [Lied, 1960, p. 200]. Принципиальной новизной проекта Й. Лид по сравнению с планами его предшественников является доминирование объема вывозимых товаров над ввозимыми, причем структура экспорта достаточно разнообразна и его основу составляет не лес кругляк (естественный ресурс), а пшеница (продукт, созданный человеком). К тому же «Сибирской компанией» до 1917 г. был запущен лесопильный завод в Маклаково, а Й. Лид планировал построить судостроительную верфь под Красноярском и открыть бумажную фабрику. На основании этого можно заключить, что Сибири он не отводил роль сырьевого придатка Европы.

Ключевое место в плане Й. Лид отводилось строительству трех новых портов (Усть-Енисейск – в устье Енисея, Находка – устье Оби, Белушья – на побережье Новой Земли) для значительного увеличения грузопотока товаров по Карскому морскому пути. Идею сооружения порта Белушья на Новой Земле, возможно, Й. Лид позаимствовал у В. Вебстера или у русских полярных исследователей. В своем же плане он ее предельно детализировал и придал ей конкретные очертания. По мысли Й. Лид, в Белушью, «с одной стороны, будут доставляться грузы для перегрузки и последующей отправки в устье Енисея и Оби, а с другой стороны, для транзита в Европейскую Россию, Западную Европу, Америку и другие страны» [Lied, 1960, p. 208].

Для сообщения между портом Белушья и устьем Оби и Енисея по плану Й. Лид потребуется 30 лихтеров (тоннаж каждого равен 2700 тонн, а осадка 14 футов) и 10 пароходов (мощность двигателя 1000 лошадиных сил, осадка в 14 футов). Каждый пароход должен тянуть на буксире два лихтера и за навигацию по Карскому морю (около трех месяцев в году) совершить минимум пять рейсов [Lied, 1960, p. 208–209].

Стоит подчеркнуть, что за счет строительства порта Белушья, разумной организации сообщения между Новой Землей и устьями Оби и Енисея Й. Лид планировал перевезти по Карскому морскому пути за одну навигацию значительно больше товаров по общему тоннажу, нежели в 1938 г. Главсевморпуть. В СССР в 1938 г. были зафиксированы самые крупные объемы экспортных перевозок по Карскому морскому пути за период 1923–1941 гг. Причем в данный период лес составлял около 100 % объема экспортируемых товаров [Белов, 1969, с. 243].

Особое внимание в своем плане Й. Лид уделял развитию и техническому оснащению маршрута. Он предлагал построить семь новых радиостанций на ключевых точках маршрута и прикрепить к ним гидропланы [Lied, 1960, p. 209]. Эти меры позволили бы оперативно узнавать состояние ледовой обстановки и докладывать об ее изменениях в порты и на суда, находящиеся в пути для того, чтобы они смогли найти проходы, свободные ото льда.

В проекте Й. Лид до мельчайших деталей прописано устройство гаваней в новых полярных портах. По мнению Й. Лид, из-за короткого периода навигации в полярных морях для получения максимальной прибыли необходимо до предела сократить время на разгрузку и перегрузку товаров. Для этого необходимо максимально механизировать процесс перегрузки товаров. Все склады в трех портах норвежский предприниматель планировал оборудовать кранами. По его мысли, подвижные или полупод-

вижные краны должны были ездить по рельсам, и когда это необходимо, они смогли бы переносить груз из одного места в другое [Lied, 1960, p. 212].

Й. Лид провел достаточно точные расчеты стоимости реализации проекта. Общая сумма проекта равнялась 6 480 000 фунтов стерлингов в ценах 1926 г. Из них на строительство зданий и оборудование порта Находка – 2 000 000 фунтов стерлингов, порта Усть-Енисейск – 1 000 000 фунтов стерлингов, порта Белушья – 2 500 000 фунтов стерлингов. На обустройство радиостанций и станций для аэропланов планировалось потратить 80 000 фунтов стерлингов, а стоимость пароходов и лихтеров составляла 900 000 фунтов стерлингов [Lied, 1960, p. 214].

Такую значительную сумму денег Й. Лид предлагал в эпоху НЭПа одолжить на Западе. В условиях НЭПа, по мнению Лида, скорее всего, было бы создано совместное государственно-частное предприятие на взаимовыгодных началах по образцу АРКОСа [Lied, 1960, p. 164–165]. Й. Лид лелеял надежду, что низкие по европейским меркам цены на экспортные сибирские товары и ожидаемые прибыли помогут ему снова убедить представителей крупного иностранного бизнеса вложить деньги в развитие Карского морского пути. Однако, по всей видимости, советские власти опасались потерять контроль над стратегически важным маршрутом, поэтому сама мысль о привлечении зарубежного частного капитала для торгового освоения Северного Ледовитого океана поставила крест на осуществлении плана Й. Лида, как и на возможных аналогичных проектах других европейских и американских предпринимателей.

За относительно короткий период – четверть века – планы коммерческого освоения Карского морского пути претерпели значительную эволюцию: от предложений организации отдельных плаваний с предоставлением значительных таможенных льгот до крупномасштабного освоения иностранным капиталом арктических просторов нашей Родины. Важными факторами, повлиявшими на эволюцию этих проектов, с одной стороны, являлись открытия в области техники (новые типы судов, использование аэропланов и самолетов, появление новых типов портовой техники и т. д.), а с другой – увеличение научных знаний о полярных морях. Все эти изменения в большей степени были учтены в плане взаимовыгодной торговли Йонаса Лида, реализация которого при условии существования другой политико-экономической системы в СССР, возможно, смогла бы изменить хозяйственную специализацию Сибири в структуре международного разделения труда.

Список сокращений

1. РГИА – Российский государственный исторический архив в г. Санкт-Петербург.

Список источников

1. Lied Jonas. Siberian Arctic. London; Methuen & Co Ltd, 1960. 218 p.
2. Скотт-Гансен Н.С. О Северном, морском пути // Сибирские вопросы 1911. № 47–49.

Библиографический список

1. Белов М.И. Научное и хозяйственное освоение Советского Севера 1933–1945 гг. История открытия и освоения Северного морского пути. Л.: Гидрометеорологическое издательство, 1969. Т. 3. 616 с.
2. Гончаров А.Е. Деятельность «Английской морской торговой компании Френсис Лейборн-Попхэм» в Сибири: 1893–1899 гг. // Сибирский субэтнос: культура, традиции, ментальность: материалы VII научно-практической Интернет-конференции. Красноярск, 2012. С. 21–37.
3. Пинхенсон Д.М. Проблема Северного морского пути в эпоху капитализма. История открытия и освоения Северного морского пути. М.: Морской транспорт, 1962. Т. 2. 766 с.
4. Vykonja G. F. Jonas Lied in Siberia (1910–1919) // Consul Jonas Lied and Russia. Collector, Diplomat, Industrial, Explorer. 1910–1931. Unipub, 2008.
5. Johnson H. The life and voyages of Joseph Wiggins, F.R.G.S. modern discoverer of the Kara Sea route to Siberia based on his journals and letters. London, 1907. 396 p.

ПАРАГЕНЕТИЧЕСКИЕ ЛАНДШАФТНЫЕ РЯДЫ ФИЗИКО-ГЕОГРАФИЧЕСКИХ ПРОВИНЦИЙ РАВНИННОГО АЛТАЯ

Принцип контрастности, тип местности, парагенетический ландшафт, парагенетический ряд.

Кроме ландшафтных геосистем морфоструктурного типа, которые выделяются по относительной повторяемости морфологических структур элементов и генетической однородности, существуют еще и геосистемы, организованные на градиентной или функционально-динамической основе. В результате существования латеральных связей, образованных вещественно-энергетическими потоками, формируются совокупности геосистем, которые как бы рассекают ландшафтные границы, объединяя морфоструктурные части разных природных комплексов в единое целое. Территориально сопряженные морфоструктурные природные комплексы, объединенные на градиентной (динамической) основе латеральными вещественно-энергетическими потоками, формируют парагенетические ландшафтные геосистемы.

Контраст – слово французского происхождения, означающее резкое различие, противоположность. Однако в науке и технике этим термином «часто выражают не противоположность, а только различие состояний каких-либо явлений». Понятие введено в комплексную физическую географию Ф.Н. Мильковым в 1966 г. [Мильков, 1981, с. 46].

Принцип контрастности в настоящее время имеет фундаментальное значение в познании закономерностей географической оболочки. Выделяется два типа контрастности сред – вертикальная и горизонтальная. Вертикальная контрастность – одна из основных закономерностей географической оболочки. Эта контрастность достигает своего максимума в среднем (ландшафтном) ярусе. Наличие вертикальной контрастности, в свою очередь, обуславливает существование горизонтальной контрастности, выражение которой есть наличие парадинамических и парагенетических ландшафтных систем. Согласно Ф.Н. Милькову, под парадинамическим комплексом подразумевается система пространственно смежных региональных или типологических единиц, характеризующаяся наличием взаимодействия между веществом и энергией [Мильков, 1981, с. 46]. Особенность парадинамических комплексов состоит в том, что они выражены тем лучше и определеннее, чем контрастнее их члены.

Исследования парадинамических ландшафтных систем и рубежей контрастности сред имеют большое научное значение в плане познания функционирования и динамики природных комплексов, а также закономерностей их пространственного расположения. Разновидностью парадинамических комплексов-систем являются парагенетические комплексы. В ландшафтоведении понятие парагенетического комплекса-системы введено также Ф.Н. Мильковым [Там же, с. 47].

Парагенетические ландшафтные комплексы – системы смежных, активно взаимодействующих региональных или типологических единиц, обладающих общностью происхождения. Под общностью происхождения здесь подразумевается одновременное или последовательное в ходе развития возникновение взаимосвязанных комплексов – членов парагенетической системы – под воздействием определенного вида процессов и факторов. Смежность в парагенетической системе включает не только пространственный (хорологический), но и временной (хронологический) аспект [Мильков, 1966, с. 24]. Результаты парагенетических ландшафтных исследований отражены в работах Ф.Н. Милькова, В.В. Козина, А.Ю. Ретеюма, М.А. Глазовской и других [Мильков, 1966; Козин, 1979; Ретеюм, 1977].

В 1974 г. В.В. Козин предложил самостоятельную таксономическую систему парагенетических комплексов флювиального происхождения, которая выглядела следующим образом: элементарные ПГК, внутриваловые ряды ПГК, долинские ПГК. Элементарный ПГК – совокупность морфологически и генетически взаимосвязанных урочищ, четко выделяющихся среди других комплексов устойчивым обменом вещества и энергии (обрывно-осыпные, прирусловые, бугристо-котловинные и др.). Внутриваловый ряд определяется как совокупность элементарных ПГК, объединенных определенным местоположением и общностью переживаемого этапа в рамках долинного цикла, общим характером миграции вещества и набором основных физико-географических процессов (пойменный, надпойменно-террасовый, склоновый ряды). По содержанию эти ряды в большинстве случаев соответствуют понятию «тип местности» Ф.Н. Милькова [Козин, 1979, с. 9].

Равнинный Алтай достаточно хорошо исследован в ландшафтном отношении как на региональном, так и на типологическом уровне. В то же время с точки зрения парагенетических связей природные комплексы данной территории практически не изучены. Рассмотрение структуры парагенетических ландшафтов нами проведено в рамках физико-географических провинций, охватывающих равнинную часть Алтайского края. В качестве исходной основы выбрана схема физико-географического районирования, предложенная Ю.М. Цимбалею, согласно которой территория исследования расположена в пределах Кулундинской и Южно-Приалейской степных провинций и Верхне-Обской лесостепной провинции [Цимбалею, 1997, с. 127]. Исследования проводились на основе использования полевых ландшафтных методов с работой на ключевых участках, ландшафтных профилях и картографических методов. В качестве объекта исследования, в том числе ландшафтного картографирования, выбран тип местности. В работе использовались программные продукты ГИС ObjectLand, графический редактор GIMP2, программа для измерения площадей Universal Desktop Ruler.

Наибольшее развитие в пределах Кулундинской провинции получили озёрно-террасовые парагенетические ландшафтные комплексы (ПЛК). Ядром парагенетической системы являются многочисленные высокоминерализованные озёра Кулундинской низменности. В состав данного ПЛК, кроме озёр, входят следующие типы местностей: низкие озерные террасы плоские и плоско-западинные с солонцово-солончаковыми лугами в комплексе со злаково-разнотравными болотно-солончаковыми лугами на лугово-болотных, солончаковато-солонцеватых почвах; высокие древние озерные террасы пониженные плоские и слабоволнистые с галофитными группировками на лугово-болотных, солончаковатых почвах и каштаново-луговых солонцах; высокие древние озерные террасы плоские со сложным комплексом типчаково-полюнных группировок на солонцеватых почвах, галофитной растительностью солончаков и солонцов и разнотравно-типчаково-злаковыми засушливыми степями на черноземах южных; склоны озерных котловин пологие, местами слабо выраженные, с полюнно-типчаковыми сухими степями на каштановых почвах и озерно-аллювиальные равнины слабоволнистые с разнотравно-типчаково-ковыльными группировками на черноземах южных, солонцеватых и солонцах степных (рис. 1).

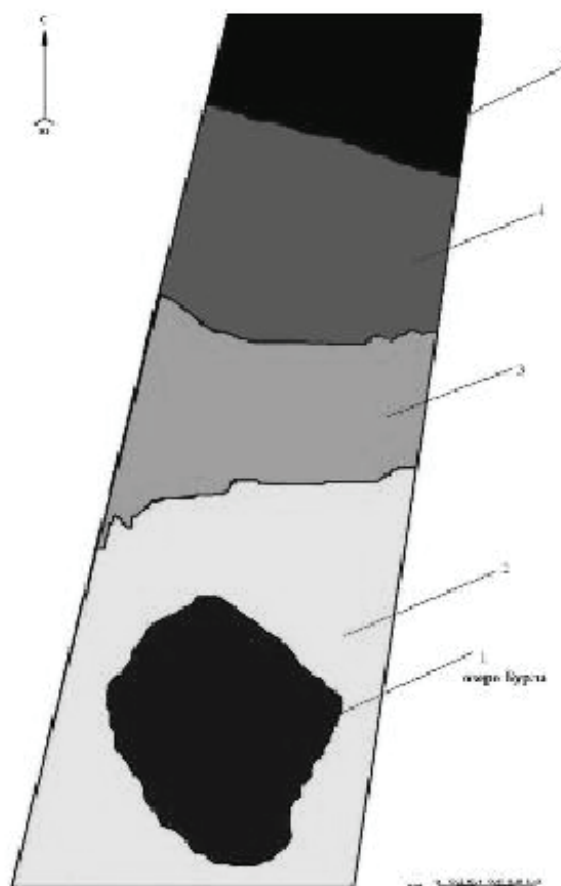


Рис. 1. Картограмма ландшафтного трансекта озерно-террасового парагенетического комплекса Кулундинской провинции

1 – озеро; 2 – низкие озерные террасы плоские и плоско-западинные с солонцово-солончаковыми лугами в комплексе со злаково-разнотравными болотно-солончаковыми лугами на лугово-болотных, солончаковато-солонцеватых почвах; 3 – высокие древние озерные террасы пониженные плоские и слабоволнистые с галофитными группировками на лугово-болотных, солончаковатых почвах и каштаново-луговых солонцах; 4 – высокие древние озерные террасы плоские со сложным комплексом типчаково-полынных группировок на солонцеватых почвах, галофитной растительностью солончаков и солонцов и разнотравно-типчаково-злаковыми засушливыми степями на черноземах южных; 5 – склоны озерных котловин пологие, местами слабо выраженные, с полынно-типчаковыми сухими степями на каштановых почвах и озерно-аллювиальные равнины слабоволнистые с разнотравно-типчаково-ковыльными группировками на черноземах южных, солонцеватых и солонцах степных

В отдельных районах Кулундинской провинции получили развитие ПЛК ложбин древнего стока. На уровне типов местностей проявляются следующие составляющие данной парагенетической системы: пониженные сильно заозеренные равнины дельт ложбин древнего стока с галофитными разнотравно-злаковыми, часто закустаренными, остепненными лугами на солонцах и солончаках, луговых и луговых солончаковатых почвах; равнины дельт ложбин древнего стока всхолмленные, бугристо-грядовые с остепненными сосновыми борами на дерново-слабоподзолистых почвах; равнины дельт ложбин древнего стока плоские с полынно-типчаково-ковыльными сухими степями на темно-каштановых и каштановых почвах; склоны ложбин древнего стока пологие, слабо расчлененные с богато-разнотравно-ковыльными и разнотравно-типчаково-ковыльными степями на черноземах южных солонцеватых (рис. 2).

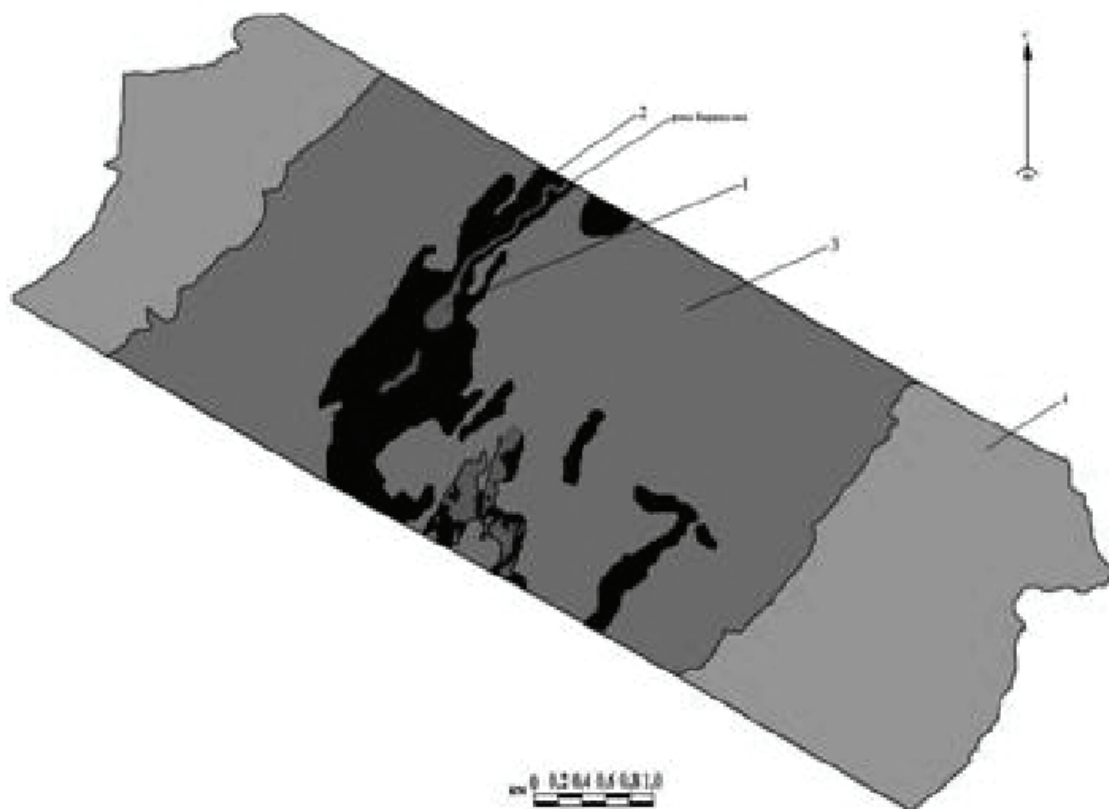


Рис. 2. Картограмма ландшафтного трансекта ложбины древнего стока парагенетического комплекса Кулундинской провинции

1 – ложбина древнего стока; 2 – пониженные сильно заозеренные равнины дельт ложбин древнего стока с галофитными разнотравно-злаковыми, часто закустаренными, остепненными лугами на солонцах и солончаках, луговых и луговых солончаковатых почвах; 3 – равнины дельт ложбин древнего стока всхолмленные, бугристо-грядовые с остепненными сосновыми борами на дерново-слабоподзолистых почвах; 4 – равнины дельт ложбин древнего стока плоские с полынно-типчаково-ковыльными сухими степями на темно-каштановых и каштановых почвах; склоны ложбин древнего стока пологие, слабо расчлененные с богато-разнотравно-ковыльными и разнотравно-типчаково-ковыльными степями на черноземах южных солонцеватых

На небольших площадях представлены флювиальные (долинно-речные) ПЛК. Выделены два варианта данных парагенетических систем. Первый характерен для долин таких рек, как Кулунда, отчасти Бурла, включает следующие типы местностей: поймы средних рек, расчлененные протоками и старицами, со злаково-разнотравными осоковыми и кустарниковыми лугами на лугово-аллювиальных солончаковатых почвах и первые надпойменные террасы больших и средних рек слабоволнистые с разнотравно-злаковыми лугами и полынно-злаковыми степями на лугово-черноземных, луговых засоленных почвах (рис 3).



Рис. 3. Картограмма ландшафтного трансекта долино-речного парагенетического комплекса Кулундинской провинции

1 – речная сеть; 2 – поймы средних рек, расчлененные протоками и старицами, со злаково-разнотравными осоковыми и кустарниковыми лугами на лугово-аллювиальных солончаковых почвах; 3 – первые надпойменные террасы больших и средних рек слабоволнистые с разнотравно-злаковыми лугами и полынно-злаковыми степями на лугово-черноземных, луговых засоленных почвах

Второй проявляется в бассейнах малых рек и представлен поймами малых рек с большим количеством озер и стариц с закустаренными и галофитно-злаковыми остепненными лугами на солончаках луговых и солонцах, переходящими в надпойменные террасы малых рек, слабоволнистые с галофитно-злаковыми лугами, полынными и солянковыми сообществами на солончаках луговых и солонцах.

В Южно-Приалейской провинции на уровне типов местностей озёрно-террасовые ПЛК практически не выражены. В то же время широко представлены ПЛК ложбин древнего стока. Они включают: днища ложбин древнего стока плоские с солонцово-солончаковыми остепненными лугами на луговых и лугово-болотных, засоленных почвах, солонцах и солончаках; днища ложбин древнего стока бугристо-грядовые с сосновыми борами на дерновых, слабоподзолистых почвах и борových песках; склоны ложбин древнего стока бугристо-грядовые с сосновыми борами на дерново-слабоподзолистых почвах и склоны ложбин древнего стока террасированные, пологие, слабодисселированные с настоящими степями на южных черноземах с типчаково-полынными группировками на солонцах.

Значительное развитие получили долино-речные ПЛК, представленные поймами средних рек плоскогрядные, озерно-старичные с разнотравно-злаковыми, иногда солончаковыми, лугами и древесно-кустарниковыми сообществами на аллювиально-луговых, лугово-болотных и аллювиальных слаборазвитых, частично засоленных почвах; первые надпойменные террасы средних рек выровненные с разнотравно-типчаково-ковыльными степями в сочетании с галофитными комплексами на черноземах

южных, лугово-черноземных и луговых засоленных почвах; вторые надпойменные террасы больших и средних рек плоские с озерными котловинами, с типчаково-ковыльными степями на черноземно-луговых почвах и черноземах южных с галофитными сообществами на солонцах; третьи речные террасы с плоскими западинами и озерными котловинами с разнотравно-ковыльными степями на черноземах южных и галофитными сообществами в понижениях.

Широко представлен и склоновый тип ПЛК, включающий: пологие слаборасчлененные склоны плато с разнотравно-типчаково-ковыльными настоящими степями на черноземах южных и типчаково-полынными группировками на солонцах, склоны плато расчлененные с разнотравно-злаково-полынно-типчаковыми степями на черноземах южных и солонцах степных; плоские пологоволнистые водораздельные поверхности плато с разнотравно-типчаково-ковыльными степями на черноземах южных.

Верхне-Обская лесостепная провинция, по сути, представляет собой крупнейшую на юге Западной Сибири единую парагенетическую систему, ядром которой является река Обь, состоящую из развитой поймы, пяти надпойменных террас и прилегающих склонов Приобского плато и Бие-Чумышской возвышенности.

Приведёнными примерами разнообразие ПЛК равнинного Алтая не ограничивается, наблюдаются существенные локальные различия внутри провинций в зависимости от геоморфологических условий и расположения геосистем на уровне подпровинций. Результаты исследования парагенетических ландшафтных систем равнинного Алтая имеют большое значение при изучении процессов эволюции и динамики природной среды, а также могут найти широкое применение в геоэкологической оценке ландшафтов.

Библиографический список

1. Козин В.В. Парагенетический ландшафтный анализ речных долин: учеб. пособие. Тюмень: Изд-во ТГУ, 1979. 87 с.
2. Мильков Ф.Н. Парагенетические ландшафтные комплексы // Научные записки Воронежского отдела Географического общества СССР. Воронеж, 1966. С. 24–32.
3. Мильков Ф.Н. Физическая география: современное состояние, закономерности, проблемы: монография. Воронеж: ВГУ, 1981. 400 с.
4. Ретеюм А.Ю. О факторах и формах упорядоченности пространства оболочки земли // Вопросы географии. М., 1977. Сб. 104: Системные исследования природы. С. 84–94.
5. Цимбалеи Ю.М. Ландшафтный подход к решению региональных проблем природопользования // Сибирский экологический журнал. 1997. № 2. С. 127–134.

ОЦЕНКА АТМОСФЕРНОГО ВОЗДУХА ГОРОДА КРАСНОЯРСКА ПО СНЕГОВОМУ ПОКРОВУ

Снеговой покров, твёрдый осадок, химические элементы, оценка, загрязнение, состояние, атмосферный воздух.

Оценка атмосферного воздуха крупных промышленных агломераций в Сибири вообще и в городе Красноярске в частности является объектом пристального внимания и изучения. Красноярск располагается в долине реки Енисей, который делит город на две части, в окружении возвышенностей, что определяет особый режим циркуляции атмосферы: незамерзающая река, близкое расположение к городу Красноярского водохранилища, что создает повышенную влажность, благоприятную для образования летних и зимних смогов.

Красноярск является крупным индустриальным городом, на территории которого сосредоточено много производств разного профиля: алюминиевая и цветная металлургия, ряд машиностроительных, приборостроительных и др. центров; город отапливается тремя ТЭЦ, на которых сжигается ископаемое топливо (уголь); используются продукты нефтехимического производства: газ, бензин, дизельное топливо для автотранспорта, битумы для изготовления асфальта и т. д. Красноярск на период 2010 г. занимал тринадцатое место в списке самых грязных городов России.

Наиболее доступным и информативным объектом для изучения оценки атмосферного воздуха является снеговой покров. В условиях длительного зимнего времени он накапливает и сохраняет атмосферные загрязнения и рассматривается как депонирующая среда для пылевых выпадений. Химические элементы, поступающие в атмосферный воздух с выбросами большого количества промышленных предприятий, включаются во все виды миграций и биологический круговорот. С геохимической точки зрения изменение химических свойств окружающей среды, в первую очередь воздуха, не связанное с естественными природными процессами, является загрязнением. Прослеживается косвенная связь между повышенным содержанием некоторых элементов в воздухе, в почве и заболеваемостью населения города. Для населения это оборачивается ослаблением иммунных систем и ростом общей неспецифической заболеваемостью.

Снегогеохимическая съемка (опробование) является одним из методов эколого-геохимических исследований окружающей среды. Метод используется для определения загрязнения атмосферы пылью за счет: трансрегиональных ветровых переносов и дымовых выбросов местных промышленных предприятий. В марте 2010 г. на территории города в соответствии с отработанной методикой [Алексеенко, 2000; Геохимия..., 1990; Мирошников и др., 2003] взята 41 проба снега по следующей схеме (рис.1).

Исследуемая территория условно разделена на шесть зон: п. Удачный (I); Академгородок – Ветлужанка (II); Центральный район (III); Зеленая Роща: жилая застройка (IV), промышленные зоны – КРАМЗ – ТЭЦЗ (V); правобережье Красфарма – ТЭЦ2 (VI). Пробы отобраны в безветренных местах на всю мощность снегового покрова в период максимального накопления влагозапаса в нем.

В лаборатории «Геоэкологии» КГПУ им. Астафьева снеговые пробы были подготовлены для атомно-эмиссионного спектрального анализа следующим образом. При отборе снеговых проб тщательно замеряется площадь шурфа и фиксируется время (в сутках) от начала снегостава. Опробование снега предполагает отдельный анализ снеговой воды, полученной при оттаивании, и твердого осадка, который состоит из атмосферной пыли, осаждаемой на поверхность снегового покрова. Оттаивание проведено

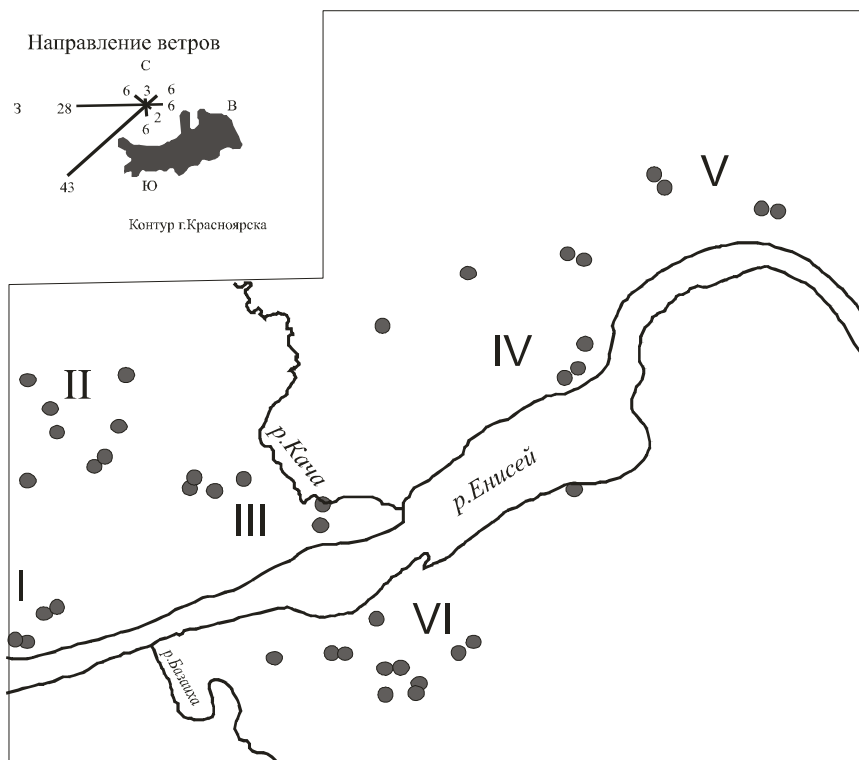


Рис. 1. Места взятия проб снега: I-V – левобережье г. Красноярска;

I – п. Удачный; II – Академгородок – Ветлужанка; III – Центральный; IV – Зелёная роща; V – ТЭЦ3; правобережье – VI – Красфарма – ТЭЦ 2

при комнатной температуре с дальнейшим фильтрованием и просушиванием твердого осадка. Твердый осадок на фильтре взвесили и вычли вес фильтра. По результатам взвешивания твердого осадка рассчитана пылевая нагрузка по формуле [Геохимия..., 1990]:

$$P_{\text{п}} = P_{\text{то}}/t \cdot S, \quad (1)$$

где $P_{\text{п}}$ – пылевая нагрузка, $\text{г}/\text{м}^2 \cdot \text{сут.}$; $P_{\text{то}}$ – вес твердого осадка на фильтре, г ; t – время снегостава, сут ; S – площадь, с которой взята проба, м^2 .

Масса пыли в снеговой пробе служит основой для определения пылевой нагрузки.

Атомно-эмиссионным спектральным анализом в пробах определено содержание следующих химических элементов (As, Ag, B, Ba, Be, Bi, V, W, Fe, Hg, Y, Ce, Cd, Co, Cr, Cu, La, Mn, Mo, Ni, Sn, Pb, Sr, Sb, Ti, P, U, Zn, Zr) в ООО ЦГИ «Прогноз». Для каждого элемента рассчитан коэффициент концентрации (K_c), который является показателем, во сколько раз содержание элемента в пробе выше его содержания в фоновой пробе по формуле:

$$K_c = C_a/C_{\text{ф}}, \quad (2)$$

где C_a – содержание химического элемента в пробе, %; $C_{\text{ф}}$ – содержание элемента в фоновой пробе (Торгашинской хребет), %.

По коэффициентам концентрации вычислен суммарный показатель геохимического загрязнения снега по формуле:

$$Z_c = \sum K_c - (n - 1), \quad (3)$$

где K_c – коэффициент концентрации элемента, n – количество элементов.

По суммарному показателю загрязнения определен уровень геохимического загрязнения снегового покрова.

Средняя пылевая нагрузка по отдельным районам города варьирует ($\text{кг}/\text{км}^2 \cdot \text{сут.}$) от 104 до 468 и локализуется в виде отдельных пятен с их преобладанием в левобережной части в пределах районов Северный – Зелёная Роща (IV) – КРАМЗ- – ТЭЦ3 (V) (табл. 1, рис. 2).

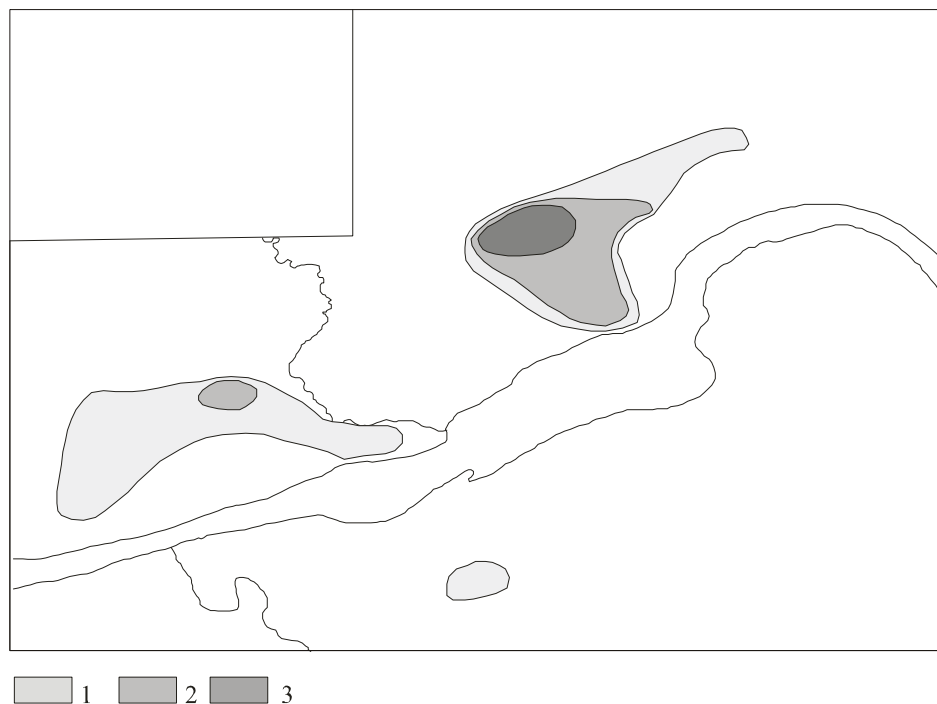
Запыление этих районов можно объяснить рельефом местности. При господствующих юго-западных (43 %) и западных (28 %) ветрах на их пути встречаются барьеры в виде возвышенностей с абс. отм.: 505 м (Николаевская сопка), 368 м (Дрокинская гора), 316 м (г. Бадалык) и т. д. И даже малое количество ветров противоположного направления несет на город практически все выбросы алюминиевого производства и выбросы ТЭЦЗ. В целом же ореол аэротехногенного пылевого загрязнения вытянут в виде эллипса, центром которого выступает г. Красноярск, вытянутого вдоль долины реки Енисей и захватывающего прилегающие к нему территории [Мирошников и др., 2003].

Таблица 1

Уровни загрязнения снегового покрова по пылевой нагрузке

№ п/п	Район г. Красноярска	Количество проб	Пылевая нагрузка, R_n , кг / км ² · сут.	Уровни загрязнения снегового покрова
1	п. Удачный (I)	4	155	Допустимый
2	Ветлужанка – Северо-Западный (II)	8	106	Допустимый
3	Центр (III)	6	412	Опасный
4	Северный – Зеленая Роща (IV)	6	468	Высокий опасный
5	КРАМЗ – ТЭЦЗ (V)	6	185	Допустимый
6	Красфарма – ТЭЦ2 (VI)	11	104	Допустимый

Уровень загрязнения снегового покрова по пылевой нагрузке в отдельных районах города варьирует от допустимого до высокого опасного; уровень загрязнения территории города по средней пылевой нагрузке оценивается как средний умеренно опасный 216 кг/км² · сут. Количество пыли в снеговом покрове является показателем состояния атмосферного воздуха. В безветренные дни это прекрасно наблюдается в виде дымки или смогов.

Рис. 2. Уровни пылевого загрязнения снегового покрова (R_n , кг/км² в сут):

1 – средний умеренно опасный (менее 250); 2 – опасный (250–450); 3 – высокий опасный (450–850)

Геохимическая нагрузка снегового покрова, или геохимическое загрязнение атмосферного воздуха, рассмотрена вначале для каждого элемента, а затем в виде суммарной нагрузки. Для каждого элемента в изолиниях показан его коэффициент концентрации, вычисленный по формуле (2) (рис. 3).

Обращает внимание, что некоторые элементы присутствуют во всех пробах и превышают фон в десятки и сотни раз: Be, V, Co, Cu, Mo, Ni, Ti, Cr, и элементы, которые встречаются локально, только в некоторых пробах, например: B, Bi, Cd, Zn, Sb и др. Можно рассматривать, что каждый из этих элементов формирует соответствующую положительную техногенную геохимическую аномалию.

Поскольку техногенные аномалии обычно имеют полиэлементный состав, то и геохимическое загрязнение снегового покрова по городу, следовательно, и загрязнение воздуха, можно отразить в виде формулы (цифра возле элемента показывает его коэффициент концентрации, т. е. во сколько раз выше фона):

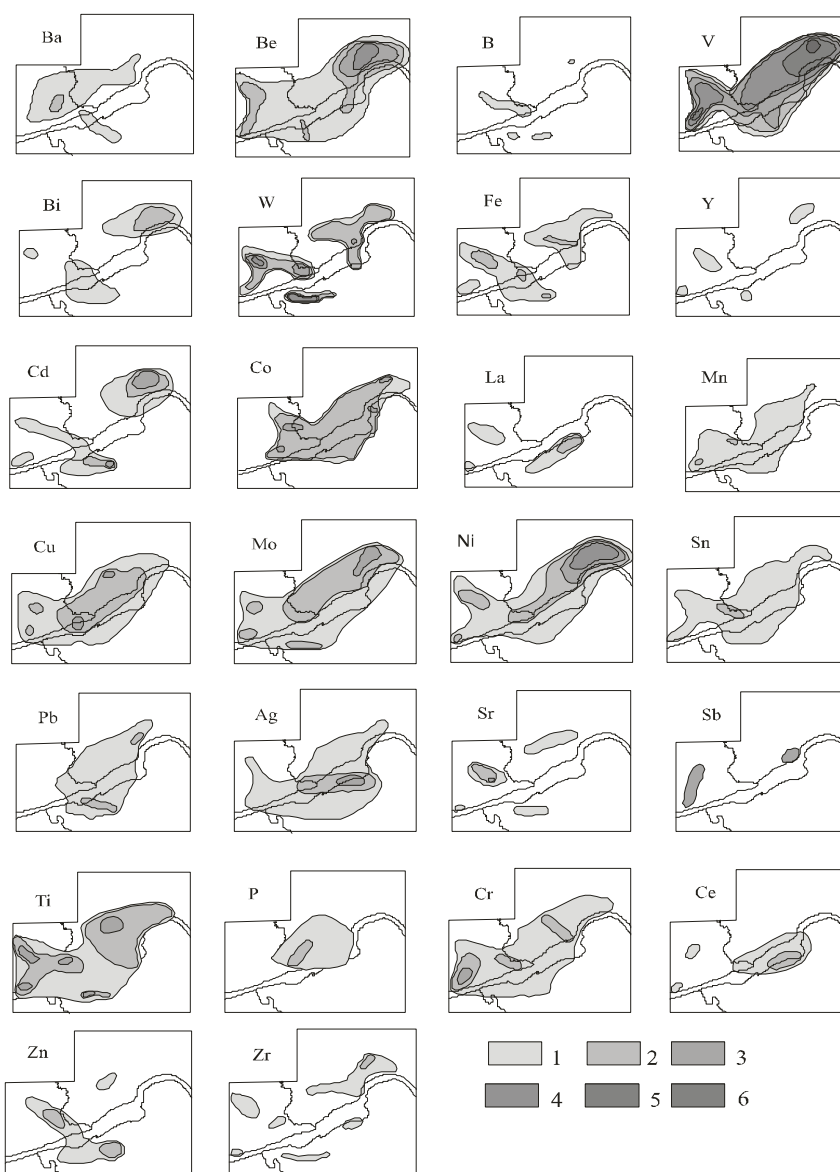


Рис. 3. Коэффициенты концентраций химических элементов в снеговом покрове г. Красноярска (2009 г.):

1 – Кс 2,0–4,9; 2 – 5,0–9,9; 3 – 10,0–19,9; 4 – 20,0–99,9; 5 – 100,0–999,9; 6 – более 1000

Более ранние исследования химического состава пыли Красноярска показывают подобную геохимическую ассоциацию элементов, за исключением Ga, который не попал в список определяемых элементов в ООО ЦГИ «Прогноз», но является индикатором алюминиевого производства [Озерский, 2008]:



По набору элементов и коэффициентов концентраций некоторых элементов можно судить о тенденции увеличения геохимической нагрузки во времени.

По выявленному набору элементов в снеговом покрове можно судить об их промышленном источнике. Обычно производными Fe, Mn, Cr являются машиностроительная отрасль, металлургические процессы и др. В воздушном пространстве г.Красноярска не фиксируется Cr, а преобладают Fe, Mn. Элементы Ti, V, W, Mo, Ni, Co по промышленному использованию рассматриваются как легирующие тугоплавкие металлы, и все они без исключения фиксируются в снеговом покрове. Обращает внимание, что V встречается во всех пробах без исключения, но в пробах, взятых в районе КРАМЗ – ТЭЦЗ, его превышение составляет 252 раза. К этому можно добавить, что поскольку V в больших количествах содержится в нефтях, то он, соответственно, присутствует и в продуктах нефтехимических производств и является индикатором их использования. Например, при сжигании мазутов в ТЭЦ образуется оксид ванадия, который с дымовыми газами отравляет окружающую среду [Минабаев, 2010]. Повсюду широко используются: асфальтены, битумы, дизельное топливо и др. Появление в снеговом покрове группы элементов Cu, Pb, Zn, Sn, Bi, Sb обязано, прежде всего, цветной металлургии, алюминиевому производству, приборостроению, а Be, Zr, Ba, Ag, Cd и др. цементной промышленности, радиозаводу и др. [Милютин, 2004]. Обзор иностранной литературы подтверждает, что источниками загрязнения окружающей среды являются нефтеперерабатывающие заводы (Cd, V), металлургические комбинаты (Ni, Co), верфи (As, Pb, Cd), транспорт, электроэнергетики (Pb) и отходы жизнедеятельности человека (Zn, Cu) [Salonen, 2007]; Ni – индикатор сжигания угля, транспортных выбросов; Cd, Pb – керамической, лакокрасочной, пластмассовой промышленности, типографской краски, различных пигментов и др. [Soriano, 2012].

Количество химических элементов, выпадающих из атмосферы в расчете на 1 кг почвы в г. Красноярске в сравнении с литературными данными приведено ниже (табл. 2).

Таблица 2

**Среднее содержание элементов
в твердофазных выпадениях из атмосферы**

Элемент	Количество элемента в пыли, приходящееся на кг почвы, мг/кг (г. Красноярск, 2009)	Среднее содержание элемента в твердофазных выпадениях из атмосферы, мг/кг	
		г. Красноярск, 2009	Фоновое содержание элемента в земной коре [Геохимия..., 1990]
Барий	33,1	1280,0	350
Бериллий	0,08	3,1	2,3
Бор	0,77	30,0	29,3
Ванадий	17,42	672,0	151
Висмут	0,03	1,0	0,55
Вольфрам	0,08	3,0	22,8
Железо	870,0	34000,0	–
Иттрий	0,46	17,7	27,5
Кадмий	0,04	1,6	2,52

Элемент	Количество элемента в пыли, приходящееся на кг почвы, мг/кг (г. Красноярск, 2009)	Среднее содержание элемента в твердофазных выпадениях из атмосферы, мг/кг	
		г. Красноярск, 2009	Фоновое содержание элемента в земной коре [Геохимия..., 1990]
Кобальт	0,38	15,0	19,1
Лантан	0,93	36,0	15,7
Марганец	25,62	988,0	1170,0
Медь	1,08	42,0	155,0
Молибден	0,07	2,7	4,7
Мышьяк	0,65	25,0	–
Никель	2,25	87,0	132,6
Ниобий	0,65	25,0	19,2
Олово	0,09	3,6	10,4
Ртуть	0,06	3,0	1,2
Свинец	2,57	99,0	129,0
Серебро	0,03	1,14	0,31
Стронций	58,19	2245,0	83,1
Сурьма	0,15	5,9	15,4
Титан	73,02	2817,0	3800,0
Уран	3,89	150,0	–
Фосфор	9,51	370,0	–
Хром	0,92	35,0	173,0
Церий	1,0	38,0	–
Цинк	4,61	180,0	500,0
Цирконий	1,79	69,0	329,0

Принимая литературные данные за норму (европейская часть России), можно сказать, что в Красноярске эту норму существенно превышает количество Ba, Be, B, V, Bi, La, Nb, Hg, Ag, Sr.

При геохимических исследованиях окружающей среды наряду с отдельными химическими элементами проводится анализ ассоциаций химических элементов. Количественной мерой ассоциации является суммарный показатель загрязнения, представляющий собой аддитивную сумму превышений коэффициентов концентраций и вычисленный по формуле (3) (табл. 3).

Таблица 3

Уровни загрязнения снегового покрова по геохимической нагрузке

№ п/п	Район г. Красноярска (см. рис. 1)	Количество проб	Суммарный показатель геохимического загрязнения снега, Zc	Уровни загрязнения снегового покрова
1	п. Удачный (I)	4	101	Средний умеренно опасный
2	Ветлужанка – Северо-Западный (II)	8	69	Средний умеренно опасный
3	Центр (III)	6	94	Средний умеренно опасный
4	Северный – Зеленая Роща (IV)	6	136	Высокий опасный
5	КРАМЗ – ТЭЦ3 (V)	6	2322	Очень высокий чрезвычайно опасный
6	Красфарма – ТЭЦ2 (VI)	11	44	Допустимый

В среднем по городу суммарный показатель геохимического загрязнения снега равен 351, что соответствует уровню очень высокому чрезвычайно опасному (Z_c более 256), в отдельных пробах Z_c варьирует от 44 до 2322 (район КРАМЗ – ТЭЦ3) (рис. 4), в котором основную долю в это загрязнение вносит V [Геохимия..., 1990].

В постоянном взаимодействии с атмосферой находится почва. Силами ФГУ ГП «Красноярскгеолсъемка» в 1993–1995 гг. проведено опробование почв (1200 проб) на площади 500 км², охватывающей город и прилегающие окрестности. По результатам исследования составлена карта, на которой показано около 47 участков, в пределах которых установлено присутствие одного или нескольких элементов в концентрациях, значительно превышающих фон: Pb, Cd, As, Hg, Zn, Cu, Co, Cr, Ni, B, Mo, Sb, Mn, Ba, Sr, V, W и др. Суммарный показатель загрязнения почв, соответствующий умеренно



Рис.4. Уровни загрязнения снегового покрова по суммарному показателю (Z_c):

- 1 – средний умеренно опасный (Z_c от 64 до 128); 2 – высокий опасный (Z_c от 128 до 256); 3 – очень высокий чрезвычайно опасный (Z_c более 256).

опасному и высокому опасному уровню, приходится на Солнечный – Зеленая Роща – КРАМЗ – ТЭЦ3 [Минаков, Черненко, 2001]. Эти выводы полностью совпадают с выводами, сделанными по снегогеохимическому опробованию.

В городе Красноярске функционируют три ТЭЦ. Сжигание угля, как правило, приводит к загрязнению ландшафтов многими элементами. Они поступают как с дымом через атмосферу, так и при развеивании золы из золоотстойников. Исследования показывают, что ТЭЦ, сжигающая 500 т угля в сутки, за год выбрасывает в атмосферу только с дымом: As – 20 т; F – 13 т; V – 37 т; Be – 1 т; Pb – 21 т; Ni – 10 т [Озерский, 2008]. При этом максимально проявляются их токсичные свойства, т. е. загрязняющие вещества через атмосферу попадают в легкие, а из них непосредственно в кровь животных организмов, включая человека [Алексеенко, 2000; Геохимия..., 1990].

Проведенные исследования показали, что промышленные выбросы являются фактором загрязнения атмосферного воздуха в пределах г. Красноярска и более опасны по их геохимическому составу, чем по пылевой нагрузке. Загрязнение районов в силу их расположения и наличия промышленных объектов крайне неравномерное. Большую роль в распределении поллютантов играют не только природные физико-географические факторы: рельеф, циркуляция воздушных потоков и погодные условия, но и вид застройки, наличие промышленных источников. Наиболее загрязнены районы, находящиеся на правом берегу р. Енисей на низких речных террасах (VI) с наибольшим количеством источников загрязнения, по сравнению с расположенными на левом берегу (I – п. Удачный; II – Академгородок – Ветлужанка). Самыми загрязненными (можно сказать, «эпицентром» загрязнения) являются районы IV – Зеленая Роща

(КРАМЗ); V – ТЭЦЗ. Эти районы находятся с подветренной стороны, воздушные массы, несущие выбросы промышленных источников других районов, смешиваются с выбросами промышленных источников КРАМЗ и ТЭЦЗ, увеличивая химическую нагрузку и определяя более разнообразный спектр загрязнений. Большую роль в распределении воздушных загрязнений играет также и рельеф городской среды. По расположению – это возвышенная равнина (высокая терраса реки Енисей). По характеру застройки (высотная застройка является механическим барьером переноса химических элементов) район Зелёной рощи является депонирующим атмосферные загрязнения. Значит, основной вклад в загрязнение окружающей среды вносят: алюминиевое производство, сжигание топлива и использование продуктов нефтехимического производства.

Исследования по содержанию химических элементов в городских средах проводятся во всем мире, они показывают, что городские почвы в общем содержат высокие концентрации Pb, Cu, Zn, Hg, V, Ni и Mn, которые превышают фон в 3–10 раз. Суммарное воздействие всех элементов считается наиболее опасным по сравнению с высоким содержанием одного элемента [Salonen, 2007]. Химические элементы, относимые к группе тяжелых металлов, отмечаются в городских почвах, и все в больших количествах выбрасываются в окружающую среду в результате антропогенной деятельности. Каждое решение о применении нормативных актов, связанных с улучшением качества атмосферного воздуха или почв, должно быть основано на достоверных и сопоставимых данных. Должны быть эколого-геохимические карты с указанием районов, в которых необходимо принимать меры по уменьшению содержания соответствующих химических элементов с целью снижения рисков здоровья населения. Для местных органов власти, принимающих решения, нужна исчерпывающая информация по состоянию окружающей среды, необходимая для районирования территории, пригодной для планирования использования или очистки почв. Максимально допустимые концентрации тяжелых металлов в почве во многих странах регулируются законом [Romis, 2007].

Территория города Красноярска по результатам геохимических исследований снегового покрова соответствует зоне чрезвычайной экологической ситуации. Приоритетными загрязнителями снеговых осадков в зонах промышленных районов Красноярска являются: свинец, цинк, медь, марганец, олово, серебро, молибден, стронций, барий. В Ленинском районе – цинк, свинец, медь, фосфор, серебро, литий, олово, никель, кобальт и хром. В Центральном (пойменной зоне) – фосфор, серебро, цинк и кадмий.

В г. Красноярске выделяются площадные зоны по уровню загрязнения по суммарному геохимическому показателю (Zc): 1 – средний умеренно опасный (Zc от 64 до 128) практически на всей территории города; 2 – высокий опасный (Zc от 128 до 256) приходится на Октябрьский район (традиционно считающийся более экологически благополучным) и часть Железнодорожного района; 3 – очень высокий чрезвычайно опасный (Zc более 256) – на левобережье в промышленной зоне Советского района, обусловлен Be, V, Cd, Bi, W и др.

На фоне комплексной загрязненности атмосферы города проявляются общие тенденции положительной корреляции химического загрязнения окружающей среды и состояния здоровья городских жителей.

Библиографический список

1. Алексеенко В.А. Экологическая геохимия: учебник. М.: Логос, 2000. 627 с.
2. Геохимия окружающей среды / Ю.Е. Саэт и др. М.: Недра, 1990. 334 с.
3. Минаков А.Н., Черненко Н.Я. Особенности загрязнения почвенного покрова города Красноярска тяжёлыми металлами и фтором // Проблемы использования и охраны природных ресурсов Центральной Сибири. Красноярск: КНИИГиМС, 2001. Вып. 3. С. 104–107.

4. Минибаев Н.Р. Особенности микроэлементного состава нефтей и битумов Татарстана // Проблемы геологии и освоения недр: труды XIV Международного симпозиума имени академика М.А. Усова. Томск: ТПУ. 2010. Т. 1. С. 520–522.
5. Милютин А.Г. Геология. М.: Высшая школа, 2004. 412 с.
6. Мирошников А.Е., Стримжа Т.П., Кочнева Н.А. и др. Оценка территориального экологического равновесия Центральной Сибири. Красноярск, 2003. 191 с.
7. Озерский А.Ю. Основы геохимии окружающей среды. Красноярск:ИПК СФУ, 2008. 316 с.
8. Romic M., Hendel T., Romic D., Hisnjak S. Representing soil pollution by heavy metals using continuous limitation scores, Computers geosciences. 2007. 33 (10). P. 1316–1326.
9. Salonen V., Korkka-Niemi K. Influence of parent sediments on the concentration of heavy metals in urban and suburban soil in Turku, Finland // Applied geochemical. 2007. 22. P. 906–918.
10. Soriano A., Pallar s S., Pardo F., Vicente A. B., Sanfeliu T., Bech J. Deposition of heavy metals from particulate settleable matter in soils of an industrialised area // Journal of Geochemical Exploration. 2012. 113. P. 36–44.

КОМПЛЕКСНАЯ ОЦЕНКА ТЕХНОГЕННОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НАМЫВНЫХ ХВОСТОХРАНИЛИЩ ЖЕЛЕЗОРУДНЫХ ОБЪЕКТОВ ВОСТОЧНОЙ СИБИРИ НА ОКРУЖАЮЩУЮ СРЕДУ

Хвостохранилища, системный подход, вещественный состав, антропогенная нагрузка.

Развитие черной металлургии Восточной Сибири базируется на освоении минерально-сырьевых ресурсов железных руд Красноярского края, Республики Хакасия и Иркутской области. Почти все месторождения относятся к магнетитовому типу. В минеральном составе руд преобладают рудные минералы магнетит и гематит, в подчиненном количестве присутствуют пирит, пирротин, гидроокислы железа. В настоящее время одиннадцать месторождений магнетитового типа обрабатываются Абаканским, Тейским, Ирбинским, Краснокаменским рудниками и Коршуновским горно-обогачительным комбинатом.

В процессе получения рудного концентрата на территории предприятий организованы крупные хранилища хвостов сухой и мокрой магнитной сепарации. В соответствии с исследованиями важную роль в качестве очагов загрязнения водной среды играют хвостохранилища намывного типа [Межеловский, Смыслов, 2002, с. 330]. Поступающая в хвостохранилища жидкая фаза пульпы содержит значительные количества свободного кислорода и углекислого газа, создающие благоприятные условия для интенсивного выщелачивания хвостов с переводом в жидкую фазу значительного числа химических элементов и их соединений. При этом в водной фазе количество Fe, Ba, Co, Cr, Cu, Li, Mn, Mo, Ni, Pb, Sb, Ti, V, Zn может увеличиваться на порядок и более, превышающий ПДК.

Для решения вопросов о масштабах техногенной нагрузки как в настоящее время, так и в ближайшей перспективе необходимо проведение системного подхода. Исследования при проведении системного подхода должны рассматривать хвостохранилища и объекты окружающей среды, подверженные воздействию, как единую техногенную систему. При этом исследования должны охватывать все звенья техногенных систем, включающих: изучение вещественного состава отходов; изучение техногенных вод (пульпы, осветленных вод пруда отстойника, техногенных вод в теле лежалых хвостов, дренажных вод); изучение поверхностных водотоков в зоне воздействия техногенных объектов.

С целью апробации предложенного системного подхода для намывных техногенных систем железорудных горно-производственных комплексов Восточной Сибири авторами проведены исследования лежалых хвостов, размещенных на юге Красноярского края. В качестве опытной площадки выбрано хвостохранилище намывных лежалых хвостов ОАО «Краснокаменский рудник».

За полувековой период эксплуатации фабрики в долине руч. Грабовского сформировано хвостохранилище площадью 0,7 млн. м². Максимальная мощность техногенной залежи достигает 40 м. В результате переработки 50 млн. тонн рудной массы в хвостохранилище уложено более 20 млн. хвостов.

В 2010–2011 гг. в пределах пляжной зоны, свободной от осветленных вод пруда-отстойника, авторами выполнено бурение пяти колонковых скважин, вскрывших техногенную залежь на всю мощность, включая кровлю подстилающих естественных грунтов. Общая мощность вскрытия техногенных отложений составила от 15 до 32 м. От-

бор проб проведен по всему разрезу через 0,5 м. Анализ проб выполнялся в аккредитованных лабораториях Института химии и химической технологии СО РАН и ГПКК «КНИИГиМС». Для исследования минерального состава применялись методы рентгенофазового анализа (РФА), оптической микроскопии и электронной микроскопии. Химический состав определялся в аккредитованной аналитической лаборатории ГПКК «КНИИГиМС». Исследованию подвергнуто 400 проб техногенных грунтов и 50 проб техногенных вод, отобранных из хвостохранилища. Работа выполнялась при финансовой поддержке КГАУ «Красноярский краевой фонд поддержки научной и научно-технической деятельности» (доп. соглашение № 01/11 от 01 июня 2011 г).

Накопление хвостов осуществляется путем подачи пульпы в хранилище через пульпопроводы. Жидкая составляющая пульпы относится к гидрокарбонатно-кальциевому типу, имеет химически нейтральную среду с показателем рН 6,9–7 ед. Среди элементов в ней имеются высокие содержания кальция, железа, магния, натрия и алюминия. Содержание остальных элементов в жидкой фазе составляет менее 1 мг / л. В твердой фазе присутствуют в основном кремний – 43 %, железо – 7 % и алюминий – 2,5 %, содержание остальных элементов менее 1 %.

В процессе выпадения из пульпы тяжелой фракции, оседающей на дно отстойника, в хвостохранилище формируется пруд осветленных вод. Их исследование показало, что осветленные воды по химическому составу соответствуют жидкой фазе сбрасываемой пульпы. Воды относятся к гидрокарбонатно-кальциевому типу с показателем рН 7,5 ед. Среди элементов в водах пруда отстойника имеются высокие содержания кальция – до 10 мг / л, железа – до 4,3 мг / л, магния – 2,7 мг / л. Содержание остальных элементов в жидкой фазе составляет менее 1 мг / л. Среди микроэлементов в них присутствуют As, Ba, Co, Cr, Cu, Li, Mn, Mo, Ni, Pb, Sb, Ti, V, Zn (табл.). В интервале от 0,1 до 0,01 в осветленных водах присутствуют Ba, Cr, Cu, Mn, Sr, Ti. В интервале концентраций от 0,001 до 0,01 мг / л присутствуют Co, Li, Mo, Ni, Pb, V, Zn.

По результатам изучения вещественного состава лежалых хвостов в разрезе пляжной зоны намывной техногенной толщи хвостохранилища выделяются два горизонта: верхний в интервале от 0,0 до 10,0 м и нижний в интервале от 10,0 м до 32,0 м. По химическому составу верхний горизонт относится к кремнисто-высокожелезистому типу, в котором содержится: SiO₂ – 50,6 %, Fe₂O₃ – 23,5 %, Al₂O₃ – до 8,3 %, CaO – до 4,25 %, KO – до 1,29 %, Na₂O – менее 1 %. Химический состав нижнего горизонта отличается повышением содержания Fe₂O₃ – до 36,1 % и падением SiO₂ – до 35 %, что дает основание отнести его к кремнисто-гипержелезистому типу [Целюк Д.И., Целюк И.Н., 2011, с. 174].

Таблица

**Среднее содержание элементов в водной среде пульпы
и осветленных водах пруда отстойника, мг/л**

Тип вод	Среднее содержание элементов							
	Ba	Co	Mn	Ni	Pb	Sr	Fe	Mg
Пульпа	0,05	0,0055	0,09	0,0059	0,0024	0,09	2,3	2,88
Пруд осветленных вод	0,035	0,0004	0,021	0,0029	0,0008	0,076	1,5	2,77

Минеральный состав хвостов хвостохранилища в основном представлен кварцем, магнетитом, гематитом, альбитом. Доля кварца достигает 40 %, гематита и магнетита – 20 %, альбита – 15 %. Доля остальных минералов составляет 25 %. Первичные минералы включают: кварц, магнетит, гематит, мартит, пирит, халькопирит, пирротин, пироксен, эпидот, сфен, рутил, лейкоксен, циркон, хлорит, полевые шпаты, альбит, биотит, хлорит, серицит.

Хвосты нижнего горизонта, расположенные в интервале от 10,3 до 32 м, техногенного массива отличаются по минеральному составу от верхнего горизонта. В состав хвостов верхнего горизонта входят: кварц – 40 %, гематит и магнетит – 20 %, монтмориллонит, каолинит, альбит до 10 %, гидроокислы железа (гетит и гидрогетит) – до 13 %. На долю оставшихся первичных и вторичных минералов приходится до 17 %. В нижнем горизонте под влиянием гипергенных факторов магнетит гематитизирован. Переход магнетита в гематит сопровождается изменением объема минерального вещества, вследствие чего в магнетите возникают многочисленные микротрещины. Микроблочное строение магнетита способствует повышению его хрупкости, что приводит к раскалыванию минерала по ослабленным зонам и его перизмельчению, разрушению и окислению; особенностью магнетита в нижнем горизонте является его повышенная кавернозность [Жукова и др., 2011, с. 59].

В элементном составе хвостов установлено постоянное присутствие следующих микроэлементов: As, B, Ba, Co, Cr, Cu, Li, Mn, Mo, Mg, Ni, Pb, Ti, V, Zn. Максимальное значение концентраций, лежащих в пределах 0,1–1 %, характерно для марганца, титана, магния. В концентрациях 0,01–0,1 % в хвостах присутствуют мышьяк, барий, кобальт, медь, ванадий, цинк. В интервале концентраций порядка 0,001–0,01 % находится группа элементов, включающая хром, никель, свинец. Интервал концентраций порядка 0,00001–0,001 % представлен молибденом [Tselyuk I. N., Tselyuk D. I., 2012, p. 13].

Исследования техногенных вод в теле хвостохранилища показали, что техногенный водоносный горизонт по химическому составу относится к гидрокарбонатно-кальциевому типу, имеет химически нейтральную среду с показателем pH 6,9 ед. В верхнем слое техногенного водоносного горизонта от 6,0 до 9,0 м содержание химических элементов установлено на уровне концентрации их в осветленных водах. В интервале техногенного водоносного горизонта от 9,0 до 30 м содержание железа, меди, лития, молибдена увеличивается в три раза, магния – в семь раз. Концентрация Ba, Cu, Li, Co, Mn, Mo, Ni, Pb, Sr, V, Zn повышается на порядок.

С целью выявления причин изменения качества техногенных вод в хвостохранилище были выполнены работы по исследованию поровых водных вытяжек из состава отходов по всей мощности вскрытого техногенного массива.

При анализе корреляционных профилей результатов анализов водных вытяжек по глубине техногенного массива установлено, что в интервалах от 8,0 до 14 м и в интервале от 25 до 30 м содержание концентрации водорастворимых форм элементов в поровых вытяжках из лежалых хвостов увеличивается на порядок. Концентрация Fe повышается от 1,3 до 18,7 мг/кг Ti – от 0,05 до 5,9 мг/кг, Mn – от 0,01 до 4,8 мг/кг, Ba – от 0,04 до 0,81 мг/кг, Cr и Co – от 0,001 до 0,02 мг/кг, Cu – от 0,002 до 0,07 мг/кг, Ni и Pb – от 0,001 до 0,1 мг/кг, Zn – от 0,01 до 0,1 мг/кг, Mo – от 0,005 до 0,1 мг/кг. Обращает на себя внимание уменьшение в основании техногенной толщи хвостов валовых концентраций практически всех выявленных микроэлементов за счет перехода их в водорастворимые формы.

Исследование вещественного состава хвостов показало, что в них присутствует ряд микроэлементов, главным образом тяжелых металлов, способных мигрировать в окружающую среду. Одним из путей миграции элементов является их вынос в составе фильтрационных утечек техногенных вод из системы хвостохранилища.

Для выявления степени миграции геохимических элементов по методике вполне определена доля водорастворимых форм в процентном соотношении от валового содержания элементов, способных переходить в растворенное состояние. По результатам расчетов миграционными способностями обладает группа элементов, включающая Ba, Co, Cr, Cu, Li, Mn, Mo, Ni, Pb, Sb, Ti, V, Zn. Доля растворения элементов в среднем достигает до 1 %. Максимальной степенью растворения обладает железо, достигая 7 %. Переходя в техногенный водоносный горизонт, элементы сохраняют свои активные миграционные способности и в составе техногенных вод могут мигрировать из хвостохранилища. Миграция Fe, Ba, Co, Cr, Cu, Li, Mn, Mo, Ni, Pb, Sb, Ti, V, Zn под-

тверждается наличием их высоких концентраций в дренажном фильтрате, высачивающемся через основание дамбы хвостохранилища. По химическому составу дренажные воды сопоставимы с техногенными водами из основания массива хвостов пляжной зоны. Исследования показали, что они по химическому составу относятся к гидрокарбонатно-кальциевому типу, имеют химически нейтральную среду с показателем рН 6,9. Содержание железа и стронция в фильтрате составило 0,4 мг / л, Ва и Mn – до 0,1 мг / л, Cu, Zn, Li, Ni, Mo, Ti, V, U, Cr, Pb, Co – от 0,001 до 0,01 мг / л.

Проведенные исследования на хвостохранилище Краснокаменского рудника показали, что объекты намывного типа представляют собой сложные системы, а формирующиеся в них техногенные воды способны при попадании в окружающую среду оказывать техногенную нагрузку. В рамках комплексной оценки необходимо своевременно проводить предложенные исследования на сооружениях намывного типа железорудного комплекса с целью прогнозирования и принятия мер по снижению и предотвращению негативного воздействия на природные объекты.

Библиографический список

1. Межеловский Н.В., Смыслов А.А. Недр России: в 2 т / Санкт-Петербург: горный ин-т; Межрегион. центр по геол. картографии. СПб.; М., 2002. Т. 2: Экология геологической среды.
2. Целюк Д.И., Целюк И.Н. Особенности вещественного состава намывных лежалых хвостов железорудных объектов юга Красноярского края // Вестник СибГАУ. 2011. № 7 (40). С. 172–177.
3. Жукова В.Е. и др. Минералогические особенности магнетита лежалых хвостов горнорудного производства Красноярского края / В.Е. Жукова, Д.И. Целюк, Е.Г. Ожогина, И.Н. Целюк // Разведка и охрана недр. 2012. № 6. С. 58–60.
4. Tselyuk I.N., Tselyuk D.I. Resource potential of the stale tails iron ore deposits at Eastern Siberia // Baikal international conference «Geology of mineral deposits». Ulan-Ude, 2012. P. 12–13.

ФЛЮИДОЛИТЫ И ДРУГИЕ ГИДРОТЕРМАЛИТЫ ТОРГАШИНСКОЙ КАРБОНАТНОЙ ФОРМАЦИИ НИЖНЕГО КЕМБРИЯ (ВОСТОЧНЫЙ САЯН)

Торгашинская свита, кальцитовые известняки, гидротермалиты, железистые аргиллизиты, карбонатные ониксы, флюидолиты.

На правом берегу р. Енисей у южной окраины г. Красноярска, в пределах Торгашинского хребта (отроги Восточного Саяна) находится толща известняков карбонатной формации, относимая к торгоашинской свите (Є_{1tr}). Известняки являются цементным и, участками, флюсовым сырьем, используемым предприятиями Красноярска. Они вскрыты карьерами «Увал Промартели», «Цветущий лог», «Черный мыс». Наличие столь крупных горных выработок позволяет изучить карбонатную толщу с вертикальным размахом почти двести метров. Пройдя стадии седиментации и диагенеза за период 540–520 млн. лет и вплоть до настоящего времени, торгоашинские известняки подвергались процессам катагенеза, метагенеза и гипергенеза, что привело к существенному разнообразию состава пород данной карбонатной формации. Некоторые из них, как будет показано ниже, являются редкими и необычными.

Целью работы являются анализ процессов, наложившихся на толщу известняков торгоашинской свиты, и изучение продуктов, образованных ими. Среди них можно выделить стадийные гидротермальные, вплоть до холодноводных, и флюидно-эксплозивные процессы. С ними связано образование жильных и трещинных пород – гидротермалитов, таких как железистые аргиллизиты, крупнокристаллические и друзовидные кальциты, кальцитовые ониксы, среди которых встречаются ранее неизвестные конкреционно-сферолитовые типы, а также флюидолиты – новый тип горных пород [Махлаев, Голубева, 1999, с. 165; Казак и др., 2008].

Научная новизна состоит в том, что впервые рассмотрены стадии образования, изменения и преобразования пород карбонатной формации в сочетании с флюидно-эксплозивными процессами, протекавшими в эпоху тектоно-магматической активизации данного района в ордовикско-силурийское время.

Торгашинское месторождение находится на северной оконечности Манского прогиба в северо-западной части Восточного Саяна и расположено в поле распространения торгоашинской и шахматовской свит нижнего кембрия, слагающих единую карбонатную толщу (рис. 1). Общая площадь распространения карбонатной толщи на водоразделе рек Енисей и Базаиха составляет около 50 км². Она сложена в основном известняками с линзами и прослоями доломитовых известняков и доломитов, с единичными прослоями брекчированных известняков, алевролитов, песчаников.

При осмотре бортов карьеров складывается впечатление о преобладании в торгоашинской свите красновато-коричневой породы с вариацией окраски от светлой до темной разной интенсивности. Однако изучение обнажений показало, что известняк окрашен ожелезненным аргиллизитом, заполняющим трещины. Сами же известняки скрытомелкозернистые серые, с оттенками различных тонов от – обычных светло-серых до более редких темно-серых. Текстура породы массивная, пятнистая, иногда брекчиевидная и довольно редко неотчетливо-слоистая. Такие текстуры характерны для известняков сложного рифогенно-хемогенного генезиса, формировавшихся в условиях мелкого шельфа.

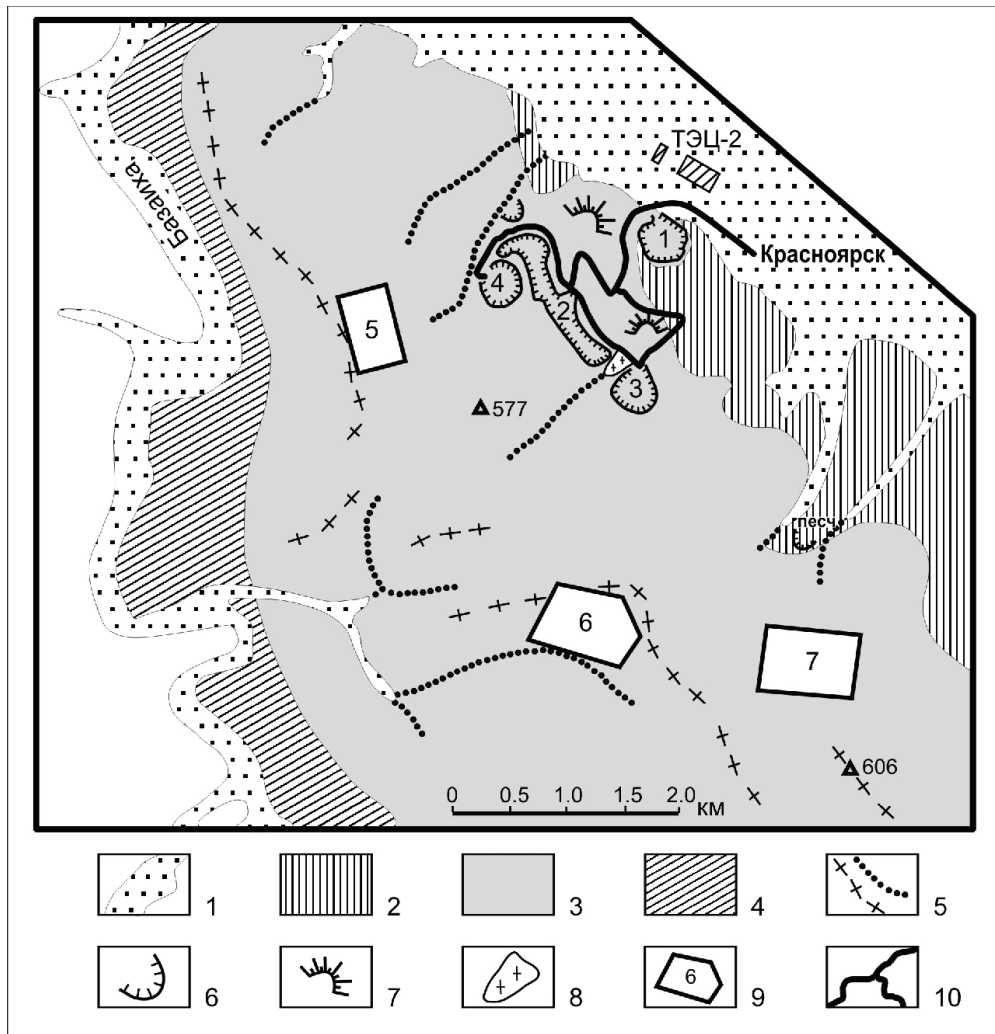


Рис. 1. Схема расположения карьеров и участков детальной разведки торгашинских известняков:

1 – четвертичные отложения речных долин; 2 – карымовская свита (нижекарымовская под-свита) – D_1kr_1 ; 3 – известняки с линзами доломитов торгашинской свиты – E_{1tr} ; 4 – мраморизованные известняки, доломиты, сланцы унгутской свиты – E_{1un} ; 5 – водораздельные гребни и тальвеги логов; 6 – карьеры (1 – «Увал Промартели», 2 – «Цветущий лог», 3 – Химико-металлургического завода, 4 – «Черный мыс»); 7 – породные отвалы; 8 – хвостохранилище ХМЗ; 9 – участки детальной разведки (5 – «Южный»; 6 – «Болгашинский»; 7 – «Сиротинский»); 10 – бетонные автодороги для карьерного транспорта

Использование материалов геологических съемок, маршрутных пересечений Торгашинского хребта и наблюдений в карьерах дает основание для ретросказания геологических событий начиная с кембрийского периода. В первой его половине в теплом шельфовом море отлагались органогенные известняки, в низах толщи – археоциатовые, в верхах – трилобитовые. Их мощность составила 300–350 м. В конце кембрия – начале ордовика наступила коллизия океанических плит (салаирский орогенез) с появлением складчато-разрывных дислокаций. Складки в массивных известняках не заметны, намечаются по результатам детальных палеонтологических исследований смены фаунистических горизонтов. Разрывные нарушения многочисленны, имеют разную ориентировку и представлены преимущественно сбросами и сбрососдвигами. Проявились также покровные дислокации, возможно, повлиявшие на водопроницаемость торгашинской свиты в аллохтонной пластине. Фрагмент тектонического покрова выявлен в южной стенке карьера «Цветущий лог».

В середине ордовика в окрестностях участка проявились базальтоидный и трахибазальтовый вулканизм (имирская свита) и произошло становление сиенитовой интрузии столбовского комплекса [Государственная..., 2000].

Историю формирования и преобразования толщи торгашинских известняков, начиная с кембрия и заканчивая четвертичным временем, можно разбить на несколько этапов. Онтогенез Торгашинского месторождения известняка, под которым мы, вслед за А.Г. Жабиным [1979], понимаем геологическую историю индивидуального месторождения, в данном случае карбонатной формации, показан в таблице [Ананьев, Ананьева, 2008].

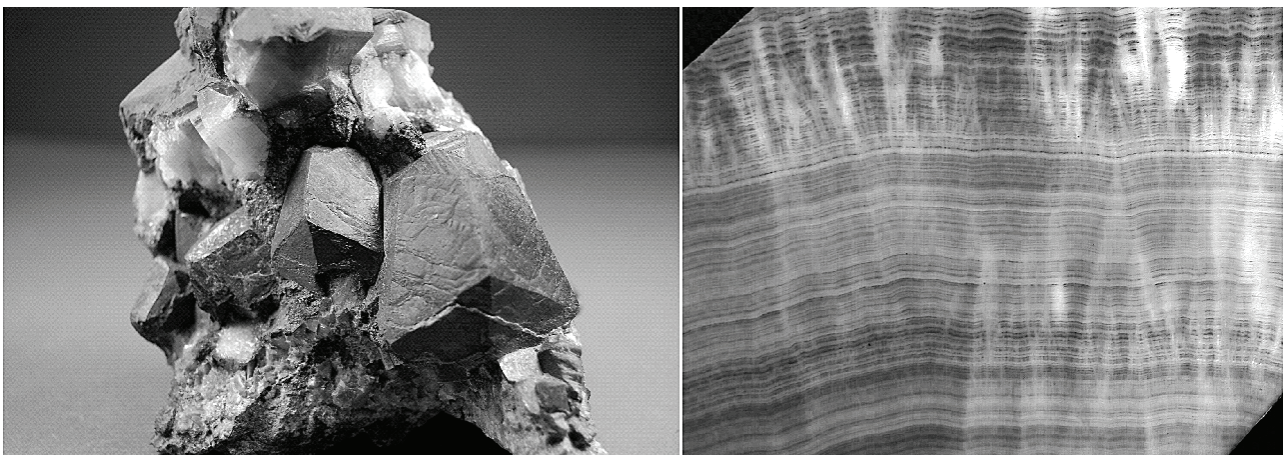
Т а б л и ц а

Онтогенез Торгашинского месторождения известняка

Стадии образования, изменения и преобразования известняков торгашинской свиты				
Седиментогенез	Диagenез	Катагенез	Метагенез	Гипергенез
Этап кембрийской седиментации и формирования биохомогенной карбонатной толщи в морских условиях	Обезвоживание, уплотнение и перекристаллизация осадков с образованием плотных светлых известняков, а также частичная доломитизация отдельных горизонтов и линз	Этап среднепалеозойской (O ₁ -S ₂) тектоно-магматической активизации региона		Карстообразование, которое началось еще до девонской седиментации. Наиболее интенсивно этот процесс происходил в неоген-четвертичное время, что привело к формированию крупных пещер, например, Торгашинской, Ледяной и др., и, соответственно, проявлений пещерного кальцитового оникса
		В условиях тектонической активизации карбонатной толщи проявился магматизм в сочетании с более ярко выраженными поствулканическим низкотемпературным метасоматозом и гидротермальным процессом, что породило: 1) появление многочисленных дизъюнктивных дислокаций – трещин, зон разрывов и дробления (отчетливых пликативных дислокаций ввиду отсутствия слоистости не наблюдается); 2) слабо выраженный магматизм в виде маломощных (десятки см) даек плагиоклазовых порфиров; 3) поствулканический низкотемпературный трещинный метасоматоз, сопровождаемый сильной аргиллизацией известняков. В связи с высокой железистостью аргиллизитов известняки приобрели внешнюю, а иногда и внутреннюю красноцветность; 4) низкотемпературный гидротермальный процесс, вызвавший кальцитизацию зон дробления и зияющих полостей трещин. Появились зоны тектонических брекчий, жильные тела кальцитового оникса (слабодислоцированные, брекчированные, конкреционные) и крупнокристаллического, друзовидного кальцита; 5) образование флюидизатно-эксплозивных пород в форме трещинных структур либо тел сложной морфологии	Мраморизация известняков на контакте с интрузиями верхнеордовикского возраста, например, в районе «Мраморного карьера» в долине р. Базаиха	

Возбужденный режим земной коры в эпоху тектоно-магматической активизации района выразился в длительной гидротермальной деятельности. Гидротермалиты в торгашинских известняках разнообразны. Типичными продуктами явились гематито-глинисто-кварцевые аргиллизиты. Их количественный рентгенофазовый анализ (дифрактометр Shimadzu 6000, аналитик И.С. Якимов) позволил установить минеральный состав (вес. %): кварц – 40,00, кальцит – 24,30, каолинит – 24,00, гематит – 5,73, мусковит – 2,64, гидроксилпатит – 1,11, анатаз – 0,75, биксбиит – 0,51, ильменит – 0,41, рутил – 0,36. Аргиллизиты заполнили практически все трещины в торгашинских известняках, придавая породам красно-коричневый цвет. Встречаются также тела землистых гематитовых руд, местами с эллипсоидными конкрециями сечением до 10–12 см, слагающими секущие жилы с раздувами. В нижней части карьера «Цветущий лог» наблюдались тонкие жилы землисто-серого и фиолетово-серого аргиллизита каолинитового состава.

Ярко проявилась кальцитизация известняков. Кальцит образует в трещинах известняка прожилки, жилы, гнездообразные скопления различных форм и размеров, а также друзовые комплексы. Мелкие прожилки кальцита мощностью от нитевидных до нескольких сантиметров образуют разветвленную сеть. Полости крупных трещин могут быть выполнены крупнокристаллическим либо гигантозернистым желтовато-белым, лимонно-желтым, иногда водяно-прозрачным кальцитом. Агрегаты кальцита хрупкие, трещиноватые, поэтому не содержат кристаллов исландского шпата. В зияющих полостях встречаются друзы кальцита с обычным размером кристаллов в первые сантиметры по длинной оси (рис. 2а). Однако есть и уникальные находки [Задисенский и др., 2008]. Так, в борту карьера «Чёрный мыс» на горизонте +390 м была вскрыта полость 2х2 м, из которой извлечен сросток кристаллов кальцита весом 60 кг с длиной кристаллов в первоначальном виде до 1 м.



а б
Рис. 2. Гидротермалиты торгашинских известняков:

а – друза кальцита с кристаллами 2х1 см, покрытыми гематитом (из коллекции «Музея геологии Центральной Сибири»); б – пластина кальцитового оникса на просвет, размером 30х19 см (из коллекции «Минералогического музея» СФУ)

Еще один тип гидротермалитов – кальцитовые ониксы. Их тела обнаружены во всех карьерах. Они имеют неправильную форму. Происхождение обусловлено циркуляцией углекислых низкотемпературных гидротерм и заполнением полосчатыми карбонатными агрегатами трещинных структур и гидротермокарстовых полостей, часто несущими на себе признаки процессов тектонической активизации и наложенной аргиллизитизации. Два наиболее крупных жильных тела в карьере «Цветущий лог» имели размеры 10х10х7 м и 10х5х5 м. Размеры других известных жилообразных тел

карбонатного оникса в поперечнике не превышают двух метров. Суммарный объем тел вместе с мелкими жилами оценивается в 1,1 тыс. м³ [Подоксенев, Марков, 1986].

Карбонатный оникс имеет мономинеральный кальцитовый состав. Арагонит и доломит в этих породах не обнаружены. Полосчатость связана с чередованием прослоек чистого кальцита – желтоватого, желтовато-зеленого и окрашенного примесью пелитоморфного аргиллизита. Анализ различных по декоративным особенностям ониксов Торгашинского месторождения позволяет выделить среди них четыре текстурных типа: прямо-полосчатые, волнисто-полосчатые, концентрически-зональные и полосчато-пятнистые [Задисенский, Ананьев, 2005]. Анализ разных форм выполнения трещинных структур карбонатным материалом показывает, что можно выделить три типа жил оникса: слабодислоцированные; брекчированные; конкреционно-сферолитовые.

В первом типе жил, заполненных слабодислоцированным ониксом, образовывались полосчатые разновидности с различными рисунками (прямо-полосчатые, волнисто-полосчатые и т. д.). Жилы полосчатого оникса практически не подверглись влиянию дизъюнктивных дислокаций, о чем свидетельствует четкий ненарушенный рисунок оникса. О многочисленности поколений агрегатов свидетельствуют цветовые границы и смена окраски самих поколений, а также размеры кристаллов. В связи с повышенным содержанием ожелезненного аргиллизита полосы окрашивались в цвета от темно-коричневого до желтовато-белого. Поздняя трещиноватость, иногда проявляющаяся в телах карбонатного оникса, приводила к нарушению рисунка и окраски. Трещины, расположенные почти перпендикулярно слоям, выполняются обычно кальцитом более позднего происхождения (рис. 2б).

Второй тип – жилы брекчированного оникса. Выполнены они, так же как и первый тип, полосчатым карбонатным ониксом. Отличительной особенностью являются ярко выраженные дизъюнктивные дислокации. Многочисленные трещины и зоны дробления при последующем расширении жилы цементировались более поздним желтовато-белым крупнокристаллическим кальцитом. Окраска оникса таких жил обычно темно-коричневая или красновато-коричневая, что связано с присутствием ожелезненного аргиллизита. В связи с этим коричневые полосы имеют тонко-полосчатое, скрытокристаллическое и даже пелитоморфное строение, а светлые (розовато-белого и белого цветов) – среднеполосчатое.

Третий тип жил является не обычным образованием. Изучение аналогичных месторождений показывает, что обнаружен новый агрегативный тип трещинного карбонатного оникса – конкреционно-сферолитовый [Ананьев и др., 2010]. Конкреции образовывались в трещинных пустотах, заполненных глинисто-железистыми продуктами, на стенках которых находились друзы кристаллов кальцита. Обломки этих кристаллов размером до 10–15 мм становились ядрами конкреций. Первоначально они обрастали концентрически зональным сильно гематитизированным кальцитовым ониксом таким образом, что эти становились похожими на окатанные гальки. Размер последних обычно варьирует от 1 до 3 см. Затем, по мере расширения трещинных структур, «псевдогалька» обрастала крупными радиально-шестоватыми неравномерно окрашенными (концентрически полосчатыми) кристаллами кальцита (рис. 3).

Жильные полости заполняются плотно прилегающими друг к другу сферолитами, имеющими обычно размеры в диаметре 5–12 см. В некоторых случаях при разрушении таких жил они легко расчленяются на отдельные агрегативные образования.

Еще один тип часто встречаемых в бортах карьеров пород представлен брекчиями, конгломерато-брекчиями и псевдоконгломератами, местами с хорошо окатанными обломками серого мелкокристаллического известняка (рис. 4). Природа их появления в толще известняков в форме трещинных или неправильных тел, имеющих секущий характер с пологим, диагональным или крутым субвертикальным залеганием, может



Рис. 3. Конкреции-сферолиты кальцитового оникса (9x8x7,5 см)

иметь разное объяснение. Они могут рассматриваться как олистостромы, нештунические кластические дайки или, как считают Ю.А. Задисенский с соавторами [2008], заполненный литифицированной брекчией карст. Действительно, карстовые полости встречаются в рассматриваемой толще, например в карьере «Черный мыс», однако в них наблюдаются слаболитифицированные слоистые песчано-глинистые отложения. Нам представляется, что в данном случае мы имеем дело с необычным типом пород – флюидолитами. Флюидолиты, или флюидо-эксплозивные образования, возникают при взаимодействии глубинных флюидов и проницаемых ими горных пород. Возникновение флюидопотоков вызвано падением давления – эффектом декомпрессии в трещинных структурах вследствие активизации тектонических движений. Это порождает особый тип переноса – твердогазовый, твердожидкогазовый или твердожидкий [Голубева, 2003; Казак и др., 2008].

В нашем случае автохтонная часть торгашинской свиты подверглась воздействию низкотемпературных гидротерм, обладавших большим напором. Их источником послужили очаги магм, возникших во время среднепалеозойской тектоно-магматической активизации района. Скорости циркуляции гидротерм были таковы, что вызвали взвешивание, вращение и окатывание обломков сечением до первых десятков сантиметров (рис. 4). Впоследствии они цементировались в псаммито-алевритовом матриксе. По составу цемента выделяются три типа флюидолитов: с чисто карбонатным цементом; с частично гематитизированным карбонатным цементом (рис. 4а); с карбонатно-аргиллизитовым цементом. Последние легко выветриваются и разрушаются (рис. 4б). Совместное образование псевдоконгломератов и брекчий известняка свидетельствует об обрушении стенок полостей, по которым циркулировали теплые напорные подземные воды.

Торгашинским флюидолитам свойственны типичные признаки данного типа пород [Голубева, 2003]: секущая форма тел; неполная окатанность крупных обломков; обломки представлены не уплощенными трехосными эллипсоидами, что свойственно типичным валунам и гальке, а имеют форму одноосного эллипсоида или даже шара; отсутствие сортировки – резкое различие в размерах обломков; окатанность может наблюдаться как на выпуклых местах, так и на вогнутых, а также оскольчатый характер обломков (рис. 5а); обломки псаммитовой и алевритовой размерности неокатаны, в то же время чем крупнее обломок, тем он более окатан; отсутствие сортированности в цементирующем матриксе.

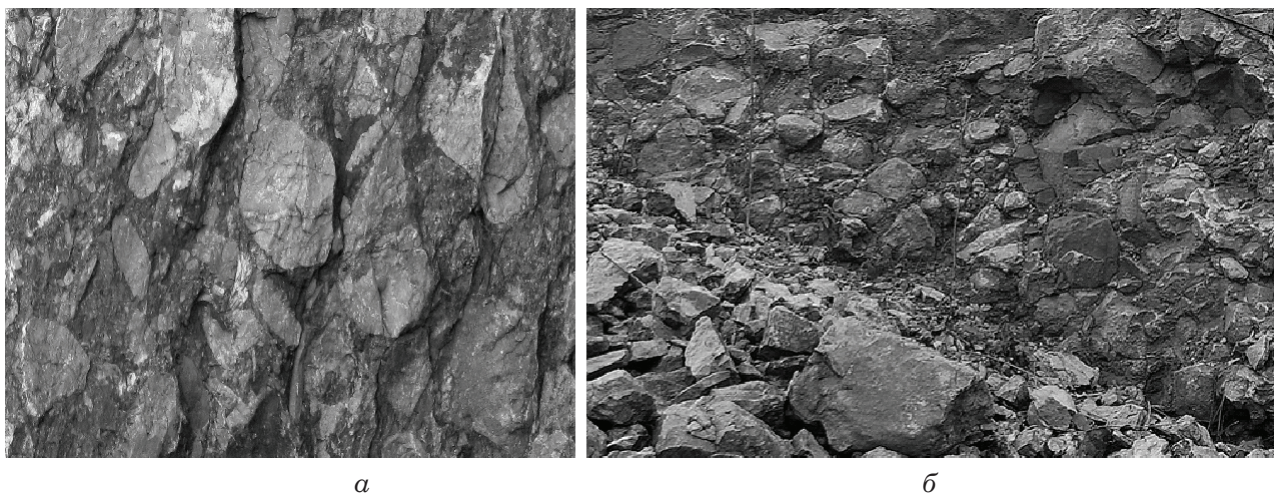


Рис. 4. Флюидолиты (псевдоконгломерато-брекчии):

а – фрагмент глыбы (ширина поля 1 м); б – борт карьера «Черный мыс», гор. + 400 м (ширина поля 1,5 м)

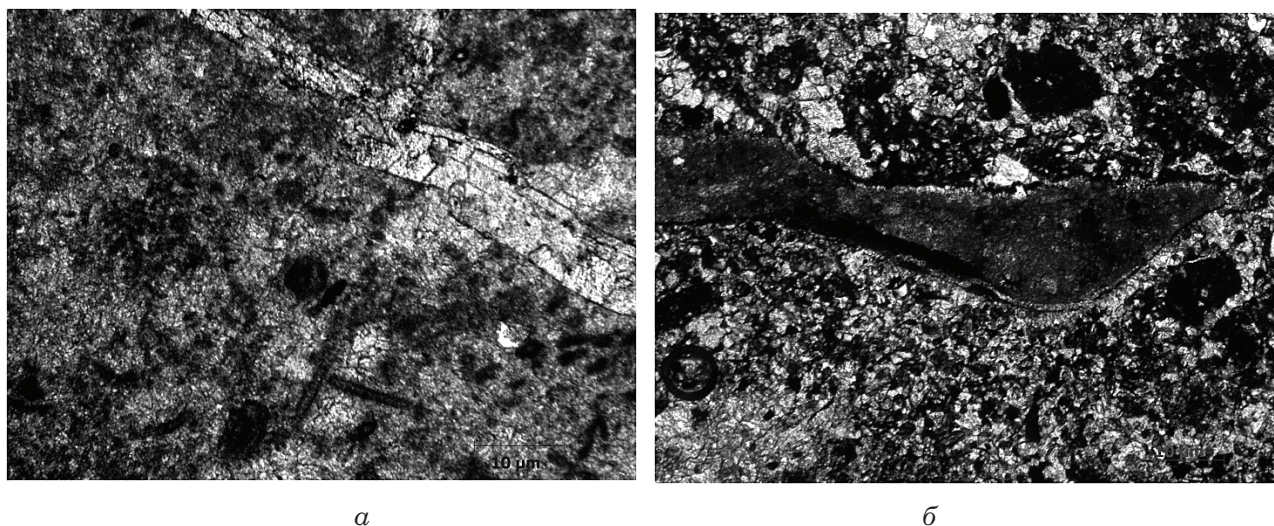


Рис. 5. Прозрачные шлифы флюидолита из глыбы, показанной на рис. 4а. Николи «-»:

а – оскольчатый обломок известняка в гематитизированном кальцитовом матриксе; б – органический известняк с окаменевшими известковыми водорослями и прожилками кальцита

Изучение прозрачных шлифов пород из глыбы, показанной на рис. 4а, свидетельствует о том, что известняки являются органогенными и, по заключению О.В. Сосновской, содержат породообразующие известковые водоросли рода *Epiphyton sp.* и вида *Proaulopora glabra Krasn* (рис. 5б), являющиеся показателями мелководья и теплого климата. Из шлифов также видно, что до флюидизатно-эксплозивных событий известняки были пронизаны тончайшими кальцитовыми прожилками. В данном типе флюидолитов породы матрикса подверглись наложению гематитизации и частичной перекристаллизации. Гематит распределен неравномерно, пятнисто, иногда ритмично вокруг более крупных обломков известняка (рис. 5а); встречаются также заполненные им стилолитовые швы. Пилообразная форма стилолитовых швов и смятие полисинтетических двойников у некоторых кристаллов кальцита свидетельствуют о более поздней деформации флюидолитов.

Флюидолиты, по всей видимости, были наиболее ранними образованиями. В них не обнаружены обломки крупнокристаллического кальцита и ониксов. Формирование гематитизированных аргиллизитов происходило на протяжении всего длительного пе-

риода тектонической активизации толщи карбонатной формации. Многообразие гидротермалитов и различие их составов свидетельствуют о разных источниках вещества, что обусловлено пространственно-временными факторами, определившими состав восходящих растворов.

Библиографический список

1. Ананьев С.А., Ананьева Т.А. Онтогенез минералов карбонатного оникса Торгашинского месторождения // Геммология: сб. ст. Томск: Томский ЦНТИ, 2008. С. 11–16.
2. Ананьев С.А., Ананьева Т.А., Бондина С.С. Коллекционные конкреции на территории Красноярского края // Геология и минеральные ресурсы Центральной Сибири: материалы юбилейной научно-практической конференции. Красноярск: Красноярскгеолсъёмка, 2010. С. 186–189.
3. Голубева И.И. Магматогенные флюидизатно-эксплозивные образования севера Урала. Екатеринбург: УрО РАН, 2003. 139 с.
4. Государственная геологическая карта Российской Федерации. Лист № –46 (47) Абакан. Объяснительная записка. СПб: ВСЕГЕИ, 2000. 295 с.
5. Жабин А.Г. Онтогенез минералов. Агрегаты. М.: Наука, 1979. 275 с.
6. Задисенский Ю.А., Ананьев С.А. Мраморный оникс Торгашинского месторождения и его декоративные особенности // Тезисы докладов V Международного симпозиума «Минералогические музеи». СПб., 2005. С. 340–342.
7. Задисенский Ю.А., Миронюк Г.В. и др. Отчет по теме: «Ревизионно-оценочные работы на выделение участков недр, содержащих коллекционный геологический материал (Красноярский край)» / КГУ; Музей геологии Центральной Сибири. Красноярск, 2008. 221 с.
8. Казак А.П., Копылова Н.Н., Толмачёва Е.В., Якобсон К.Э. Флюидно-эксплозивные образования в осадочных комплексах // ГГУП «Минерал», 2008. 42 с.
9. Махлаев Л.В., Голубева И.И. Флюидизаты и их положение в систематике горных пород: материалы XIII Геологического съезда Респ. Коми. Сыктывкар, 1999. Т. 2. С. 165–167.
10. Подоксенов В.Н., Марков В.Н. Отчет по поисково-ревизионным работам на камнесамоцветное сырье на Сибирской платформе и в Саяно-Енисейской складчатой области. Красноярск, 1986.

БИОЛОГИЯ

Е.М. Антипова, О.В. Енуленко

ВЫСШИЕ СПОРОВЫЕ РАСТЕНИЯ ВО ФЛОРЕ СЫДИНСКОЙ ПРЕДГОРНОЙ СТЕПИ¹

Флора, Сыдинская предгорная степь, Краснотуранский район, высшие споровые растения, гербарий, конспект, обилие вида.

Сыдинская предгорная степь² занимает среднюю часть Краснотуранского района Красноярского края и располагается в Сыдо-Ербинской котловине Минусинской впадины (54°38' – 54°48' с.ш. и 90°57' – 91°50' в.д.). С востока территория омывается Красноярским водохранилищем, с запада граничит с Прибайтакской лесостепью Идринского района, северную и южную части степи разделяет Сыдинский залив [Черепнин, 1956] (рис.). На карте Краснотуранского района даны 11 ЛФ: 1) Краснотуранский район окр. с. Краснотуранска (Кр); 2) берег Красноярского водохранилища, окр. пос. Дачи (Д); 3) окр. с. Лебяжье (Лб); 4) г. Туран (Т); 5) окр. с. Восточное (В); 6) р. Биря (Б); 7) Краснотуранский бор (Кб); 8) окр. с. Белоярск (Бе); 9) хр. Алха (А); 10) р. Сыда (С); 11) г. Унюк (У).

Физико-географические границы исследуемой территории проходят по г. Катущка, истоку рч. «Кипучий» (север), по северной границе Тубинского залива до Красноярского водохранилища (юг), на западе по береговой линии от г. Тепсей до г. Туран и далее, по западным границам рр. Убей, Уза, до р. Колдыбай, вверх по рр. Б. Куреж и Джирим (восток). Административные границы района с севера проходят с Новоселовским, с юга – Минусинским, на востоке – Идринским и Курагинским районами Красноярского края, на западе – Боградским районом Республики Хакасия (по Енисею) [Бернятская, 2007].

В геоморфологическом плане район занимает низкогорную область Восточного Саяна, где в северной и восточной частях преобладают луговые степи и остепненные луга по крутым склонам. На юго-западе района господствуют равнинные степи и лесостепи. Рельеф района холмистый.

Водные ресурсы Краснотуранского района представлены Красноярским водохранилищем (р. Енисей) и его многочисленными притоками: рр. Уяр, Уза, Салба, Биря, Диссос, Кара-Беллык, Сарушка, Джирим, Алгаштык, Бол. Джебзлык, Карасук и Камышта, а также крупным Сыдинским заливом 36,5 км дл. [Черепнин, 1956].

Разнообразные почвообразующие породы в Сыдинской предгорной степи по происхождению и составу объединяются в группы: эллювиальные и эллювиально-деллювиальные отложения различных магматических, осадочных и метаморфических пород, деллювиальные продукты различных пород, преимущественно красноцветные, красно-бурые и желто-бурые глины и суглинки, лессовидные суглинки и супеси, переотложенные ветром, и речные пески – аллювиальные отложения современных долин. Характерны серые и темно-серые лесные почвы, оподзоленные, выщелоченные и типичные черноземы [Черепнин, 1956; Брицына, 1962; Положий и др., 2002].

¹ Исследование проведено на средства гранта РФФИ № 110498100.

² Ботанико-географические районы юга Красноярского края даются по Л.М. Черепнину (1959, 1979).

Рельеф природных комплексов степи представлен девонскими красноцветными конгломератами, песчаниками, алевролитами и известняками. Большинство составляющих юрские угленосные отложения – песчаные и лессовидные карбонатные тяжелые суглинки и глины – породы кайнозоя, формирование которых было завершено к концу плейстоцена [Зятькова, 1977; Положий и др., 2002].

Растительность Краснотуранского района отличается в основном пограничными лесостепными и степными сообществами, которые относятся к переходной лесостепной зоне, где коэффициент увлажнения ниже единицы [Щербаков, Кириллов, 1962]. Такие условия порождают собой флористическое многообразие вследствие постепенного исчезновения лесной растительности, которая образована на исследуемой территории в основном мелколиственными березовыми (*Betula pendula* Roth.) с примесью осиновых (*Populus tremula* L.), а также на сухих возвышенностях – сосновыми (*Pinus sylvestris* L.) лесами. В подлеске развиваются ивы (*Salix caprea* L.), черемуха (*Padus avium* Mill.) и рябинник (*Sorbaria sorbifolia* (L.) A. Br.). В лесостепном комплексе леса чередуются с островными, местами засоленными, луговыми степями и остепненными лугами с преобладанием полыни (*Artemisia glauca* Pall. ex Willd.), ковыля (*Stipa pennata* L.), осоки (*Carex praecox* Schreb.) и др. (*Atriplex fera* L.). Местами образуются четырехзлаковые степи с кустарниковыми зарослями *Cotoneaster melanocarpus* Fisch. ex Blytt, *Spiraea hypericifolia* L., *Rosa acicularis* Lindl.).

По системе зонально-секторного распределения растительности [Волкова, 1997] Сыдинская предгорная степь относится к суббореальному биоклиматическому поясу, располагаясь на границе Западносибирского-Переднеазиатского (континентального) и Восточно-Центральноазиатского (резко континентального) секторов. В верхних частях Минусинской котловины граница лесостепной зоны проходит условно (гипотетически), так как мощные горные поднятия прерываясь образуют отдельные островные группы низкогорий.

Климат резко континентальный, суровый. В течение всего года господствует континентальный воздух умеренных широт, поэтому характерны крайне низкие зимние температуры (–25... –44°C) и значительное прогревание летом (+14...+30°C). Зима солнечная, морозная, малоснежная. Годовая сумма осадков менее 350 мм. Лето солнечное и теплое. Коэффициент увлажнения близок к единице. Характерными являются резкие колебания суточных температур, сравнительно небольшое количество осадков 25–35 мм, или 105–130 % от суточной нормы, поздние весенние – до –1...–6° С, а на поверхности почвы до –1...–10° С – и ранние осенние (–3...–5°C) заморозки. Среднегодовая температура воздуха +2°C. Средняя температура самого теплого месяца июля +19,5° С, самого холодного января –18°C. Степные и лесостепные зоны района находятся в недостаточно увлажненном агроклиматическом поясе [Алисов, 1969; Крупкин, 2002].

В период полевых работ 2009–2012 гг. для выявления флористического состава Сыдинской предгорной степи нами был собран гербарный материал. В 2010–2012 гг. исследования проводились в рамках учебно-полевых практик совместно со студентами II курса под руководством доктора биологических наук, профессора кафедры биологии и экологии КГПУ им. В.П. Астафьева Е.М. Антиповой. Определение гербарных образцов высших споровых растений проводилось в Гербарии им. Л.М. Черепнина (KRAS) Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева.

В результате обработки собранного гербарного материала и идентификации образцов в Гербарии им. Л.М. Черепнина был составлен конспект высших споровых растений Сыдинской предгорной степи. Гербарные образцы, собранные авторами, хранятся в Гербарии им. Л.М. Черепнина (KRAS) кафедры биологии и экологии и приводятся без указания фамилий коллекторов. Для видов, собранных авторами, указаны показатели обилия вида. Распространение дается по ЛФ (расшифровка в тексте).

Отдел *Lycoperodiophyta* – Плаунообразные
 Класс *Lycoperodiopsida* – Плауновидные
 Сем. *Lycoperidaceae Beauv. ex Mirbel* – Плауновые

Lycoperodium annotinum L.: Шауло, 1988, Фл. Сиб. 1: 33; Черепнин, 1957, Фл. южн. ч. Красн. кр. 1: 63; Вылцан, 1983, Фл. Красн. кр. 1: 43; Антипова, 2003, Фл. сев. лесостеп. Ср. Сиб.: 42. Плаун годичный.

В сосновых борах, смешанных лесах. Встречается очень редко: р. Ирба, Курагинский район [Вылцан, 1983].

Отдел *Equisetophyta* – Хвощеобразные
 Класс *Equisetopsida* – Хвощевидные
 Сем. *Equisetaceae Richard ex A.H. de Candolle* – Хвощовые

Equisetum arvense L.: Шауло, 1988, Фл. Сиб. 1: 43; Черепнин, 1957, Фл. южн. ч. Красн. кр. 1: 59; Вылцан, 1983, Фл. Красн. кр. 1: 38; Антипова, 2003, Фл. сев. лесостеп. Ср. Сиб.: 42; Доронькин, 2003, Фл. Сиб. 14: 11; Малышев, 2005, Консп. Фл. Сиб.: 9; Антипова, Рябовол, 2009, Фл. Красн.: 21. – **Хвощ полевой**.

На сырых и лесных лугах, в смешанных лесах, по песчаным берегам рек, обочинам дорог, иногда как сорное на полях, в посевах. Обычен во всех лесостепных ЛФ (Кр, Д, Лб, В, Б, Кб, Бе, С), кроме горных возвышенностей (Т, А, У). Местами обилен.

E. hyemale L.: Шауло, 1988, Фл. Сиб. 1: 45; Черепнин, 1957, Фл. южн. ч. Красн. кр. 1: 61; Вылцан, 1983, Фл. Красн. кр. 1: 41; Доронькин, 2003, Фл. Сиб. 14: 11; Малышев, 2005, Консп. Фл. Сиб.: 10. – *Hippochaete hyemalis* (L.) Vrchin: Антипова, 2003, Фл. сев. лесостеп. Ср. Сиб.: 44; Антипова, Рябовол, 2009, Фл. Красн.: 22. – **Х. зимующий**.

В берёзово-сосновых лесах, в сырых оврагах. Встречается редко: Крт. рн., окр. с. Кр. К. Б. ЛФ Кб. Местами обилен.

E. palustre L.: Шауло, 1988, Фл. Сиб. 1: 46; Черепнин, 1957, Фл. южн. ч. Красн. кр. 1: 60; Вылцан, 1983, Фл. Красн. кр. 1: 40; Антипова, 2003, Фл. сев. лесостеп. Ср. Сиб.: 43; Малышев, 2005, Консп. Фл. Сиб.: 10; Антипова, Рябовол, 2009, Фл. Красн.: 22. – **Х. болотный**.

На заболоченных лугах, местами по берегу Красноярского водохранилища. Встречается редко: Крт. рн., окр. с. Кр. ЛФ (Кр, Д). Необилен.

E. pratense Ehrh.: Шауло, 1988, Фл. Сиб. 1: 46; Черепнин, 1957, Фл. южн. ч. Красн. кр. 1: 59; Вылцан, 1983, Фл. Красн. кр. 1: 39; Антипова, 2003, Фл. сев. лесостеп. Ср. Сиб.: 43; Малышев, 2005, Консп. Фл. Сиб.: 10; Антипова, Рябовол, 2009, Фл. Красн.: 22. – **Х. луговой**.

В берёзовых, сосновых и смешанных лесах, на сырых лугах и полянах, на песчаных берегах рек. Обычен во всех лесостепных ЛФ (Кб, Д, Лб, В, Б, Кб, Бе, С), кроме (Т, А, У). Местами обилен.

E. ramosissimum Desf.: Шауло, 1988, Фл. Сиб. 1: 46; Доронькин, 2003, Фл. Сиб. 14: 12; Малышев, 2005, Консп. Фл. Сиб.: 10. – **Х. ветвистый**.

По песчаным берегам Красноярского водохранилища, в воде. Встречается редко: Крт. рн., окр. Д. ЛФ (Д). Необилен.

E. scirpoides Michx.: Шауло, 1988, Фл. Сиб. 1: 47; Черепнин, 1957, Фл. южн. ч. Красн. кр. 1: 61; Вылцан, 1983, Фл. Красн. кр. 1: 41; Доронькин, 2003, Фл. Сиб. 14: 12; Малышев, 2005, Консп. Фл. Сиб.: 10. – *Hippochaete scirpoides* (Michx.) Farwell: Антипова, 2003, Фл. сев. лесостеп. Ср. Сиб.: 44; Антипова, Рябовол, 2009, Фл. Красн.: 22. – **Х. камышковый**.

По песчаным берегам Красноярского водохранилища. Встречается редко: Крт. рн., окр. Д. ЛФ (Д). Необилен.

E. sylvaticum L.: Шауло, 1988, Фл. Сиб. 1: 47; Черепнин, 1957, Фл. южн. ч. Красн. кр. 1: 59; Вылцан, 1983, Фл. Красн. кр. 1: 39; Антипова, 2003, Фл. сев. лесостеп. Ср. Сиб.: 43; Доронькин, 2003, Фл. Сиб. 14: 12; Малышев, 2005, Консп. Фл. Сиб.: 10; Антипова, Рябовол, 2009, Фл. Красн.: 23. – **Х. лесной**.

На сырых лесных лугах, в смешанных лесах. Обычен во всех лесостепных ЛФ (1–3, 5–8, 10), кроме горных возвышенностей (ЛФ4 и 9). Необилен.

E. variegatum Schleicher ex Weber et Mohr X.: Шауло, 1988, Фл. Сиб. 1: 47; Черепнин, 1957, Фл. южн. ч. Красн. кр. 1: 61; Вылцан, 1983, Фл. Красн. кр. 1: 41; Доронькин, 2003, Фл. Сиб. 14: 12; Малышев, 2005, Консп. Фл. Сиб.: 10. – **X. пестрый**.

По илистым берегам Красноярского водохранилища, в воде. Встречается единично: Крт. рн., окр. Д. ЛФ (Д). Необилен.

Отдел *Polypodiophyta* – Папоротникообразные

Класс *Polypodipsida* – Папоротниковидные

Сем. *Polypodiaceae Berchtold et J. S. Presl* – Многоножковые

Polypodium sibiricum Sipl.: Гуреева, 2001, Равноспор. папоротн. Южн. Сиб.: 15; Антипова, 2003, Фл. сев. лесостеп. Ср. Сиб.: 46; Доронькин, 2003, Фл. Сиб. 14: 15; Малышев, 2005, Консп. Фл. Сиб.: 11. – *P. virginianum* auct. non L.: Черепнин, 1957, Фл. южн. ч. Красн. кр. 1: 52; Положий, 1983, Фл. Красн. кр. 1: 34; Красноборов, 1988, Фл. Сиб. 1: 74; Шмаков, 1999, Определ. папоротн. Росс.: 30; Антипова, Рябовол, 2009, Фл. Красн.: 23. – **Многоножка сибирская**.

На валунах, в расщелинах камней, скал. Встречается единично: Крт. рн., окр. с. Кр. ЛФ (Кр). Необилен.

Сем. *Hypolepidaceae Pichi Sermolli* – Подчешуйниковые

Pteridium pinetorum C. N. Page et R. R. Mill.: Гуреева, 2005, Сист. зам. Герб. Томск. ун-та, 95: 22. – *P. aquilinum* (L.) Kuhn auct. sib. fl. orae: Черепнин, 1957, Фл. южн. ч. Красн. кр. 1: 50; Положий, 1983, Фл. Красн. кр. 1: 33; Красноборов, 1988, Фл. Сиб. 1: 73; Шмаков, 1999, Определ. папоротн. Росс.: 34; Гуреева, 2001, Равноспор. папоротн. Южн. Сиб.: 17; Антипова, 2003, Фл. сев. лесостеп. Ср. Сиб.: 47; Доронькин, 2003, Фл. Сиб. 14: 15; Малышев, 2005, Консп. Фл. Сиб.: 11; Антипова, Рябовол, 2009, Фл. Красн.: 24. – **Орляк сибирский**.

В берёзовых и смешанных лесах, на лесолуговых склонах. Встречается редко: Крт. рн., окр. с. Кр. ЛФ (Кр). Местами обилен. Наши растения относятся к subsp. *sibiricum* Gureeva et C. N. Page.

Сем. *Aspleniaceae Mett. ex Frank* – Костенцовые

Asplenium ruta-muraria L.: Красноборов, 1988, Фл. Сиб. 1: 67; Черепнин, 1957, Фл. южн. ч. Красн. кр. 1: 48; Положий, 1983, Фл. Красн. кр. 1: 31; Шмаков, 1999, Определ. папоротн. Росс.: 41; Гуреева, 2001, Равноспор. папоротн. Южн. Сиб.: 18; Антипова, 2003, Фл. сев. лесостеп. Ср. Сиб.: 47; Доронькин, 2003, Фл. Сиб. 14: 15; Малышев, 2005, Консп. Фл. Сиб.: 12; Антипова, Рябовол, 2009, Фл. Красн.: 24. – **Костенец рута постенная**.

В расщелинах скал на освещённых местах. Встречается редко: горные возвышенности Т.А. ЛФ (Т, А, У). Необилен. Т. [Положий, 1983].

Сем. *Athyriaceae Ching* – Кочедыжниковые

Athyrium filix – femina (L.) Roth.: Данилов, 1988, Фл. Сиб. 1: 55; Черепнин, 1957, Фл. южн. ч. Красн. кр. 1: 46; Положий, 1983, Фл. Красн. кр. 1: 16; Шмаков, 1999, Определ. папоротн. Росс.: 56; Гуреева, 2001, Равноспор. папоротн. Южн. Сиб.: 20; Антипова, 2003, Фл. сев. лесостеп. Ср. Сиб.: 48; Доронькин, 2003, Фл. Сиб. 14: 12; Малышев, 2005, Консп. Фл. Сиб.: 13; Антипова, Рябовол, 2009, Фл. Красн.: 24. – **Кочедыжник женский**.

В сырых берёзово-сосновых и темнохвойных лесах, на лесных и луговых склонах, в их низинах. Встречается редко: Крт. рн., окр. с. Кр. ЛФ (Кр). Необилен.

Cystopteris fragilis (L.) Bernh.: Данилов, 1988, Фл. Сиб. 1: 56; Черепнин, 1957, Фл. южн. ч. Красн. кр. 1: 36; Положий, 1983, Фл. Красн. кр. 1: 20; Доронькин, 2003, Фл. Сиб. 14: 13; Малышев, 2005, Консп. Фл. Сиб.: 13; Шмаков, 1999. – **Пузырник ломкий**.

На валунах, в тенистых местах расщелин камней и скал. Встречается единично: Т. ЛФ (Т).

Diplazium sibiricum (Turcz. ex G. Kunze) Kurata: Данилов, 1988, Фл. Сиб. 1: 55; Положий, 1983, Фл. Красн. кр. 1: 17; Шмаков, 1999, Определ. папоротн. Росс.: 59; Гуреева, 2001, Равноспор. папоротн. Южн. Сиб.: 22; Антипова, 2003, Фл. сев. лесостеп. Ср. Сиб.: 48; Доронькин, 2003, Фл. Сиб. 14: 12; Малышев, 2005, Консп. Фл. Сиб.: 13. – *Athyrium crenatum* (Sommerf.) Rupr.: Черепнин, 1957, Фл. южн. ч. Красн. кр. 1: 47; Антипова, Рябовол, 2009, Фл. Красн.: 25. – **Диплазиум сибирский**.

В хвойных и смешанных лесах, на луговых и лесных склонах. Встречается редко: ЛФ (Л). Необилен. Местами образует заросли.

Сем. *Onocleaceae Pichi Sermolli* – *Оноклеевые*

Matteuccia struthiopteris (L.) Tod.: Данилов, 1988, Фл. Сиб. 1: 52; Черепнин, 1957, Фл. южн. ч. Красн. кр. 1: 37; Положий, 1983, Фл. Красн. кр. 1: 16; Шмаков, 1999, Определ. папоротн. Росс.: 80; Гуреева, 2001, Равноспор. папоротн. Южн. Сиб.: 25; Антипова, 2003, Фл. сев. лесостеп. Ср. Сиб.: 50; Малышев, 2005, Консп. Фл. Сиб.: 15; Антипова, Рябовол, 2009, Фл. Красн.: 26. – **Страусник обыкновенный**.

В смешанных сырых лесах, сосновых сырых борах, по сырým дницам лесных оврагов. Встречается частично: ЛФ (Кр, Лб). Местами обилен.

Сем. *Woodsiaceae (Diels) Herter* – *Вудсиевые*

Woodsia ilvensis (L.) R. Br.: Данилов, 1988, Фл. Сиб. 1: 59; Черепнин, 1957, Фл. южн. ч. Красн. кр. 1: 35; Положий, 1983, Фл. Красн. кр. 1: 18; Шмаков, 1999, Определ. папоротн. Росс.: 84; Гуреева, 2001, Равноспор. папоротн. Южн. Сиб.: 25; Антипова, 2003, Фл. сев. лесостеп. Ср. Сиб.: 51; Доронькин, 2003, Фл. Сиб. 14: 13; Малышев, 2005, Консп. Фл. Сиб.: 13; Антипова, Рябовол, 2009, Фл. Красн.: 27. – **Вудсия эльбская**.

На освещённых скалах, камнях, по каменитсым крутым склонам. Встречается единично: ЛФ (Т). Необилен.

Библиографический список

1. Алисов Б.П. Климат СССР. М.: МГУ, 1969. 104 с.
2. Антипова Е.М., Рябовол С.В. Флора Красноярска: конспект / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2009. С. 21–27.
3. Антипова Е.М. Флора северных лесостепей Средней Сибири. Красноярск: КГПУ, 2003. С. 42–55.
4. Бернятская Т.М. История и люди села Краснотуранска. Абакан, 2007. С. 20–32.
5. Брицына М.П. Рельеф и почвообразующие породы центральной части Красноярского края. Природное районирование центральной части Красноярского края. М., 1962. С. 27–47.
6. Волкова Е.А. Система зонально-секторного распределения растительности на Евразийском континенте // Ботанический журнал. 1997. № 8. С. 18–34.
7. Вылцан Н.Ф. Род *Lycopodium* L. – плаун // Флора Красноярского края. Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1983. Т. 1. С. 43.
8. Вылцан Н.Ф. Род *Equisetum* L. – хвощ // Флора Красноярского края. Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1983. Т. 1. С. 37–42.
9. Гуреева И.И. Равноспоровые папоротники Южной Сибири. Систематика, происхождение, биогеография, популяционная биология. Томск: ТГУ, 2001. С. 14–19.
10. Данилов М.П. Род *Cystopteris* Bernh. – пузырник // Флора Сибири. Новосибирск: Наука, 1994. Т. 1. С. 56.
11. Данилов М.П. Род *Matteuccia* Tod. – страусник // Флора Сибири. Новосибирск: Наука, 1994. Т. 1. С. 52.
12. Данилов М.П. Род *Woodsia* R. Br. – вудсия // Флора Сибири. Новосибирск: Наука, 1994. Т. 1. С. 57.
13. Доронькин В.М. Род *Equisetum* L. – хвощ // Флора Сибири. Новосибирск: Наука, 1994. Т. 14. С. 11–12.

14. Доронькин В.М. Род *Polypodium* L. – многоножка // Флора Сибири. Новосибирск: Наука, 1994. Т. 14. С. 11–15.
15. Доронькин В.М. Род *Cystopteris* Bernh. пузырьник // Флора Сибири. Новосибирск: Наука, 1994. Т. 14. С. 13.
16. Доронькин В.М. Род *Woodsia* R. Br. – вудсия // Флора Сибири. Новосибирск: Наука, 1994. Т. 14. С. 13.
17. Зятькова Л.К. Структурная геоморфология Алтае-Саянской горной области. Новосибирск: Наука, Сибирское отделение, 1977.
18. Конспект Флоры Сибири: Сосудистые растения. Новосибирск: Наука, 2005. С. 9–13.
19. Крушкин П.И. Черноземы Красноярского края. Красноярск: КрасГУ, 2002. 332 с.
20. Красноборов И.М. Род *Asplenium* L. – костенец // Флора Сибири. Новосибирск: Наука, 1994. Т. 1. С. 66–67.
21. Положий А.В. Флора Красноярского края. Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1983. Т. 1. С. 16–44.
22. Положий А.В. и др. Флора островных приенисейских степей. Сосудистые растения. Томск: Изд-во ТГУ, 2002. 156 с.
23. Черепнин Л.М. Ученые записки. Красноярск, 1956. Т. 5. 39 с.
24. Черепнин Л.М. Флора южной части Красноярского края. Красноярск: Изд-во КГПИ, 1957. Т. 1.
25. Шауло Д.Н. Род *Lycopodium* L. – плаун // Флора Сибири. Новосибирск: Наука, 1988. Т. 1. С. 33.
26. Шауло Д.Н. Род *Equisetum* L. – хвощ // Флора Сибири. Новосибирск: Наука, 1988. Т. 1. С. 39–47.
27. Шмаков А.И. Определитель папоротников России. Барнаул: Изд-во АГУ, 1999. 108 с.
28. Щербаков Ю.А., Кириллов М.В. Схема физико-географического районирования Красноярского края // Сиб. географ. сборн. 1. М.: Изд-во АН СССР, 1962. С. 119–130.

ВИДОВОЕ РАЗНООБРАЗИЕ ЦИАНОПРОКАРИОТ РЕКРЕАЦИОННЫХ ТЕРРИТОРИЙ г. КРАСНОЯРСКА

Цианопрокариоты, альгофлора, биоразнообразие, рекреационная нагрузка.

Цианопрокариоты – особая группа организмов, которая рассматривается в неразрывной связи с почвенными водорослями. Представители цианобактерий присутствуют в любых экосистемах, их изучение имеет важное значение для оценки биоразнообразия и выявления закономерностей формирования альгофлоры наземных сообществ. *Cyanoprocaryota* выступают ключевым звеном альгобактериальных ценозов, поскольку эта уникальная группа автотрофов способна к фотосинтезу, может фиксировать азот, превращая его в биологически доступные формы, и находится в начале трофических цепей.

Совершенно особыми, мало изученными биологическими системами, отличными по ряду свойств от природных, являются городские экосистемы (урбоэкосистемы), площадь которых постоянно увеличивается. Почвы городских экосистем характеризуются высокой мозаичностью и неравномерностью профиля, значительным уплотнением, щелочной реакцией среды, загрязнением различными токсичными веществами, а их микробиологические свойства до сих пор изучались преимущественно с точки зрения наличия в них санитарно-показательных микроорганизмов.

Целью настоящей работы является изучение видового состава почвенных цианопрокариот, поскольку реакции цианобактерий на рекреационную нагрузку пригодны для оценки и прогноза состояния городских агломераций.

Объектами данного исследования послужили цианопрокариоты почв рекреационных территорий г. Красноярска, подверженных нагрузкам разной степени. Пробные площади расположены по обоим берегам р. Енисей: 5 – на левобережье: «зеленая» зона в микрорайоне Ветлужанка, дендрарий Института Леса СО РАН (Академгородок), Центральный парк культуры и отдыха, сквер им. В.И. Сурикова, Гвардейский парк, 2 – на правом берегу: сквер «Цирк», парк ДК 1 Мая. Размер пробных площадей 50 м². Опытные участки находятся в зонах, активно посещаемых людьми, без искусственных газонов и клумб, гравийных насыпей и асфальтированных троп.

В ходе работы для экспериментальных площадей были сделаны геоботанические описания, определялась температура и влажность почвы, затем проведено определение физико-химических показателей почв. Для травянистых ассоциаций опытных площадок характерны низкое видовое разнообразие, однородность видового состава. Исследования альгобактериальных ценозов проводились по общепринятым методикам [Штина, 1984, с. 58–61].

Для участков рекреаций г. Красноярска характерны сильное загрязнение бытовым мусором, бедность растительного покрова, различия в уровне рекреационной нагрузки [Трухницкая, Чижевская, 2008, с. 20]. В результате изучения участки подразделены по степени нарушенности на *слабонарушенные; средненарушенные; сильнонарушенные; деградированные*.

В районе Ветлужанка, для которого определена слабая степень нарушенности, доля рудеральных видов в травостое составляет 14 %; проективное покрытие равно 85 %, тропиночная сеть 30 %; подстилка состоит из листового и частично хвойного опада, в поверхностном слое почвы присутствуют следы кострища; плотность почвы 0,78 г/см³.

Для участков со средней степенью рекреационной нагрузки (Гвардейский парк, Академгородок (дендрарий), парк ДК 1 Мая) характерны следующие особенности: травостой сомкнутый; доля синантропных растений не превышает 40 %; площадь

проективного покрытия составляет от 65 до 75 %, тропиночная сеть занимает 35–40 % от общей площади опытных участков, плотность почвенного покрова колеблется от 0,9 до 1,2 г/см³. Подстилка нарушена, состоит из листового опада, частей стеблей; хорошо развита дернина; почва уплотнена; присутствуют следы нарушений.

Для участков с высокой степенью рекреационной нагрузки доля рудеральных растений достигает 40 %; растительный покров несомкнутый, травянистые растения низкорослые, приземистые; площадь проективного покрытия составляет 60 % (ЦПКиО) и 50 % (сквер «Цирк»), тропиночная сеть занимает 40 % от общей площади опытных площадей, плотность почвенного покрова колеблется от 1,4 до 1,6 г/см³. Такая плотность почвы – пограничный показатель, при превышении которого развитие травянистой растительности лимитируется. Подстилка практически отсутствует, почва сильно уплотнена, содержит антропогенные включения (щебень, стекло, бытовой мусор).

Наибольшая степень рекреационной нагрузки – степень деградированности – определена для участка сквер им. В.И. Сурикова, где низкое видовое разнообразие с доминированием рудеральных видов (до 60 %); доля проективного покрытия 55 %, тропиночной сети 50 %; подстилка отсутствует, почва сильно уплотнена – плотность почвенного покрова 1,6 г/см³.

По результатам изучения чашечных и водных культур оказалось, что цианопрокариоты являются самым распространенным отделом в сообществах рекреаций Красноярской агломерации и представлены 63 видами и внутривидовыми таксонами, принадлежащими 3 порядкам, 9 семействам и 17 родам. Ведущим по числу видов является порядок Nostocales (53,9 % от общего числа видов *Cyanoprocarvota*). Наиболее часто встречаются представители семейств *Nostocaceae* (47,6 %), *Phormidiaceae* (15,9 %) и *Oscillatoriaceae* (14,3 %) (табл.).

Т а б л и ц а

Семейства отдела *Cyanoprocarvota*, идентифицированные для рекреации г. Красноярска

Семейство	Число видов	Доля от общего числа видов синезеленых, %	Ранг видового обилия
<i>Nostocaceae</i>	30	47,6	1
<i>Phormidiaceae</i>	10	15,9	2
<i>Oscillatoriaceae</i>	9	14,3	3
<i>Merismopediaceae</i>	6	9,5	4
<i>Microcystaceae</i>	3	4,7	5
<i>Microchaetaceae</i>	2	3,2	6
<i>Chroococcaceae</i>	1	1,6	8
<i>Rivulariaceae</i>	1	1,6	8
<i>Pseudanabaenaceae</i>	1	1,6	8

При характеристике изученных участков максимальное число видов (18) отмечено для участка Ветлужанка, который характеризуется низкой степенью рекреационной нагрузки, минимальное (от 7 до 11 видов) выявлено на участках с высокой степенью нарушенности, находящихся в центре города. Изменение числа видов цианопрокариот по участкам рекреаций представлено на рис.

Следует отметить в качестве особенности присутствие в почвах изучаемых участков значительного числа видов-азотфиксаторов: *Nostoc microscopicum*, *N. paludosum*, *Cylindrospermum majus*, *C. stagnale*, *C. Alatosporum*, доля которых составляет около 8 % от общего числа *Cyanoprocarvota*.

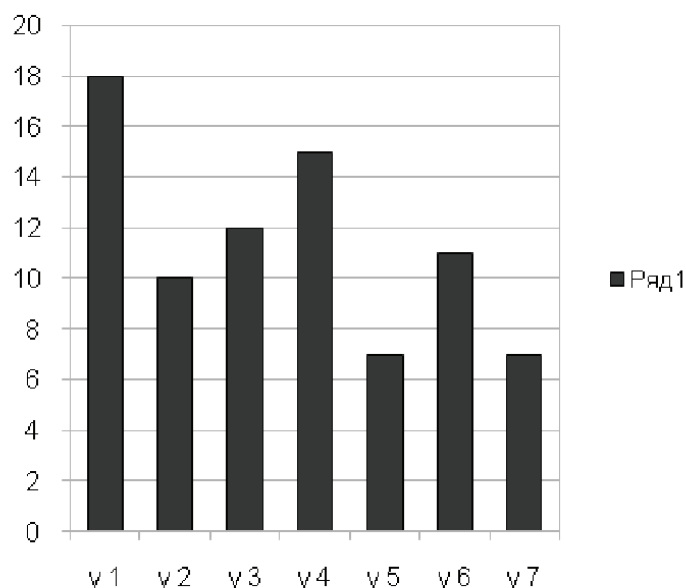


Рис. Количество видов цианопрокариот рекреаций г. Красноярск

Условные обозначения участков: 1 – Ветлужанка; 2 – Гвардейский парк; 3 – парк ДК 1 Мая; 4 – Академгородок (дендрарий); 5 – ЦПКиО; 6 – сквер «Цирк»; 7 – сквер им. Сурикова

Анализ видовой насыщенности таксонов всех изученных участков выявил преобладание в спектре ведущих семейств: *Nostocaceae* (19,2 % от общего числа видов), *Phormidiaceae* (15,9 %), *Oscillatoriaceae* (14,3 %). Среди почвенных водорослей, обнаруженных в рекреациях г. Красноярск высокой степенью видовой насыщенности обладают роды *Nostoc* – 15 видов (9,6 % от общего числа видов), *Anabaena* – 11 видов (7 %), *Oscillatoria* и *Phormidium* – по 9 видов (5,8 %).

Оценивая состояние рекреационных территорий, можно отметить значительное изменение видового состава цианопрокариот, которые чутко реагирует на степень рекреационной нагрузки.

Библиографический список

1. Трухницкая С.М., Чижевская М.В Альгофлора рекреационных территорий Красноярской урбоэкосистемы. Красноярск: Изд-во КрасГАУ, 2008. 139 с.
2. Штина Э.А. Методы изучения почвенных водорослей // Микроорганизмы как компонент биогеоценоза: сб. ст. М.: Наука, 1984. С. 58–74.

Е.В. Малахова, Е.А. Степанов

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ

Трудовое воспитание, профессиональные компетенции, экономическая компетентность, экономическая культура, общественные функции воспитания.

Важнейшей целью современного образования и одной из приоритетных государственных задач является воспитание нравственного, ответственного, инициативного и компетентного гражданина России. Сегодня перед российским образованием поставлена задача сформировать у современной молодёжи такие качества делового человека, которые позволят ей быстрее адаптироваться в постоянно меняющихся условиях рыночных отношений, овладеть основами профессиональных знаний и умений, грамотно вести собственное дело, найти место в жизни. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом второго поколения (ФГОС) основным результатом деятельности современной школы должна стать не сама по себе система знаний, умений, навыков учащихся, а комплекс компетентностей в таких областях деятельности, как интеллектуальная, гражданская, правовая, коммуникативная, информационная, экономическая и т. д., чтобы выпускник мог самостоятельно решать возникающие проблемы в различных сферах жизни [Концепция модернизации...]. Вопрос возможности формирования именно экономических компетенций становится особенно актуальным в современных рыночных отношениях, когда человек рассматривается как фактор производства – человеческий капитал.

Анализ обсуждаемой темы необходимо начать с изучения понятия компетентности, которая может формироваться как в процессе обучения, так и в результате взаимодействия с социальным окружением (семьёй, друзьями, государством, социумом). Возможность реализовать особый, компетентностный подход в образовании зависит от социокультурной среды, в которой находится обучающийся, и это необходимо учитывать. Свойства компетентностей формируются в процессе развития общеучебных и специальных умений. В литературе «компетентность» трактуется как «обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо, осведомленность, правомочность, авторитетность, полноправность». Так, например, в «Кратком словаре иностранных слов» приводится следующее определение: «компетентный (лат. *competens, competentis* – надлежащий, способный) – знающий, сведущий в определенной области; имеющий право по своим знаниям или полномочиям делать или решать что-либо, судить о чем-либо» [Краткий словарь..., 1950].

При такой постановке вопроса задача образовательного учреждения – помочь учащемуся овладеть универсальными способами деятельности, применяемыми как в рамках образовательного процесса, так и в реальных жизненных ситуациях, при которых и будут формироваться необходимые нам компетентности.

Условно компетентности можно разделить на три группы: ключевые; универсальные; профессиональные. Опираясь на исследования А.К. Марковой, В.А. Сластенина, М.А. Чошанова и др., мы установили, что понятия «компетентность», «профессиональная компетентность» имеют некоторые общие составляющие, такие как: знания, умения, опыт деятельности, осведомленность в определенной области знаний. По мнению этих ученых, основополагающим по отношению к понятию «экономическая компетентность» является понятие «профессиональная компетентность», сущностная характеристика которого была положена ими в основу определения экономической компетентности. В соответствии с определениями этих ученых экономическая компетентность – это интегративное качество личности, характеризующееся высоким уровнем экономических знаний и умений, сформированным ценностным отношением к экономике, к ее предметам, средствам, результатам, позволяющим наиболее полно реализоваться в познавательной и социально-ориентированной экономической деятельности.

В ходе анализа педагогической и специальной литературы нами уточнено содержание экономической компетентности будущих специалистов как структуры состоящей, из экономических компетенций (табл.).

Т а б л и ц а

Система экономических компетенций специалиста

Экономическая компетентность								
Базовые компетенции		Функциональные компетенции					Практические компетенции	
мотивационная	волевая	информативная	аналитическая	ориентированная	управленческая	контрольная	коммуникативная	регулирующая
Приобретение совокупности теоретических знаний		Формирование умений применять теоретические знания в учебно-практической ситуации					Формирование способности применять полученные знания и умения	
Характеристики экономической компетентности специалиста								

Выделяется три группы взаимосвязанных составляющих элементов экономической компетентности: базовые, функциональные и практические (табл.). Наличие этих компетенций позволяет говорить об экономической компетентности специалиста [Морозова, 2009, с. 87].

В данном аспекте экономическая компетентность – это качественная характеристика современного специалиста, заключающаяся в особом экономическом мышлении, состоящая из системы компетенций и характеризующаяся: знаниями, умениями, опытом деятельности; возможностью мобилизации усилий к принятию рациональных экономических решений; степенью готовности специалиста к решению определенных экономических задач.

Вопрос формирования экономических компетенций невозможно рассматривать в отрыве от экономического воспитания.

В последнее десятилетие идет активное обсуждение стратегии и тактики осуществления экономических преобразований в России. Формирование основ *экономической культуры* школьников особенно значимо сейчас, в связи с развитием рыночных социально-экономических отношений в обществе. Экономическая культура является своего рода «защитой» подрастающего поколения в жизни. Она формируется

практически на основе изучения всех учебных предметов и введенного недавно специального курса «Основы экономических знаний», призванного сформировать экономическое мышление, личностные гражданские качества хозяина (бережливость, экономность и расчетливость и др.), экономические знания о труде и производстве, элементарные умения и навыки предпринимательской деятельности и делового общения [Шилова, 2007, с. 116].

Повышение экономической культуры личности приобретает в связи с этим особую актуальность, так как при низкой экономической грамотности населения, отсутствии навыков экономической деятельности и чувства ответственности за социально-экономическое развитие страны все намечаемые реформы так и останутся на стадии теоретического обсуждения. Культура личности, хотя и зависит от состояния экономической культуры всего общества, вместе с тем может ее опережать. Последнее означает, что молодежь, которая не отягощена стереотипами прежних экономических отношений, в последующем может и должна поднять уровень экономического развития общества. Поэтому необходимы глубокое теоретическое осмысление проблем, разработка и реализация специальных программ экономического воспитания детей и молодежи с учетом их возрастных и психологических особенностей, как и специфики социально-экономического развития региона, где они проживают [Региональная концепция..., 2011, с. 37].

Экономическое воспитание – это организованная педагогическая деятельность, специально продуманная система работы, направленная на формирование рыночного экономического мышления учащихся. В процессе ее осуществления обучающиеся усваивают сумму понятий и представлений об организованной и эффективной экономике, о развитии производительных сил, производственных отношениях, о действующем хозяйственном механизме. Экономическое воспитание обеспечивает развитие рыночного экономического мышления, формирование нравственных и деловых качеств, образующихся в экономической деятельности: общественной активности, предприимчивости, инициативности, хозяйского, бережного, честного отношения к общественному достоянию, рационализаторства, ответственности, стремления к высокой рентабельности, обновлению технологических процессов и оборудования, высокому качеству, личному успеху и благополучию. Так, например, экономическое воспитание в школе осуществляется на уроках по всем основным предметам. Общественный цикл обеспечивает усвоение детьми основных понятий экономики. Школьники узнают об экономическом базисе как совокупности производственных отношений, о производительных силах и их размещении, о различных экономических системах, основанных на тех или иных формах собственности и способах распределения материальных благ, вносят свой вклад в предметы естественного цикла. На уроках математики ребята решают задачи экономического содержания. Уроки физики, биологии, химии демонстрируют учащимся использование в производстве достижений науки и техники, обеспечивающих рост производительности труда. Прямо связаны с задачами интенсификации производства изучение школьниками информатики и вычислительной техники, обеспечение компьютерной грамотности. Производительный труд знакомит подростков, юношей и девушек с экономическими проблемами организации труда, планирования, соблюдения требований технологии, качества продукции, эффективности производства, его модернизации. Особое значение в экономическом воспитании школьников приобретает специальное изучение ими общих вопросов экономического развития страны.

Формировать именно рыночное экономическое мышление необходимо, так как именно оно, выполняя ряд общественных функций, имеет непосредственное влияние на формирование, в свою очередь, экономических компетенций, это такие функции, как:

- просветительская функция – состоит в систематическом распространении экономических знаний, которые позволяют каждому труженику осмыслить свою трудовую деятельность, осознать степень ее экономической эффективности. Учащиеся усваивают истину, что экономика, развивающаяся на базе современной науки и техники, должна быть предельно рентабельной и эффективной;

- развивающая функция – заключается в формировании экономического мышления. Участник экономической сферы жизни общества осваивает свою деятельность в масштабах конкретного производства и всей системы народного хозяйства. Он не просто исполнитель, а предприимчивый рационализатор, приводящий в действие свою фантазию, смекалку, расчетливость. Все это развивает творческую личность;
- воспитательная функция – направлена на формирование у ребенка умения рачительного хозяйствования, бережливости, добросовестности, честного отношения к труду, соблюдения трудовой, технологической, плановой сознательной дисциплины;
- организующая функция – непосредственно связана с научной организацией труда, которая определяет расстановку сил, задает определенный режим и ритм работы, обеспечивает технологическую последовательность операций и качественный конечный результат. Организованный труд рождает эстетику трудового процесса;
- эстетическая функция – направлена на развитие понимания каждым тружеником производственной деятельности как эстетически значимой. Продукт труда, не удовлетворяющий эстетические вкусы потребителей, не пользуется спросом, утрачивает потребительскую стоимость, что наносит прямой ущерб производителю и экономике;
- прогностическая функция – проявляется в планировании размещения производительных сил, в предвидении роста производительности труда, в потребности в кадрах, в осуществлении модернизации технологических линий, производства новых товаров, упреждающих требования моды. Каждый рабочий прогнозирует изменения в своей производственной деятельности и соответственно планирует повышение квалификации, овладение смежными профессиями, создание новых форм и методов организации труда.

Функции рыночного экономического мышления начинают «включаться» непосредственно в процессе деятельности и проявляются в ходе трудового воспитания подростков. Важно реализовывать функции именно в воспитательных целях, так как нереализованные функции могут лишь ориентировать на ценности и существенно затруднять их присвоение. Трудовое воспитание включает подростков в производственные отношения, дает представление о различных видах частной и корпоративной собственности, бригадном, арендном, семейном подряде и индивидуальной трудовой деятельности, о плане, режиме экономии, рентабельности, производительности труда, себестоимости, трудовой и производственной дисциплине, качестве продукции, заработной плате, хозяйственном расчете и много другого (рис. 1).

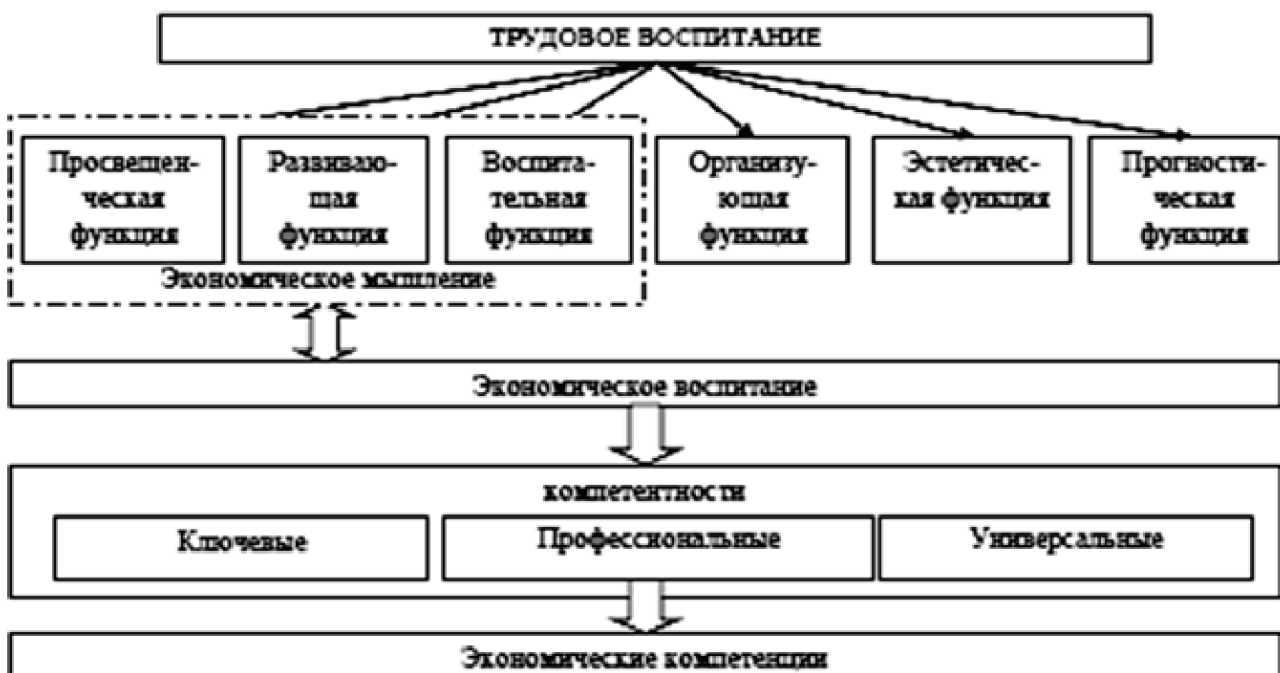


Рис. 1. Схема формирования экономических компетенций в процессе трудового воспитания

Трудовое воспитание осуществляется в тесной взаимосвязи с политехническим обучением, профессиональной ориентацией и экономическим образованием.

Трудовое воспитание есть процесс вовлечения учащихся в разнообразные, педагогически организованные виды общественно полезного труда с целью передачи им минимума производственного опыта, трудовых умений и навыков, развития у них творческого практического мышления, трудолюбия и сознания рабочего человека. Оно призвано прививать уважение к людям труда, знакомить учащихся с основами современного промышленного и сельскохозяйственного производства, строительства, транспорта, сферы обслуживания; побуждать к сознательному выбору профессии и получению первоначальной профессиональной подготовки.

Обостряющиеся противоречия порождают негативные явления в среде школьной молодежи: нежелание трудиться, связанное с малосодержательным и примитивным трудом, лень и пренебрежение к труду, безалаберность, халатность, разболтанность, привычка к плохой организации труда и низкой производительности, порождающей отчуждение от труда. Противоречие снимается лишь в результате непосредственного вовлечения детей в высокоорганизованный общественно полезный (особенно производительный) труд, осуществления экономического воспитания, а также строгого учета законов и механизмов организации детского труда.

Ведущими условиями воспитательной эффективности детского труда являются его содержательность, личностная и общественно полезная значимость, современная техническая и технологическая оснащенность, четкая организация, высокая производительность. Воспитательная эффективность труда учащихся тем интенсивнее, чем более технологически современным и экономически рентабельным является производство, в котором участвуют школьники. Психологический закон организации детского труда требует того, чтобы школьники непременно добивались успеха, могли проявить творчество и пережить радость победы. Важный педагогический закон заключается в том, чтобы дать детям возможность осознать общественно и лично значимые цели труда, перспективы своего участия в нем, зависимость достижения успеха от коллективных усилий. Подростку надо познать коллективный характер труда и развить в себе чувство коллективизма, убедиться на практике и в том, что интересы коллектива и его личные неразрывно взаимосвязаны, что только коллективный успех позволяет удовлетворить и личные потребности. Непреложный закон – стимулирование детского труда. В качестве основных стимулов выступают стремление к личному успеху, пробуждение чувства долга, ответственность перед коллективом и самим собой, а также непосредственный и опосредованный интерес. Непосредственный интерес возникает в результате личной заинтересованности; творческого характера труда; его тесной связи с жизнью, приобретением практически полезных знаний и навыков.

Основными механизмами осуществления трудового воспитания являются: развивающееся техническое мышление, разнообразные виды интеллектуальной и физической деятельности, нравственное отношение ребенка к труду, общение в трудовом коллективе на основе деловых, взаимодействий и зависимостей. Техническое мышление обеспечивает накопление технологических знаний и опыта по эффективной организации труда, осмысление качества результатов трудовой деятельности. Мыслительная деятельность в труде формирует творческое отношение к делу. Непосредственная трудовая деятельность формирует умения, навыки, привычные системы целесообразных действий, привычку к трудовому усилию и преодолению физического напряжения. Следствием организованной трудовой деятельности является такой специфический механизм воспитания, как отношение к труду. Среди отношений особенно важны такие, как ответственность за конечные результаты труда, трудовая и технологическая дисциплина, эстетическая оценка произведенного продукта, проявляемые в трудовом процессе точность, четкость, упорство, настойчивость, воля. Общение в трудовом процессе осуществляется на основе обмена опытом по вопросам технологии и организации труда, коллективной, моральной, гражданской оценки отношения к труду; вза-

имопомощи, выражения общественного мнения по поводу поведения членов коллектива в труде и в быту. Общение оказывает непосредственное воздействие на трудовое сознание и через него на формирование мировоззрения и нравственных качеств личности [Лихачев, 2001, с. 312].

Трудовое воспитание лежит в основе формирования множества базовых компетентностей, и прежде всего *экономических*, обеспечивает эффективное взаимодействие гражданского и нравственного воспитания, составляет психологический фундамент творческой активности и продуктивности в учебной деятельности.

Эффективным средством мотивации развития личности, расширения поликультурного пространства самореализации школьников путем обмена видами деятельности также выступает и дополнительное образование. В школах, гимназиях, лицеях, колледжах дополнительное образование (научные клубы, общества учащихся, спецкурсы, факультативы и т. п.) способствует осознанному выбору школьником профиля обучения и последующего этапа образования, обеспечивает учащимся выход в различные виды деятельности, в определенной степени компенсирует ограниченные возможности индивидуального развития в условиях массовой школы.

Так, например, в Красноярске ведется работа по широкому экономическому образованию школьников – работают школы бизнеса, организовано обучение в школах и классах менеджеров. Такое дополнительное образование позволяет решать задачи формирования общего понимания школьниками экономических законов жизни современного общества, развития, умения самостоятельно приобретать экономические знания и т. д.

Создание подобного дополнительного образования не только актуально, но имеет значительную личностную окраску, так как предпринимательская деятельность привлекательна для современных школьников. Это подтверждают данные опроса учащихся общеобразовательных школ гг. Красноярска, Железногорска, Дивногорска (рис. 2).

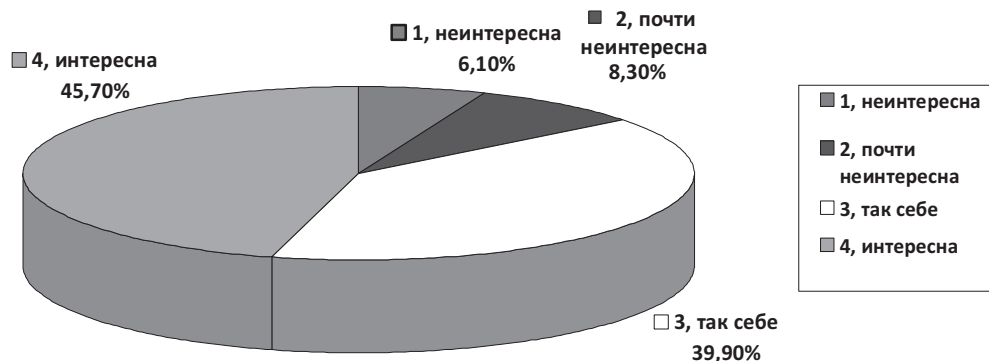


Рис. 2. Привлекательность предпринимательской деятельности для учащихся общеобразовательных школ

Значительная часть старшеклассников (45,7 % из 783 опрошенных) рассматривает предпринимательскую деятельность как привлекательную; индифферентно относятся к ней 39,9 % учащихся; для 8,3 % опрошенных она почти не интересна и лишь для 6,1 % предпринимательская деятельность не представляет никакого интереса. Отметим, что более половины респондентов (около 60 %) выразили желание заниматься предпринимательством в будущем. Более того, значительная часть учащихся (67 %) уже имели опыт в данной сфере и признали необходимость обучения менеджменту [Шилова, 2007, с. 120].

Конечно, в задачи общеобразовательной школы не входит выпуск готовых профессионалов, компетентных предпринимателей, но школа в состоянии помочь ребятам, имеющим склонность к предпринимательской деятельности, «деловую жилку» и определенные деловые качества, помочь присвоить именно те компетенции, которые быстрее помогут найти свой путь в дальнейшей самостоятельной жизни.

Многочисленные факты социально-экономического развития нашей страны убедительно доказали большую не только теоретическую, но и практическую значимость экономического образования и воспитания всех граждан страны, а особенно молодежи, для создания, сохранения и умножения своей конкурентоспособности в этих экономических отношениях. И хочется верить в то, что учителя и преподаватели смогут внести свою лепту в формирование экономической культуры граждан нашей необъятной страны.

Библиографический список

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года (Приложение к приказу Минобразования России от 1. 02. 2002 № 393).
2. Краткий словарь иностранных слов / под ред. И.В. Лёхина и проф. Ф.Н. Петрова. 5-е изд., перераб. и доп. М.: ГИ Иностранных и национальных словарей, 1950. 438 с.
3. Лихачев Б.Т. Педагогика: курс лекций: учеб. пособие для студ. педагог. учеб. завед. и слуш. ИПК и ФПК. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт-М, 2001. 607 с.
4. Морозова Г.М. Формирование экономической компетентности как способ повышения конкурентоспособности будущих специалистов // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. 2009. № 1.
5. Региональная концепция и программа-ориентир воспитания детей и молодежи Красноярского края / под общ. ред. М.И. Шиловой; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. 2-е изд., перераб. и доп. Красноярск, 2011. 96 с.
6. Шилова М.И. Социализация и воспитание личности школьника в педагогическом процессе: учеб. пособие. Изд. второе, перераб. и доп. Красноярск: РИО КГПУ, 2007. 218 с.

РАЗРАБОТКА МЕТОДИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ФОРМИРОВАНИЮ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ГРАДООБРАЗУЮЩИХ ПРЕДПРИЯТИЙ

Градообразующее предприятие, стратегия развития, механизм, конкурентоспособность.

Реформирование российской экономики, начавшееся в последнее десятилетие прошлого века, не обошло стороной и промышленные предприятия в моногородах. Но только небольшая часть из них смогла добиться финансовой устойчивости в условиях происходивших экономических преобразований. Так, на текущий момент из общего числа действующих градообразующих предприятий только 16,8 % являются финансово благополучными, то есть добиваются рентабельности продаж на уровне не ниже 10 % (по чистой прибыли) и, как следствие, имеют некоторый запас средств для собственного развития и содействия реорганизации того монопрофильного города, где они расположены [Моногорода России..., 2008, с. 18]. Остальные не смогли адекватно оценить изменение внешних условий и вовремя скорректировать направление дальнейшего развития.

Для промышленных предприятий малых и средних городов в настоящее время имеется много неразрешенных проблем как финансового, так и организационного характера. Среди них можно выделить проблемы кризисного состояния экономической и технологической базы, падение объемов производства и выпуска продукции, массовые увольнения работников и снижение уровня жизни работающих [Трифонов, Лобанов, 2006, с. 198–202].

Таким образом, очень актуальной является проблема формирования механизма развития промышленного градообразующего предприятия с учетом программы развития моногорода. К тому же обоснованная и общепризнанная методология их устойчивого развития требует существенных корректировок. Большинство промышленных предприятий моногородов нуждаются в неизбежной реструктуризации, сложность которой заключается в том, что все преобразования, изменения и новации в их финансово-хозяйственной деятельности необходимо оценивать через призму возможных социально-экономических последствий для работников, как и для всех жителей таких городов.

Опыт рыночных преобразований доказал, что смена формы собственности не означает автоматического повышения эффективности и конкурентоспособности промышленных предприятий моногородов. Необходимо разработать современную стратегию их развития, направленную на обеспечение устойчивого роста и конкурентоспособности, создание условий для получения положительной добавленной стоимости от объемов отгружаемой инновационной продукции, обеспечение уровня занятости населения и выведение градообразующего предприятия на устойчивый путь развития при условиях, определяющих его самодостаточность.

В связи с этим возникает необходимость разработки методических подходов к формированию стратегии развития градообразующих предприятий и совершенствования методической вертикали стратегирования.

Понятия стратегии развития территории и стратегии развития предприятия существенно образом различаются между собой. В случае с промышленными предприятиями моногородов стратегия развития предприятия первична, но она должна учитываться как стратегию развития моногорода, так и стратегические программы других уровней [Трифонов, 2006, с. 192]. Стратегия развития предприятия должна базироваться на его конкурентных преимуществах. Так, для крупных предприятий харак-

терны стабильность, массовость, унификация, экономия на масштабе, отлаженность технологий и возможность быстрого насыщения стандартных и массовых потребностей, тогда как для мелких компаний конкурентными преимуществами являются гибкость, изменчивость, инициативность, мобильность, готовность идти на риск.

При выработке стратегии конкуренции необходимо, с одной стороны, иметь ясное представление о сильных и слабых сторонах деятельности объекта экономики, его позиции на рынке, а с другой – понимать структуру национальной экономики в целом и структуру отрасли, в которой работает объект экономики. Существует множество направлений достижения конкурентных преимуществ, или деловых стратегий, но наиболее общими являются:

- лидерство в издержках (себестоимости продукции);
- дифференциация продукции;
- фокусирование (концентрация);
- ранний выход на рынок (стратегия первопроходца);
- синергизм.

Первые три направления М. Портер называет базовыми стратегиями, имея в виду их универсальную применимость.

Другие экономисты разделяют предприятия в зависимости от выбранной рыночной стратегии на:

1) интеграторов (приспособленцев) – к ним в основном принадлежат фирмы традиционного, семейного типа, которые заполняют поры экономического пространства между предприятиями с массовым производством;

2) дифференциаторов – главным условием выживания таких компаний становится максимально возможная сегментация рынка, специализация на той или иной разновидности товара;

3) спутников – независимые фирмы, которые находятся в тесных кооперационных связях с крупными предприятиями и специализируются на выполнении, как правило, одной операции или выпуске одного изделия, что позволяет последним создавать продукт с меньшими издержками;

4) массовиков – крупные производители, нацеленные на удовлетворение массовых потребностей путем насыщения рынка товарами по доступным ценам;

5) новаторов – создатели новых продуктов, для поведения которых характерны масштабность цели и крайне рискованный путь к ней [Григорьев, 1994, с. 145–153].

Помимо структурно-функциональной настройки деятельности администрации предприятия в стратегическом ключе, необходимы организация и координация деятельности всех агентов развития на определенной территории (как в ходе разработки, так и корректировки стратегии – на всех этапах очередного цикла стратегирования). Необходимо выделение определенных процедур стратегирования нормативно-правовым образом, например, через их характеристику в Положении о стратегическом управлении. Ниже приведен предлагаемый пример структурной основы подобного Положения о стратегическом управлении.

Базовые положения (основные понятия; место стратегического управления в системе муниципального управления; цели стратегического управления, основные принципы и подходы).

Система методов и средств стратегического управления градообразующим предприятием (стратегирование, программирование, проектирование, планирование и др.).

Этапы стратегирования (I – разработка стратегии развития промышленного предприятия моногорода; II – реализационный запуск разработанной стратегии; III – полномасштабная реализация стратегии; IV – оценка результатов реализации стратегии и подготовка к следующему стратегическому шагу) и цикличная организация хода стратегирования:

- этап разработки стратегии развития градообразующего предприятия (I). На данном этапе осуществляется выделение потенциальных зон развития, ключевых проектов,

производственно-технологических цепочек с высокой добавленной стоимостью, выделение кооперационных связей и их объемов, производится оценка развития инновационной инфраструктуры, оценка потенциала кадрового обеспечения и конкурентоспособности продукции градообразующего предприятия, разрабатываются базовые целевые программы (программа исследований и разработок, программа подготовки и переподготовки квалифицированных кадров, энергосберегающая программа), а также определяется объем необходимых финансовых ресурсов (по источникам) и разрабатываются необходимые меры государственной поддержки предприятия (стимулирования инновационной деятельности) [Медведев, 2012, с. 17–20].

Технологические фазы первого этапа: 1) анализ ситуации; 2) синтез возможностей и ограничений; 3) целеполагание; 4) программно-проектное наполнение (стратегическое); 5) разработка механизмов реализации стратегии;

- этап реализационного запуска стратегии (II) – совокупность организационно-технических действий и организационных проектов по приведению в готовность системы управления к реализации стратегии: корректировка / приведение в соответствие нормативно-правовой базы стратегирования (в частности, по разработке программ); настройка структуры управления реализацией стратегии; процедуры согласования текущего и стратегического управления; тестирование и специальное обучение управляющих звеньев; корректировочный отбор ключевых проектов и их дополнительная проработка; проверка готовности к задействованию необходимых ресурсов (не только финансовых); разработка критериев оценки эффективности функционирования градообразующего предприятия;
- этап реализации стратегии (III) – практическое воплощение стратегических разработок: полномасштабная программно-проектная реализация проектов; оперативное управление реализацией стратегии – определение пропорций и темпов реализации отдельных проектов и взаимоувязки программных направлений; управление проектами; мониторинг и стратегический контроль по показателям развития градообразующего предприятия; процедуры мониторинга хода реализации стратегии (по реализационным механизмам); критерии мониторинга реализации программ / проектов; итеративная корректировка задачных ориентиров стратегии (с учетом результатов выполнения отдельных проектов);
- завершающий этап – этап оценки результатов реализации стратегии и подготовка к следующему стратегическому шагу (IV): формирование системы экспертных оценок; оценка эффективности реализации стратегии градообразующего предприятия моногорода; процедуры оценки результатов реализации стратегии; критерии итоговой оценки; подготовка к следующему циклу стратегирования – процедуры выстраивания дальнейших стратегических перспектив развития на следующем временном горизонте.

Организация процесса стратегирования (структура стратегического управления; функциональные обязанности отдельных звеньев; порядок разработки, экспертизы, согласования, принятия и корректировки стратегических документов).

Управление реализацией стратегии – взаимоувязанное задействование механизмов управления (организационно-управленческого, нормативно-правового, финансово-экономического, информационно-коммуникационного, социального партнерства), средств, инструментов (программных, проектных, плановых) и организационных процедур (координации, согласования).

Таким образом, в данной статье сформулированы методические предпосылки для формирования стратегии развития градообразующих предприятий, связанные с этапностью разработки стратегии, а также с внешним и внутренним окружением данного процесса. Сделан вывод, что в основе стратегии развития промышленных предприятий моногородов должны лежать создание и обеспечение устойчивых конкурентных преимуществ, обеспечивающих присвоение экономических выгод (ренд), недоступных соперникам.

Библиографический список

1. Григорьев А.В. Основы экономической теории: учеб. пособие. Красноярск: Изд-во КГПУ, 1994.
2. Медведев В.В. Региональные особенности и инструменты управления социально-экономическим развитием специальных районов: автореф. Красноярск: Изд-во СибГАУ, 2012.
3. Моногорода России: как пережить кризис? Анализ социально-экономических проблем моногородов в контексте мирового финансово-экономического кризиса, влияющего на состояние градообразующих корпораций. М.: Институт региональной политики, 2008.
4. Портер М. Конкуренция: пер. с англ. М.: Вильямс, 2006.
5. Трифонов В.А., Лобанов М.М. Проблемы инновационного развития градообразующих предприятий в условиях монопрофильных городов // Известия Томск. политехн. ун-та. 2006. № 3.
6. Трифонов В.А. Роль и место градообразующих предприятий в программе экономического и социального развития Кемеровской области на 2005–2010 годы // Прогрессивные технологии и экономика в машиностроении: Труды IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием: в 2 т. 2006. Т. 2.
7. Ферова И.С. Кластерный подход: от концепции к промышленной политике региона: монография. Красноярск: Изд-во КрасГУ, 2005.

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

Ю.А. Черкасова

ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ ¹

Профессиональное образование будущих специалистов по социальной работе, практическое обучение, профессиональная субъектная позиция специалиста по социальной работе.

Проблема эффективной профессиональной подготовки будущего специалиста социальной сферы в социально-экономических условиях современной России приобретает все большую актуальность, что связано в первую очередь с интенсивным расширением поля профессиональной социальной работы и недостаточным количеством квалифицированных кадров. Заданный государством и гражданским обществом курс на усиление социальной безопасности, переход от идеи социальной конфронтации к социальному развитию общества являются приоритетным направлением и ориентиром в профессиональной социальной деятельности. В этой связи социальная работа призвана не только решать реально возникшие и существующие проблемы человека, находящегося в трудной жизненной ситуации, но во многом носить превентивный характер. Таким образом, в качестве объекта профессиональной социальной работы выступают все группы населения, в том числе и наиболее благополучные, наряду с остальными имеющими равный риск возникновения угрозы их социальной безопасности и социального развития.

Перечисленные выше проблемы обуславливают необходимость пересмотра требований, предъявляемых к специалисту социальной сферы, и в частности процессу его профессиональной подготовки. Специфика профессиональной деятельности социального работника заключается в уникальности каждой профессиональной ситуации, неоднозначности решения каждой специфической профессиональной задачи, многообразии технологий, методов и форм социальной работы, которыми должен владеть специалист, а также пространств их применения. В этой связи правомерно говорить не просто об овладении будущим специалистом в процессе вузовского обучения системой профессиональных знаний, умений и компетенций, а о становлении профессиональной субъектной позиции, обеспечивающей в дальнейшем успешность в профессиональной деятельности и эффективное профессиональное и личностное развитие специалиста как профессионала и человека.

В современной отечественной педагогической науке накоплен немалый опыт в области исследования эффективности профессиональной социальной работы (В.И. Жуков, Т.Б. Иванова, А.А. Козлов, Г.Д. Медведева, Т.А. Ромм, В.Н. Сидоров, Л.В. Топчий, Е.В.

¹ Работа выполнена в рамках проекта «Развитие профессионально-личностных компетенций студентов в инновационной среде педагогической практики».

Филатова, М.В. Фирсов, Т.В. Фуряева, Е.И. Холостова и др.). Современные теории и концепции О.В. Верейкиной, И.А. Зимней, С.И. Григорьевой, Л.Г. Гусляковой, Г.В. Медведевой, П.Д. Павленка, Е.А. Петровой, В.С. Торехтий, Г.Б. Хасановой и др. раскрывают сущность профессиональной подготовки специалиста по социальной работе.

Одна из базовых идей в трудах современных ученых из области педагогики высшей школы заключается в необходимости переосмысления сущности, содержания и форм профессионального образования будущих специалистов социальной сферы. Профессиональное образование, с одной стороны, понимается как результат профессионального обучения и воспитания, обеспечивает овладение профессиональной деятельностью, с другой – результат профессионального становления и развития личности, рассматривается как средство самореализации человека [Новиков, 2002, с. 51–52].

В современном высшем профессиональном образовании в контексте преобразований, связанных с изменениями на общемировом и общеевропейском уровнях, в качестве цели определяется не только формирование систематизированных профессиональных знаний, но и формирование способности к активной учебной и профессиональной деятельности, «к творческому профессиональному труду». Таким образом, переход от гностической к деятельностной парадигме в высшем профессиональном образовании позволяет нам, вслед за С.Я. Батышевым, А.А. Вербицким, А.М. Новиковым и др., определять сущность профессионального образования будущих специалистов по социальной работе как в первую очередь овладение профессиональной деятельностью (процессом, способами и средствами), при котором профессиональные знания превращаются из *самоцели* профессионального образования в *средство* профессионального развития обучающегося.

Исходя из вышесказанного, профессиональное образование рассматривается как двусторонний процесс: овладение теоретическими знаниями (обобщенными результатами деятельности общества, научными знаниями) и овладение профессиональной деятельностью. Таким образом, речь идет о двух взаимосвязанных процессах: теоретическом и практическом обучении.

Теоретическое обучение в подготовке специалиста по социальной работе может быть рассмотрено в качестве условия, обеспечивающего эффективность практического обучения, в процессе которого происходит его профессиональное становление. Вопросы эффективного теоретического обучения достаточно подробно и широко рассмотрены в трудах современных ученых дидактики высшей школы. Описаны условия, средства, формы и содержание теоретического обучения в процессе профессионального образования будущих выпускников вузов.

Гораздо в меньшей степени разработана проблема организации практического обучения специалистов по социальной работе. Опыт изучения особенностей и повышения эффективности практического обучения будущих специалистов социальной сферы описан в трудах отечественных и зарубежных исследователей (М. Доэл, И.В. Жуланова, Л.С. Кириллова, Н.П. Клушина, Е.Н. Львова, Ш. Рамон, Г. Редер, Р. Сарри, В.Л. Симонович, О.В. Солодянкина, С. Шадлоу).

В своей работе, опираясь на исследования перечисленных выше ученых, под практическим обучением мы понимаем форму обучения, представляющую собой особым образом организованный и структурированный в реальной социальной практике образовательный процесс, который направлен на освоение студентом основных видов профессиональной деятельности, основ профессиональной культуры, практических знаний, умений и компетенций. Практическое обучение способствует полноценному поэтапному становлению профессиональной субъектной позиции будущего специалиста по социальной работе.

Основой практического обучения является практическое знание, обладающее в сравнении с теоретическим знанием такими специфическими характеристиками, как:

целостность, нерасчлененность, переформатированность, осмысленность, контекстность, направленность на реальность.

Эффективность практического обучения в большей степени зависит от того, каким образом и в каком пространстве оно организовано. Образовательное пространство практического обучения будущих специалистов по социальной работе – реальная профессиональная инновативная социальная практика, где субъективно задаются множества профессиональных отношений и связей, осуществляются виды профессиональной деятельности, существует потенциал множества индивидуально – образовательных и профессиональных форм развития будущего специалиста по социальной работе. С одной стороны, это совокупность подпространств, мест, объектов, где происходит встреча студента с профессиональной реальностью, появляется и накапливается учебно-профессиональный опыт будущего специалиста, создаются искусственно и возникают естественным образом профессиональные ситуации и задачи, требующие решения. Примером такого пространства может выступать база учебной (производственной) практики студентов. Обязательными условиями обеспечения эффективного практического обучения на практике являются: наличие двух руководителей (от вуза и от учреждения), сопровождающих процесс практики, возможность встречи с реальной профессиональной ситуацией, организация рефлексивных моментов (бесед, консультаций), позволяющих студенту прояснить сущность и пути решения профессиональной задачи.

Также в качестве необходимого пространства практического обучения будущих специалистов по социальной работе должны быть организованы «места, где субъективно задаются и формируются множества отношений и связей, происходит становление событийных общностей» [Слободчиков, 2008, с.8], обеспечивающие развитие индивидуальной и коллективной субъектности каждого из ее членов и в целом общности. В качестве примера такого пространства – научно-внедренческие площадки, организованные на базах учреждений социального обслуживания населения. Образовательное пространство за пределами вуза должно стать тем местом, где происходит расширение профессионального опыта студента, новое содержательное и смысловое наполнение процесса подготовки будущего специалиста; «объединение всех имеющихся ресурсов и обеспечение открытого и эффективного доступа к новым ресурсам (идеям, информации, знаниям, программам, технологиям обучения), а также создаются (порождаются) и самоорганизуются инициативные, авторские пространства совместной деятельности» [Фурьева, 2010, с. 118].

При работе на научно-внедренческой площадке студент, наряду с реализацией задач своей научной работы, получает возможность включения в совместную исследовательскую деятельность со специалистами и научным руководителем учреждения. Таким образом, самоорганизуемое профессиональное сообщество позволяет студенту социальной работы включиться в пространство образования смыслов образовательной и будущей профессиональной деятельности, пространство возможностей и выборов развития и саморазвития человека и профессионала.

Вслед за А.А. Вербицким, мы предполагаем, что практическое обучение также должно обеспечивать переход, трансформацию познавательной деятельности студента в другую, профессиональную деятельность с соответствующей сменой потребностей и мотивов, целей, действий (поступков), средств, предметов и результатов [Вербицкий, 1999, с. 32]. В практическом обучении будущего специалиста по социальной работе происходят соединение и взаимодополнение учебной, квазипрофессиональной и профессиональной деятельности. Таким образом, именно использование ресурсов практического обучения позволяет студенту переходить от учебной к социально-профессиональной ситуации, актуализирующей имеющиеся и ориентированной на приобретение новых знаний, развертывание новых форм активности будущего специалиста, не ограниченных привычными аудиторными рамками и не имеющих заранее заданных критериев успешности [Вербицкий, 1999].

Практическое обучение будущего специалиста по социальной работе представлено следующими видами: учебная и производственная практика, включение в деятельность научно-исследовательских коллективов на научно-внедренческих площадках, включение в инновационную деятельность учреждений социального обслуживания, собственная научно-исследовательская деятельность студента в рамках выполнения курсовых и дипломного проектов, добровольческая (волонтерская), что позволяет будущему специалисту овладевать основными видами профессиональной деятельности, определенными ФГОС ВПО III поколения: организационно-управленческой, социально-проектной, исследовательской, социально-технологической.

Эффективность практического обучения будущих специалистов по социальной работе, с нашей точки зрения, обеспечивается следующими организационно-педагогическими условиями, реализуемыми в единстве и взаимосвязи.

Контекстно-смысловое обогащение содержания практического обучения через изменение подхода к постановке задач и подготовке заданий: заданная в общем для всех студентов учебная задача, имеющая своей целью отработку полученных теоретических знаний, конкретизируется в конкретном образовательном пространстве практики за счет формулирования своего интереса и удержания интересов учреждения, становится для студента образовательной задачей, при решении которой происходит включение будущего специалиста в три вида отношений: анализ прошлого, проектирование схем новой деятельности, рефлексия результатов с целью повышения осознания сущности и специфики будущей профессиональной деятельности, усиления ответственности за процесс и результат собственной учебно-профессиональной деятельности.

Усиление индивидуального подхода в практическом обучении происходит за счет включения будущих специалистов по социальной работе в уникальные события данного пространства реальной социальной практики, позволяющие будущему специалисту включаться в разнообразные типы содержания и решать разнообразные задачи: актуализации (анализа реальности), индивидуализации (выдвижения версий и гипотез по решению проблемы), трансформации (проектирования путей решения возникшей проблемы), что позволяет в дальнейшем повысить мотивацию будущей профессиональной деятельности, расширить возможности получения и осмысления уникального социального и профессионального опыта.

Включение будущих специалистов по социальной работе в деятельность инновационных учреждений социального обслуживания позволяет раскрыть индивидуальный потенциал студента. Будущий специалист получает опыт осмысления разнообразия возможностей самоактуализации и самореализации в профессиональной деятельности, формирования ценностного отношения к клиенту социальной работы.

Необходимо использование организационных форм практического обучения, построенных на принципах открытости, контекстности и взаимодополнительности образовательных ресурсов. Принцип контекстности предполагает рассмотрение практического обучения в качестве учебно-образовательного пространства, в котором основным элементом является уникальная профессиональная ситуация (естественно возникшая или искусственно созданная), «во всей своей предметной и социальной неоднозначности и противоречивости» [Вербицкий, 1999], решение которой предполагает осмысление будущим специалистом накопленных теорией и практикой знаний, а также моделирование путей решения заданной ситуации – собственного продукта студента. Использование контекста в практическом обучении позволяет студенту находить и образовывать личностные смыслы в конкретных профессиональных ситуациях и будущей профессиональной деятельности в целом.

Принцип открытости и взаимодополнительности разных образовательных ресурсов в практическом обучении, как отмечалось выше, ориентирует на выход из стен вузовского пространства в социально-профессиональную практику. Студент в качестве образовательной практики исследует и социокультурную практику как собственную воз-

возможность, и себя как возможного субъекта этой практики, а также субъекта вообще [Фурьева, 2010].

Наиболее эффективными, с нашей точки зрения, являются следующие формы практического обучения: интенсивные тренинги-погружения в профессию, проектные формы и виды деятельности учебной и производственной практик, формы сетевого взаимодействия с профессиональным сообществом при организации научно-исследовательской деятельности будущих специалистов социальной работы с целью повышения интереса к будущей профессиональной деятельности, осознания себя в качестве специалиста.

Необходимы изменение позиции руководителя практического обучения, включение в совместную деятельность супервизора – руководителя практического обучения в учреждении социального обслуживания. Студент получает опыт включения в профессиональное сообщество, формирования ценностного отношения к коллегам и себе как профессионалу, происходит повышение профессиональной культуры будущего специалиста.

Результаты научно-исследовательской работы по реализации обозначенных выше принципов организации практического обучения будущих специалистов по социальной работе, проведенной в течение 2007–2012 гг. на факультете педагогики и психологии детства Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева при участии 146 студентов, обучающихся по специальности и направлению бакалавриата «Социальная работа», позволяют нам говорить об эффективности проделанной работы. Использование принципов организации практического обучения позволило повысить уровень готовности к профессиональной деятельности экспериментальных групп студентов, что способствовало становлению профессиональной субъектной позиции студентов, принявших участие в экспериментальной части исследования.

Библиографический список

1. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: монография. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. 75 с.
2. Новиков А.М. Профессиональное образование в России. М.: Просвещение, 2002. 178 с.
3. Слободчиков В.И. Антропологический смысл кризисов перехода в развитии образования // Психология обучения. 2008. № 1. С. 4–25.
4. Фурьева Т.В. Профессиональное социальное образование: антропологические смыслы // Психология обучения. 2010. № 10. С. 113–123.
5. Фурьева Т.В. Профессиональное социальное образование в контексте политики развития человеческого потенциала // Социальная реабилитация: социокультурные и психолого-педагогические ресурсы и практики: материалы Третьей Всерос. науч.-практич. межведом. конф. с междунар. участием. Красноярск, 9–10 декабря 2010 г. / под общ. ред. Т.В. Фурьевой; ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2011. Вып. 6. С. 39–50.

АННОТАЦИИ

Педагогика

И.П. Агафонова, Н.П. Безрукова

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ И ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННОСТИ В СИСТЕМЕ РАЗВИТИЯ ХИМИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Профессиональная компетентность фармацевта, химические компетенции, обучение химическим дисциплинам, преемственность, практикоориентированность.

Статья посвящена решению проблемы развития химических компетенций студентов фармацевтических колледжей. На конкретных примерах обсуждаются подходы к реализации принципов преемственности и практикоориентированности в системе развития химических компетенций. Показано, что усиление межпредметных связей при организации изучения цикла химических дисциплин и специальных дисциплин в контексте будущей профессии, а также использование активных методов обучения, обеспечивающих включение студентов в разностороннюю деятельность в процессе обучения, положительно влияют на развитие химических компетенций будущих фармацевтов.

И.А. Аликин, Н.В. Лукьянченко

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНОЙ РОДИТЕЛЬСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В СЕМЬЯХ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ

Позитивная родительская идентичность, ребёнок с особенностями развития, родительское отношение, моделирование субъективного мира, активная обратная связь, метафора, положительное подкрепление.

В статье анализируются проблемы помощи родительской семье ребёнка с особенностями развития. Показано, что родители таких детей испытывают трудности, касающиеся как развития ребёнка, так и собственной родительской самореализации. Делается вывод о том, что основным направлением помощи этой категории родителей является создание в работе служб сопровождения условий для формирования позитивной родительской идентичности. Описываются психологические средства такой работы: моделирование для родителей субъективного мира ребёнка, включение родителей в работу специалистов с детьми, активизация родительской обратной связи, использование метафор, положительное подкрепление.

Е.П. Березненко, П.А. Щеголева, А.Р. Шевченко

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ЛЫЖНИКОВ-СПРИНТЕРОВ

Лыжные гонки, спринт, стартовый разгон, одновременный бесшажный ход, попеременный двухшажный классический ход, финишный рывок – «разножка».

Для популяризации и развития лыжных гонок как вида спорта появляются новые форматы соревнований, такие как спринт, командный спринт, дуатлон (скиатлон). Каждый новый формат соревнований имеет свои особенности, в результате чего и под-

готовка лыжников должна соответствовать этим особенностям. Представляют интерес особенности технической подготовки лыжников-спринтеров. Совершенствование технической подготовки с учетом спринтерской дистанции позволяет лыжникам-спринтерам показывать более высокие спортивные результаты.

В.В. Бибикова

УЧЁТ И ОЦЕНИВАНИЕ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ В ШКОЛАХ ПРИЕНИСЕЙСКОГО КРАЯ В 20-Е ГОДЫ XX ВЕКА

Учёт, успешность, зачётные комиссии, коллективные дневники, круговые тетради, учётные карточки.

Статья посвящена анализу опыта школ Приенисейского края по учёту работы учащихся в 20-е годы XX века в условиях безотметочной системы оценки знаний. Несмотря на отсутствие жёсткой регламентации для организации учётной работы в школах со стороны НКП, неограниченные возможности образовательных учреждений на работу в этом направлении, очевидна работа по адаптации форм учёта знаний учащихся, принятых в целом в системе образования Советской России. Школы Приенисейской Сибири не создали своей системы учёта, что свидетельствовало об отсутствии научной базы и экспериментальных площадок для вовлечения учителей в этот поиск.

Ю.Ю. Бочарова, О.В. Патрина

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В МУНИЦИПАЛЬНЫХ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ Г. КРАСНОЯРСКА

Расстройства аутистического спектра, социальная интеграция, психолого-педагогическое сопровождение.

В статье представлены результаты исследования психолого-педагогических условий успешной социальной интеграции детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в дошкольные образовательные учреждения. Приведена программа мониторинга уровня интеграции ребенка с РАС, и раскрыто содержание оптимальных психолого-педагогических условий сопровождения процесса его социальной интеграции в детском саду: подготовки специалистов, организации специальной предметно-пространственной реабилитационной среды и т. д. Количественными и качественными методами подтверждена зависимость успеха интеграции от уровня созданных в детском саду условий интеграции.

Д.С. Будагаев, В.Ю. Лебединский, А.В. Вайнер-Кротов

ПОДГОТОВКА ЛЫЖНИКОВ-ГОНЩИКОВ В СОРЕВНОВАТЕЛЬНОМ ПЕРИОДЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АНАЛИЗА ВАРИАБЕЛЬНОСТИ СЕРДЕЧНОГО РИТМА

Лыжные гонки, тренировочный процесс, вариабельность сердечного ритма, контроль над тренировочным процессом.

Статья посвящена изучению воздействия физической нагрузки на показания вариабельности сердечного ритма. На основании исследований сформулированы рекомендации: если в утренние часы показатель общей мощности (ТР) был существенно ниже средних значений для определённого спортсмена, а индекс напряжения (ИН) выше в 2–4 раза, то данному спортсмену рекомендовали отдых или проведение восстановительных тренировок при пульсе 130–140 уд / мин. Если показатели ТР, ИН находятся

в пределах средних значений, наиболее часто встречающихся для данного спортсмена, а коэффициент вагосимпатического равновесия LF / HF менее единицы, то можно выполнять значительные нагрузки как по объему, так и по интенсивности.

Е.В. Бурухина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОПЫТА ТРИЗ-ПЕДАГОГИКИ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Креативность, параметры креативности, креативное мышление, креативная личность, ТРИЗ, ТРИЗ-педагогика, приёмы ТРИЗ.

В статье рассматривается проблема использования опыта ТРИЗ-педагогике в процессе развития креативности подростков. Автор раскрывает понятие креативности, её параметры, описывает структурное содержание ТРИЗ-педагогике. Приводятся приёмы ТРИЗ, которые благоприятно влияют на развитие креативности подростков.

Е.А. Власов, В.Ю. Лебединский, Э.Г. Шпорин

МОНИТОРИНГ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ОСНОВНОЙ ГРУППЫ ЗДОРОВЬЯ (МУЖСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ) НИ ИРГТУ

Физическая культура, мониторинг, здоровье, физическая подготовленность, студенты, вуз, общая физическая подготовка.

Статья включает анализ использования мониторинга физического развития и физической подготовленности студентов НИ ИрГТУ на протяжении всего периода их обучения в рамках диагностики их уровня здоровья и совершенствования учебного процесса по дисциплине «Физическая культура» с использованием стандартных тестов.

В.И. Грузенкин

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В НЕФИЗКУЛЬТУРНЫХ СИБИРСКИХ ВУЗАХ

Физическая культура, физическое развитие, работоспособность, студент, вуз, преподаватель, работодатель.

Возможность управления физической культурой личности означает способность формировать важнейшее направление работы со студентом – самоподготовку – при наличии обратной связи, основанной на биолого-педагогических информационных технологиях. Физическая культура может и должна стать социальным и профессиональным фактором совершенствования физического развития, приспособления к процессу постоянного обучения и реализации профессиональных знаний.

А.Б. Дамбуева

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ-ФИЗИКОВ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Исследовательская деятельность, исследовательские умения, формирование исследовательских умений, физика, профессиональная компетентность.

В статье обсуждаются вопросы формирования исследовательских умений студентов при изучении физики. Рассмотрены этапы формирования исследовательских умений студентов-физиков, условия повышения их уровня. Предложены исследовательские формы организации образовательного процесса при изучении физики для эффектив-

ного развития исследовательских умений студентов. Показано, что выработка исследовательских умений студентов является одним из необходимых условий формирования профессиональной компетентности будущего специалиста.

Л.Е. Егорова

К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ ПРЕДМЕТНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ

Высшее профессиональное образование, содержание предметной подготовки, информатика в школе, дидактические принципы.

В статье рассматривается вопрос о содержании предметной подготовки будущих учителей информатики. В результате проведенного исторического анализа становления информатики в школе и, соответственно, изменения профильной подготовки студентов вузов обосновываются дидактические принципы разработки содержания обучения учителей в условиях стандартов ВПО нового поколения: фундаментализации, адекватности, опережающего обучения.

А.Г. Зотин

О КАЧЕСТВЕ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ ДЛЯ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Барьер понимания, личностно ориентированное обучение, зеленый коридор, понимание текстовой информации.

Статья посвящена проблеме определения качества учебных текстов для личностно ориентированного обучения с учётом индивидуальных особенностей каждого обучающегося в условиях ограниченного времени. Разработан критерий качества учебных текстов «скорость понимания» и программа для его определения.

М.С. Игольницына

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ФОЛЬКЛОРА

Коммуникативные умения, педагогические условия, фольклор, развитие коммуникативных умений обучающихся.

В статье рассмотрены педагогические условия, способствующие развитию коммуникативных умений обучающихся средствами фольклора. Это положительная мотивация учащихся к изучению фольклора как художественно-философской системы, комплексное использование фольклорных жанров, программно-методическое обеспечение занятий, организация различных видов взаимодействия между членами коллектива, выявление критериев и показателей развития коммуникативных умений обучающихся.

В.А. Ковалевский

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОГО РАЗВИТИЯ ЧАСТО БОЛЕЮЩЕГО РЕБЕНКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Часто болеющий ребенок, тревожность, волевое действие, социальная ситуация развития ребенка, родительское отношение.

Статья посвящена анализу особенностей тревожности и волевого действия часто болеющих детей старшего дошкольного возраста. Выявлено, что часто болеющие дети старшего дошкольного возраста более тревожны, чем их здоровые сверстники, и имеют сниженный уровень развития волевого действия. Существуют прямая взаимосвязь

между развитием данных параметров психического развития часто болеющих детей старшего дошкольного возраста и неэффективным родительским отношением к ним.

И.В. Комарова

ОБОГАЩЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА ПОДРОСТКА КАК СУБЪЕКТА ИНТЕРАКТИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Социальный опыт подростка, интерактивное образовательное взаимодействие, субъектная позиция, сетевое (Интернет) взаимодействие, познавательная активность, вебинар, «Университетский тьюториал».

Обогащение социального опыта подростка, по мнению автора, осуществляется в трех направлениях: посредством сетевого (Интернет) взаимодействия, деятельности на занятиях в форме интерактивного обучения, тьюторского сопровождения познавательной (исследовательской) деятельности подростка. Одной из важнейших характеристик личности подростка в процессе его социализации автор определяет познавательную активность.

Н.А. Лозовая

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ: КРИТЕРИИ СФОРМИРОВАННОСТИ И УРОВНИ ИХ ПРОЯВЛЕНИЯ

Исследовательская деятельность студента, математическая подготовка будущего инженера, критерии и уровни сформированности исследовательской деятельности.

В статье описаны цели и возможности формирования исследовательской деятельности студентов – будущих инженеров в процессе математической подготовки, критерии оценки успешности исследования, компоненты результата исследования. Выявлены и охарактеризованы критерии сформированности исследовательской деятельности, выделены и описаны уровни их проявления.

В.А. Лоренц, В.Л. Гавриков, Р.Г. Хлебопрос

ДИСКРЕТИЗАЦИЯ УРОВНЕЙ ОШИБОК ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕЙРОННОЙ СЕТИ

Нейронные сети, обучение нейросетей, начальные условия.

Изучается тонкая структура ошибок обучения нейронной сети в процессе решения задачи на распознавание простой закономерности. Показано, что ошибки обучения нейросетей, отличающихся начальными значениями весов, в некоторый момент времени не распределены непрерывным образом, а образуют небольшое количество дискретных уровней.

Е.А. Мельникова

ОЦЕНКА ПОВЕДЕНИЯ И ОБРАЗА ЖИЗНИ УЧАЩИХСЯ КРАСНОЯРСКОГО ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА ДЛЯ СНИЖЕНИЯ РИСКОВ УТРАТЫ ЗДОРОВЬЯ

Здоровый образ жизни, питание, вредные привычки, физическая активность учащихся хореографического училища, культура здоровьесберегающего поведения.

Статья посвящена выявлению особенностей поведения, образа жизни и оценке риска утраты здоровья учащихся Красноярского хореографического колледжа.

Исследование показало, что образ жизни учащихся хореографического колледжа характеризуется рисками нарушения здоровья в виде снижения остроты зрения и нарушений осанки у 50 %, возможно развитие алиментарно-зависимой патологии у 45 %; может отмечаться высокий уровень тревожности, социального стресса, низкий уровень сопротивляемости социальному стрессу, склонность к агрессии у 17 % воспитанников.

В.Ю. Мокрый

ОБУЧЕНИЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ МЕТОДАМ, АЛГОРИТМАМ И ТЕХНОЛОГИЯМ СЖАТИЯ ДАННЫХ

ФГОС ВПО, подготовка магистров, компетентностный подход, профессиональные компетенции, информационно-технологическая компетентность, методы, алгоритмы и технологии сжатия данных.

В статье рассматривается развитие информационно-технологической компетентности как ведущей составляющей в развитии профессиональной компетентности будущего учителя информатики на примере изучения будущими учителями информатики дисциплины по выбору «Методы, алгоритмы и технологии сжатия данных». Выявлено место разработанной дисциплины в двухуровневой системе подготовки будущих учителей информатики, описан подход к отбору содержания, и приведены результаты теоретического и экспериментального исследований.

Т.В. Носакова, Д.Н. Симонов

ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ ГЕНДЕРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ

Пол, идентичность, гендерная идентичность, полоролевое воспитание, маскулинность, феминность.

В статье осуществлен психолого-педагогический анализ основных тенденций гендерного воспитания детей в современной семье и в образовательных учреждениях. Выявлены особенности социализации детей, негативно влияющие на формирование и развитие у них гендерной идентичности и гендерных качеств. Обозначены проблема формирования гендерной идентичности мальчиков и пути ее решения.

А.Ю. Осипов, А.В. Вапаева, А.В. Антонова, А.Ю. Чижов

ДВИГАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ КАК ОСНОВНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ

Двигательная активность, здоровьесбережение, студенты, компетенции.

В связи с внедрением в учебный процесс вузов новых образовательных стандартов, ключевым требованием к будущим специалистам стало наличие необходимых для успешной профессиональной деятельности компетенций. Авторы рассматривают проблемы формирования здоровьесберегающих компетенций у студентов высших учебных заведений.

Т.П. Пушкарева

ОСНОВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ С ПОЗИЦИЙ ИНФОРМАЦИОННОГО ПОДХОДА

Математическая подготовка в педвузе, информационный подход, компоненты математической подготовки, принципы обучения математике.

Показано, что с позиций информационного подхода в качестве основных компонентов математической подготовки студентов естественнонаучного направления педаго-

гического вуза следует выделять системное мышление, математическую интуицию, математическое моделирование, математический тезаурус.

Г.Ф. Ренёва

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

Профессиональное самоопределение, профессиональная карьера, рынок труда, профессиональное образование, модель профессионального самоопределения личности.

В статье отражена проблема профессионального самоопределения с позиции активной деятельности личности, а также предложена модель событийной актуализации профессионального самоопределения на различных этапах профессионализации. Определено, что становление профессионала требует регулярного прогнозирования перспектив профессиональной деятельности, что выводит компоненты профессионального самоопределения на новый виток развития. Выявлено, что профессиональное самоопределение, продолжаясь в течение всей жизни, иницируется степенью социально-психологической зрелости личности и выражается в двух смысловых планах – внешнем предметном и внутреннем психологическом.

А.В. Смирнова, М.И. Шилова

РЕАЛИЗАЦИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К ВЫПОЛНЕНИЮ ФУНКЦИЙ СЕМЕЙНОГО ПЕДАГОГА НА ПРАКТИКЕ

Готовность, педагогическая практика в семье, семейный педагог.

Статья рассматривает вопросы профессиональной подготовки будущих учителей средствами педагогической практики. Проводится анализ результатов педагогической деятельности студентов КГПУ им. В.П. Астафьева в семьях, которая заключалась в специфических заданиях, выполняемых студентами за период практики. Поставленные задачи носили научно-исследовательский характер и были согласованы с теоретической подготовкой студентов, а также направлены на преодоление трудностей, возникающих при работе с семьей.

Н.В. Соснин, Д.В. Кайгородова

ПРОЕКТИРОВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ В СТРУКТУРЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ ВПО

Основная образовательная программа, компетенция, компетентность, структура содержания, результаты обучения.

Статья посвящена проблеме содержания обучения в компетентностной модели высшего профессионального образования. Предлагается новая конструкция структуры содержания на основе компетентностного подхода и концепции результатов обучения. Показан пример назначения результатов обучения в новой структуре содержания обучения.

В.И. Тесленко, Н.З. Смирнова

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ПО ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ: КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ

Естественнонаучное образование, педагогические кадры, модульно-эвристические комплексы, эвристические методы качества личности.

В статье рассматриваются пути обновления естественнонаучного образования на основе изменения функционально-структурной организации профессиональной подготовки

будущего учителя. Обоснованы подходы к обновлению подготовки педагогических кадров с учетом содержательного, деятельностного и аксеологического аспектов. Проведен анализ модульно-эвристических комплексов, способствующих организации исследовательской деятельности студентов через разработку педагогических проектов для школ.

О.И. Томенко

**ДИАГНОСТИКА СОСТОЯНИЯ ШКОЛЬНОЙ ПРАКТИКИ
ФОРМИРОВАНИЯ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ ОТНОШЕНИЯ К ТРУДУ
КАК НРАВСТВЕННОЙ ЦЕННОСТИ**

Диагностика, ценность, нравственные ценности, ценностное отношение, гуманитарные дисциплины, труд.

Автором проведена диагностика состояния школьной практики формирования у старшеклассников отношения к труду как нравственной ценности, что является первым шагом в процессе опытно-экспериментальной работы. Описаны основные результаты диагностирующего эксперимента по трем направлениям: ориентация учебно-методического комплекса по гуманитарным дисциплинам на формирование у старшеклассников отношения к труду как ценности; реализация в педагогическом процессе возможностей гуманитарных дисциплин; место нравственной ценности «труд» в системе ценностных приоритетов старшеклассников.

А.А. Чернова

**ОБУЧЕНИЕ ПО ПРОГРАММЕ «НЕОТЛОЖНОЕ СОСТОЯНИЕ В КАРДИОЛОГИИ»
С ПОМОЩЬЮ СИМУЛЯЦИОННОГО МАНЕКЕНА SIMMAN**

Симуляционный манекен SimMan, неотложные состояния, кардиология, инновационные методики.

В статье определены ключевые моменты необходимости использования симуляционных манекенов в учебном процессе клинических кафедр для обучения студентов выпускных курсов неотложным состояниям в кардиологической практике, возможности модуляторов, опыт внедрения инновационной методики на кафедре внутренних болезней № 1 КрасГМУ.

Ю.В. Шевчук, Н.Г. Сучилин

КИНЕТИКА ВЫПОЛНЕНИЯ ГИМНАСТИЧЕСКИХ СОСКОКОВ С ПЕРЕКЛАДИНЫ

Биомеханика, обучение, спортивная гимнастика, перекладина, соскоки, поворот, винт, тело спортсмена, продольная ось.

Педагогическими наблюдениями установлено, что при выполнении сложных соскоков с винтами с перекладины на соревнованиях большинство высококвалифицированных гимнастов стабильно делают технические ошибки, за которые судьи наказывают их существенными сбавками в оценке. И это проблема современной спортивной гимнастики. Причина ее – неадекватная целевая модель и, как следствие, неправильно поставленная техника закручивания винта от опоры. Для оптимизации этой техники и методики ее освоения необходимо провести специальное исследование. В связи с вышеизложенным тема представляется актуальной.

Т.А. Шкерина

**РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Исследовательская деятельность, исследовательская компетенция, организационно-педагогические условия.

Статья посвящена описанию особенностей разработки и практической реализации теоретически обоснованных организационно-педагогических условий развития исследовательской компетенции студентов – будущих бакалавров психолого-педагогического образования в процессе профессиональной подготовки.

Н.А. Эверт, Л.П. Михалева, О.П. Журавлева

**ИНТЕРАКТИВНЫЙ РЕЖИМ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА
КАК СРЕДСТВО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА**

Образование – школа жизни, духовно-нравственное воспитание, духовность, нравственность, гуманно-личностный подход, интерактивный режим, образовательное пространство, игра, метод проекта, мозговой штурм.

В статье рассматриваются концептуальные основы организации воспитательного процесса, направленного на духовно-нравственное становление личности. Сделана попытка определить философско-педагогические смыслы категорий «духовность» и «нравственность». Рассматривается специфика интерактивной образовательной стратегии в контексте духовно-нравственного воспитания, а также приводятся наиболее популярные в настоящее время методы активизации субъектной позиции школьника.

Философия и социология

И.С. Барсуков

РАЗРЕШЕНИЕ ПРОТИВОРЕЧИЙ ТРУДА В ФИЛОСОФСКОЙ СИСТЕМЕ Г.В.Ф. ГЕГЕЛЯ

Субъективность, объективность, формообразования духа, деятельность, труд, абсолютное.

В статье автор делает обобщающий обзор философской системы Гегеля, сопоставляя её внутреннюю структуру с процессами становления существенных определений деятельности и труда.

Е.В. Валяева

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ
(ПО МАТЕРИАЛАМ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ)**

Старшеклассники, образовательные ценности, ценностные ориентации, факторы жизненного успеха.

В статье на основе материалов анкетирования рассматриваются образовательные ценности учащихся 9-х и 11-х классов общеобразовательных городских школ, выявляются мотивы их учебной деятельности, корреляционные связи с смысложизненными ориентациями, с представлениями о факторах жизненного успеха.

А.В. Вершков

СОВМЕСТИМОСТЬ ПРИРОДЫ И ОБЩЕСТВА

Совместимость, общество, природа, коэволюция.

Статья посвящена исследованию понятия «совместимость» применительно к процессам взаимодействия общества и природы. Дано определение совместимости как соответствия человеческой деятельности протекающим в природе процессам. Предложены критерии совместимости: природоγένность, экологичность и эоцентризм.

Е.А. Кириллова

МАРГИНАЛЬНЫЕ КОНЦЕПЦИИ СОЗНАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ФИЛОСОФИИ

Маргинальность, признаки научной маргинальности, альтернативная наука, лженаука, маргинальный и рациональный стили мышления, сознание.

В статье в современной российской философии, наряду с устоявшимися и хорошо разработанными учениями о сознании, которые достаточно долгое время развивались усилиями многих выдающихся мыслителей и превратились, в куновском смысле слова, в парадигмы, выделяется группа т. н. маргинальных концепций. Дается краткое описание их специфики, значения и роли для философии сознания.

А.В. Конухова

ДИАЛЕКТИКА НАСИЛИЯ И НЕНАСИЛИЯ В ВОСТОЧНОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ РЕЛИГИОЗНО-ЭТИЧЕСКИХ ТРАДИЦИЯХ

Диалектика, ненасилие, насилие, восточные религии, воинская служба, православие, этические учения.

В работе исследуется диалектика насилия и ненасилия на материале восточных и отечественной религиозно-этических традиций. Сравниваются подходы к проблематике насилия и ненасилия, сложившиеся в индуизме, джайнизме, конфуцианстве, буддизме, православии и некоторых других учениях. Автор приходит к выводу, что диалектика насилия и ненасилия принимает в данных системах различные формы. Отечественная традиция наиболее свободна от односторонних карикатурных трактовок ненасилия, и, следовательно, может служить для осмысления диалектической взаимосвязи насилия и ненасилия в современном мире. Этический идеал, направленный на мирное сосуществование и уменьшение жестокости является общим для всех рассмотренных систем.

М.Ф. Кузнецова

ОСОБЕННОСТИ ВОСТОЧНОЙ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ

Образовательная система Китая, образовательная система Японии, западное образование, восточное образование, университет, воспитание.

В статье обсуждается сущность восточного образования и образовательной политики. Рассматриваются основные элементы японского и китайского высшего образования, при этом акцентируется внимание на тенденциях их модернизации в условиях высокой конкуренции мировых систем образования. Проанализированы такие процес-

сы в восточном образовании, как интернационализация и глобализация, с учетом сохранения восточных традиций.

А.С. Мишукова

ГЕНДЕРНЫЕ РОЛИ ЖЕНЩИНЫ В ТРАДИЦИОННОЙ КОЧЕВОЙ КУЛЬТУРЕ

Гендерные роли, кочевая культура, традиционный, фольклор.

В статье рассматриваются женские гендерные роли, характерные для традиционной кочевой культуры. Анализируются как стереотипное гендерное поведение, так и разрешённые в контексте данной культуры отступления от него в сторону приобретения женщинами маскулинных черт. Автор статьи основывается на материале тюркских, монгольских и тунгусских народов, ведших кочевой или полукочевой образ жизни. Актуальность темы обусловлена, с одной стороны, интересом к концепту «кочевая культура», с другой – поиском путей решения современных проблем с помощью новых ценностных ориентиров на основе слияния различных культурных типов.

В.В. Павловский

ВЕХИ СТАНОВЛЕНИЯ НОВОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ И НОВОЙ ПРАКТИКИ (АНАЛИЗ ФРАГМЕНТА КНИГИ К. МАРКСА И Ф. ЭНГЕЛЬСА «СВЯТОЕ СЕМЕЙСТВО...»)

Реальный гуманизм, спекулятивный идеализм, диалектико-материалистическое понимание природы и общества, «критическая критика» младогегельянства, история, истина, идея, масса человечества, интерес, «масса» и «дух».

В статье исследуются критика спекулятивного идеализма и диалектико-материалистическое конкретно-историческое понимание истины, ее объективно-субъективный характер, наличие различных видов практик, проблемы интереса и энтузиазма массы человечества в процессе развития, социальных революций на основе одного из фрагментов книги К. Маркса и Ф. Энгельса «Святое семейство...».

И.В. Подвойская

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О КОЛЛЕКТИВНОМ И ИНДИВИДУАЛЬНОМ В СРЕДНЕВЕКОВОЙ ФИЛОСОФИИ

Коллективное, индивидуальное, коллективизм, индивидуализм, средневековая европейская философия, средневековая арабская философия.

Настоящая статья представляет собой вторую в серии статей. На основе ранее предложенной нами классификации: (1) коллективистская направленность, (2) индивидуалистская и (3) направленность на гармонизацию сосуществования первых двух – произведён сравнительный анализ социальных концепций философов, принадлежащих к культурам средневековой Европы и средневекового Востока.

Филология*Н.В. Бизюков***ИСКУССТВО РЕЧЕВОГО МАНИПУЛЯТОРА В ТЕОРЕТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ
(НА ПРИМЕРЕ АВТОРА ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА)***Манипуляция, манипулятивный публицистический дискурс, массовая аудитория, информация.*

В статье перечислены основные стратегии и тактики речевого манипулирования на примере публицистического дискурса, кратко раскрыта и прокомментирована их сущность, объяснены причины формирования нужного манипулятору мнения у массовой аудитории, даны рекомендации по предотвращению попадания под влияние манипулятивного публицистического дискурса как совокупности системы приемов речевой манипуляции.

*М.А. Гаврилюк***ОБРАЗ-СИМВОЛ КАК СРЕДСТВО АКТУАЛИЗАЦИИ КОГЕЗИИ И ЕГО РОЛЬ
В ФОРМИРОВАНИИ ОБРАЗА ГЛАВНОГО ГЕРОЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ
(НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА У.С. МОЭМА «OF HUMAN BONDAGE»)***Текстовая категория, абстрактно-содержательная когезия, образ-символ.*

Статья посвящена исследованию текстовой категории когезии. Описан процесс актуализации абстрактно-содержательной когезии через средства экстралингвистического плана, а именно через используемый в тексте произведения образ-символ «Persian carpet». Выявлены текстообразующие потенции текстовой категории когезии, обусловившие формирование и развитие образа главного персонажа Филипа Кэри в анализируемом произведении.

*О.Н. Емельянова***ЛЕКСИКА С ПОМЕТОЙ «ОБЛ.» В ТОЛКОВЫХ СЛОВАРЯХ
СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА***Диалектная лексика (областная лексика), стилистическая помета, толковый словарь.*

В статье обсуждается ряд вопросов, касающихся отображения толковыми словарями современного русского литературного языка лексики диалектного происхождения: причин её включения в словари литературного языка, принципов отбора, способов описания, отличий (в этом описании) между основными словарями.

*Т.Н. Журавель***ПРИЧИНЫ ЯЗЫКОВОГО СДВИГА В СРЕДЕ ТУВИНСКОГО НАСЕЛЕНИЯ
В УСИНСКОЙ КОТЛОВИНЕ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ***Языковой сдвиг, миноритарный язык, тувинский язык, коллективный выбор языка, языковая политика, психолингвистический эксперимент.*

В статье рассматривается процесс языкового сдвига у этнической группы тувинцев, проживающих на границе с республикой Тува – в Усинской котловине Красноярского края. Выявляются причины языкового сдвига, как объективные, так и субъективные. Исследование выполнено на материале психолингвистического эксперимента, проведенного в сс. Верхнеусинское и Нижнеусинское.

Т.Г. Игнатьева

**КУРТУАЗНАЯ ЛЮБОВЬ КАК СЕМИОТИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН
СРЕДНЕВЕКОВОЙ КУЛЬТУРЫ**

Уникальный концепт, денотативное значение, культурологический феномен, меморативная функция текста.

Статья посвящена исследованию значимого культурологического феномена французского средневековья XII века, известного под названием «куртуазная любовь». Показан новый подход к интерпретации социокультурного явления с точки зрения лингвистической семиотики. Семиотическая интерпретация, предложенная в статье, может быть использована при изучении культурных концептов как в синхронии, так и в диахронии.

А.С. Корж

**К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРАГМАСЕМАНТИЧЕСКОГО АСПЕКТА
КАТЕГОРИИ ОБВИНЕНИЯ**

Семантическая категория обвинения, семантическое поле, ядро, периферия, микрополе.

Статья посвящена исследованию и анализу семантической категории обвинения как сложной прагмасемантической структуры на основании опыта известных лингвистов-ученых. Семантическая категория обвинения рассматривается с применением полевого подхода к изучению данного явления в контексте семантического синтаксиса. Категория обвинения также рассматривается нами с точки зрения языковых средств её выражения в языке с учётом обстоятельств поведенческой ситуации «обвинение», а именно статусно-ролевых отношений коммуникантов и тональности общения.

Т.В. Мамаева

**ПОДЪЯЗЫК ОХОТНИЧЬЕГО ПРОМЫСЛА XIX – НАЧАЛА XX ВВ.
В СВЕТЕ ТЕОРИИ ПОЛЯ**

Терминологическое поле, терминологическая группа, структура поля, системные отношения.

Статья посвящена исследованию специальной лексики сибирских охотников в полевого аспекте. Рассматриваются структура, состав и характер системных отношений в пределах терминологического макрополя «Охотничий промысел». В ходе анализа выявлено, что специальные наименования находятся в прочных системных отношениях между собою и отражают материальный опыт промысловиков и особенности их мировидения.

О.В. Николаева

**КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ
В СИСТЕМЕ ТРЕХ ИЗМЕРЕНИЙ**

Концептуальное пространство, лингвокультура, аксиологические концепты, аксиоматические концепты, когнитивные модели, прецедентный феномен.

Статья посвящена проблеме установления основных содержательных параметров концептуального (когнитивного) пространства лингвокультуры. Концептуальное пространство лингвокультуры может быть описано в системе трех измерений: аксиологические концепты, аксиоматические концепты как механизмы реализации этнокультурной аксиологии и культурно-когнитивные модели как средства «тиражирования»

этнокультурной аксиоматики и аксиологии. Совокупность данных групп концептов формирует целостное концептуальное пространство лингвокультуры и создает отличие одной лингвокультуры от другой.

М.И. Плютова

**ЖИВЫЕ КАРТИНЫ В РАССКАЗАХ А.С. ГРИНА
«ФАНДАНГО» И «ИСКАТЕЛЬ ПРИКЛЮЧЕНИЙ»**

Пространство литературного текста, искусство, экфрасис, инверсированный экфрасис, псевдореальность картины.

В статье рассматриваются «живые картины» в рассказах А.С. Грина «Фанданго» и «Искатель приключений», когда размытая грань между реальным миром и миром изображенным создает эффект, при котором нарисованное пространство выходит за свои рамки и включается в основной сюжет произведения. Картина воспринимается не просто как произведение искусства, а как ограниченный рамой момент бытия. В рассказах также присутствует и обратный процесс: пространство персонажей будто бы картинно застывает. Грин использует прием инверсированного экфрасиса: не литературное произведение втягивает в себя изобразительное, а изобразительное (причем существующее исключительно в пространстве рассказа) рождает литературное пространство.

И.Г. Прудюс

**ПРИЕМ РЕТРОСПЕКЦИИ ПРИ СОЗДАНИИ ОБРАЗА АВТОРА
В ПЬЕСЕ ЖАНА АНУЯ «ПОДВАЛ»**

Драматургия, французская литература, Ануя Жан.

В статье рассматривается использование французским писателем Жаном Ануем приема ретроспекции как основополагающего при создании образа Автора в пьесе «Подвал», где раскрываются многие принципы драматического творчества Ануя в целом.

В.А. Разумовская

**ИНФОРМАЦИОННАЯ НЕОДНОЗНАЧНОСТЬ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА:
НЕИСЧЕРПАЕМОСТЬ ОРИГИНАЛА И ПЕРЕВОДНАЯ МНОЖЕСТВЕННОСТЬ**

Художественный текст, эстетическая информация, неоднозначность, неисчерпаемость, переводная множественность.

В статье рассматривается информационная неоднозначность художественного текста в аспекте перевода. Являясь основным объектом художественного перевода, эстетическая информация генерирует неисчерпаемость художественных текстов и лежит в основе переводной множественности. Информационная неоднозначность и интерпретационная неисчерпаемость определяют существование центров переводческой аттракции.

Л.Г. Самотик

ДИАЛЕКТИЗМЫ В СОЗДАНИИ ОБРАЗА РЕЧЕВОЙ СРЕДЫ

Диалектизмы, экзотизмы, нациолектизмы, варваризмы, локализмы, регионализмы, архаизмы, историзмы, образ речевой среды.

Статья выполнена на материале художественных произведений Приенисейской Сибири. Автор впервые рассматривает использование диалектизмов при создании об-

раза не только региональной, но и инонациональной, конфессиональной и речевой среды прошлого. В итоге утверждается, что лексика пассивного словарного состава литературного языка и внелитературная, при помощи которой создаётся образ речевой среды, имеет полевою структуру и диалектизмы занимают в ней определённое место.

История

Э.А. Бабаев

КИТАЙСКО-КАНАДСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В 70–80-Е ГГ. XX в.: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ

КНР, Канада, международные отношения, культура, хуацяо.

Статья посвящена характеристике отношений между Китайской Народной Республикой и Канадой в 1970–1980-е гг. Основное внимание автором уделяется анализу двусторонних связей в различных областях культуры, а также проблеме взаимодействия властей континентального Китая с канадскими хуацяо.

Ю.Н. Бойко

К ВОПРОСУ О МАТЕРИАЛЬНОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ МИЛИЦИИ ЕНИСЕЙСКОЙ ГУБЕРНИИ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ 1920-х гг.

Милиция Енисейской губернии, материальное обеспечение, вооружение, обмундирование.

Статья посвящена анализу вопроса материального обеспечения аппарата милиции Енисейской губернии в период его становления в 1920–1925 гг. Подробно освещены особенности денежного обеспечения сотрудников правоохранительных органов, а также ситуация с их вооружением и обмундированием.

Е.В. Ермакова

ИРЛАНДСКОЕ ОСВОБОДИТЕЛЬНОЕ ДВИЖЕНИЕ В ОБЩЕСТВЕННОМ МНЕНИИ ВЕЛИКОБРИТАНИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ 1870 –1880-х гг.

Ирландия, общественное мнение, гомруль, земельная лига, стереотип.

Статья посвящена анализу общественного мнения Великобритании по отношению к Ирландии в годы подъема борьбы за гомруль. Выявлено, что британское общественное мнение было неоднородным и, к сожалению, в нем преобладали негативные настроения по отношению к ирландцам. Антиирландские настроения и устойчивый стереотип ирландца существенно затрудняли осуществление ряда мер, удовлетворявших требованиям ирландцев.

А.В. Задорин

ПОСЕЛЕНЧЕСКАЯ СТРУКТУРА КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ В 1989–2010 гг.

Население, населенный пункт, город, поселок городского типа, поселенческая структура, северные территории, миграция.

В статье рассматривается эволюция системы расселения Красноярского края с 1989 по 2010 г., анализируются факторы ее изменения. Приводится динамика численности населения северных территорий. Представлен подробный анализ поселенческой структуры региона, сложившейся к 2010 г., в том числе распределение сельского населения в разных по величине населенных пунктах. Приводится точный расчет

уровня урбанизации региона в 1989–2010 гг. Дается прогноз основных тенденций территориальной организации населения. Данные последней переписи, касающиеся размещения населения по Красноярскому краю, вводятся в научный оборот впервые.

Д.М. Медников

РОЛЬ СОВЕТОВ СИБИРИ В РЕГУЛИРОВАНИИ ТРУДОВЫХ ОТНОШЕНИЙ 1905–1917 ГГ.

Рабочий вопрос в Сибири, трудовые отношения, советы рабочих депутатов.

Статья является результатом изучения политики советов Сибири в социально-трудовой сфере в период 1905–1917 гг. Вопреки распространенному мнению, эта политика не носила узкого классового характера и была направлена не только на улучшение положения рабочих, но и на поддержание предпринимательской деятельности в интересах общества. Однако невозможность примирить в условиях нарастающей дезорганизации общества и производства предпринимателей и рабочих привела к переходу советов на более радикальные позиции, к практике национализации.

А.С. Хромых

ПЛАНЫ ЕВРОПЕЙСКИХ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ КАРСКОГО МОРСКОГО ПУТИ В ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XX ВЕКА

Карский морской путь, Й. Лид, С. Скотт-Гансен, В. Вебстер, Белушья, таможенные льготы, освоение Сибири.

Статья посвящена планам европейских предпринимателей по использованию Карского морского пути в первой половине XX века. Выявлена основная тенденция изменений содержания этих планов: от предложений организации отдельных плаваний с предоставлением значительных таможенных льгот до крупномасштабного освоения иностранным капиталом Русской Арктики. Наиболее детально разработанный и практически осуществимый план предоставил Й. Лид.

Науки о земле

А.В. Кашлев

ПАРАГЕНЕТИЧЕСКИЕ ЛАНДШАФТНЫЕ РЯДЫ ФИЗИКО-ГЕОГРАФИЧЕСКИХ ПРОВИНЦИЙ РАВНИННОГО АЛТАЯ

Принцип контрастности, тип местности, парагенетический ландшафт, парагенетический ряд.

Раскрыта парагенетическая структура ландшафтов в пределах физико-географических провинций равнинной части Алтайского края. Статья является результатом практического изучения ландшафтных комплексов, характеризующихся парагенетическими связями между структурными элементами, контрастностью сред и внутренними потоками вещества и энергии.

Т.П. Стримжа, М.В. Неустроева, О.Ю. Перфилова, А.И. Фертиков

ОЦЕНКА АТМОСФЕРНОГО ВОЗДУХА ГОРОДА КРАСНОЯРСКА ПО СНЕГОВОМУ ПОКРОВУ

Снеговой покров, твёрдый осадок, химические элементы, оценка, загрязнение, состояние, атмосферный воздух.

В пределах города Красноярска в марте 2009 г. отобрана 41 проба снега. Выделен твердый осадок с последующим его взвешиванием и атомно-эмиссионным спектраль-

ным анализом. По массе твердого осадка определен уровень загрязнения снегового покрова по средней пылевой нагрузке, который оценивается как средний умеренно опасный 216 кг / км² сут.; суммарный средний показатель геохимического загрязнения снега равен 351, что соответствует уровню очень высокому чрезвычайно опасному (Zc более 256). Наиболее загрязнена левобережная часть города особенно ее северо-восточный сегмент, где расположено алюминиевое производство.

Д.И. Целюк, И.Н. Целюк

**КОМПЛЕКСНАЯ ОЦЕНКА ТЕХНОГЕННОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ
НАМЫВНЫХ ХВОСТОХРАНИЛИЩ ЖЕЛЕЗОРУДНЫХ ОБЪЕКТОВ
ВОСТОЧНОЙ СИБИРИ НА ОКРУЖАЮЩУЮ СРЕДУ**

Хвостохранилища, системный подход, вещественный состав, антропогенная нагрузка.

На примере лежалых хвостов ОАО «Краснокаменский рудник» предложена система комплексной оценки намывных хвостохранилищ железорудных объектов как потенциальных источников загрязнения окружающей среды. Изучен вещественный состав лежалых хвостов, выделены группы геохимических элементов, способных оказывать техногенную нагрузку на окружающую среду.

Р.А. Цыкин, С.С. Бондина, С.А. Ананьев

**ФЛЮИДОЛИТЫ И ДРУГИЕ ГИДРОТЕРМАЛИТЫ ТОРГАШИНСКОЙ КАРБОНАТНОЙ
ФОРМАЦИИ НИЖНЕГО КЕМБРИЯ (ВОСТОЧНЫЙ САЯН)**

Торгашинская свита, кальцитовые известняки, гидротермалиты, железистые аргиллизиты, карбонатные ониксы, флюидолиты.

Статья посвящена гидротермалитам, встречающимся в пределах торгашинского месторождения известняка (южная окраина г. Красноярск), вскрытого карьерами на глубину до 200 м. Гидротермалиты представлены железистыми аргиллизитами, пропитывающими всю толщу известняков, жилами крупнокристаллического и друзовидного кальцита, кальцитовыми ониксами, среди которых встречаются ранее неизвестные конкреционно-сферолитовые типы. В толще торгашинской карбонатной формации впервые выделены и описаны флюидолиты, продукты особого типа – твердожидкого эндогенного переноса.

Биология

Е.М. Антипова, О.В. Енуленко

ВЫСШИЕ СПОРОВЫЕ РАСТЕНИЯ ВО ФЛОРЕ СЫДИНСКОЙ ПРЕДГОРНОЙ СТЕПИ

Флора, Сыдинская предгорная степь, Краснотуранский район, высшие споровые растения, гербарий, конспект, обилие вида.

Дается характеристика физико-географических и административных границ, также представлена карта Краснотуранского района. Приведено описание растительности, экологических условий, почвообразующих пород, рельефа, климатических условий и системы зонально-секторного распределения растительности в пределах Сыдинской предгорной степи. В рамках полевых практик выявлен флористический состав данной территории и собран гербарный материал. Приводится конспект флоры высших споровых растений, произрастающих на изучаемой территории.

С.М. Трухницкая, В.В. Коренева

ВИДОВОЕ РАЗНООБРАЗИЕ ЦИАНОПРОКАРИОТ РЕКРЕАЦИОННЫХ ТЕРРИТОРИЙ Г. КРАСНОЯРСКА

Цианопрокариоты, альгофлора, биоразнообразие, рекреационная нагрузка.

Цианопрокариоты представляют один из отделов почвенных водорослей. Они присутствуют в любых экосистемах, и их изучение имеет важное значение для оценки биоразнообразия и выявления закономерностей формирования альгофлоры наземных сообществ. В статье представлены результаты многолетних исследований видового разнообразия сообществ цианобактерий в почвах рекреаций г. Красноярска.

Экономика

Е.В. Малахова, Е.А. Степанов

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ

Трудовое воспитание, профессиональные компетенции, экономическая компетентность, экономическая культура, общественные функции воспитания.

В статье изложена позиция авторов относительно процесса формирования экономических компетенций учащихся с точки зрения деятельностного подхода, возможности влияния трудового воспитания посредством заданных общественных функций на экономическую культуру подрастающего поколения.

А.Н. Фалалеев, В.И. Абуховский

РАЗРАБОТКА МЕТОДИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ФОРМИРОВАНИЮ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ГРАДООБРАЗУЮЩИХ ПРЕДПРИЯТИЙ

Градообразующее предприятие, стратегия развития, механизм, конкурентоспособность.

Статья посвящена вопросу разработки методических подходов к формированию стратегии развития градообразующих предприятий и совершенствования методической вертикали стратегирования.

В результате были сформулированы методические предпосылки для формирования стратегии развития градообразующих предприятий, связанные с этапностью разработки стратегии, а также с внешним и внутренним окружением данного процесса. А также сделан вывод, что в основе стратегии развития промышленных предприятий моногородов должны лежать создание и обеспечение устойчивых конкурентных преимуществ, обеспечивающих присвоение экономических выгод (ренд), недоступных соперникам.

Из опыта работы

Ю.А. Черкасова

ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

Профессиональное образование будущих специалистов по социальной работе, практическое обучение, профессиональная субъектная позиция специалиста по социальной работе.

Статья посвящена рассмотрению условий повышения эффективности профессионального социального образования (подготовки будущих специалистов социальной

сферы), представлены результаты внедрения принципов организации практического обучения в практику профессионального образования, исследовательской работы по использованию ресурсов практического обучения в подготовке студентов социальных специальностей Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева.

ABSTRACTS

Pedagogics

I.A. Alikin, N.V. Lukyanchenko

FORMATION OF POSITIVE PARENTAL IDENTITY IN FAMILIES WITH CHILDREN WHO HAVE SPECIAL NEEDS

Positive parental identity, a child with special needs, parental attitude, modelling of the subjective world, active feedback, metaphor, positive reinforcement.

The article analyzes the problems of help given to a family with a child who has special needs. It is shown that the parents of these children have difficulties relating to the development of both the child and the parents' own self-realization. The conclusion is that the main focus of this help is to create and organize the work of special support services for the formation of positive parental identity. The psychological means of such work are described: modelling of the subjective world of a child for parents, inclusion of parents in the work of professionals with children, strengthening parental feedback, the use of metaphors and positive reinforcement.

I.P. Agafonova, N.P. Bezrukova

REALIZATION OF CONTINUITY AND PRACTICAL ORIENTATION IN THE SYSTEM OF DEVELOPMENT OF CHEMICAL COMPETENCES OF STUDENTS OF PHARMACEUTICAL COLLEGES

Professional competence of a pharmacist, chemical competences, teaching chemical disciplines, continuity, practical orientation.

The article is devoted to the solution of the problem of development of chemical competences of students of pharmaceutical colleges. The approaches to the realization of the principles of continuity and practical orientation in the system of development of chemical competences are discussed on specific examples. It is shown that strengthening interdisciplinary relations during the organization of studying the cycle of chemical disciplines and special subjects in the context of a future profession as well as the use of active teaching methods for including students in diverse activities in the learning process have a positive effect on the development of chemical competencies of future pharmacists.

E.P. Berezenko, P.A. Shchegoleva, A.R. Shevchenko

PERFECTION OF TECHNICAL TRAINING OF SKIERS-SPRINTERS

Ski races, sprint, starting run, simultaneous no step move, alternate double step move, finishing spurt «telemark».

Some new formats of competitions such as sprint, team sprint, duoathlon appear for popularization and development of ski races as a kind of sport. Each new format of compe-

titions has its features. Therefore the preparation of skiers should correspond to them. The features of technical training of skiers-sprinters are of a big interest. The perfection of technical training with account of sprint distance allows skiers-sprinters to show higher sport results.

V.V. Bibikova

**ACCOUNT AND ASSESSMENT OF WORK OF PUPILS IN SCHOOLS
OF THE PRIYENISEISK KRAI IN THE 20TH YEARS OF THE XX CENTURY**

Account, success, test commissions, collective diaries, circular writing-books, registration forms.

The article is devoted to the analysis of experience of schools of the Priyenseisk krai according to the account of work of pupils in the 20th years of the XX century in the conditions of the system of assessment of knowledge without marks. Despite the lack of rigid regulation for the organization of registration work at schools by People's commissariat for education, the unlimited possibilities of educational institutions for the work in this direction, the work on the adaptation of the forms of account of knowledge of pupils accepted as a whole in the educational system of the Soviet Russia are obvious. The schools of Priyenseisk Siberia did not create their own system of account because of the absence of scientific base and experimental platforms for involvement of teachers in this search.

Yu.Yu. Bocharova, O.V. Patrina

**INTEGRATION OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS
IN MUNICIPAL PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF KRASNOYARSK**

Autism spectrum disorders, social integration, psychological and educational support.

The article deals with the results of the study of psychological and pedagogical conditions for successful social integration of children with autism spectrum disorders (ASD) in preschool educational establishments. The program of monitoring the level of integration of a child with ASD and the main idea of optimal psychological and pedagogical conditions for the support of the process of social integration of a child with ASD in a kindergarten are discovered: training personnel, organization of special rehabilitation environment, etc. The dependence of the success of integration on the level of the conditions for integration created in a kindergarten is confirmed by quantitative and qualitative methods.

D.S. Budagayev, V.Yu. Lebedinsky, A.V. Viner-Krotov

**PREPARATION OF SKIERS-RACERS IN THE COMPETITIVE PERIOD WITH THE USE
OF ANALYSIS OF VARIABILITY OF HEART RHYTHM**

Ski racing, training process, heart rate variability, control of the training process.

This article focuses on studying the impact of physical activity on the values of heart rate variability. The article gives some recommendations based on the research, so if in the morning the index of total power (TP) was significantly lower than an average one for a particular sportsman, and tension index (TI) was 2–4 times higher, then this sportsman was recommended to get some recreation or rehabilitation at the pulse of 130-140 beats / min. If in the morning the index of TP and TI are within the average figures typical for the sportsman, and the coefficient of vagosympathetic balance LF / HF is less than 1, then the sportsman can perform all trainings which are big both in volume and intensity.

E.V. Buruhina

**USING THE EXPERIENCE OF TRIZ-PEDAGOGICS IN THE PROCESS
OF DEVELOPMENT OF TEENAGERS' CREATIVITY**

Creativity, parameters of creativity, creative thinking, creative personality, TRIZ, TRIZ-pedagogics, methods of TRIZ.

The article considers the problem of using the experience of TRIZ-pedagogics in the process of development of teenagers' creativity. The author reveals the term «creativity», its parameters, describes the structural content of TRIZ-pedagogics. The article provides the methods of TRIZ, which favorably influence the development of teenagers' creativity.

E.A. Vlasov, V.Yu. Lebedinsky, E.G. Shporin

**MONITORING OF PHYSICAL PREPARATION OF STUDENTS OF BASIC GROUP
OF HEALTH (MALE DEPARTMENT) OF NR ISTU**

Physical training, monitoring, health, physical readiness, students, high school, general physical preparation.

The article includes the analysis of using the monitoring of physical development and physical preparation of students of NR ISTU throughout all period of their training within the limits of diagnostics of their level of health and perfection of educational process on the discipline «Physical training» with the use of standard tests.

V.I. Gruzenkin

**DEVELOPMENT OF SYSTEM OF PHYSICAL EDUCATION
IN NON ATHLETIC SIBERIAN UNIVERSITIES**

Physical culture, physical development, working capacity, student, institute of higher education, lecturer, employer.

The possibility of management of physical culture of a personality gives a chance to form the most important direction of work with a student such as self-studying with a feedback based on biological and pedagogical information technologies. Physical culture can and should become a social and professional factor of improvement of physical development, adaptation to the process of continuous learning and implementation of professional knowledge.

A.B. Dambueva

**FORMATION OF RESEARCH SKILLS OF STUDENTS STUDYING PHYSICS
AS CONDITION FOR DEVELOPMENT OF THEIR PROFESSIONAL COMPETENCE**

Research activity, research skills, research skills' formation, physics, professional competence.

The article discusses the problems of students' research skills' formation in the process of studying physics. The stages of students' research skills' formation are examined as well as the conditions for increasing the level of research skills. The author proposes the research forms of the organization of the educational process of studying physics to develop students' research skills. It is shown that the formation of students' research skills is a necessary condition of professional competences' formation of students as future specialists.

L.E. Egorova

**CONCERNING THE CONTENT OF SUBJECT TRAINING
OF FUTURE TEACHERS OF COMPUTER SCIENCE**

Higher education, content of subject training, computer science in a school, didactic principles.

The article considers the question of the content of subject training of future teachers of computer science. The didactic principles of the development of the content of training teachers in the conditions of HVE standards of a new generation are described on the basis of the carried-out historical analysis of the formation of computer science at school and, as result, the changes of subject training of students of higher education institutions: the principle of fundamentalization, the principle of adequacy, the principle of advancing training.

A.G. Zotin

**ABOUT THE QUALITY OF TEXTBOOKS
FOR PERSONALLY ORIENTED METHOD OF EDUCATION**

Understanding barrier, personally oriented method of education, green corridor, texts' perception.

This article is devoted to the problem of assessment of the quality of textbooks for a personally oriented method of education with regards to personal peculiarities of students in conditions of limited time. Textbooks' quality criterion «Speed of understanding» and the program of its determination are developed.

M.S. Igolnitsina

**PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT
OF COMMUNICATIVE SKILLS OF STUDENTS BY MEANS OF FOLKLORE**

Communicative skills, pedagogical conditions, folklore, development of communicative skills of students.

The article considers the pedagogical conditions conducive to the development of communicative skills of students by means of folklore. These are positive motivation of students to study folklore as an artistic and philosophical system, integrated use of folklore genres, program-methodical maintenance of lessons, organization of different types of interaction between the members of the same team, identification of criteria and indicators of development of communicative skills of students.

V.A. Kovalevsky

**FEATURES OF EMOTIONAL AND VOLITIONAL DEVELOPMENT
OF A SICKLY CHILD OF SENIOR PRESCHOOL AGE**

A sickly child, anxiety, volitional action, social situation of child development, parental attitude.

This article analyzes the features of anxiety and volitional actions of sickly children of senior preschool age. It is found out that sickly children of senior preschool age are more anxious than their healthy peers and have a reduced level of development of volitional actions. There is a direct connection between the formation of these parameters of mental development of sickly children of senior preschool age and poor parental attitude to them.

I.V. Komarova

**ENRICHMENT OF SOCIAL EXPERIENCE OF A TEENAGER
AS SUBJECT OF INTERACTIVE EDUCATIONAL COOPERATION**

Social experience of a teenager, interactive educational cooperation, subject-position, network (Internet) interaction, cognitive activity, webinar, «University tutorial».

According to the author the social experience of a teenager is enriched in three directions: by the network (Internet) interaction, the activity during lessons in the form of interactive training, a tutor's support for a teenager's cognitive (research) activity. The author defines cognitive activity as one of the most important personal features of a teenager in the process of socialization.

N.A. Lozovaya

**RESEARCH ACTIVITY OF STUDENTS-FUTURE ENGINEERS IN THE PROCESS
OF MATHEMATICAL EDUCATION: CRITERIA OF FORMATION AND LEVELS OF EXPRESSION**

Research activity of a student, mathematical education of a future engineer, criteria and levels of formation of research activity.

The article describes the objectives and opportunities of the formation of the research activity of students – future engineers in the process of mathematical education, criteria for the assessment of a successful research, components of a research's results. The criteria of the formation of research activity are revealed and characterized, and their levels of expression are described.

V.A. Lorentz, V.L. Gavrikov, R.G. Hlebopros

DIGITIZATION OF LEVELS OF ERRORS WHILE TRAINING NEURAL NETWORK

Neuronal network, training neuronets, initial conditions.

The thin structure of errors of training a neural network in the course of solving a task on recognition of simple regularity is studied. It is shown that the errors of training neuronets, differed by initial values of scales are not distributed continuously during some short period of time but form a small number of discrete levels.

E.A. Melnikova

**ESTIMATION OF BEHAVIOR AND LIFESTYLE OF KRASNOYARSK CHOREOGRAPHIC
COLLEGE'S STUDENTS TO REDUCE THE RISK OF HEALTH DAMAGE**

Healthy lifestyle, nutrition, pernicious habits, physical activity of choreographic college's students, health saving behavior culture.

The article is devoted to identifying the features of behavior, lifestyle and risk of damage to the health of Krasnoyarsk Choreographic College's students' health.

The study showed that the lifestyle of the choreographic college's students is characterized by a high risk of appearing health problems such as reduced visual acuity and postural disorders – 50 %; alimentary-dependent diseases – 45 %; they may have a high level of anxiety and social stress; a low level of resistance to social stress; propensity to aggression in 17 % of the students.

V.Yu. Mokriy

**TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF COMPUTER SCIENCE FOR USING METHODS,
ALGORITHMS AND TECHNOLOGIES OF COMPRESSION OF DATA**

Fses hve, training of masters, competency approach, professional competences, informational and technological competences, methods, algorithms and technologies of compression of data.

In this article the development of informational and technological competences as a leading component in the development of professional competence of a future teacher of computer science on the example of studying the discipline «Methods, algorithms and technologies of compression of data» by future teachers is considered. The place of the developed discipline in the two-level system of training of future teachers of computer science is revealed, the approach to selecting the content is described and the results of the theoretical and experimental research which is being carried out within writing the thesis on the technique of training future teachers of computer science in Master's programme are given.

T.V. Nosakova, D.N. Simonov

FEATURES OF MODERN GENDER SOCIALIZATION OF CHILDREN

Gender, identity, gender identity, gender and role education, masculinity, femininity.

In this article a psychological and pedagogical analysis of the main tendencies of gender education of children in a modern family and in educational institutions is carried out. The features of socialization of children negatively influencing the formation and development of their gender identity and gender qualities are revealed. The problem of formation of gender identity of boys and the way to solve it are found out.

A.Yu. Osipov, A.V. Vapaeva, A.V. Antonova, A.Yu. Chizhov

**IMPELLENT ACTIVITY AS THE MAIN MEANS OF FORMATION
OF HEALTH SAVING COMPETENCES OF STUDENTS**

Impellent activity, health saving, students, competences.

In view of the introduction of new educational standards in the educational process of high schools, the key requirement to future experts is to possess necessary competences for successful professional work. The author considers the problems of formation of health saving competences of students of higher educational institutions.

T.P. Pushkareva

**MAIN COMPONENTS OF MATHEMATICAL PREPARATION
USING INFORMATION APPROACH**

Mathematical preparation in a pedagogical university, information approach, components of mathematical preparation, principles of mathematics training.

It is shown that it is necessary to identify system thinking, mathematical intuition, mathematical modelling and mathematical thesaurus as the main components of mathematical preparation of students of a pedagogical university with the major in natural science while using the information approach.

G.F. Renyova

**PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF PERSONALITY
AT VARIOUS STAGES OF PROFESSIONALIZING**

Professional self-determination, professional career, labor market, professional education, model of professional self-determination of a personality.

In this article the problem of professional self-determination from a position of active involvement of a personality is reflected; the model of updating of professional self-determination at various stages of professionalizing is offered. It is found out that the formation of a professional demands regular forecasting of prospects of professional activity that leads components of professional self-determination to a new level of development. It is revealed that professional self-determination proceeding during all life is initiated by the degree of social and psychological maturity of a personality and is expressed in two semantic plans – external subject and internal psychological.

A.V. Smirnova, M.I. Shilova

**IMPLEMENTATION OF READINESS OF STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY
FOR THE PERFORMANCE OF DUTIES OF A FAMILY TEACHER IN PRACTICE**

Readiness, pedagogical practice, family teacher.

The article touches upon the issues of vocational training of future teachers by means of pedagogical practice. The analysis of the results of teaching activity of the students of KSPU named after V. P. Astafiev in families that included specific tasks is carried out. Their research tasks were consistent with the theoretical training of students and aimed at overcoming the difficulties encountered while working with a family.

N.V. Sosnin, D.V. Kaigorodova

**PLANNING OF LEARNING OUTCOMES IN THE STRUCTURE
OF A COMPETENCE-BASED MODEL OF HIGHER VOCATIONAL EDUCATION**

Basic educational program, competence, competency, syllabus structure, learning outcomes.

The article is devoted to the problem of a syllabus in a competence-based model of higher vocational education. A new construction of a syllabus structure based on the competence approach and the «learning outcomes» concept are recommended. The example of the learning outcomes assignment in the new syllabus structure is represented.

V.I. Teslenko, N.Z. Smirnova

**PROBLEMS OF PREPARATION OF PEDAGOGICAL STAFF
ON NATURAL SCIENCE DISCIPLINES: CONCEPTUALIZATION**

Natural science education, pedagogical staff, modular-heuristic complexes, heuristic methods of qualities of a personality.

In this article the ways of updating of natural-science education on the basis of the changes of the functional and structural organization of vocational training of a future teacher are considered. The approaches to updating of the preparation of pedagogical staff taking into account substantial, pragmatist and axiological aspects are proved. The analysis of modular and heuristic complexes promoting the organization of research activity of students through the development of pedagogical projects for schools is carried out.

O.I. Tomenko

**DIAGNOSTICS OF CONDITION OF SCHOOL PRACTICE OF FORMING ATTITUDE
TO WORK AS A MORAL VALUE IN STUDENTS OF HIGH SCHOOLS**

Diagnosis, value, moral values, value attitude, humanities, work.

The author has diagnosed the condition of school practice of forming high school students' attitude to work as a moral value, which is the first step in the experimental work. The basic results of this diagnosing experiment are described in three areas: orientation of a methodological complex in the humanities aimed at the formation of high school students' attitude to work as a moral value; implementation of the capabilities of the humanities in a pedagogical process; the place of such a moral value as «work» in the system of value priorities of students of high schools.

A.A. Chernova

**TRAINING TO DEAL WITH URGENT CONDITIONS IN CARDIOLOGY
WITH THE HELP OF SIMMAN DUMMY**

Simman dummy, urgent conditions, cardiology, innovative techniques.

In this article the key moments of the necessity to use dummies in the educational process of clinical departments to training students of final years to deal with urgent conditions in cardiological practice, the capabilities of modulators, the experience of introduction of an innovative technique at the department of internal illnesses № 1 of KrasSMU are defined.

J.V. Shevchuk, N.G. Suchilin

KINETICS OF PERFORMANCE OF GYMNASTICS DISMOUNTS FROM A HIGH BAR

Biomechanics, training, artistic gymnastics, high bar, dismounts, a turn, a screw, an athlete's body, a longitudinal axis.

By pedagogical studies we proved that while performing difficult dismounts with screws from a high bar during competitions the majority of highly skilled gymnasts stably make technical mistakes, which they are punished for by essential penalties. It is a problem of modern gymnastics. Its reason is an inadequate target model and, as a result, incorrectly chosen technique of twisting a screw from a support. It is necessary to carry out a special research to optimize this technique and find the best way to develop it. Due to the facts mentioned above the subject of the study is topical.

T.A. Shkerina

**DEVELOPMENT OF RESEARCH COMPETENCE OF FUTURE BACHELORS
OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION**

Research activity, research competence, organizational and pedagogical conditions.

The article is devoted to the description of the features of working out and practical realization of theoretically well-founded organizational and pedagogical conditions of the development of research competence of students – future bachelors of psychological and pedagogical education in the process of vocational training.

N.A. Evert, L.P. Mikhaleva, O.P. Zhuravleva

**INTERACTIVE MODE OF ORGANIZATION OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT
AS A MEANS OF SPIRITUAL AND MORAL FORMATION OF SCHOOLCHILDREN**

Education as a school of life, spiritual and moral upbringing, spirituality, morality, humane and personal approach, interactive mode, educational environment, play, project method, brainstorming.

The basis concepts of organization of the educational process that is aimed at spiritual and moral formation of a person are considered in this article. The attempt to determine philosophical and pedagogical meanings of the categories «spiritual» and «moral» was made. The specific character of interactive educational strategy is examined in the context of spiritual and moral upbringing. Besides, the most popular modern methods of activating the subject position of schoolchildren are described.

Philosophy and sociology

I.S. Barsukov

**RESOLUTION OF THE CONTRADICTIONS OF LABOR
IN THE PHILOSOPHICAL SYSTEM G.V. F. HEGEL**

Subjectivity, objectivity, shaping spirit, activity, labor, absolute.

The author makes generalizing overview of Hegel's philosophical system, comparing it with the internal structure of the processes of formation of the essential definitions activity and labor.

E.V. Valyaeva

**EDUCATIONAL VALUES OF PUPILS OF SENIOR CLASSES
(ON MATERIALS OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH)**

Seniors, educational values, system of values, factors of vital success.

Basing on the materials of questioning this article describes the educational values of pupils of the 9th and 11th classes of comprehensive city schools, the motives of their educational activity, the correlation communications with orientations based on their understanding of life with their ideas of the factors of vital success.

A.V. Vershkov

COMPATIBILITY OF NATURE AND SOCIETY

Compatibility, society, nature, coevolution.

This paper investigates the concept of compatibility in relation to the processes of interaction between society and nature. A definition of compatibility as a form of correspondence of human activities to the processes occurring in nature is given. The criteria of compatibility such as love for nature, ecological compatibility and ecocentrism are offered.

E.A. Kirillova

MARGINAL CONCEPTS OF CONSCIOUSNESS IN CONTEMPORARY RUSSIAN PHILOSOPHY

Marginality, signs of scientific marginality, alternative science, pseudoscience, marginal and rational way of thinking, consciousness.

This article shows us that in modern Russian philosophy together with mature and well-studied teachings about consciousness, which are developed due to the efforts of many outstanding thinkers and are paradigms in the terminology of Kuhn, there is a

group of so-called marginal concepts. The article gives a brief description of their distinguishing traits, significance and roles for the philosophy of mind.

A.V. Konukhova

**DIALECTICS OF VIOLENCE AND NONVIOLENCE IN THE EASTERN
AND RUSSIAN RELIGIOUS AND ETHIC TRADITIONS**

Dialectics, nonviolence, violence, Eastern religions, military service, Orthodoxy, ethic doctrines.

The article considers the dialectics of violence and nonviolence on the material of Eastern and Russian religious and ethical traditions. The approaches to the problem of violence and nonviolence in Hinduism, Jainism, Confucianism, Buddhism, Orthodoxy and other religions are compared. The author concludes that the dialectics of violence and nonviolence in these systems takes different forms. The Russian tradition is the most free from one-sided caricature interpretations of nonviolence, and thus this tradition may help in understanding dialectical relationship between violence and nonviolence in the modern world. The ethical ideal aimed at peaceful coexistence and decrease in violence is common for all the considered systems.

M.F. Kuznetsova

FEATURES OF EASTERN PHILOSOPHY OF EDUCATION AND EDUCATIONAL POLICY

Educational system of China, educational system of Japan, Western education, Eastern education, university, education.

The article discusses the essence of Eastern education and educational policy. The main elements of Japanese and Chinese higher education with the focus on the trends of their modernization in the conditions of high competition of the world's educational systems are considered. The processes in the system of Eastern education, such as internationalization and globalization, with regard to conservation of Eastern traditions are analyzed.

A.S. Mishukova

GENDER ROLES OF A WOMAN IN TRADITIONAL NOMADIC CULTURE

Gender roles, nomadic culture, traditional, folklore.

The article considers gender roles of a woman which are typical for traditional nomadic culture. The aim is to analyze stereotype gender behavior as well as its aberrations to acquiring male features allowed in that cultural context. The author relies on the materials describing Turkik, Mongolian and Tungus peoples with a nomadic or semi-nomadic lifestyle. The topicality of the issue is caused by the interest towards the concept of nomadic culture and by need to search for the solutions for contemporary problems by means of a new system of values on the basis of combinations of different cultural types.

V.V. Pavlovskiy

**MARKS OF FORMATION OF NEW OUTLOOK AND NEW PRACTICE
(ANALYSIS OF AN EXTRACT FROM THE BOOK «HOLY FAMILY...» BY K. MARX AND F. ENGELS)**

Real humanism, speculative idealism, dialectical and materialist understanding of nature and society, «critical criticism» of young gegeletion society, history, truth, idea, lots of mankind, interest, «lots» and «spirit».

The article examines criticism of speculative idealism and dialectical and materialist and specific and historical understanding of truth, its objective and subjective nature, the existence of different types of practices, issues of interest and enthusiasm of the lots of mankind in the process of development, social revolutions, based on the extract of the book «The Holy Family ...» by K. Marx and F. Engels.

I.V. Podvoyskaya

NOTIONS ABOUT THE COLLECTIVE AND THE INDIVIDUAL IN MEDIEVAL PHILOSOPHY

The collective, the individual, collectivism, individualism, Medieval European philosophy, Medieval Arabic philosophy.

This paper is the second part of the study. On the basis of our previously offered classification – (1) collectivist orientation, (2) individualist orientation and (3) orientation to the harmonization of coexistence of the first two points – the comparative analysis of the social concepts of philosophers (belonging to the cultures of medieval Europe and medieval East) was carried out.

Philology

N.V. Bizyukov

**ART OF A SPEECH MANIPULATOR IN THEORETICAL ASPECT
(ON THE EXAMPLE OF AN AUTHOR OF PUBLICISTIC DISCOURSE)**

Manipulation, manipulative publicist discourse, mass audience, information.

The article deals with the basic strategies and tactics of verbal manipulation on the example of publicist discourse, their essence is briefly described and analyzed. The reasons of the formation of mass audience's opinion necessary for a speaker are explained, the recommendations to prevent the influence of manipulative publicist discourse as a complex of the system of manipulative techniques are given.

M.A. Gavriilyuk

**IMAGE-SYMBOL AS A MEANS OF COHESION ACTUALIZATION AND ITS ROLE
IN THE MAIN CHARACTER'S IMAGE DEVELOPMENT
(BASED ON THE NOVEL «OF HUMAN BONDAGE» BY W. S. MAUGHAM)**

Textual category, abstract-intensional cohesion, image-symbol.

The paper is devoted to the research on the textual category of cohesion. It describes the dynamics of actualization of abstract-intensional cohesion through the usage of extralinguistic means, namely through the usage of the image-symbol «Persian carpet» in the text of the novel. It also reveals some text-generative potentialities of the textual category of cohesion determining the formation and development of the main character's image in the novel under consideration.

O.N. Yemelyanova

**WORDS WITH A STYLISTIC LABEL «ОБЛ.» IN EXPLANATORY DICTIONARIES
OF THE RUSSIAN LANGUAGE**

Words of a dialect, stylistic label, explanatory dictionary.

The article discusses a number of questions, concerning the reflection of a dialect's words given in the explanatory dictionaries of the contemporary Russian language: the reasons of their inclusion in dictionaries of the language, some principles of selection, the ways of the description and differences (in this description) between the basic dictionaries.

T.N. Zhuravel

**REASONS OF LANGUAGE SHIFT IN THE ENVIRONMENT OF THE TUVAN POPULATION
IN THE USINSK HOLLOW OF THE KRASNOYARSK KRAI**

Language shift, language of minority, the Tuvanian language, collective language choice, language policy, psycholinguistic experiment.

The article deals with the process of the language shift of the Tuvinean ethnic group living at the border with the Tuva Republic, exactly in the Usinsk valley of the Krasnoyarsk krai. The causes of the language shift (both objective and subjective) are shown. The research is based on the results of a psycholinguistic experiment taken in the Verkhneusinskoe village and Nizhneusinskoe villages.

T.G. Ignatieva

COURTOIS LOVE AS SEMIOTIC PHENOMENON OF MEDIEVAL CULTURE

Unique concept, denotative meaning, cultural phenomenon, memorative text function.

This article concerns a specific culturological phenomenon known as «courtois love» appeared in the 12th century. A new approach to the interpretation of the sociocultural phenomenon from the point of view of linguistic semiotics is shown. The semiotic interpretation offered in the article can be used for studying cultural concepts both in synchrony and diachrony.

A.S. Korzh

**CONCERNING THE PROBLEM OF STUDYING PRAGMASEMANTIC ASPECT
OF THE CATEGORY OF BLAME**

Semantic category of blame, semantic field, core, periphery, microfield.

This article is devoted to the research and analysis of the semantic category of blame as a complex pragmasemantic structure relying on the experience of famous language experts. In this paper the semantic category of blame is analyzed with a field approach to studying this phenomenon in the context of semantic syntax. We also analyze the category of blame in terms of linguistic means of its expression in the language taking into account the circumstances of a behavioral situation «blame», namely status/role relations of communicants and a tone of communication.

T.V. Mamaeva

**SUBLANGUAGE OF HUNTERS OF THE XIXTH – BEGINNING OF THE XXTH CENTURIES
IN THE LIGHT OF FIELD THEORY**

Terminological field, terminological group, field structure, system relations.

The aim of this work is to research Siberian hunters' special vocabulary in field aspect. The structure, content and nature of some system relations within the terminological field «Hunting» are viewed in this article. The analysis revealed that some special names are closely connected in their system relations and reflect the material experience of hunters and the peculiarities of their world view.

O.V. Nikolaeva

CONCEPTUAL SPACE OF LINGUOCULTURE IN THE SYSTEM OF THREE DIMENSIONS

Conceptual space, linguoculture, axiological concepts, axiomatic concepts, cognitive models, precedential phenomenon.

The paper deals with the issue of defining the essential parameters of conceptual (cognitive) space of linguoculture. The conceptual space of linguoculture can be described using three dimensions' system: axiological concepts, axiomatic concepts as the tools for the realization of ethno-cultural axiology, and cultural cognitive models as a means of reproducing ethno-cultural axiological and axiomatic principles. The system of these groups of concepts forms integral conceptual space of linguoculture and creates its distinctive features.

M.I. Plyutova

LIVE PICTURES OF STORIES «FANDANGO» AND «ADVENTURER» BY A.S. GRIN

Space of literary text, art, ekphrasis, inverted ekphrasis, pseudo picture.

The article deals with the live pictures of the stories «Fandango» and «Adventurer» by A. S. Grin, when an indistinct verge between the real world and the depicted world creates the effect that makes depicted space go beyond its frames and become included in the main plot of a story. The picture is perceived not only as a work of art, but also as a framed moment of being. There is also an inverted process in the stories: as if the space around the characters picturesquely hardened. A. S. Grin uses the technique of an inverted ekphrasis: not the literary work takes in the space of fine art but the space of fine art (existing only in the space of the story) creates literary space.

I.G. Prudius

**TECHNIQUE OF RETROSPECTION FOR CREATION OF THE AUTHOR'S IMAGE
IN THE PLAY «THE CAVERN» BY JEAN ANOUIH**

Dramaturgy, french literature, Anouilh Jean.

The technique of retrospection used by the French writer Jean Anouih is considered in this article as fundamental for the creation of the author's image in the play «The Cavern» which reveals many principles of his drama creative work.

V.A. Razumovskaya

**INFORMATION AMBIGUITY OF LITERARY TEXT:
ORIGINAL INEXHAUSTIBILITY AND TRANSLATION MULTIPLICITY**

Literary text, aesthetic information, ambiguity, inexhaustibility, translation multiplicity.

The article studies the information ambiguity of a literary text in translation aspect. Being the main object of literary translation, the aesthetic information generates the inexhaustibility of literary texts and is the basis of translation multiplicity. Information ambiguity and interpretation inexhaustibility determine the existence of the centers of translation attraction.

L.G. Samotik

DIALECTICISM IN CREATION OF THE IMAGE OF SPEECH ENVIRONMENT

Dialecticism, exoticism, natiolecticism, barbarism, localism, regionalism, archaism, historicism, the image of speech environment.

The article is based on the material of works of art of the Yenisei Siberia. The author was the first to analyze the use of dialecticism for creating not only regional but also other-

ethnic, confessional and speech environment of the past. In the final analysis we assert that passive vocabulary of a literary and extraliterary language that creates the image of speech environment has a field structure, in which dialecticism takes a certain place.

History

E.A. Babaev

CHINESE-CANADIAN RELATIONS IN 1970–1980-IES: SOCIOCULTURAL ASPECT

Chinese People's Republic, Canada, international relations, culture, huatsao.

The article is devoted to the characteristic of the relationship between Chinese People's Republic and Canada in 70–80-s years of the XXth century. The main attention is paid to the analysis of bilateral connections in various areas of culture, and also to the problem of interaction of authorities of continental China with Canadian huatsao.

Yu.N. Boiko

CONCERNING THE QUESTION OF MATERIAL SECURITY OF THE POLICE OF THE YENISEI PROVINCE IN THE FIRST HALF OF 1920-IES

Police of the Yenisei province, material security, arms, regimentals.

This article is devoted to the analysis of the question of material security of the Yenisei province's police department during its formation in 1920-1925. The main features of cash security of policemen and the situation with their arms and armament are given in detail.

E.V. Ermakova

IRISH LIBERATION MOVEMENT IN BRITISH PUBLIC OPINION IN 1876–1889

Ireland, public opinion, home rule, Land League, stereotype.

This article is devoted to the analysis of public opinion in Great Britain about their attitude to Ireland during the years of the struggle for home rule. It was revealed that British public opinion was variegated. Unfortunately, British society was dominated by negative sentiments towards the Irish. Anti-Irish sentiments and a stable stereotype of the Irish made it difficult to implement a number of measures that could satisfy the requirements of the Irish.

A.V. Zadorin

COLONY STRUCTURE OF THE KRASNOYARSK KRAI IN 1989 – 2010

Population, settlement, town, village, colony structure, northern territories, migration.

In this article the evolution of the system of settlement in the territory of the Krasnoyarsk krai from 1989 up to 2010 is considered, the factors of its changes are analyzed. The dynamics of the population of northern territories is resulted. The detailed analysis of the colony structure of the region which had developed by 2010, including agricultural population distribution in settlements different in size, is presented. The precise calculation of the level of urbanization of the region in 1989-2010 is given. The forecast of the basic tendencies of the territorial organization of the population is offered. The data of the last census concerning the settlement in the Krasnoyarsk krai have been used in scientific aspect for the first time.

D.M. Mednikov

**ROLE OF THE SOVIETS OF SIBERIA IN REGULATION
OF LABOR RELATIONS IN 1905 – 1917**

Labor issue in Siberia, labor relations, soviets of working deputies.

The article is the result of studying the policy of Siberian soviets in the area of labor and social issues in 1905-1917. Despite a widely-spread opinion, this policy pursued not only the interests of one class, but all the classes, and supported not only the improvement of the workers' living and working conditions, but also entrepreneurial activity for the sake of all society. However, the impossibility to reconcile the bourgeoisie with the workers at the time of rising disorganization of society and industry led the Soviets to more radical policy of nationalization.

A.S. Khromikh

**PLANS OF EUROPEAN BUSINESSMAN TO USE THE KARA SEA ROUTE
IN THE FIRST QUARTER OF THE XXTH CENTURY**

Kara sea route, J. Lied, S. Scott Hansen, V. Webster, Belooshe, customs privileges, development of Siberia.

This article focuses on the plans of European businessman to use the Kara sea route in the first quarter of the XXth century. The main trend in the content of these plans included the following: from a proposal to arrange selected sailings providing significant customs privileges to a proposal to develop large-scale reclamation of the Russian Arctic by foreigners. The most detailed and practicable plan was provided by J. Lied.

Sciences about the earth

A.V. Kashlev

**PARAGENETIC LANDSCAPE ROWS OF PHYSICAL
AND GEOGRAPHICAL PROVINCES OF THE PLAIN ALTAI**

Principle of contrast, the type of terrain, paragenetic landscape, landscapal rows.

The paragenetic structure of landscapes within physical and geographical provinces of the plain part of the Altay territory is described. The article is the result of a practical research of landscape complexes which are characterized by paragenetic links between its structural elements, contrast nature of environments and internal streams of substance and energy.

T.P. Strimzha, M.V. Neustroeva, O.Yu. Perfilova, A.I. Fertikov

ASSESSMENT OF AIR OF KRASNOYARSK CITY BASING ON SNOW COVER

Snow cover, solid residue, chemical elements, assessment, contamination, state, air.

In the boundaries of Krasnoyarsk in March 2009 41 samples of snow were selected. The solid residue with its subsequent weighing and nuclear and emission spectral analysis is allocated. The level of pollution of snow cover is determined by average dust loading which is assessed as average, moderately dangerous 216 kg/sq.km per day using the data on the mass of solid residue; the total average value of geochemical pollution of snow is 351 that corresponds to a very high, extremely dangerous level (Zc more than 256). The left-bank

part of the city and especially its northeast district, where aluminum production is located, is the most polluted.

D.I. Tselyuk, I.N. Tselyuk

COMPLEX ASSESSMENT OF TECHNOGENIC INFLUENCE OF ALLUVIAL TAILING DUMPS OF IRON ORE OBJECTS OF EASTERN SIBERIA ON ENVIRONMENT

Tailing dumps, system approach, material structure, anthropogenous loading.

Using the example of tailing dumps of 'Krasnokamensky rudnik» plc. the authors described the system of complex assessment of alluvial tailing dumps of iron ore objects as potential sources of environmental pollution. The material structure of stale tailing dumps is studied; the groups of the geochemical elements which are capable of influencing the environment in a technogenic aspect are described.

R.A. Tsykin, S.S. Bondina, S.A. Ananyev

FLUIDOLITES AND OTHER HYDROTHERMALITES OF THE TORGASHINO CARBONATE FORMATION OF THE LOWER CAMBRIAN (EASTERN SAYANS)

Torgashino Suite, calcite limestone, hydrothermalites, ferriferous argillisite, carbonate onyx, fluidolites.

The hydrothermalites found within the Torgashino limestone deposit (the southern suburbs of Krasnoyarsk) in the process of open-cast mining up to the depth of 200m are described. The hydrothermalites are presented by ferriferous argillisites impregnating the whole limestone stratum, large-crystalline and druse-like calcite veins and calcite onyx among which some concretion-spherolite types identified before are found. Fluidolites are discovered in the Torgashino carbonate formation stratum and described for the first time. They represent the product of a special type – the solid/liquid endogenous transfer.

Biology

E.M. Antipova, O.V. Enulenko

HIGHER SPORE-BEARING PLANTS IN THE FLORA OF SIDINSKAYA FOOTHILL STEPPE

Flora, Sydinskaya foothill steppe, Krasnoturansk area, higher spore-bearing plants, herbarium, synopsis, abundance species.

The features of the geographic and administrative boundaries as well as the map of the Krasnoturansk area are described. The description of vegetation, environmental conditions, parent material, topography, climate conditions and the system of area-sectoral distribution of vegetation within the Sydinskaya foothill steppe are presented. The floristic composition of the area is identified within field practice; herbarium is collected. The article gives a brief description of the flora of higher spore-bearing plants growing in the studied area.

S.M. Truhnitskaya, V.V. Koreneva

**SPECIES DIVERSITY OF CYANOPROCARYOTA OF RECREATION TERRITORIES
OF KRASNOYARSK CITY**

Cyanoprocaryota, algae flora, biodiversity, recreational loading.

Cyanoprocaryota represents one of the divisions of soil algae. They are widely presented in any ecosystem that is why this study is of a great value for the estimation of biodiversity and for revealing of the common factors of the formation of terrestrial community algae flora. The article presents the results of many researches of the species diversity of the cyanobacteria communities in the recreation soils of Krasnoyarsk.

Economics

E.V. Malakhova, E.A. Stepanov

**FORMATION OF ECONOMIC COMPETENCES IN THE COURSE
OF LABOUR EDUCATION OF YOUTH**

Labor education, professional competences, economic competence, economic culture, public functions of education.

This article describes the position of the authors concerning the process of the formation of economic competences of students from the point of view of a pragmatist approach, the possibility of influence of labor education on economic culture of younger generation by means of the set public functions.

A.N. Falaleev, V.I. Abuhovsky

**DEVELOPMENT OF METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE FORMATION
OF DEVELOPMENT STRATEGY OF CITY-FORMING ENTERPRISES**

City-forming enterprises, development strategy, mechanism, competitiveness.

This article is devoted to the formation of the development strategy for city-forming enterprises and the improvement of methodical vertical of strategizing. As a result, some methodological prerequisites for the development strategy of city-forming enterprises, connected with a stage-by-stage approach to the development of strategies as well as with the external and internal environment of this process were formulated. The conclusion is that the basis of the development strategy of industrial enterprises of monotowns must be the creation and maintenance of sustainable competitive advantages which provide an opportunity to get economic benefits (rent) inaccessible to competitors.

From work experience*U.A. Cherkasova***PRINCIPLES OF THE ORGANIZATION OF PRACTICAL TRAINING OF THE PRACTICAL TRAINING OF STUDENTS, FUTURE SOCIAL WORKERS***Professional education of students of social specialties, practice training, professional subject position of students of social specialties.*

The article describes conditions of improvement of professional social education (pre-service teaching of social realm). The author introduces results of research of introduction of principles of the organization of practical training in vocational training practice of students – social workers. This research devoted exploration of use of principles of practical training of students of social specialties, who study in Krasnoyarsk State Pedagogical University.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Абуховский
Вячеслав Игоревич** – аспирант кафедры экономической теории и управления, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-950-997-99-97; e-mail: AbuhovskiyVI@bk.ru
- Агафонова
Ирина Петровна** – аспирант кафедры педагогики высшей школы, андрагогики и акмеологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; зав. отделением «Фармация» фармацевтического колледжа ГБОУ ВПО КрасГМУ; т. 8-908-204-79-45; e-mail: aip-mfk@rambler.ru
- Аликин
Игорь Анатольевич** – кандидат биологических наук, доцент, кафедра психологии и педагогики начального образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-903-987-60-73; e-mail: alikinia@mail.ru
- Ананьев
Сергей Анатольевич** – кандидат геолого-минералогических наук, доцент кафедры геологии, минералогии и петрографии института горного дела, геологии и геотехнологий, Сибирский федеральный университет; т. 8-902-927-28-43; e-mail: sananiev@mail.ru
- Антипова
Екатерина
Михайловна** – доктор биологических наук, профессор кафедры биологии и экологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: katusha05@bk.ru
- Антонова
Анна Викторовна** – преподаватель кафедры физической культуры института физической культуры, спорта и туризма, Сибирский федеральный университет; т. 8-909-523-55-47; e-mail: Big-make@mail.ru
- Бабаев
Эльчин Азизович** – кандидат исторических наук, доцент, старший научный сотрудник кафедры всеобщей истории, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8(391)236-99-95; e-mail: elbabaev@mail.ru
- Барсуков
Игорь Сергеевич** – кандидат философских наук, доцент, кафедра философии и социологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-960-763-09-28; e-mail: bis24310@mail.ru
- Безрукова
Наталья Петровна** – доктор педагогических наук, доцент, и.о. декана ФПК и ППРО, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-902-910-28-82; e-mail: bezrukova@kspu.ru
- Березненко
Евгений Петрович** – старший преподаватель кафедры зимних видов спорта, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-960-756-01-03; e-mail: bereznenko1@kspu.ru
- Бибикова
Валентина
Васильевна** – депутат Законодательного собрания Красноярского края; т. 8(391)2-51-31-97; e-mail: bibikova@legis.krsn.ru
- Бизюков
Николай
Владимирович** – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков для естественнонаучных направлений института филологии и языковой коммуникации, Сибирский федеральный университет; т. 8(391)202-00-62 (p.), 8-923-327-70-09; e-mail: Bizyukov_nikolay@inbox.ru

- Бойко
Юрий Николаевич** – аспирант кафедры отечественной истории, КГПУ им. В.П. Астафьева; преподаватель английского языка, Красноярский государственный аграрный университет; т. 8(923)270-74-09; e-mail: borgir-666@mail.ru
- Бондина
Светлана Сергеевна** – аспирант кафедры геологии, минералогии и петрографии института горного дела, геологии и геотехнологий, Сибирский федеральный университет; т. 8-913-837-14-86; e-mail: svetlana.bondina@gmail.com
- Бочарова
Юлия Юрьевна** – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра социальной педагогики и социальной работы, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-902-924-77-47; e-mail: bocharova1305@kspu.ru
- Будагаев
Дмитрий Сергеевич** – аспирант факультета физической культуры и спорта, Национальный исследовательский Иркутский государственный технический университет; т. 8-950-141-95-86; e-mail: budagaevd@mail.ru
- Бурухина
Елена Владимировна** – аспирант кафедры педагогики, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова; учитель математики, МБОУ СОШ № 44 (Сургут); т. 8-905-828-56-75; e-mail: buruhin@yandex.ru
- Вайнер-Кротов
Андрей
Владимирович** – старший преподаватель факультета физической культуры и спорта, Национальный исследовательский Иркутский государственный технический университет; т. 8-950-141-95-86; e-mail: budagaevd@mail.ru
- Валяева
Екатерина
Владимировна** – магистрант кафедры общей и социальной педагогики института педагогики, психологии и социологии, Сибирский федеральный университет; т. 8-902-940-48-91; e-mail: katrina_valyaeva@mail.ru
- Вапаева
Анна Владимировна** – старший преподаватель кафедры физической культуры института физической культуры, спорта и туризма, Сибирский федеральный университет; т. 8-923-295-77-67; e-mail: 83ann@mail.ru
- Вершков
Анатолий
Валентинович** – кандидат технических наук, профессор кафедры общих математических и естественнонаучных дисциплин, Красноярский институт экономики Санкт-Петербургского университета управления и экономики; т. 8-913-555-52-90; e-mail: vershkov56@mail.ru
- Власов
Евгений
Анатольевич** – старший преподаватель кафедры физической культуры, Национальный исследовательский Иркутский государственный технический университет; т. 8-902-767-06-09; e-mail: evgeni_80@list.ru
- Гавриков
Владимир
Леонидович** – кандидат биологических наук, доцент, декан факультета биологии, географии и химии, КГПУ им. В.П. Астафьева, т. 8-913-042-4304, email: gavrikov@kspu.ru
- Гаврилюк
Марина
Александровна** – докторант, Шэньянский педагогический университет (Ляонин); т. 8-914-877-63-43, (+86) 13889265730; e-mail: zhaolinna25@gmail.com
- Грузенкин
Виктор Иванович** – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры физической культуры, Сибирский федеральный университет; т. 8-963-958-00-88; e-mail: Gruzenkinae@mail.ru

- Дамбуева
Альбина Борисовна** – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры общей физики, заместитель декана по учебной работе физико-технического факультета, Бурятский государственный университет; т. 8 (3012) 21-38-04; 21-13-00, 8-914-984-24-99; e-mail: abain76@list.ru
- Егорова
Лилия Евгеньевна** – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой информационных технологий, Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия; т. 8-912-039-68-38; e-mail: legutorova@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
- Енуленко
Ольга Вениаминовна** – аспирант кафедры биологии и экологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-913-509-85-98; e-mail: enolga@mail.ru
- Ермакова
Евгения
Вячеславовна** – аспирант кафедры всеобщей истории, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-983-165-62-63; e-mail: Eugene.EV@yandex.ru
- Журавлева
Ольга Петровна** – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8(391)217-17-62; e-mail: pedagogika@kspu.ru
- Журавель
Тамара Николаевна** – соискатель кафедры русского языка и речевой коммуникации; зав. методическим кабинетом института филологии и языковой коммуникации, Сибирский федеральный университет; т. 8-913-561-85-27; e-mail: zhuravel_petamal@mail.ru
- Задорин
Артём Викторович** – соискатель кафедры истории России гуманитарного института; инженер кафедры истории России гуманитарного института, Сибирский федеральный университет; т. 8-913-177-76-55; e-mail: artemzadorin@rambler.ru
- Зотин
Алексей Геннадьевич** – аспирант кафедры информатики и ВТ, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-950-972-16-85; e-mail: alekseygz@yandex.ru
- Игнатьева
Тамара Георгиевна** – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой французского языка, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-906-912-84-10; e-mail: tamara.ignatieva@mail.ru
- Игольницyna
Мария Сергеевна** – преподаватель дисциплин музыкально-эстетического цикла, Сокольский педагогический колледж (Сокол); т. 8-911-449-74-77; e-mail: IgolnitsinaM@yandex.ru
- Кайгородова
Дарья Владимировна** – ассистент кафедры инженерной и компьютерной графики института педагогики, психологии и социологии, Сибирский федеральный университет; т. 8-908-207-33-57; e-mail: bardasova@gmail.com
- Кашлев
Андрей
Владимирович** – старший преподаватель кафедры географии, Алтайская государственная академия образования; т. 8-960-944-09-66; 8(3854)32-88-61 (p.); e-mail: akashlev@mail.ru
- Кириллова
Екатерина
Александровна** – аспирант кафедры философии гуманитарного института, Сибирский федеральный университет; т. 8-913-588-18-85; e-mail: ekaalex@mail.ru

- Ковалевский
Валерий
Анатольевич** – доктор медицинских наук, профессор, зав. кафедрой психологии детства; первый проректор, проректор по научной работе, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-913-534-13-26; e-mail: kovalevsky@kspu.ru
- Комарова
Ирина
Владимировна** – преподаватель кафедры иностранных языков гуманитарных и социально-экономических специальностей, Оренбургский государственный университет; сотрудник Ассоциации «Оренбургский университетский (учебный) округ»; т. 8-906-836-98-48; e-mail: irikomarova@rambler.ru
- Конухова
Анастасия
Валерьевна** – аспирант кафедры философии и социологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; ведущий библиотекарь, Государственная универсальная научная библиотека Красноярского края; т. 8(391)211-39-58 (д.), 8(391)211-14-46 (р.), 8-950-986-25-34; e-mail: konukhova@mail.ru
- Коренева
Вера Викторовна** – старший преподаватель кафедры общей и социальной педагогики, Сибирский федеральный университет; т. 8(391)254-15-64, 8-906-974-51-52; e-mail: 2517191@mail.ru
- Корж
Анастасия Сергеевна** – соискатель кафедры делового иностранного языка института экономики, управления и природопользования, Сибирский федеральный университет; член союза переводчиков России; ведущий специалист международного отдела, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8 (391)2-11-31-93, 8-983-362-55-83; e-mail: inter.kspu.ask@gmail.com
- Кузнецова
Марина Федоровна** – кандидат философских наук, доцент кафедры философии, Сибирский федеральный университет; т. 8-913-579-07-41; e-mail: mfkuznecova@mail.ru
- Лебединский
Владислав Юрьевич** – доктор медицинских наук, профессор факультета физической культуры и спорта, Национальный исследовательский Иркутский государственный технический университет; e-mail: lebedinskiy@istu.edu
- Лозовая
Наталья
Анатольевна** – аспирант; старший преподаватель кафедры высшей математики и информатики, Сибирский государственный технологический университет; т. 8-904-894-31-04; e-mail: Lozovayanat@mail.ru
- Лоренц
Вера Александровна** – аспирант кафедры биофизики ИФБиБТ, Сибирский федеральный университет; т. 8-923-299-88-28; e-mail: forest555@yandex.ru
- Лукьянченко
Наталья
Владимировна** – кандидат психологических наук, доцент, докторант, Сибирский государственный технологический университет; т. 8(391)255-19-77 (р.), 8(391)227-26-13 (д.), 8-963-955-68-05; e-mail: Luk.nv@mail.ru
- Малахова
Екатерина
Валерьевна** – магистрант кафедры экономической теории и управления; младший научный сотрудник лаборатории «Проблемы становления характера нового поколения сибиряков», КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-923-350-00-37; e-mail: malahovaev@kspu.ru
- Мамаева
Татьяна
Владимировна** – старший преподаватель кафедры общего языкознания, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-902-922-68-40; e-mail: mamaevatv@yandex.ru

- Медников
Дмитрий
Михайлович** – старший преподаватель кафедры отечественной истории, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-913-596-73-91; e-mail: narattein@mail.ru
- Мельникова
Екатерина
Александровна** – аспирант, ассистент кафедры гигиены, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; т. (3912) 228-09-10, 8-923-306-46-11; e-mail: katrin0984@yandex.ru
- Михалева
Лариса Петровна** – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8(391)217-17-62 (р.); e-mail: pedagogika@kspu.ru
- Мишукова
Анна Сергеевна** – аспирант кафедры культурологии гуманитарного института; старший преподаватель кафедры иностранных языков для инженерных направлений института филологии и языковой коммуникации, Сибирский федеральный университет; т. 8-923-339-0629; e-mail: ann-mishukova@mail.ru
- Мокрый
Валерий Юрьевич** – аспирант кафедры информатики факультета математики, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург); т. 8-911-98-999-04; e-mail: av_and_mt@mail.ru, mokvalera@mail.ru
- Неустроева
Марина Викторовна** – кандидат сельско-хозяйственных наук, доцент кафедры физической географии и геоэкологии, профессор РАЕ, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8(391)217-17-41; e-mail: strimja@yandex.ru
- Николаева
Ольга Васильевна** – доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, Дальневосточный федеральный университет, (Владивосток); т. 8 (423) 253-01-22 (д.), 8 (423) 245-93-92 (р.); e-mail: onikolaeva2009@yandex.ru
- Носакова
Татьяна
Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии, зав. кафедрой социальной педагогики и психологии, Российский государственный профессионально-педагогический университет (Екатеринбург); т. 8-912-672-82-21; e-mail: nosakovatv@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
- Павловский
Валерий
Владимирович** – доктор философских наук, профессор, зав. кафедрой социальной психологии и педагогики, Красноярский государственный аграрный университет; т. 8(391)211-46-33 (р.); e-mail: valpavlovskiy@mail.ru
- Патрина
Ольга Валериевна** – магистр направления Педагогика, КГПУ им. В.П. Астафьева; педагог-психолог высшей квалификационной категории МБДОУ «Детский сад № 246 комбинированного вида» (Красноярск); т. 8-950-406-87-78; e-mail: pow0772@mail.ru, patrina07@rambler.ru
- Перфилова
Ольга Юрьевна** – кандидат геолого-минералогических наук, доцент, кафедра ГМ и П института горного дела геологии и геотехнологий, Сибирский федеральный университет; т. 8(391)201-13-26; e-mail: strimja@yandex.ru

- Плютова
Маргарита
Ивановна** – аспирант сектора литературоведения Института филологии СО РАН; т. 8-983-307-21-17; e-mail: iamdaisy@mail.ru
- Подвойская
Ия Вадимовна** – аспирант кафедры философии и социологии; ассистент кафедры иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-950-43-39-247; e-mail: iyapodvoyskaya@mail.ru
- Прудюс
Ирина Геннадьевна** – аспирант кафедры всемирной литературы, Московский педагогический государственный университет; преподаватель дисциплин филологического цикла, Сибирский федеральный университет; т. 8-913-575-50-03; e-mail: m-i-g@yandex.ru
- Пушкарева
Татьяна Павловна** – кандидат физико-математических наук, доцент, кафедра информационных технологий обучения и математики, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-904-895-67-98; e-mail: a_tatianka@mail.ru
- Разумовская
Вероника
Адольфовна** – кандидат филологических наук, доцент, старший научный сотрудник отдела аспирантуры и докторантуры; профессор кафедры делового иностранного языка института экономики, управления и природопользования; Сибирский федеральный университет; т. 8(391)244-54-56 (д.), 8-902-991-76-84; e-mail: verinica_raz@hotmail.com
- Ренёва
Галина Фёдоровна** – зав. лабораторией мониторинга и прогнозирования, Институт профессионального образования и исследования рынка труда (Ханты-Мансийск); т. 8-902-819-22-32; e-mail: violara@yandex.ru
- Самотик
Людмила
Григорьевна** – кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры общего языкознания, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-905-974-76-34; e-mail: samotik@kspu.ru
- Симонов
Дмитрий
Николаевич** – аспирант кафедры социальной педагогики и психологии, Российский государственный профессионально-педагогический университет (Екатеринбург); т. 8-922-111-71-73; e-mail: styago@e1.ru
- Смирнова
Анастасия
Викторовна** – аспирант кафедры педагогики; старший преподаватель кафедры английской филологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-391-224-10-28; e-mail: anastasyavic@mail.ru
- Смирнова
Нелли Захаровна** – доктор педагогических наук, профессор, кафедра физиологии человека и методики обучения биологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-908-026-84-82; e-mail: bosh@kspu.ru
- Соснин
Николай
Викторович** – кандидат технических наук, доцент, зав. кафедрой инженерной и компьютерной графики института педагогики, психологии и социологии, Сибирский федеральный университет; член Совета УМО по профессионально-педагогическому образованию Российской Федерации; председатель УМС по общетехнической подготовке; сопредседатель УМС по педагогическим специальностям, Сибирский региональный учебно-методический центр высшего профессионального образования (СибРУМЦ); т. 8(391)249-79-81; e-mail: bardasova@gmail.com

- Степанов Евгений Александрович** – старший преподаватель кафедры технологии и предпринимательства, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-902-990-05-58; e-mail: stepanovea@kspu.ru
- Стримжа Тамара Петровна** – кандидат геолого-минералогических наук, доцент, кафедра ГМ и МР института горного дела геологии и геотехнологий, Сибирский федеральный университет; т. 8(391)201-13-26 (р.); e-mail: strimja@yandex.ru
- Сучилин Николай Георгиевич** – доктор педагогических наук, профессор, академик Международной академии информатизации, аккредитованной при ООН; заслуженный тренер России; судья международной категории по спортивной гимнастике; мастер спорта СССР, Центр спортивной подготовки сборных команд России (Москва); т. 8-902-990-32-66; e-mail: ngsuchilin@km.ru
- Тесленко Валентина Ивановна** – доктор педагогических наук, профессор, кафедра теории и методики обучения физики, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-903-924-98-27; e-mail: teslenko@imfi.kspu.ru
- Томенко Оксана Игоревна** – аспирант кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет; т. 8-988-491-99-26; e-mail: oksana.tomenko@bk.ru
- Трухницкая Светлана Мячеславовна** – кандидат биологических наук, доцент, кафедра защиты растений и биотехнологии, Красноярский государственный аграрный университет; т. 8(391)231-48-60; e-mail: trukhnitskaya@yandex.ru
- Фалалеев Альберт Николаевич** – доктор экономических наук, профессор, член-корреспондент РАО, кафедра экономической теории и управления, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-950-970-65-17; e-mail: falaleev@kspu.ru
- Фертиков Алексей Игоревич** – аспирант кафедры экологии и природопользования, Сибирский федеральный университет; т. 8-983-286-98-35; e-mail: fert_ov@mail.ru
- Хлебопрос Рем Григорьевич** – исполнительный директор Международного научного центра исследований экстремальных состояний организма при Президиуме Красноярского научного центра СО РАН; профессор кафедры экономики природопользования института экономики, управления и природопользования, Сибирский федеральный университет; т. 8(391)294-64-79; e-mail: olikru@yandex.ru
- Хромых Александр Станиславович** – кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной истории КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-913-519-18-24; e-mail: khromikh-alex@mail.ru
- Целюк Денис Игоревич** – кандидат геолого-минералогических наук, зав. лабораторией промышленного техногенеза, ГПКК «КНИИГиМС»; т. 8-913-533-6335; e-mail: tselukdi@mail.ru
- Целюк Игорь Николаевич** – кандидат геолого-минералогических наук, генеральный директор ОАО «Гравиметрическая экспедиция № 3»; т. 8-965-915-08-15; e-mail: cdi@kniigims.ru
- Цыкин Ростислав Алексеевич** – доктор геолого-минералогических наук, профессор кафедры геологии, минералогии и петрографии Института горного дела, геологии и геотехнологий, Сибирский федеральный университет; т. 8-913-183-85-89; e-mail: Rtskykin@sfu-kras.ru

-
- Чернова
Анна Александровна** – кандидат медицинских наук, ассистент кафедры внутренних болезней № 1, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; т. 8 (391)241-56-96; e-mail: anechkachernova@yandex.ru
- Чижев
Алексей Юрьевич** – преподаватель кафедры физической культуры, института физической культуры, спорта и туризма, Сибирский федеральный университет; т. 8-913-186-43-55; e-mail: idazheineznau@mail.ru
- Шевченко
Антон
Ростиславович** – тренер-преподаватель по лыжным гонкам, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-923-280-27-38; e-mail: bereznenko1@kspu.ru
- Шевчук
Юлия Валентиновна** – кандидат педагогических наук, доцент, КГПУ им. В.П. Астафьева; судья международной категории по спортивной гимнастике; т. 8-902-990-32-66; e-mail: shevjulia@mail.ru
- Шилова
Мария Ивановна** – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, кафедра педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-903-923-12-21; e-mail: anastasyavic@mail.ru
- Шкерина
Татьяна
Александровна** – аспирант кафедры педагогики высшей школы, андрагогики и акмеологии; старший преподаватель кафедры общей педагогики и современных образовательных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-908-220-23-28; e-mail: shkerinat@mail.ru
- Шпорин
Эдуард Григорьевич** – декан факультета физической культуры и спорта, зав. кафедрой физической культуры, Национальный исследовательский Иркутский государственный технический университет; т. 8 (3952) 40-50-22; e-mail: shporin@istu.irk.ru
- Щеголева
Полина Афанасьевна** – старший преподаватель кафедры зимних видов спорта, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-923-293-72-43; e-mail: bereznenko1@kspu.ru
- Эверт
Надежда
Александровна** – кандидат педагогических наук, профессор кафедры высшей педагогики, андрагогики и акмеологии; т. 8-923-291-15-73; e-mail: Naevert@narod.ru

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

Уважаемые коллеги!

Приглашаем вас принять участие в очередных выпусках научного журнала «Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева» 2013 г. Журнал выпускается четыре раза в год: март, июнь, октябрь, декабрь.

В «Вестнике КГПУ им. В.П. Астафьева» публикуются основные научные результаты исследований научных школ вуза, диссертационных исследований на соискание ученой степени доктора и кандидата наук. Журнал прошел ряд необходимых регистраций: номер международной регистрации ISSN 1995–0861; свидетельство о регистрации СМИ (ПИ № ФС77-29950 от 19 октября 2007 г.); зарегистрирован как подписное издание в каталоге НТИ Агентства «Роспечать» № 66001. С 05.03.2010 журнал включен в Перечень ВАК. Предупреждаем авторов, что полнотекстовая электронная версия статей публикуется в Научной электронной библиотеке eLibrary. Все статьи рецензируются. Статьи аспирантов сопровождаются представлением (или кратким отзывом) научного руководителя, копией приказа о зачислении в аспирантуру и публикуются бесплатно. Для остальных авторов стоимость 1 страницы составляет 500 руб. Оплата осуществляется по договору. Форма договора заполняется в двух экземплярах и высылается на почтовый адрес вуза: 660060, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89, Вестник КГПУ.

Авторам для получения номера журнала по почте необходимо оформить подписку в указанном каталоге Агентства «Роспечать».

Электронный вариант статьи просим направлять по e-mail: verfel@kspu.ru. 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; Канский педагогический колледж – филиал КГПУ им. В.П. Астафьева в г. Канске, т. 8-908-219-98-27; e-mail: mig225@rambler.ru

В.А. Сазонова

Антитеза как стилистический прием в прозе А.П.Чехова 1890-х гг.

Ключевые слова: писательская манера, язык художественной прозы, контраст, антонимия, антонимы, стилистический прием, антитеза.

Аннотация. Данная статья посвящена анализу антитезы как стилистического приема, выявлению ее функциональных возможностей в художественных произведениях А.П. Чехова 1890-х гг. Выявлено, что противопоставление строится на базе системных антонимов, грамматически однородных, которые употребляются для контрастной характеристики внешности героев, их внутреннего мира, душевного состояния, привычек, для выражения возрастного контраста, для реализации хронотопа произведения, для построения заглавий.

То же на английском языке.

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

2012 № 3 (21)

Редактор М. А. Исакова
Технический редактор Я. Е. Верфель
Корректор Ж. В. Козупица
Верстка М. Л. Гукайло

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

Подписано в печать 15.10.12. Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 51,5. Бумага офсетная.
Тираж 1000 экз. Заказ 501

Отпечатано ИПК КГПУ,
т. 263-95-59