

Главный редактор:

О.А. Карлова

Редакционная коллегия:

В.А. Ковалевский (заместитель главного редактора),

Л.Э. Мезит (заместитель главного редактора),

Л.В. Шкерина (ответственный секретарь),

Н. Бабич, А.А. Баранов, Е.Ы. Бибайбеков,

С.П. Васильева (ответственный редактор),

А.М. Гендин, А.Ж. Жафяров,

А.И. Завьялов, Т.Г. Игнатьева,

А.С. Корж (редактор английского текста),

М.П. Лапчик, В.Р. Майер, В.В. Минеев,

Н.И. Пак, Л.Г. Самотик, Н.Т. Селезнева,

Л.Н. Славина, А.Н. Фалалеев, Т.В. Фуряева,

В.П. Чеха, М.И. Шилова

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.

Редактор:

М.А. Исакова

Технический редактор:

Я.Е. Верфель

Корректор:

Ж.В. Козупица

Верстка:

Н.С. Хасаншина

Дизайн:

В.Е. Чанчиков

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ,
т. 217-17-82

Подписано в печать 17.06.13. Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 35,5. Бумага офсетная.
Тираж 1000 экз. Заказ 597

Отпечатано ИПК КГПУ, т. 263-95-59

СО Д Е Р Ж А Н И Е
TABLE OF CONTENTS

**«НОВЫЙ ГУМАНИЗМ» СОВРЕМЕННОЙ ЕВРОПЫ:
КРИЗИС КУЛЬТУРЫ
ИЛИ ПРОГРЕСС ЦИВИЛИЗАЦИЙ?**

«NEW HUMANITY» OF MODERN EUROPE: CRISIS
OF CULTURE OR PROGRESS OF CIVILIZATIONS?

О.А. Карлова

НА КАКИХ ЯЗЫКАХ ГОВОРIT ПОКОЛЕНИЕ КРЕАТОРОВ?

O.A. Karlova

WHICH LANGUAGES DOES THE GENERATION OF CREATORS SPEAK?
[6]

Ю.Н. Москвич, В.С. Диев

ОБРАЗОВАНИЕ НА ПУТИ К НОВЫМ БЕРЕГАМ:

ПОИСК ОТВЕТА НА ГЛОБАЛЬНЫЕ ВЫЗОВЫ

Yu. N. Moskvich, V.S. Diev

EDUCATION ON THE WAY TOWARDS NEW SHORES:

SEARCH FOR ANSWERS TO GLOBAL CHALLENGES

[14]

В ТРЕНДЕ ВРЕМЕНИ
IN THE TREND OF TIME

В.В. Минеев

БУДУЩЕЕ НЕ ПРОХОДИТ СТОРОНОЙ:

РЕФОРМА ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ

V.V. Mineev

FUTURE IS NOT PASSING BY: REFORM OF EDUCATION

IN THE LIGHT OF GLOBAL PROCESSES

[26]

Н.А. Куперштох

ПЕРВЫЙ АКАДЕМИЧЕСКИЙ ЦЕНТР ВОСТОЧНОЙ СИБИРИ:

ПРОЕКТЫ И РЕАЛИИ

N.A. Kupershtokh

FIRST ACADEMIC CENTER OF EASTERN SIBERIA:

PROJECTS AND REALITIES

[37]

Г.И. Чижакова

АКСИОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО

ОБРАЗОВАНИЯ

G.I. Chizhakova

AXIOLOGY OF VOCATIONAL-PEDAGOGICAL EDUCATION

[46]

Л.Г. Климацкая, С. Ласкене, А.И. Шпаков

ЛИМИТИРУЮЩИЕ ФАКТОРЫ ОБРАЗА ЖИЗНИ ЧЕТВЕРОКЛАССНИКОВ

И УПРАВЛЕНИЕ ЗДОРОВЬЕМ ДЕТЕЙ

L.G. Klimatskaya, S. Laskene, A.I. Shpakov

LIMITING FACTORS OF LIFE STYLE OF FOURTH GRADE PUPILS

AND CHILDREN HEALTH MANAGMENT

[56]

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАУКИ
SCIENCE TOPICAL ISSUES

КОНЦЕПЦИИ ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ
CONCEPT OF POSTNONCLASSICAL PEDAGOGICS

В.И. Тесленко, С.В. Латынцев, Н.В. Прокопьева

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ

В ПЕРИОД ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

V.I. Teslenko, S.V. Latyntsev, N.V. Prokopyeva
 INNOVATIVE APPROACH TO FORMATION OF STUDENTS' PROFESSIONAL
 COMPETENCES DURING TEACHING PRACTICE

[64]

Л.В. Шкерина, П.П. Дьячук, В.М. Суворцев
 ИНДУКТИВНЫЙ ПОРОГ ФОРМИРОВАНИЯ АЛГОРИТМИЧЕСКОГО
 ПРОЦЕССА РЕШЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ
L.V. Shkerina, P.P. Dyachuk, V.M. Surovtsev
 INDUCTIVE LIMIT FOR DEVELOPMENT OF ALGORITHMIC PROCESSES
 OF MATHEMATICAL PROBLEM SOLVING

[73]

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ
THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION MODERNIZATION

И.В. Баженова
 ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ И РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ
 ПРОГРАММИРОВАНИЮ СТУДЕНТОВ-МАТЕМАТИКОВ
I.V. Bazhenova
 PROJECTING CONTENT AND RESULTS OF TEACHING STUDENTS-
 MATHEMATICIANS COMPUTER PROGRAMMING

[79]

А.В. Бедарева, В.В. Кольга
 ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛИНГВОГУМАНИТАРНОЙ
 КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ РЕКЛАМЫ И СВЯЗЕЙ
 С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ
A.V. Bedareva, V.V. Kolga
 FORMATION OF PROFESSIONAL LINGUO-HUMANITARIAN COMPETENCE
 OF FUTURE BACHELORS IN THE FIELD OF PUBLIC RELATIONS
 AND ADVERTISING

[83]

Е.П. Валух, Т.И. Петрова, Н.В. Пилипчевская
 МОНИТОРИНГОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ИЗУЧЕНИЮ
 ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА УНИВЕРСИТЕТА
E.P. Valyukh, T.I. Petrova, N.V. Pilipchevskaya
 MONITORING RESEARCHES ON STUDYING UNIVERSITY
 EDUCATIONAL SPACE

[88]

А.Ю. Осипов
 ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ТЕХНИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА
 МОЛОДЫХ БОРЦОВ САМБО И ДЗЮДО
A.Yu. Osipov
 INCREASING LEVEL OF TECHNICAL SKILLS OF YOUNG WRESTLERS
 OF SAMBO AND JUDO

[93]

Н.В. Пилипчевская, Г.С. Трофименко
 СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ
 ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА О ТЕХНОЛОГИИ
 Тьюторского сопровождения в образовании
N.V. Pilipchevskaya, G.S. Trofimenko
 MODERN IDEAS OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL
 HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION ABOUT TUTORING
 TECHNOLOGY IN EDUCATION

[96]

И.Ф. Редько
 РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ
 В ПРОЦЕССЕ КУРСОВОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ
 «ФОРМООБРАЗОВАНИЕ»
I.F. Redko
 DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF STUDENTS
 IN THE PROCESS OF COURSE DESIGNING ON DISCIPLINE
 "STRUCTURAL MORPHOLOGY"

[100]

П.В. Семенов
 ОБЫЧНЫЕ РЕШЕНИЯ НЕОБЫЧНОЙ ЗАДАЧИ
P.V. Semenov
 ORDINARY SOLUTIONS FOR EXTRAORDINARY PROBLEM

[104]

Т.Н. Ямских
 ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ
 РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ФАКТОР, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЙ
 УСПЕШНОСТЬ ЯЗЫКОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ МИГРАНТОВ

T.N. Yamskikh
 LINGUISTIC COMPONENT OF EDUCATIONAL CONTENT
 IN TEACHING RUSSIAN AS A FACTOR DEFINING SUCCESSFUL
 LANGUAGE SOCIALIZATION OF MIGRANTS

[107]

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ
HEALTH SAVING TECHNOLOGIES

Р.А. Амбарцумян, М.М. Колокольцев
 СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
 И ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ
 ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА ПРИБАЙКАЛЯ В УСЛОВИЯХ
 ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
R.A. Ambartsumyan, M.M. Kolokoltsev
 COMPARATIVE CHARACTERISTICS OF PHYSICAL DEVELOPMENT
 AND PHYSICAL PREPAREDNESS OF TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS
 OF BAIKAL REGION IN MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

[112]

М.Д. Кудрявцев, Г.Я. Галимов
 ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ
 ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ
M.D. Kudryavtsev, G.Ya. Galimov
 RECREATIONAL FOCUS OF ACADEMIC CLASSES IN PHYSICAL
 EDUCATION COURSE

[118]

Н.В. Мезенцева, А.Я. Ситников
 РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ У ВОЛЕЙБОЛИСТОВ
 В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНЫХ СБОРОВ
N.V. Mezentseva, A.Ya. Sitnikov
 DEVELOPMENT OF ATTENTION OF VOLLEYBALL PLAYERS
 IN TRAINING CAMPS

[121]

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА
SPECIAL PEDAGOGICS

Л.П. Уфимцева, О.Л. Беляева
 ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ ИНТЕГРИРОВАННОГО
 И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
 ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В РОССИИ
L.P. Ufimtseva, O.L. Belyaeva
 FEATURES OF FORMATION OF INTEGRATED AND INCLUSIVE
 EDUCATION FOR CHILDREN WITH DISABILITIES IN RUSSIA

[126]

Е.С. Штефанова
 ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЛОГОПЕДА И СЕМЬИ В РАБОТЕ
 ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ
 У ДЕТЕЙ 6–8-ЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА С УМЕРЕННОЙ
 И ТЯЖЕЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ
E.S. Shtefanova
 INTERACTION BETWEEN SPEECH THERAPIST AND FAMILY
 ON DEVELOPING COMMUNICATIVE SKILLS OF 6–8-YEAR-OLD
 CHILDREN WITH MODERATE AND SEVERE MENTAL RETARDATION

[131]

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
HISTORY OF EDUCATION

Т.С. Буторина, И.В. Федосеева
 РЕАЛИЗАЦИЯ ГОСУДАРСТВЕННЫХ
 И ОБЩЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИНИЦИАТИВ
 В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ АРХАНГЕЛЬСКОЙ ГУБЕРНИИ
 ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX вв.

T.S. Butorina, I.V. Fedoseeva
 REALIZATION OF STATE AND PUBLIC-PEDAGOGICAL INITIATIVES
 IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF ARKHANGELSK PROVINCE
 IN THE SECOND HALF OF XIX – BEGINNING OF XX CENTURIES

[136]

А.И. Шилов
 ВОСПИТАНИЕ И ДИСЦИПЛИНА УЧАЩИХСЯ В НАЧАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ
 ЗАВЕДЕНИЯХ ВОСТОЧНОЙ СИБИРИ НАЧАЛА XX в.
A.I. Shilov
 EDUCATION AND DISCIPLINE OF PUPILS IN PRIMARY SCHOOLS
 IN EASTERN SIBERIA IN THE BEGINNING OF THE XX CENTURY

[141]

<p>Н.В. Шилова ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ЦЕРКОВНО-ПРИХОДСКИХ ШКОЛАХ И ШКОЛАХ ГРАМОТЫ В ВОСТОЧНОЙ СИБИРИ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX вв. N.V. Shilova ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN CHURCH SCHOOLS AND SCHOOLS OF LITERACY IN EASTERN SIBERIA IN LATE XIX-EARLY XX CENTURIES</p>	[146]	<p>СЛОВО – ОБРАЗ – МИР WORD – FIGURE – WORLD</p>	<p>Т.Г. Игнатьева ЛИТЕРАТУРНЫЙ ПОРТРЕТ В СТАРОФРАНЦУЗСКОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ T.G. Ignatieva CHARACTER SKETCH IN OLD FRENCH LITERARY TEXT</p>	[191]	
<p>ПСИХОЛОГИЯ PSYCHOLOGY</p>	<p>О.В. Барканова, В.И. Петрищев ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ ИЗ СЕМЕЙ МИГРАНТОВ O.V. Barkanova, V.I. Petrishchev FEATURES OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF TEENAGERS FROM FAMILIES OF MIGRANTS</p>	[151]	<p>А.И. Разувалова РОМАН В.П. АСТАФЬЕВА «ПРОКЛЯТЫ И УБИТЫ» КАК ТЕКСТ-ТРАВМА A.I. Razuvalova NOVEL “DAMNED AND KILLED” BY V.P. ASTAFIEV AS TEXT-TRAUMA</p>	[195]	
<p>О.Э. Кондакова, Н.В. Гезалова, С.Н. Шилов, В.Н. Кожевников ТИПЫ ТЕМПЕРАМЕНТА И УРОВНИ АКТИВНОСТИ ЛОБНОЙ КОРЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТРУДНОСТЯМИ ОБУЧЕНИЯ O.E. Kondakova, N.V. Gezalova, S.N. Shilov, V.N. Kozhevnikov TEMPERAMENT TYPES AND ACTIVITY LEVELS OF FRONTAL CORTEX OF PRIMARY SCHOOL PUPILS WITH LEARNING DISABILITIES</p>	[155]	<p>ИСТОРИЯ HISTORY</p>	<p>И.В. Ревенко КОМПЛЕКС ПРИЗНАКОВ СЕМАНТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ «ИНТЕНСИВНОСТЬ» I.V. Revenko COMPLEX OF FEATURES OF SEMANTIC CATEGORY «INTENSITY»</p>	[200]	
<p>О.В. Груздева, И.П. Дьячук, В.А. Лесняк ДИАГНОСТИКА ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ O. V. Gruzdeva, I.P. Dyachuk, V.A. Lesnyak DIAGNOSTICS OF CHILDREN SPATIAL ACTIVITY</p>	[160]	<p>Ю.А. Завьялова СТЕРЕОТИПНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СОВЕТСКОЙ АРМИИ В ПИСЬМАХ НЕМЕЦКИХ СОЛДАТ 1941 ГОДА Y.A. Zavyalova STEREOTYPES ABOUT SOVIET ARMY IN LETTERS OF GERMAN SOLDIERS IN 1941</p>	[211]		
<p>ФИЛОСОФИЯ PHILOSOPHY</p>	<p>А.В. Вершков НА ПУТИ К ЭТИКЕ XXI ВЕКА A.V. Vershkov ON THE WAY TO ETHICS OF THE XXI CENTURY</p>	[165]	<p>ЭКОНОМИКА ECONOMICS</p>	<p>О.Ю. Лютых, А.Е. Прокопович ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СУЩНОСТИ РЕГИОНА И ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМ ЕГО РАЗВИТИЯ O.Y. Lyutyh, A.E. Prokopovich THEORETICAL APPROACHES TO DETERMINATION OF ESSENCE OF THE REGION AND ANALYSIS OF THE PROBLEM OF ITS DEVELOPMENT</p>	[215]
<p>ФИЛОЛОГИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ И СЕМАНТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЯЗЫКА FUNCTIONAL AND SEMANTIC LANGUAGE ASPECTS</p>	<p>Е.С. Бойко ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ОДНОГО АПОКРИФА E.S. Boyko INTERPRETATION OF ONE APOCRYPHA</p>	[170]	<p>БИОЛОГИЯ BIOLOGY</p>	<p>Е.М. Антипова, Ю.В. Кулешова ТАКСОНОМИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ АРХЕГОНИАТ ФЛОРЫ ГОРОДА СОСНОВОБОРСКА (КРАСНОЯРСКИЙ КРАЙ) E.M. Antipova, Yu.V. Kuleshova TAXONOMIC ANALYSIS OF CORMOBIONTA ARCHEGONIATAE IN SOSNOVOBORSK FLORA</p>	[218]
<p>С.П. Васильева МЕТАФОРА В ТОПОНИМИИ ПРИЕНИСЕЙСКОЙ СИБИРИ S.P. Vasilyeva METAPHOR IN TOPONYMY OF SIBERIAN YENISEISK REGION</p>	[176]	<p>НАУКИ О ЗЕМЛЕ GEOSCIENCES</p>	<p>К.С. Мокринец ОВРАЖНЫЕ СИСТЕМЫ ДОЛИННОГО КОМПЛЕКСА р.ЕНИСЕЙ (В РАЙОНЕ г. КРАСНОЯРСКА) K.S. Mokrinets RAVINE SYSTEMS OF VALLEY COMPLEX ALONG THE YENISEI REVER (NEAR KRASNOYARSK)</p>	[223]	
<p>С.П. Дудина ПРОСОДИЯ И ИНТОНАЦИЯ В ИСТОРИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ УЧЕНИЙ S.P. Dudina PROSODY AND INTONATION IN HISTORY OF LINGUISTIC STUDIES</p>	[181]	<p>Н.В. Фокина, Н.А. Лигаева, Л.В. Бусыгина ДИНАМИКА КЛИМАТА И ИЗМЕНЕНИЕ ФЕНОЛОГИЧЕСКИХ СЕЗОНОВ ГОДА ЗАПОВЕДНИКА «СТОЛБЫ» N.V. Fokina, N.A. Ligaeva, L.V. Busygina DYNAMICS OF CLIMATE AND CHANGE OF PHENOLOGICAL YEAR SEASONS IN THE RESERVE “STOLBY”</p>	[228]		
<p>В.А. Мишенева СУГГЕСТИВНОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ ЗНАКОВ В МАСС-МЕДИЙНОЙ КОММУНИКАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ) V.A. Misheneva SUGGESTIVE INFLUENCE OF LINGUOCULTURAL SIGNS IN MASS-MEDIA COMMUNICATION (ON THE EXAMPLE OF PRECEDENT PHENOMENA)</p>	[186]				

НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ
SCIENTIFIC DEBUT

Ю.И. Аликина

СОЦИАЛИСТЫ-РЕВОЛЮЦИОНЕРЫ И ТЕРРОР

Yu. I. Alikina

SOCIALIST-REVOLUTIONARIES AND TERROR

[232]

М.Н. Кравцова

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКАЯ ЕДИНИЦА И ПЕРИФРАЗ: К ПРОБЛЕМЕ
СОотнесённости лингвистического статуса

M.N. Kravtsova

PHRASEOLOGICAL UNIT AND PERIPHRASIS: CONCERNING
THE PROBLEM OF LINGUISTIC STATUS CORRELATION

[236]

Т.В. Лепилина

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ
ПЛАВАНИЮ ДЕТЕЙ 7–8 ЛЕТ

T.V. Lepilina

METHODOLOGICAL SUPPORT OF SWIMMING TRAINING PROCESS
FOR 7–8-YEAR-OLD CHILDREN

[240]

В.Ю. Минина

О КОМПЕТЕНЦИЯХ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ,
НЕОБХОДИМЫХ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

V.Yu. Minina

ABOUT COMPETENCES OF A FUTURE TEACHER
OF MATHEMATICS REQUIRED FOR IMPLEMENTATION
OF VOCATIONAL TRAINING

[245]

К.С. Миронова

ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «СОБСТВЕННОСТЬ»
(НА МАТЕРИАЛЕ РУССКИХ И АНГЛИЙСКИХ
ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ И ПАРЕМИЙ)

K.S. Mironova

LINGUISTIC REPRESENTATION OF CONCEPT "PROPERTY"
(BASED ON RUSSIAN AND ENGLISH PHRASEOLOGICAL
UNITS AND PROVERBS)

[249]

И.А. Озолина

ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТЫ В ВОСПИТАНИИ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ
ДЕТЕЙ-СИРОТ

I.A. Ozolina

MIND MAPS AS A TOOL FOR DEVELOPMENT OF ORPHANS' CREATIVE ACTIVITY

[253]

С.И. Танцорова

О НЕКОТОРЫХ СПОСОБАХ ПРОПЕДЕВТИКИ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ
С ПАРАМЕТРОМ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

S.I. Tantsorova

ABOUT SOME METHODS OF PROPAEDEUTICS FOR SOLVING PROBLEMS
WITH PARAMETERS IN SECONDARY SCHOOL

[258]

И.А. Хачатрян

МЕТААНАЛИЗ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ
ЛИЧНОСТИ В ЭТНОКУЛЬТУРНОМ АСПЕКТЕ

I.A. Khachatryan

META-ANALYSIS OF FORMATION OF PERSONALITY VALUE SYSTEM
IN ETHNOCULTURAL ASPECT

[262]

Д.Ю. Хоменко

КОРЕННОЕ И РУССКОЕ НАСЕЛЕНИЕ НА ЕНИСЕЙСКОМ СЕВЕРЕ
ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX вв.

D.Yu. Khomenko

INDIGENOUS AND RUSSIAN POPULATION IN THE YENISEI NORTH
IN THE SECOND HALF OF XIX – EARLY XX CENTURIES

[270]

А.С. Ширабокова

ВОСПРИЯТИЕ АНГЛО-АМЕРИКАНСКОГО V-ОБРАЗНОГО ЖЕСТА
ПРЕДСТАВИТЕЛЯМИ РАЗЛИЧНЫХ ЛИНГВОКУЛЬТУР

A.S. Shirabokova

PERCEPTION OF ANGLO-AMERICAN V-SHAPED GESTURE
BY REPRESENTATIVES OF DIFFERENT LINGUOCULTURES

[276]

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

CREDITS

[283]

**«НОВЫЙ ГУМАНИЗМ»
СОВРЕМЕННОЙ ЕВРОПЫ:
КРИЗИС КУЛЬТУРЫ
ИЛИ ПРОГРЕСС
ЦИВИЛИЗАЦИЙ?**

**«NEW HUMANITY»
OF MODERN EUROPE:
CRISIS OF CULTURE
OR PROGRESS
OF CIVILIZATIONS?**

ВЕЩЕНК



НА КАКИХ ЯЗЫКАХ ГОВОРIT ПОКОЛЕНИЕ КРЕАТОРОВ?

WHICH LANGUAGES DOES THE GENERATION OF CREATORS SPEAK?

О.А. Карлова

O.A. Karlova

Универсальные языки образования, инженер 2.0, экономика инноваций, социальная инженерия, креатив, знаниевая мотивация, проектно-технологическая подготовка, информационно-коммуникативная подготовка, универсальные образовательные комплексы.

В статье рассматриваются актуальные вопросы подготовки инженеров новой формации – инженеров 2.0, которые по своим компетенциям прежде всего проектировщики, креаторы и изобретатели как в технической, так и в социальной сфере. Подчеркивается важность социальной инженерии в эпоху экономики инноваций, знаниевой мотивации, предлагается проект подготовки специалистов нового поколения на базе универсальных образовательных комплексов.

Universal languages of education, engineer 2.0, innovation economics, social engineering, creative, knowledge motivation, design and technological training, information and communication training, universal educational complexes.

The article deals with the current issues of training engineers of a new formation – engineers 2.0 who are primarily designers, creators and inventors in both technical and social spheres by their skills. The importance of social engineering in the era of innovation economics, knowledge motivation are emphasized, a draft of training experts of a new generation on the basis of universal educational systems is offered.

Сегодня в обществе идет дискуссия о приоритетах современного российского образования. Обсуждаются вопросы международных образовательных стандартов, новые вызовы эпохи экономики инноваций. Обсуждается необходимость создания принципиально новых материалов и источников энергии, прорывов в новые сферы технического знания, для чего нужны специалисты новой формации – инженеры 2.0.

С тем, что именно таких специалистов России нужно больше, трудно не согласиться. Однако вопрос их подготовки не решится техническим перераспределением бюджетных мест с социально-гуманитарных дисциплин на технические. Практика показывает, что увеличение на 10 % бюджетных мест, например, на горное дело или цветную металлургию даст скорее всего 3–5 %-ный прирост

Today, there is a debate about the priorities of modern Russian education in the society. The issues of the international educational standards, some new challenges of the era of innovation economics are discussed. Besides, the need for fundamentally new materials and energy sources, breakthroughs in new areas of technical knowledge, where the experts of the new formation – engineers 2.0 – are required, are discussed as well.

It is hard not to agree with the fact that Russia needs more professionals of such a degree. However, the issue concerning their training can not be solved through technical reallocation of state-funded places while taking them away from social and humanitarian disciplines in favour of engineering ones. The reality is that 10 %

специалистов в отрасль, однако вряд ли прибавит аналогичное число международных сертификатов и патентов на плоды инженерной мысли.

Понятно, что в век технологий надо развивать технологические направления образования и подготовки специалистов. Вопрос лишь в том, КАК развивать.

Инженерия в широком смысле сегодня – полифоническая отрасль различных наук, положенная в учебники, монографии, в русле которой уже несколько веков осуществляется многоплановая производственно-промышленная деятельность. То, что в начале и даже середине XX в. было загадкой, неочевидным, таинственным знанием, к которому тянулись как к чуду, сегодня перекочевало в разряд очевидного и ежедневного. Это чужое оформленное знание сегодня воспринимается не только как неинтересная аксиоматика, но и как неактуальное, неживое, своего рода стандартизированный знаниевый мавзолей. Бесспорно, это чужое пассивное знание социализирует ребенка и подростка, приобщая к достижениям цивилизации. Но верно также и то, что под его массивными постройками хиреют собственные креативные задатки юной личности, атрофируется способность к рефлексии. Психологи доказали: к 4 классу ученик лишается 70 % способности создавать новое и возвращаться к уровню 6–7 лет. Такова плата за социализацию.

Чужая рефлексия и оформленное аксиоматичное знание оставляют равнодушным, не будят в детях чувства интересного, ибо это чувство возникает там и тогда, где и когда существует загадка, способная заинтересовать, которая и приводит в действие механизм рефлексии.

Космос в 40–60 гг. XX в. был нетривиален, неочевиден, окутан вопросами и догадками, а не догмами. Сама постановка вопросов о том, что такое космос, как построить ракету или спутник Земли, запускала процесс самостоятельного осознания типологии ответов и даже нового языка, на котором можно было бы обсуждать это чудо. То есть происходил самозапуск креативной деятельности индивида в рамках его собственного целеполагания – условие, обязательное для создания принципиально нового продукта.

Проблема в том, что сейчас процесс инженерного образования и профессиональной подготовки, впрочем, как и практика других образователь-

increase in state-funded places allocated for such disciplines as mining and non-ferrous metals is likely to lead to 3–5 % increase of experts in this sector, but will hardly result in the similar number of international certificates and patents for engineering achievements.

It is clear that the age of technology needs developing technological areas of education and training. The only question is how to develop.

Generally speaking, today engineering is a polyphonic field of various sciences, put into textbooks and monographs, and multifaceted production and industrial activities have been realized in keeping with it for several centuries. Those things which were a mystery, non-obvious, mysterious knowledge at the early and even mid twentieth century, it, which attracted people as if they had been a miracle, have become obvious and everyday. This strange formalized knowledge today is perceived not only as uninteresting axioms, but also as irrelevant, lifeless, a kind of standardized knowledge mausoleum. Undoubtedly, this strange passive knowledge socializes children and adolescents introducing them to the achievements of civilization. But it is also true that one's own creative makings of a young person decay under its massive structures, an ability to reflect atrophies. Psychologists proved that a pupil of the 4th form loses 70 % of their ability to create something new to the level of 6–7 years. This is the fee for socialization.

Strange reflection and drawn axiomatic knowledge make children cold, do not provoke a sense of fun in them, because this sense appears only there and then where and when there is a mystery that can be interesting, which triggers the mechanism of reflection.

Space in the 40–60 years of the XX century was – non-trivial, not obvious, wrapped up in questions and conjectures, but not dogmas. The very posing of questions about what the space is, how to build a rocket or a satellite, stimulated a process of self-awareness of the typology of answers and even a new language that could be used to discuss the miracle. In other words, there was self-starting of creative activity of an individual within their own goal-setting that is a condition required for the creation of a fundamentally new product.

ных областей в современной российской средней и высшей школе, построен в логике самоочевидного. Практика вузовского преподавания в своей массе стандартизирована, фактор свободы в пределах креативного поля личностного поиска сведен к минимуму. Формально есть огромный объем времени для самостоятельной работы студентов. Но креативный процесс не запускается в сознании обучаемого – для этого нужны те самые особые условия. А ведь именно свободный поиск интересного соответствует современному мышлению и ценностным доминантам современной молодежи. К тому же интерес императивен, он не требует иного обоснования своей необходимости, кроме аксиомы «это интересно». Когда чувство интересного возбуждено, процесс рефлексии запущен, включается знаниевая мотивация, и сам обучающийся обязательно выявит «белые пятна» знаниевых дефицитов, сам начнет искать необходимые ему готовые формулы традиционного знания, теперь уже точно понимая, зачем они нужны.

Итак, очевидно, что важнейшим фактором достижения поставленной цели в подготовке инженеров 2.0 является содержание такого инженерного образования, в основе которого лежат прежде всего фундаментальные феномены интересного и креативных технологий достижения собственных целей, осмысленных как социально значимые в области той или иной предметности.

Но разве по такой схеме мы готовим абсолютное большинство инженеров в вузах России? Сколько наших технических вузов, например, выпускают бакалавров и магистров с патентами и зарегистрированными ноу-хау? А сколько могут похвастаться выпускниками международного изобретательского класса? Считать, что количество бюджетных мест для инженеров, подготовленных по стандартам века XX, может решить проблему подготовки инженеров 2.0, – по меньшей мере странно.

Сегодня актуальнее не балансировать количественными показателями в духе «физиков и лириков» середины прошлого века, а менять качество подготовки и тех и других профилей. Прорывы нового поколения в области технических наук и производств нам необходимы для создания новых материалов или поиска новых источников энергии. Социальная инженерия нужна для создания самой экономики знаний как социального феноме-

The problem is that now the process of engineering education and training, as well as the practice of other educational sectors in modern Russian secondary and high school, is based on the logic of the self-evident. The practice of university teaching is mostly standardized, the factor of freedom within the creative field of personal search is minimized. Formally, there is a huge amount of time for students' self-study. But creative process does not start in the mind of a student – it requires those special conditions. And it is a free search of the interesting that matches a modern way of thinking and value dominants of today's youth. In addition, interest is imperative, it does not require different justification of its necessity, except the axiom "it is interesting". When a sense of fun is awakened, the process of reflection starts running, knowledge motivation turns on, and a learner certainly reveals so-called "white spots" of knowledge deficits, starts looking for necessary ready formulas of traditional knowledge, now clearly realizing why they are needed.

So it is clear that the most important factor in achieving the set goal in training of engineers 2.0 is the content of such engineering education, which is based on fundamental of the interesting as well as on phenomena of creative technologies to achieve one's own goals, realized as socially important ones in a particular subject.

But is it a form we use to train an absolute majority of Russian engineers in universities? How many of our technical colleges, for example, graduate bachelors and masters with registered patents and know-how? And how many of them can boast of graduates of the international level of inventions? Thinking that the number of state-funded places for engineers trained according to the standards of the XX century can solve the problem of training engineers 2.0 is at least strange.

Now it is more important not to refer to quantitative indicators in the spirit of "physicists and poets" of the last century, but to change the quality of training of both groups. A new generation's breakthroughs in engineering and production are necessary for us to create new materials or look for new sources of energy.

на и выработки актуальных социальных и гуманитарных решений «в эпоху кризисов, когда традиционное ритуальное и иерархизированное “социальное знание” не работает» [Сергеев, 2003, с. 56].

Возьмем так часто упоминаемую сегодня экономику инноваций. Она строится не на исполнении заказов, в том числе государственных, а на избытке предложений, которые лежат в основе личных стратегий успеха инновационного человека. Опыт инновационной экономики в странах, уже давно и активно развивающихся в этом направлении, показывает: вместе с типом экономики меняются и численность, и социальная стратификация занятых в ней людей. Реально в креативно-конструкторской сфере экономики инноваций имеют шансы быть занятыми менее 30 % населения. Это связано в том числе и с емкостью рынка, и с экономической целесообразностью их реальной востребованности производством. Судьбу остального населения необходимо социально проектировать, постоянно искать новые сферы занятости для некреативных кадров, в первую очередь для представителей старшего поколения. Так, например, при переходе к инновационной модели экономики в США и Германии стала активно развиваться производительная культурная модель общества, в отличие от нашей доминирующей потребительской культурной модели.

Возьмем еще одну масштабную проблему: институт семьи, который переживает сегодня период деструкции. Инфраструктура брака и семьи в России была идеологически разрушена в советское время: исчезли институты семейного дела, наследования, сама многовековая идеология домостроя. Социальные реформы 90-х гг. не только не обнаружили тенденций к восстановлению этих институтов в новое время, но и продолжили процесс разрушения через социальную деструкцию мужских и женских ценностных комплексов, их идеологическую унификацию и на этой основе их элиминацию в видовом понятии «человек».

Эгоцентрические ценности цивилизации вошли в наступательное противоречие с социоцентрическими ценностями культуры: последние десятилетия показали резкое снижение ответственности и компетентности родителей, профессионализма учителей, нивелирование чувства профессионального долга в среде врачей

Social engineering is needed for the creation of the knowledge economy itself as a social phenomenon and development of urgent social and humanitarian solutions “in the period of crisis, when traditional ritual and hierarchic social knowledge does not work” [Sergeev, 2003, p. 56].

Let us take innovation economics that is often referred to today. It is based not on the performance of orders, including state ones, but on the excess of offers which are the basis of personal strategies for the success of innovative man. The experience of innovation economics in the countries, which have been actively growing in this area for long, shows that social stratification of the people involved in the economics changes along with its type and size. In fact, less than 30 % of the population have a chance to be employed in creative and design spheres of innovation economics. This is also due to the capacity of the market and economic viability of their actual demand by production. The destiny of the rest of the population should be planned in a social direction; it is important constantly to look for new sectors of employment for uncreative staff, especially for the older generation. For example, while the U.S. and Germany were experiencing the transition to the innovative model of economy, they faced an active development of productive cultural model of society, in contrast to our dominant consumer cultural model.

Let us take another large-scale problem: institution of family, which is currently experiencing a period of destruction. Infrastructure of marriage and family in Russia was ideologically destroyed during the Soviet times: institutions of family affairs, inheritance, centuries-old ideology of patriarchal despotism. Social reforms of the 90-ies neither found trends to recovery of these institutions in recent times, or continued the process of destruction through the social supuration of male and female systems of values, their ideological unification and, as a result, their elimination within the species concept “man”.

Egocentric values of civilization came into conflict with sociocentric cultural values: the

и многое другое, что можно определить как социальную дистрикцию.

Броуновское движение частных интересов требует адекватных механизмов регулирования социальных процессов в обществе. Массовая социобезответственность и соционекомпетентность диктует новые технологии и даже профессии. Мы говорим о школьных и семейных медиаторах, тьюторах самого различного профиля, социальных креаторах, модераторах переговорных процессов, социокультурных менеджерах, аналитиках и технологах. И дело не в названиях, а именно в новых компетенциях таких специалистов.

Конечно, жизнь не ждет, когда мы их подготовим: мы знаем, что реформой сегодняшнего высшего образования занимаются люди, которые отнюдь не имеют диплома по специальности «реформатор образования». Это просто успешные в науке и вузовской практике эксперты, наработавшие довольно большой опыт новаций. Возможно, шоковой терапии в сегодняшнем реформировании высшей школы можно было бы избежать, если бы уже были предложены некоторые технологии эффективных действий и компенсации рисков в кризисных фазах развития локаций социальной сферы, в частности образовательной локации. Именно сейчас может быть осуществлен переход от «арифметических действий» модернизации образования (отнять у одних направлений и отдать другим) к комплексно-структурной модернизации образования. Что, безусловно, есть один из вызовов времени. В этом смысле понятие «социальный» должно означать сегодня «технологичный и эффективный».

Кстати, несколько слов о гуманитарном знании, беда которого во все времена – прежде всего в отложенных результатах его воздействия на социум. Но от этого таковые результаты не были менее значимыми. Сложность сегодня не в количестве гуманитариев и бюджетных мест для них в вузах, а в отсутствии осознанных задач, которые общество и сами ученые могли бы сформировать по отношению к этому знанию.

Экономика инноваций – это экономика ведущего человеческого фактора. И как только мы сдуем пыль с этого словесного штампа и задумаемся над его истинным значением, так превентивная роль социальной инженерии станет аксиоматичной.

recent decades have shown a sharp decline of responsibility and competence of parents, teacher professionalism, leveling of the feeling of professional duty among physicians and other things that can be defined as social degradation.

Brownian motion of private interests requires adequate mechanisms to regulate social processes in society. Mass social irresponsibility and social incompetence dictates new technologies and even professions. We talk about school and family mediators, tutors of very different profiles, social creators, moderators of negotiations, socio-cultural managers, analysts and technologists. And the thing is not in the titles, but in the new competencies of such experts.

Of course, life is not waiting for us to prepare them; we know that the reform of today's higher education is being realized by the people who do not have a degree in "education reformation". They are just experts who are successful in science and university practice, and who have gained quite a big experience in innovations. Perhaps, shock therapy in today's reforming of high school could have been avoided if some technologies for effective actions and risk compensation at critical phases of development of social sphere's locations, including educational locations, had already been proposed. Now it is possible to implement the transition from "arithmetic actions" of education modernization (taking away from some disciplines in favour of others) to complex structural modernization of education which is certainly one of the challenges of the time. In this sense, today the concept "social" should mean "tech and effective".

By the way, here are some words about humanities, whose trouble has always been in postponed results of their impact on society. But due to this fact, those results were not less important. The current problem is not in the number of humanists and state-funded places for them in universities, but in the absence of realized tasks which society and scientists could form in relation to this knowledge.

Innovation economics is economics of the leading human factor. And as soon as we blow dust away from this cliché and analyze its true

Поэтому тезис «Сегодня судьбу страны решает массовое умение людей решать проблемы» [Махмутов, 2001, с. 94] ставит перед нами задачу глубокой разработки универсальных языков образования, порождающих востребованные жизнью компетенции и цепи проектно-коммуникативных успешностей как для технических, так и гуманитарно-социальных профилей подготовки. Так называемый «инженер 2.0» – это не «технар» в традиционном смысле и, разумеется, не «гуманитарий»-фундаменталист. Это по своим компетенциям прежде всего проектировщик, креатор и изобретатель, смысл деятельности которого – ответы на вызовы времени, в какой бы области они ни лежали.

Что для этого нужно принципиально изменить в современной образовательной практике?

Когда еще в начале в 90-х гг. к нам в вузы пришел бакалавриат, ни мы, ни работодатели толком не понимали, кого готовим. Народное хозяйство казалось вечным и неизменным, так же как и образовательные программы, и конспекты лекций. На этом фоне бакалавры воспринимались как недоучки: своего рода «специалисты без пятого года обучения». Должно было пройти 15 лет, должны были появиться новая экономика с быстрой перестройкой под новые технологии, новое представление о приоритете компетенций перед просто информацией, чтобы мы наконец поняли преимущество гибкой, хорошо приспособляемой «к доводке» под конкретное рабочее место модели профессиональной подготовки.

Именно эта модульная форма подготовки дает нам сегодня возможность менять соотношение образовательных блоков в пользу тех, которые востребованы временем. Не так давно мы обсуждали с генеральным директором ОАО «Информационные спутниковые системы» Николаем Алексеевичем Тестоедовым железногорский образовательный кластер. И вот руководитель производственного комплекса, где работают одни из самых квалифицированных специалистов в стране, сказал мне: «А я бы заказал вам для моих работников подготовку по коммуникативным технологиям – сегодня мы осознали, что здесь у нас есть серьезный дефицит».

Действительно, для решения сегодняшних производственно-технических, изобретательских

meaning, a preventive role of social engineering will become axiomatic.

Therefore, the following thesis “Today the country’s future is solved through mass ability of people to solve problems” [Makhmutov, 2001, p. 94] makes us face a task concerning deep development of universal languages for education, which generate highly-demanded skills and connections of project and communication factors of success both for technical and humanitarian and social disciplines. A so-called “engineer 2.0” is not a “techie” in the traditional sense, and certainly not a “humanist”-fundamentalist. According to their skills, this is primarily a designer, creator and inventor, whose activity’s meaning is a response to changes of time, whatever field they come from.

What shall be fundamentally changed in the current educational practice?

When back in the early 90-ies bachelor programmes appeared in our university, neither we nor employers really understood who we would prepare. The national economy seemed to be eternal and unchangeable, as well as educational programs and lecture notes. Against this background, bachelors were perceived as dropouts: a kind of “experts without the fifth year of study”. It took 15 years, new economics agile to new technologies and new understanding of the priority of skills dominating over just information appeared when we finally realized the advantage of a flexible model of training that is well-adaptable to “fine-tuning” for a specific job.

Today exactly this modular form of training gives us the opportunity to change the ratio of educational units in favor of those which are in demand by time. Not so long ago we discussed the educational cluster in Zheleznogorsk city with Nikolai Testoevov, the CEO of joint-stock company “Information Satellite Systems”. The head of the industrial complex, which employs some of the most qualified experts in the country, told me, “I would pay for training my employees on communication technologies in your university – today we have realized that there is a big shortage of such experts here”.

Indeed, today’s solutions for industrial,

и социально-технологических задач необходимы компетенции будущих специалистов, формируемые в контексте двух универсальных комплексов подготовки: это проектно-технологический и информационно-коммуникативный комплексы. Если мы говорим о педагогах, то прибавляется еще один универсальный комплекс – психофизиологический и педагогико-методический. Впрочем, любому специалисту важно иметь определенные знания и в области психологии. То есть названные комплексы формируют те самые компетенции, которые сегодня составляют суть формулируемого обществом и работодателями заказа.

Если так, то мы можем смело утверждать, что в модернизированном университете значительное число преподавателей может быть объединено в кафедрально-лабораторные структуры этих комплексов. Конечно, преподавать универсальные языки проектно-технологического и информационно-коммуникативного профилей нельзя всем одинаково – нужна специализация. Опыт такой специализации многие годы формировался у преподавателей психологии, педагогики. Но еще лучше взять за основу модель иностранного языка: английский искусствоведам преподается иначе, чем физикам, – иная терминологическая база, иные коммуникативные задачи. Но язык один – английский.

Языковое сравнение тем более репрезентативно, что мы действительно обсуждаем эти три базовых направления подготовки как универсальные языки образования. Говорить на проектном языке, свободно владеть элементами процессуально-технологического ряда и системного анализа, обладать умением быстро и качественно добывать информацию, точно и целенаправленно ее размещать для поискового поля других, владеть психотехниками, профессионально выстраивать любую коммуникацию, говорить на хорошем русском и английском, находить партнеров проекта и получать в итоге позитивный результат – вот умения, которые нужны в XXI в. буквально каждому. Именно эти компетенции находятся в очевидной связи с личностными целями обучаемого, с романтикой прагматичной успешности современной молодежи.

С другой стороны, подобные укрупненные элементы подготовки делают экономику высшего про-

technical, inventive and socio-technological issues require particular skills of future experts which can be formed in the context of the two universal systems of training: those are project and technological and information and communication ones. Speaking about teachers, here we should mention another universal system – psychophysiological and pedagogical and methodical. Besides, it is important for any expert to have specific knowledge in the field of psychology. It means the systems mentioned above form those skills, which are now at the heart of the demand formulated by society and employers.

If so, then we can safely say that a significant number of teachers in a modernized university can be united to form department and laboratory structures within these systems. Of course, teaching students of project and technology disciplines and information and communication disciplines the universal languages in the same way for all is wrong – they should be differentiated. The teachers of psychology or pedagogy have gained the experience in such differentiation for many years. But it is even better to take this model of teaching a foreign language: English is taught differently for students of art and physicist disciplines that means different terminology linguistic database, different communication tasks. But the language is the same – it is English.

Linguistic comparison is particularly representative, that's why we discuss these three basic areas of training as universal languages of education. Speaking the language of the project, being fluent in the elements of the procedural and technological series and system analysis, having the ability to get information quickly and accurately and place it accurately and consistently for search fields, to possess psycho techniques, building any communication professionally, speaking English and Russian well, finding partners for a project and getting a positive result in the end are the skills everyone needs in the XX century. These are the skills are clearly related to personal goals of any student and to romance of pragmatic success of today's youth.

On the other hand, such consolidated

фессионального образования более гибкой и экономически выгодной – давайте не будем бояться этих слов, как чего-то неприличного. Мы должны быть экономически стабильными хотя бы для того, чтобы позволить себе в новом тысячелетии новые социальные проекты, например глобальную инклюзию. В том, что инклюзия в ближайшее десятилетие уже может стать глобальной в высшем образовании, сомневаться не приходится. Медицина выхаживает 500-граммовых детей, но природа в абсолютном большинстве случаев пока берет свое. И к этому надо всерьез готовиться. Кроме этого, всегда останутся и уникальные профессиональные подготовки, которые могут нормально развиваться только за счет общего экономического благополучия вузов. Когда специальные дисциплины составят в университете не 90 % от всех наших затрат и ресурсов, а в половину меньше, и само управление образовательной системой будет существенно преобразовано.

Это не означает, что такие специалисты откуда-то к нам придут. У нас в Красноярском государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева уже работают 35 проектных команд – это не менее 300 преподавателей и специалистов. Нарботка проектных технологий в той или иной предметной сфере уже идет, рождается прямо из практико-ориентированной научной деятельности коллектива, так же как буквально за полгода родились и другие проекты – педагогическая интернатура, Международный институт аутизма, сетевой Мегаурок, новый факультет социально-гуманитарных технологий, 10 малых инновационных предприятий и многое другое. Это означает, что мы ближе к цели освоения универсальных языков образования, чем сами предполагаем.

Библиографический список

1. Сергеев К.В. «Периферийное знание» в дискурсе креативности: социальные сети интересного // Polis. Politicheskie issledovaniia. 2003-02-28PLS – № 001. P. 50–62.
2. Махмутов М.И. Интеллектуальный потенциал россиян: причины ослабления // Pedagogika. 12-01-2001. (PDG № 010). P. 91–100.

elements of preparation make the economics of higher education more flexible and cost-effective, and let us not be afraid of these words, as if they were indecent. We have to be economically stable at least to afford ourselves new social projects in the new millennium, such as the global inclusion. The fact that the inclusion in the next decade may become global in higher education is doubtless. Medicine nurses 500g children, but in most cases nature takes its course. And we should seriously prepare for that. In addition to this, there will always be unique professional training, which can develop normally only by means of the overall economic well-being of universities. When specific disciplines in universities make not 90% of all our costs and resources, but one half as much, the management of the educational system will be significantly transformed and improved.

This does not mean that such experts will come to us from somewhere. Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev already has 35 project teams with not less than 300 teachers and staff members who engaged are. We are gaining experience in project techniques in a particular subject area which comes directly from the practice-research activities of the teams, as well as just for half a year other projects have appeared such as teaching internship, the International Institute of autism, network megalesson, new Faculty of social and humanitarian technologies, 10 small innovative enterprises and others. This means that we are closer to the goal of the acquisition of education's the XX century's universal languages than we even assume.

Reference list

1. Sergeev K.V. "Peripheral knowledge" in the discourse of creativity: social networks of the interest // Polis. Politicheskie issledovaniia. 2003-02-28PLS- No.001. P. 50-62.
2. Makhmutov M.I. Intellectual potential of the Russians: causes of attenuation // Pedagogika. 12-01-2001. (PDG № 010). P. 91-100.

ОБРАЗОВАНИЕ НА ПУТИ К НОВЫМ БЕРЕГАМ: ПОИСК ОТВЕТА НА ГЛОБАЛЬНЫЕ ВЫЗОВЫ

EDUCATION ON THE WAY TOWARDS NEW SHORES: SEARCH FOR ANSWERS TO GLOBAL CHALLENGES

Ю.Н. Москвич, В.С. Диев

Yu.N. Moskvich, V.S. Diev

Видение будущего, картина мира, глобализация, пост-индустриальное образование, модернизация образования, инновационные и междисциплинарные компетенции, способность решать проблемы, теория принятия решений, обратная инновация.

В статье дан подробный анализ глобальных перемен в современном мире и их последствий для традиционного образования. Отмечается важная роль видения для будущего формирующегося постиндустриального образования. Рассматриваются ключевые востребованные компетенции инновационного общества. Предлагаются технологии развития у студентов наиболее дефицитных в России компетенций – способность решать задачи и принимать решения.

Vision of the future, picture of the world, globalization, post-industrial education, modernization of education, innovation and multidisciplinary competencies, ability to solve problems, decision making theory, reverse innovation.

A detailed analysis of global changes in the modern world and their implications for traditional education is given in the article. The importance of vision of the future is stressed out. The key competencies demanded by innovative society are considered. The technologies for the development of most rare competences in Russian student's – the ability to solve problems and make decisions – are proposed.

Конец XX века резко изменил сложившуюся картину мира. В настоящее время существует несколько подходов к описанию происходящих перемен. Наиболее значимый из них – глобальный. Он исходит из предположения, что все происходящие сейчас в мире изменения являются следствием объединения мира в единое целое – глобализации, и по этой причине первоосновой наблюдаемых, и полезных, и опасных, изменений является сам процесс глобализации. Процесс глобализации исторически возник и развивался с разной скоростью достаточно давно. Важнейшей временной вехой перехода процесса глобализации в новое качество – в ведущий фактор мирового развития – по разным причинам стало начало 90-х годов прошлого века. Именно тогда каждая из трех координат вектора глобализации: финансовые рынки, мировая торговля, обмен информацией, производство (в том числе международное разделение труда), передвижение людей – приобретает новое качество. При этом их одновременная и совместная реализация дали новый системный, кумулятивный эффект, которого не было ранее, что и позволяет считать начало новой эпохи – 1991 год – «началом координат» для сложившегося

The end of the XX century rapidly changed the existing world view. Nowadays there are several ways of describing the current changes. The most important of them is global. It arises from the idea that all the changes happening now in the world are the consequence of everything uniting into a single whole in the world / that is globalization. And this is why the basis of the observed, useful and dangerous changes is the process of globalization. The process of globalization historically appeared and developed with different rapidity quite long time ago. The most important time mark of the globalization transformation into the new quality (that is the main factor of the world development) was the beginning of the 90-ies for many reasons. Exactly at that time, each of three coordinates of globalization vector: financial markets, world trade, information exchange, manufacture (including the world labour specialization), people migrations – acquires the new quality. In these circumstances their simultaneous and mutual realization gave the new, cumulative effect that had not existed before. This fact allows thinking that the beginning of the new epoch – the year of 1991-is the beginning of

нового доминирующего многомерного вектора глобализации [Диев, 2008].

По мнению известного специалиста по управлению Питера Ф. Друкера, эти изменения не новы в истории человечества [Drucker, 1994]. Они связаны с новой проходящей в наше время глубокой трансформацией мира, когда в течение нескольких десятилетий общество радикально перестраивает себя: свой взгляд на мир; свои основные ценности; свою социальную и политическую структуру; свою культуру; своё образование; свои ключевые институты. Через период, примерно равный двум поколениям, возникает новый мир. И люди, рожденные после такой Большой трансформации, уже не могут представить себе, каков был мир их недалёких предков – дедушек и бабушек. Такие трансформации в истории европейской цивилизации, по мнению Друкера, происходят каждые двести-двести пятьдесят лет, и в настоящее время мы находимся на фактически пике, водоразделе четвертой Большой трансформации мира.

Возникающая новая социальная реальность требует пересмотра многих основ и практик традиционного образования, определения целей и задач нового, по своей природе постиндустриального и глобального образования [Москвич, 2007; Москвич, 2009, с. 89–95]. Обсуждение возникающих проблем меняющегося образования ведётся с различных точек зрения: с точки зрения адаптации его к новым вызовам времени, интернационализации образования как эффективного способа повышения качества образования и обучения, подготовки новых универсальных работников Нового времени – работников «общества знания» – и, наконец, массовой «подготовки граждан жить в условиях быстрых перемен» инновационного общества [Образование ... , 2006].

Большое разнообразие подходов требует постоянного анализа происходящих событий, определения наиболее значимых приоритетов осовременивания (модернизации) образования, путей и скорости адаптации людей образования к переменам социальной, культурной и экономической среды обитания. В данной статье рассматриваются базисные проблемы складывающейся картины мира и вытекающие из неё ключевые потребности в развитии человека Нового времени и актуальные задачи адаптирующегося к новым условиям образования.

the coordinates for the formed new dominating, multidimensional globalization vector [Diev, 2008].

According to the famous expert on management Peter F. Drucker, these changes are not new in the history of the humanity [Drucker, 1994]. They are connected with the new deep world transformation happening nowadays, that means that during several decades the society has been transforming itself fundamentally. The transformation includes the world view, its main values, its social and political structure, its culture, education, and the basic concepts. The new world appears in the time interval approximately equal to two generations. And people born after such a Great Transformation can not imagine what the world of their ancestors who lived not so long time ago looked like. According to Drucker, the transformations of the kind happen every two hundred- two hundred and fifty years in the history of the European civilization. And at the moment we are being at the actual peak, so to say at the dividing range of the forth Great World Transformation.

The appearing new social reality demands the reconsideration of many foundations and traditional education practices, determination of the purposes and problems of new post-industrial and global education [Moskovich, 2007; Moskovich, 2008, p. 89–95]. The changing education problems that arise are discussed from different points of view: from the point of view of adaptation to new time challenges, internationalization of education as the efficient way of education and studying quality improvement, training of new, universal employees of the New Time – the employees of “knowledge society” and finally the mass “training of the citizens to live in the quick changes circumstances ” of innovative society [Education ... , 2006].

The big variety of approaches demands the constant analysis of the happening events, determination of the most important priorities of updating (modernization) of education, the ways and the speed of adaptation of educating staff to the changes of social, cultural and economic environment. The article concerns the basic problems of the forming world view and the subsequent key demands of the New Time human development and current tasks of the education that is adapting to the new circumstances.

НЕИЗБЕЖНОСТЬ ПЕРЕМЕН

Изучение происходящих на наших глазах перемен требует глубокого междисциплинарного рассмотрения, позволяющего рассматривать наблюдающиеся явления с позиций различных дисциплин. Прежде всего, с определенной философской точки зрения, позволяющей понять в первую очередь объективность и неизбежность процессов глобализации. Системный анализ причин ускоренной глобализации последних десятилетий приводит к важному выводу о том, что «глобализацию нельзя избежать, как нельзя в Сибири зимой избежать снега» [Диев, 2008]. Действительно, в каждом компоненте складывающегося вектора глобализации имеются свои объективные основания. Так, в основе информационной компоненты лежат результаты научно-технического и технологического прогресса. Этот же фактор, наряду с требованиями эффективности и рациональности, лежит в фундаменте экономической компоненты. Можно смело утверждать, что возникший новый непривычный, турбулентный мир является неожиданным порождением научно-технического прогресса и торжества массового образования последних столетий. Человечество само породило этот феномен и сейчас должно справиться с возникшими и возникающими проблемами. В этом смысле, можно сказать, что в определенной степени обозначившиеся в последнее время вызовы образованию порождены самим образованием.

Процесс объединения мира в единое целое ускоряет свой бег, не обращая внимания на тех, кто не поспевает за ним. Экономическая глобализация, как рукотворная планетарная интеллектуальная машина, начинает выходить из-под контроля её творцов и создателей [Юрьев, 2002]. Будущее в этом смысле становится интригой, стечением большого числа факторов развития [Колодко, 2011]. Всё большее значение в формировании будущего приобретает «подобная жидкости реальность» [Бауман, 2011], растекающаяся по многим пока не известным нам путям. Образ «обтекающей нас реальности» успокаивает, но не помогает понять, что на самом деле происходит вокруг нас. Полное понимание происходящего ещё предстоит выработать. Однако уже сейчас ясно, что все возникающие на наших глазах глобальные тренды порождают целый каскад новых ключевых проблем – вызовов, на которые нужно искать ответы. Важнейшим

INEVITABILITY OF CHANGES

The studying of the changes happening in front of our eyes demands the deep interdisciplinary investigation that allows us to speculate on the happening phenomena from the point of view of different disciplines. First of all, it allows judging from the certain philosophical point of view that mainly gives the understanding of the objectivity and inevitability of globalization processes. The systematical analysis of the quickened globalization of the last centuries leads to the important conclusion that is about the fact that “globalization is inevitable like snow in Siberia” [Diev, 2008]. In fact, each component of the forming globalization vector has its objective reasons. Thus, the results of scientific, technical and technological progress are the basis of the information component. The same factor that goes along with the demand for efficiency and rationality is in the basis of the economic component. We can confidently confirm that the new, unusual, turbulent world that has appeared is the unexpected child of scientific and technical progress and the triumph of mass education of the last centuries. The humanity itself brought to life this phenomenon and has to cope with the arisen and arising problems by itself. In this sense we can say that the arisen education challenges that to some extent have recently appeared are the result of the education itself.

The world uniting process into a single whole is accelerating without noticing those who cannot catch up with it. Economic globalization like the manmade planet intellectual device begins to go out of the control of its creators and founders [Yuriev, 2002]. The future in the sense becomes an intrigue, the coincidence of many factors of development [Kolodko, 2011]. “The similar to the reality liquid” [Bauman, 2011] streaming along many unknown ways becomes more and more important in the future formations. The image of “the reality flowing around” calms down but does not help to understand what really happens around us. The complete understanding needs to be worked out. But even now it is clear that all the global trends appearing during our life give birth to the whole range of the new key problems – challenges. And we should find solutions to them. Actually the education, its updating practices, standards and

и, может быть, единственным пространством поиска и нахождения адекватного ответа на них объективно становится образование, его обновляющиеся практики, стандарты и кадры. Образование породило людей, создавших угрожающую ей реальность, образование и должно подготовить и воспитать людей, способных устранить все угрозы и проблемы [Стратегическая психология ... , 2006].

Этот подход пока не является значимым для различных групп образования, вырабатывающих и поддерживающих внутригрупповые ценностные установки и свои видения прошлого, настоящего и будущего. Главной проблемой в этом подходе является присутствие не характерной для традиционных методов анализа проблем образования обязательной процедуры «взвешивания» прошлого и будущего, целесообразности или опасности для образования изменений, рисков ожидания и действий, понуждающих изменения.

Очевидно, что такое субъективное селективное «взвешивание» угроз и вызовов может неизбежно приводить к установке на сохранение status quo, консервации успешного прошлого. В этом случае многие, если не все, планы обновления образования рассматриваются представителями образовательного сообщества упрощенно, как естественная необходимость ремонта слегка постаревшего, но еще крепкого здания привычного образования. Построение нового современного здания образования откладывается до лучших времен, т. е. до более острой фазы кризиса.

ПОТРЕБНОСТЬ В НОВОМ ВИДЕНИИ МИРА

Осознание происходящих событий российским образовательным сообществом идет не просто. Налицо острейшая проблема: отсутствие у большей части образовательного сообщества полноценной картины современного мира. Очевидно, что без нее любое образование, в том числе и российское, обречено, образно говоря, на постоянное каботажное плавание у берегов успешного в прошлом образования. Новых, манящих своей «красотой, свободой и изобилием» территорий «Нового света образования» оно может достичь, лишь осознав причины, по которым пришло время покидать его обжитые берега и очевидные потребности и выгоды такого шага.

personnel are the most important and perhaps the only area where we can search and find the adequate solution. The education gave birth to the people who created the dangerous reality for it. The education must prepare and bring up people who will be able to eliminate all the threats and problems [Student psychology..., 2006].

The approach is not important for different educational groups, working out and developing the intra-group value system and its attitude towards the past, present and future. The global problem in the approach to the traditional analysis methods is the presence of the obligatory procedure of “weighing” of the past and future, the reasonability or danger of changes for the education, risks of waiting and acting causing the changes.

It is apparent that such a subjective and selective weighing of the dangers and challenges can inevitably lead to the aim at the of preservation status quo, conservation of the successful past period. In this case many if not to say all plans of education updating are observed by the representatives of educative society more simply as the natural necessity of repairmen of the slightly old but still solid building of the education that we got accustomed to. The erection of a new modern education building is postponed till the more suitable period that is till the more critical crisis phase.

NECESSITY IN THE NEW WORLD VIEW

The understanding of the happening events by the Russian educative society is going on not in the easy way. The most critical problem is apparent that is the lack of the comprehensive understanding of the modern world by the main part of the educative society. It is obvious, that without it any education including the Russian one is doomed to the continuous hard swimming at the shores of education that was successful in the past, if to speak figuratively. It can reach the new territories of the “New education world”, tempting by its “beauty, freedom and abundance” only after the understanding of the reasons which force to leave the accustomed shores and after the understanding of the apparent needs and benefits of the step.

Only the new view to the happening events

Изменить ситуацию может лишь новый взгляд на происходящее. Успешность любого целеполагания зависит прежде всего от лежащей в её основе картины мира. Создание современной картины мира – дело современной философии. В современном, радикально меняющемся мире философия остается формой общественного сознания, направленной на наиболее общие и глубокие основания мировоззрения, систему идей, взглядов на среду, жизнь и место человека в ней. Отсутствие в дискуссиях о будущем образования различных видений будущего не позволяет многим работникам образования «заглянуть за горизонт» сегодняшнего дня, неизбежно приводит к формированию «статической культуры» общества, лишаящей его шанса на какое-либо развитие. Именно наличие «видения» будущего, его «предвидения» позволяет человеку добиваться необходимого баланса между важными составляющими процесса развития и саморазвития, управления и самоуправления: концепцией (идеей) и перцепцией, т. е. восприятием.

Важную роль современная философия может занять при разрешении междисциплинарных проблем, которые очень часто являются вызовами, возникающими в наше время перед человеком, прежде всего проблемы глобализации и безопасности человека и человечества. Междисциплинарная проблема, пока она не вошла в парадигму существующей или не привела к возникновению новой дисциплины, находится на «ничейной земле», и поэтому возможно и необходимо использовать философские методы и приемы для ее анализа. Решение таких проблем, как правило, требует привлечения результатов целого ряда конкретных наук. Философия в этом случае может выполнять интегрирующую функцию: с одной стороны, объединяя подходы различных дисциплин, а с другой – формируя общий концептуальный базис, позволяющий переносить методы и модели из одной научной дисциплины в другую [Диев, 2008].

Важным результатом изменений последних десятилетий является довольно непривычный в наше деидеологизированное время вывод: «В эпоху перемен самым важным для всех становится изменение взгляда на жизнь: в настоящее смотреть становится перспективнее не из прошлого, а из будущего» [Стратегическая психология ..., 2006; Юрьев, 2002]. Видеть будущее становится столь же важно, как

can change the situation. The success of each goal-setting firstly of all depends on the world view lying in its base. The creation of the modern world view is the matter of the modern philosophy. Philosophy remains the form of the social consciousness in the modern, radically changing world that is directed to the most common and deep fundamentals of the world view, ideas system, views to the environment, life and place of man in it. The absence of different points of view on the future during the discussion of the future of education does not allow many education workers “to look behind the horizon” of the current day and it inevitably leads to the formation of “static culture” of the society that avoids any chance of its development. Exactly “vision” of the future, and its “foreseeing” allow man to reach the necessary balance between the important components of the development and self-development, management and self-management: concept (idea) and perception that is the reception.

Philosophy can be important for solving interdisciplinary problems, which are very often the challenges, appearing at present and which should be solved by man. First of all, they are the problems of globalization and safety of human and humanity. An interdisciplinary problem is at the “nobody’s land” till it has not joint the paradigm model of the existing discipline or has not resulted in the appearance of a new discipline. And that is why it is possible and necessary to use philosophical methods and ways for its analysis. As a rule, the solution of such problems demands the usage of a range of definite sciences. Philosophy in this case can fulfill the integrating function: on the one hand, uniting the methods of different disciplines and, on the other hand, forming the general conceptual basis that allows using the methods and disciplines of one scientific model in another one [Diev, 2008].

The important result of changes of the last decades is quite an unusual conclusion for our deideologization time: «The most important thing for everybody is the change of point of view on life in the epoch of changes: the present understanding is more perspective not from the point of view of the past but of the future” [Strategic psychology..., 2006; Uriev, 2002]. To see

и действовать сейчас и здесь. Эта логика необычна и пугающе нова для людей, являющихся хранителями традиций и знаний прошлого. Контуры грядущего сейчас уже не скрыты туманом, как это было совсем недавно. Они все отчетливее просматриваются в облике стран, идущих впереди, во все более реализуемых прогнозах стоящих на земле футурологов. Видение все чаще становится частью успешного предвидения.

Главным принципом развития становится критическое восприятие настоящего. «Настоящее – это реализация проекта будущего. У кого он есть, тот и силен, успешен сегодня» [Стратегическая психология..., 2006]. Видение будущего становится основой целеполагания страны и образования. В этом смысле все происходящие в последнее время изменения в образовании могут рассматриваться как «гонки за будущим» систем образования стран и мира в целом. Призом за достижение новых желанных берегов становится обретение образованием способности успешно существовать и процветать в новой реальности то ли близкой «сингулярности», то ли ставшим турбулентным мире, то ли «реальности, подобной жидкости». «Ускользящий», по образному определению Э. Гидденса [Гидденс, 2004], мир еще рядом с нами, но тот, кто не видит контуры грядущего нового мира, может вскоре разделить трагическую судьбу чуда промышленного века «Титаника» с надвигающимся айсбергом глобализации. Немногие подозревают об этой угрозе, и еще меньшее число людей знают о том, что, а самое главное, кто и как может предотвратить эту угрозу.

Список основных глобальных проблем, в целом, определился. В него входят прежде всего:

- возрастающая неуверенность в завтрашнем дне вследствие большого числа быстрых социальных и технологических преобразований жизненной среды человека;
- нарастание конкуренции между странами, регионами, общественными институтами;
- экономические кризисы и усиление экологических рисков;
- рост индивидуального и социального разнообразия;
- глобальная стандартизация и тенденция к единообразию;
- имеющееся неравенство возможностей самореализации людей.

the future is becoming as important as to act now and here. This logical way of thinking is unusual and scarily new for the people who are the keepers of the traditions and the knowledge of the past. The outline of the coming present time is not covered by the mist as it has been recently. They are becoming more distinct being expressed by the countries that overcome the others, by the more realized forecasts of the futurologists standing on the earth. The vision more and more often becomes a part of successful foreseeing.

Critical understanding of the present time is becoming the main principal of development. “The present is the realization of a project of the future. Those, who have it, are powerful, successful today” [Strategic psychology..., 2006]. The vision of the future is becoming the basis for goal-setting of the country and the education. In this meaning all the changes in education that have happened recently can be observed as “racing for the future” of the educational systems of the countries and the world in general. The prize for the achievement of the new desired borders is the acquired ability of the education to exist successfully and flourish in the new reality that is close to “singularity” or in the world that has become turbulent or in the “reality similar to liquid” that “escapes” according to the figurative definition of E. Giddense [Giddense, 2004]. The world is still around us but those who do not see the outline of the coming new world can soon share the tragic destiny of the industrial century miracle that was «Titanic» with the approaching iceberg of globalization. Just few of us suspect of the danger and even fewer people know what, and, what is the most important who and how, can avert the catastrophe.

The list of the main global problems is determined in general. First of all, it includes:

- growing uncertainty in the coming day due to a big number of quick social and technological changes of the human being environment;
- growing competition between countries, regions, social institutes;
- economic crises and strengthening of ecological risks;
- growth of individual and social diversity;
- global standardization and tendency to uniformity;

Этот список может быть продолжен, иметь другие формулировки, различные концептуальные подходы (см., напр., [Браславски]). В любом случае традиционная модель прогресса на основе научно-технического развития и возможностей традиционного образования становится явно недостаточной для разрешения обозначенных выше проблем. В связи с этим естественно нарастание обеспокоенности различных групп власти и общества «адекватностью качества образования и обучения, экономической и социальной рентабельностью вложенных в образование средств. Вопрос, какое содержание образования будет соответствовать завтрашнему дню, стал актуальной темой в политических беседах и образовательных реформах во всем мире» [Браславски]. Для многих становится очевидным, что результаты традиционного образования – предметные знания и умения – не охватывают весь диапазон необходимых для успешной жизни и работы результатов образования. В их число должны быть включены многие новые умения и навыки, прежде всего, гибкие практические навыки – компетенции. Определение их числа и содержания для каждой профессии в настоящее время является большой актуальной задачей. Однако среди всех ключевых компетенций выделяется одна, наиболее значимая и необходимая для всех людей Нового времени. Такой компетенцией является способность решать задачи.

Современная экономика требует наличия у работника не только узких профессиональных, технических навыков, но и социальных и поведенческих навыков (коммуникация, навыки совместной и самостоятельной работы), а также когнитивных навыков высокого порядка (умения решать проблемы, нестандартно мыслить и т. п.). Многие из этих навыков уже сейчас активно используются на современных рабочих местах. Современные работодатели ищут данные навыки при найме работников. В то же время именно по этим группам навыков работодатели отмечают особенно острую нехватку, во многих случаях – более острую по сравнению с профессиональными навыками. Умение решать проблемы – навык, которого более остальных не хватает сотрудникам инновационных фирм. Кроме того, именно по отношению к этому навыку особенно заметна разница между инновационными и традиционными предприятиями: инновационные фирмы ощущают нехватку умения решать проблемы у своих специа-

Existing inequality of people's self-realization possibilities;

The list can be extended, and can have other formulations and different conceptual approaches (see, for example, [Braslavski] 2002). Anyway, the traditional model of the progress on the basis of scientific and technical progress and the possibilities of the traditional education is becoming apparently insufficient for solving the problems stated above. In connection with that, the growth of the concern of different groups of authorities and society about “adequacy of education and teaching quality, economic and social efficiency of the money invested into education is natural. The issue concerning the correlation of the education with the future day has become a topical theme in political discussions and educational reforms in the whole world” [Braslavski]. It is apparent for the majority of people that the results of the traditional education – the subject knowledge and skills – do not embrace the whole range of the educational results that are necessary for successful life and work. They should embrace many new skills and abilities, first of all, flexible and practical skills – competences. The determination of their numbers and content for each profession today is a big topical matter. But we can distinguish one of all the key competencies. It is the most important and necessary to all the people of the New Time. This is the ability to solve problems.

The modern economics demands not only specialized vocational and technical abilities but also social and behavioural abilities from a worker (communication, abilities for mutual and individual work) and also cognitive abilities of high quality (ability to solve problems, to think in a substandard way and so on). Many of the abilities are already being used at working places now. Modern employers search for the abilities at the recruitment stage. At the same time the employers distinguish an especially big lack of the abilities in the groups. In many cases the lack is bigger than the lack of professional skills. The ability to solve problems is the skill that employees of innovative companies lack most of all. Moreover, the difference between traditional and innovative companies is especially vivid according to this skill. Innovative companies feel the lack of the ability to solve problems by their

листов и рабочих значительно острее, чем предприятия традиционного типа [Соболева].

По этой причине, ключевыми особенностями обновляющегося образования должны стать процесс и результат усвоения человеком компетенций, практических и теоретических знаний, необходимых ему для принятия решений, разрешения жизненных и профессиональных проблем. Получив образование, человек способен дальше самостоятельно работать, учиться, получать образование всю жизнь. Он знаком с законами природы и научного обществознания, основами философского знания; умеет аргументированно рассуждать, анализировать явления окружающего мира, принимать решения. В приведенной выше характеристике образования мы выделим два важнейших момента: способность образованного человека учиться всю жизнь и умение принимать решения. Всякий сознательный человек преследует определенные цели и принимает соответствующие решения, связанные с их достижением. Любую человеческую деятельность без особых интеллектуальных усилий легко представить как цепочку подготовки, принятия и реализации принятых решений. Обстоятельства и решения, по мнению Хосе Ортега-и-Гассета, это два основных элемента, из которых складывается жизнь. Важным оказывается наше стремление находить непременно «хорошие», «правильные» решения в любых даже самых сложных обстоятельствах [Диев, Сорина, 2012].

Принятие решений является важнейшим продуктом человеческой деятельности. Можно даже определить человека как существо, принимающее решения. Решение – процесс и результат выбора цели и способа ее достижения. Оно является связующим звеном между познанием и тем или иным вариантом поведения, действия человека. Принятие решений – мыслительный процесс, предполагающий предварительное осознание цели и способа действий, проработку различных вариантов. Важнейшая особенность этого процесса – его волевой характер. В принятии решения интегрируются знания, интересы, мировоззрение человека. Оно служит основой самоидентификации человека, так как любой социальный тип, любой характер раскрывается только через сознательное действие. Любую человеческую деятельность можно представить как цепочку принятия решений [Там же]. Несмотря на многообразие различий обстоя-

experts and workers, and this is keener than in companies of a traditional type [Soboleva].

That is why the key peculiarities of the updating education should become the progress and the result of the human being acquirement of competencies, practical and theoretical knowledge which is necessary for decision making, for solving life and professional problems. Having acquired the education, a person can work independently, learn, get one more education all their life long. They know the laws of nature and scientific social studies, the basics of the philosophical knowledge. They can talk reasonably, analyze the phenomena of the surrounding world, make decisions. We can stress the two most important issues in the education characteristics mentioned above: the ability of an educated person to study all their life and the ability to solve problems. Every conscious person pursues some aims and makes the logical decisions connected with their aims' achievement. Any human activity that goes without intellectual strains can be easily imagined as a chain of preparation, making and realizing the made decisions. According to Jose-Ortega-y-Gasset, circumstances and decisions are two main elements that compose life. Our strain to find essentially "good", "correct" decisions in all kind of the most difficult circumstances is the most important thing [Diev, Sorina, 2012].

Decision making is the most important result of the human activity. We can even define a human being as the creature who can make decisions. Deciding is the process and the result of goal choosing and the way of goal achieving. It is the link between the cognition and this or that pattern of behavior or action of a person. Decision making is a thinking process that presupposes preliminary understanding of the goal and the way to act, considering different variants. The most important peculiarity of the process is its voluntary character. The process of decision making integrates a person's knowledge, interests and their world view. It is the basis for personal self-identification as every social type, every character discloses its essence only through a conscious act. Any human activity can be shown as the chain of decision making [ib.]. In spite of the variety of the differences of the circumstances, the procedure of decision making has the same intellectual grounds no matter what

тельств, процедура принятия решений имеет одни и те же интеллектуальные основания вне зависимости от конкретного вида профессиональной деятельности. Именно поэтому можно говорить об общих методологических алгоритмах, повышающих эффективность процедуры принятия решений.

Сформировавшейся и признанной в настоящее время дисциплиной является теория принятия решений. Она возникла вследствие экономических и политических потребностей, но сегодня ее уже нельзя отнести только к экономической, психологической или политической науке. Теория принятия решений сегодня активно развивается в рамках философии и методологии науки. В ней активно используются методы философии, математики, психологии, в то же время она тесно связана с практикой.

Осознавая сложность проблем, которые предстоит решать выпускникам вузов России в XXI веке, представляется достаточно очевидным вывод о необходимости обучения будущих специалистов методам и методологии принятия решений. Зарубежный опыт подтверждает этот тезис. В университетах США, например, курс, основанный на книге Р. Джеффри «Логика решения» [Там же], является одним из наиболее распространенных, причем практически для всех специальностей.

В российской высшей школе также необходимо введение фундаментального курса по проблематике принятия решений. Такая дисциплина должна стать важнейшим элементом в подготовке специалистов в любой области знания, ибо всякий процесс человеческой деятельности сопровождается процедурами разработки, принятия и реализации принятых решений. На наш взгляд, курс «Основы принятия решений» должен входить если не в базовую, то как минимум в вариативную часть ООП (основная образовательная программа) в блоке гуманитарных, социальных и экономических дисциплин [Там же].

Огромное значение такой курс может иметь для подготовки учителей нового поколения, которые должны уметь решить новые образовательные и воспитательные задачи. Новое педагогическое образование должно сформировать у них определенный, не случайный набор базовых компетентностей, необходимых для успешных решений проблем и задач, который естественным образом вытекает из известного цикла обратной инновации: от потребности к поиску знаний и созданию на их

kind of professional activity is meant. That is why we can speak about the general methodological algorithms that enhance the efficiency of decision making process.

The theory of decision making is the formed and accepted discipline nowadays. It appeared as the result of economic and political demands. But today you cannot refer it only to economic, psychological or political science. The theory of decision making is actively being developed nowadays within the frames of Philosophy and Science Methodology. Philosophical, mathematical, psychological methods are actively used in it. At the same time it is closely connected to practice.

Considering the difficulty of the problems that the XXI century graduates of Russian universities will have to solve, we can make quite an apparent conclusion that the future experts will have to be taught the methods and methodology of decision making. The experience of foreign countries proves that thesis. For example, the course based on the book of R. Jefry "Logic of decisions" [ib.] is one of the most demanded by almost all the universities in the USA.

It is also necessary to start the fundamental course on decision making in Russian high schools. The discipline of the kind should become the most important element in training experts in any field of knowledge as any process of human activity is accompanied by the process of working out, making and realizing the made decisions. In our opinion, the course "Basic principles of decision making" is to be included at least in the variative part of the main educational program in the field of the humanities, social and economic disciplines [ib].

The course can have a significant meaning in training teachers of a new generation. They should know how to make decisions on new educational and pedagogic problems. The new pedagogical education must form a definite but not random choice of the basis competences that are necessary for successful solutions of the problems and tasks, which naturally comes from the familiar cycle of reverse innovation: from the demand for the search of knowledge and creation of new useful products on their base that helps to meet the demand. We can distinguish the following stages in the cycle:

основе нового полезного продукта, разрешающего потребность. В этом цикле можно выделить следующие этапы.

Необходимо развитое критическое мышление, способность заметить и актуализировать проблемы, спрогнозировать их развитие и отчетливо представить их в виде потребностей, требующих разрешения.

Поиск решения предполагает наличие способности к творчеству, т. е. созданию нового.

Успешный поиск и разработка необходимых знаний невозможны без развитых исследовательской и междисциплинарной компетентностей.

Системная работа по подготовке необходимого решения при возникшей педагогической и воспитательной задаче может быть реализована лишь при наличии информационной грамотности и информационной компетентности обучаемого.

Самой важной и остро необходимой компетентностью для решения задач является способность нестандартно мыслить в нестандартной ситуации. На наш взгляд, именно эта способность и является по своей сути и содержанию основой инновационной компетенции. Для этого необходимо создание условий и технологий развития у студентов стратегического видения, способности к фантазии, видения возможности практического применения знаний, настойчивости и находчивости в реализации процесса практического применения знаний для создания нового полезного продукта (инновации).

Все перечисленные выше компетенции, способствующие решению проблем, могут быть развиты у студентов только в реальном пространстве целенаправленной деятельности, состоящем из трех ключевых векторов развития студента: свободы творчества, предприимчивости и организаторской деятельности. Формирование таких условий поощрения и подготовки российских студентов к освоению современных технологий решения задач и проблем является сейчас приоритетной задачей образования, направленной на подготовку новых поколений жителей России, готовых к жизни в более сложном проблемном Новом мире.

Библиографический список

1. Бауман З. Текучая модерность: взгляд из 2011 года: публичные лекции. URL: <http://polit.ru/article/2011/05/06bauman>

Critical developed thinking, the ability to substitute and actualize problems, forecast their development and show them distinctly in the form of the demand that needs solving are necessary.

Search for the decision presupposes the ability to create that is the creation of something new.

Successful search and working out the necessary knowledge are impossible without developed exploratory and interdisciplinary competencies.

System work on the preparation of the necessary decision for the solution of the appeared pedagogical and educational problems can be realized only via student's information knowledge and information competency.

The most important and necessary competency for decision making is the ability to think in a substandard way in a substandard situation. In our opinion, this is the ability that is the base of the innovative competency by its essence and content. For this purpose we need to create the conditions and the technologies to develop strategic views, imagination skills, understanding of the ability to apply practical knowledge, persistence and inventiveness in the realization of the process of the practical application of knowledge for the creation of a new useful product (innovation).

All the enumerated competencies facilitating the process of decision-making can be developed in students only in the real space of goal-seeking activity consisting of the three key vectors of students' development: creativity freedom, initiative and organizational ability. The formation of such conditions of encouragement and training of Russian students to learning modern technologies of solving tasks and problems is the priority aim of the education, directed to training of new generations of Russian citizens who will be ready for life in a more problematic New world.

Reference list

1. Bauman Z. Flowing modernity: view from the year of 2011. Public lectures. url: <http://polit.ru/article/2011/05/06/bauman>.
2. Braslavski S. Development of key competencies in education: some lessons from the international experience. url: www.ibe.unesco.org/cops/ru

2. Браславски С. Развитие ключевых компетенций в образовании: некоторые уроки из международного опыта. URL: www.ibe.unesco.org/cops/ru
3. Диев В.С., Сорина Г.В. Курс «Основы принятия решений» в российской школе // Ценности и смыслы. 2012 № 2(18). С. 83.
4. Диев В.С. Междисциплинарные проблемы – новая «ничейная земля» для философии // Вестник НГУ. Сер.: Философия. 2008. Т. 6, вып. 3, С. 3–8.
5. Друкер П.Ф. Энциклопедия менеджмента: пер. с англ. М.: Вильямс, 2004. 432 с.
6. Гидденс Э. Ускользящий мир: как глобализация меняет нашу жизнь: пер. с англ. М.: Весь Мир, 2004.
7. Колодко Г.В. Глобализация, трансформация, кризис – что дальше? / введ. гл. Р.С. Гринберга. М.: Магистр, 2011.
8. Москвич Ю.Н. Ключевые проблемы формирования устойчивого целеполагания для опережающего образования инновационной России // Россия: Тенденции и перспективы развития: ежегодник / редкол.: Ю.С. Пивоваров (отв. ред.) и др. М.: ИНИОН РАН, 2009. Вып. 4, ч. I. 696 с.
9. Москвич Ю.Н. Творцы и созидатели нового мира: откуда пришли и куда держат путь // Осмысление глобального мира: кол. монография / отв. ред. Ю.Н. Москвич. Красноярск: Литера-принт, 2007. Вып. 1. 176 с. (Библиотека актуальной философии). URL: www.dialog21.ru
10. Образование для инновационных обществ XXI века: заявление руководителей восьми ведущих стран мира, принятое на саммите G8 в Санкт-Петербурге, 16 июля 2006 года. URL: www.president.ru
11. Соболева Е.Н. Актуальные вопросы подготовки кадров для высокотехнологичного сектора экономики. URL: rusnanonet.ru/download/nano/soboleva16052012.pdf
12. Стратегическая психология глобализации: Психология человеческого капитала: учеб. пособие / под науч. ред. д-ра психол. наук, проф. А.И. Юрьева. СПб.: Logos, 2006. 512 с.
13. Юрьев А.И. Глобализация как новая форма политической власти, изменяющая человека и миропорядок. Россия. Планетарные процессы / под ред. В.Ю. Большакова. СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета, 2002. 250 с.
14. Drucker P.F. Post-capitalist society // Harper Business, 1994. 232 p.
3. Diev V.S., Sorina G.V. Course “Basic principles of decision making» in the Russian school // Values and Senses. 2012. № 2 (18). P. 83.
4. Diev. V.S. Interdisciplinary problems – new “nobody’s land” for philosophy. Vestnik of Novosibirsk State University. Series: Philosophy. 2008. Vol 6, issue 3. P. 3 – 8.
5. Drucker F. Management encyclopedia: translation from English. M. Williams, 2004. 432 p.
6. Giddens E. Escaping world: how globalization changes our life: translation from English. M.: Ves Mir, 2004.
7. Kolodko V. Globalization, transformation, crisis – what is next? / introductory chapter of R.S. Grinberg. M.: Magistr, 2011.
8. Moskvich Yu.N. Key moments of formation of stable goal-setting for the advance education in innovative Russia. // Russia: Tendencies and prospects of development: yearly periodical. Issue 4, part I. editorial board.: Yu. S. Pivovarov (responsible editor) and others. M.: UNION RAS , 2009. 696 p.
9. Moskvich Yu.N. Creators and founders of the new world: from where they have come and where they are going. Understanding of the global world: / responsible editor Yu.N. Moskvich [library of topical philosophy] Issue 1. Krasnoyarsk. Litera-print, 2007. 176 p. url: www.dialog21.ru
10. Education for innovative societies of the XXI century: manifest of eight leading countries of the world accepted at the summit of G8 in Saint-Petersburg on the 16th of July 2006. url: www.president.ru.
11. Soboleva E. N. Topical issues of personnel training for the high-technology economy sector. url: rusnanonet.ru/download/nano/soboleva16052012.pdf.
12. Strategic psychology of globalization: Psychology of human fund: study guide under the scientific editing of PhD in Psychology, Professor A. I. Yuriev. Saint-Petersburg: Logos, 2006. 512 p.
13. Yuriev. A.I. Globalization as the new form of political power, changing man and the world order. Russia. Planetary processes / under the editorship of V. Yu. Bolshakov. Saint Petersburg: publication of Saint-Petersburg University, 2002. 250 p.
14. Drucker P.F. Post-capitalist society // Harper Business, 1994. 232 p.

В ТРЕНДЕ ВРЕМЕНИ

IN CURRENT TREND

ВЕСТИНИК

БУДУЩЕЕ НЕ ПРОХОДИТ СТОРОНОЙ: РЕФОРМА ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ

FUTURE IS NOT PASSING BY: REFORM OF EDUCATION IN THE LIGHT OF GLOBAL PROCESSES

В.В. Минеев

V.V. Mineev

Реформа образования, глобализация, бытие и познание, знание как ценность, концепции истины, коммунизм.

Статья направлена на прояснение философских оснований теории и практики реформ в сфере образования. Рассматриваются глубинные онтологические проблемы, обуславливающие течение реформы. В этой связи сопоставляются концепции истины и предпринимается попытка определить важнейшие нравственные качества, на формирование которых должен быть направлен образовательно-воспитательный процесс.

Reform of education, globalization, being and knowledge, knowledge as value, concepts of truth, communism.

The article is aimed at clarifying the philosophical foundations of the theory and practice of reforms of education. We have analyzed the underlying ontological problems that contribute to the development of the reform. In this context the concepts of truth are compared and the attempt to identify the most important moral qualities, which should be formed in the educational and training process, is undertaken.

Не первый год продолжают реформы российского образования. Горячо обсуждаются. Приоритеты, подходы, трудности хорошо известны [Кудашов, 2012]. И мы на них останавливаться не будем. Сосредоточим внимание на философских основаниях теории и практики реформ.

Преумножение знаний – одно из главных направлений (и критериев) социально-биологического прогресса человечества. Эволюционируют механизмы восприятия мира, способы передачи опыта, сама природа человека. Процесс носит объективный характер. В министерских же директивах находит выражение лишь более или менее правильное понимание объективных тенденций. Важно соотносить перспективы отечественной реформы образования с трансформациями масштаба планетарного, помнить о ее адаптивном значении. Она призвана смягчить очередной и, как всегда, неотвратимый удар истории. Той самой истории, которая сметает страны и народы, так что памяти о них не остается. Будущее не проходит стороной. Когда-то эллины успели разглядеть его черты в алфавите. А англичане – в паровой машине. И те и другие сумели выжить. Современная ситуация до конца еще не прояснилась. Но

The reforms of the Russian education have been occurring over the years. The priorities, approaches and challenges are well known [Kudashov, 2012] and we will not discuss them in this work. We will focus on the philosophical foundations of the theory and practice of reforms.

Multiplication of knowledge is one of the main directions (and criteria) of the biological and social progress of the mankind. The mechanisms of the world perception, the ways of sharing experience, the very nature of man are evolving. This is an objective process. But the ministerial directives demonstrate only more or less correct understanding of the objective tendencies. It is important to relate the perspectives of the national education reform to planetary-scale transformations and to remember about its adaptive significance. It is designed to mitigate the next and inevitable strike of history – that very history that sweeps countries and people so hard that the memory about them does not remain. The future is not passing by. Once upon a time the Greeks managed to make out its features in the alphabet and the British did in a steam engine. Both

многие, причем достаточно противоречивые, тренды очевидны. С одной стороны, неудержимое наступление техники, информатизация, глобализация, трансгуманизм, с другой – возвращение к человеку, к традиционным ценностям, экологический императив, биорегионализм.

Цель данной статьи заключается в том, чтобы обозначить констелляцию глубинных социально-онтологических проблем, от вклада в решение которых и зависит в конечном счете успех трудных, болезненных, но необходимых реформ. Круг этих проблем, конечно, широк (от социального неравенства и отчуждения до глобализации и устойчивого развития). Но все они, в той мере, в какой речь идет об образовании, могут рассматриваться в контексте антиномий бытия и познания, следовательно, с точки зрения определенного понимания истины (а, скажем, не собственности).

Позиция наша сводится к следующему. Технологическая культура и гуманистический идеал могут и должны органично дополнять друг друга. В условиях быстро меняющегося мира утилитарное, инструментальное понимание ценности знания компенсируется возрастанием интереса к вечным ценностям, к философским и религиозным учениям. С торжеством инструментального подхода к науке и образованию связаны укрепление позиций репрезентативной концепции истины и забвение нравственных истоков европейского рационализма. В этой связи серьезным препятствием для раскрытия духовного потенциала новых поколений представляется сохраняющаяся односторонняя ориентация учебных программ на пресловутую теорию отражения. Онтологическая концепция истины по-прежнему третируется. И напрасно. Устойчивость системы повышается с увеличением внутреннего разнообразия. Поэтому необходимо всеми силами поддерживать диверсификацию мотивов познавательной и образовательной деятельности. Именно нацеленность на достижение гармонии между человеком и обществом, между обществом и природой, между прошлым и настоящим могла бы стать основополагающим принципом и лейтмотивом совершенствования образовательно-воспитательного процесса.

Постижение смысла реформы образования начинается с честного обсуждения вопроса о месте знания в нашей жизни. Истинное знание – ценность безусловная. Без него не выжить, не реали-

managed to survive. The current situation is not yet fully clear. But many quite contradictory trends are evident. On the one hand, we see the irresistible advance of technology, computerization, globalization, transhumanism, but on the other hand, there is return to man, traditional values, ecological imperative and bioregionalism.

The purpose of this article is to identify the constellation of deep social and ontological issues. The contribution to the solution of these issues results in the success of difficult and painful but necessary reforms. Of course, the circle of these issues is wide (from social inequality and exclusion up to globalization and sustainable development). But when it refers to education, all of them can be considered in the context of the antinomy of being and knowledge, therefore, they can be considered from the point of view of certain understanding of truth (but not, say, property).

Our position is as follows. Technological culture and humanistic ideal can and should match each other. In the rapidly changing world, utilitarian, instrumental understanding of the value of knowledge is compensated by the growing interest in eternal values, philosophical and religious teachings. The triumph of the instrumental approach to science and education is related to strengthening of the position of the representative concept of truth and the oblivion of moral origins of European rationalism. In this regard a major obstacle to the disclosure of the spiritual potential of new generations is a continuing one-sided commitment of training programs to the notorious theory of reflection. The ontological conception of truth is still slighted in vain. The stability of the system increases with the growing internal diversity. So it is necessary to support the diversification of the motives of cognitive and educational activities by all means. It is the focus on achieving harmony between man and society, between society and nature, between the past and the present which could be the fundamental principle and the leitmotif of improving educational and training process.

The comprehension of the meaning of the reform of education begins with an honest debate about the place of knowledge in our life. True knowledge is an absolute value. It is impossible to

зовать цели, не обрести свободы. Но каким именно путем знание приводит к свободе? И ради чего жить и быть свободным? Ради удовлетворения биологических потребностей? Дело в том, что по мере приобретения информации, по мере продвижения к высотам духа первоначально поставленные цели неизбежно корректируются. Из средства выживания знание непременно превращается в цель жизни. Эта закономерность подтверждалась многократно. Реформа будет обречена на успех лишь при условии частичной реабилитации умозрительности и созерцательности (что отнюдь не равносильно отрицанию практического значения знания).

Бывает так, что поделаться ничем нельзя. Часто бывает. Любовь прошла. Умерла единственная дочь. Тут-то и возникает соблазн поверить в утопию всемогущей практики. Дескать, мало знаем. Не умеем продлить жизнь. Не умеем понять другого. Потому, мол, и расстанемся. Это – ошибочный взгляд. Он мешает нам разглядеть еще одну великую функцию знания. Знание дается нам не только для того, чтобы мы ломали и переделывали мир. Оно дается нам в утешение. И если нынешние реформы в сфере образования не помогут школьнику или студенту усвоить эту простую истину, то грош им цена.

Познание и бытие – категории соотносительные. Одностороннее противопоставление познания бытию приводит к ошибочному взгляду, будто человек может существовать, быть, не познавая, или, наоборот, познавать, оставаясь свободным от груза бытия (скажем, не участвуя в материальной жизни общества, не подвергаясь воздействию социокультурных, физиологических и прочих предпосылок познания). В случае же одностороннего отождествления познания с бытием теряется из виду специфика познания. Противоречивость категории познания отражает объективную противоречивость познавательной ситуации. Познающий захвачен бытием, принадлежит миру, но в то же время активно противопоставляет себя всему сущему, всему, что подлежит познанию. С одной стороны, познание и есть способ человеческого бытия. С другой – бытие человека всегда мыслится как нечто большее, чем познание. Быть в полной мере – это и значит быть чем-то большим, чем просто мысль, знание, сознание.

Трудно спорить с тем, что мир был до нас и без нас. Был, когда о нем еще никто не знал. Но понятно и другое: рассуждать о мире в отрыве от нашего

survive, realize goals, gain freedom without it. But how does knowledge lead to freedom? And what is that something which we should live and be free for? Is it the satisfaction of biological needs? The fact is that as we acquire the information, as we move to the heights of the spirit, the original goals are inevitably adjusted. Knowledge certainly turns into the goal of life after being a way to survive. This pattern was confirmed for many times. The reform is bound to be successful only if there is partial rehabilitation of self-reflection and contemplation (which is by no means tantamount to denying practical importance of knowledge).

It happens in life when you can not do anything. It is often like that. Love has gone. The only daughter has died. And here the temptation to believe in the utopia of almighty practice arises. They say we know little. We do not know how to prolong life. We are not able to understand another man. That is why we probably break up. This is a mistaken view. It prevents us from seeing another great feature of knowledge. Knowledge is given to us not only for breaking and remaking the world. It is given to us as consolation. And if the current reforms in education do not help a pupil or a student grasp this simple truth, they do not cost a thing.

Knowledge and being are correlative categories. One-sided opposition of knowledge leads to the wrong view that says a person may exist without knowledge, or, conversely, may know and remain free from the burden of being (say, without participating in the material life of society, without being affected by social, cultural, physiological and other requirements of knowledge). In the case of one-sided identification of knowledge with being, the specificity of knowledge disappears. The contradictory category of knowledge reflects the objective contradiction of a cognitive situation. A knower is captured with being, they belong to the world, but at the same time they actively oppose themselves to all being, everything that is subject to knowledge. On the one hand, knowledge is a way of human being. On the other hand, human being is always thought as something more than knowledge. Being in full means being something more than just a thought, knowledge, consciousness.

It is hard to argue with the fact that the world was before us and without us when no one knew

знания о нем, забывая о нашем собственном присутствии, совершенно бессмысленно. Сознание и есть знающее себя бытие. Казалось бы, познавательный процесс локализован в ничтожно малой области вселенских пространств. Многих вполне удовлетворяет простая истина: человек мыслит (отражает объекты) при помощи мозга. Однако мозг, человек, Земля существуют лишь в качестве полюса неделимой и необъятной Вселенной. Сама Вселенная мыслит посредством человека, и это не художественное преувеличение. Познание (сознание) не только отражает бытие (словно зеркало, кривое или не очень), но и выражает его. Знание оказывается некоторым состоянием бытия, состоянием просветленности, одухотворенности. Бытие же оказывается знанием. Отрешаясь от повседневного существования, занимая позицию созерцателя, мы, казалось бы, бросаем вызов бытию. И вместе с тем лишь в этот момент «великого отказа» открываемся бытию по-настоящему. Лишь в тиши незаинтересованного созерцания мира оживает и поднимается теоретическое знание. Но для того чтобы продвинуться дальше по пути внутреннего роста и совершенствования, нужно созерцательность преодолевать. Вновь трансформировать ценности, цели, субъект познания, предмет и метод.

Важно поддерживать разнообразие мотивов. При этом можно искать элементы соприкосновения между мифом и рациональным знанием [Карлова, 2003, с. 36–40]. Можно руководствоваться общественно полезными или экзистенциально-личностными мотивами. Не в этом суть. Главное – то, что все они составляют одно неразрывное, динамичное целое. И их структура в определенной степени повторяет в сознании отдельной личности структуру глобально-исторических когнитивных процессов, точнее, должна ее повторять при условии адекватных реформ в сфере образования. Остановимся на диалектике мотивов чуть подробнее.

Познание приобщает душу к умопостижаемому миру, способствует ее совершенствованию и восхождению на всё более высокие уровни бытия вплоть до слияния с бессмертной субстанцией, с Богом, с Истиной, с Космосом. Созерцающий уподобляется созерцаемому. В акте познания разум соприкасается с вневременным миром смысла (с миром ценностей, идеальных объектов), перешагивает границы физической действительности. Раскрывая людям

about it. But it is clear that talks about the world apart from our knowledge about it, when we forget about our own presence, are completely pointless. Consciousness is being when you know yourself. It would seem that cognitive process is localized in an insignificantly small area of the universe spaces. Many people are quite satisfied with the simple truth: man thinks (reflects objects) by means of his brain. But brain, man and earth exist only as a pole of his indivisible and vast universe. The universe itself thinks by means of man and this is not an artistic exaggeration. Knowledge (consciousness) does not only reflect being (like a mirror, false or not), but also expresses it. Knowledge is some state of being, state of enlightenment, spirituality. Being turns into knowledge. Escaping from everyday existence, occupying the position of a beholder, we would seem to defy the being. At the same time only at this moment of the “great refusal” we open up to the real being. Only in the quiet of disinterested contemplation of the world theoretical knowledge comes alive and rises. But in order to progress along the path of the inner growth and improvement, we need to overcome contemplation. We need to transform values, goals, subject of knowledge, object and method again.

It is important to support a variety of motives. At the same time it is possible to search for the items of contact between myth and rational knowledge [Karlova, 2003, p. 36–40]. We can be guided by the public interest or existential and personal motives. But it is not the point. The main thing is that they are the one indivisible, dynamic whole. And their structure to some extent repeats the structure of the global and historical cognitive processes in the mind of the individual. To be more exact, it should be repeated provided that there are adequate reforms in the education sector. Let us dwell on the dialectics of motives a little more.

Knowledge attaches the soul to the intelligible world, contributes to its improvement and ascension to higher and higher levels of being up to the confluence with immortal substance, with God, with truth, with Cosmos. A beholding one assimilates to a beheld one. In the act of knowledge the mind comes into contact with timeless sense of the world (the world of values, ideal objects), crosses the boundaries of physical reality. While

разумное устройство космоса, смысл природных явлений и исторических событий, наука способствует укреплению веры в Творца, а значит, спасению бессмертной души. Данный подход, намеченный Платоном и впоследствии утвердившийся в христианской теологии, нашел горячих приверженцев в лице представителей эмпирической науки. К числу их принадлежали, например, И. Ньютон и Р. Бойль. Значение научных занятий в деле спасения души аналогично значению религиозной аскезы, нацеленной на борьбу с праздностью. Этот мотив играл большую роль в неустанном творческом поиске Ньютона, Бойля, Дарвина и других ученых-христиан. Тем временем, благодаря научно-техническому прогрессу, люди одерживают победу за победой, снижают вероятность гибели от недоедания и во время кораблекрушения, лечат прежде неизлечимые болезни, а в будущем сумеют увеличить видовую продолжительность жизни вплоть до состояния практического бессмертия. И вместе с тем разум помогает примириться с мыслью о предстоящем уходе, поскольку убеждает в его естественности, неизбежности, полезности с точки зрения прогресса биологического и социального. Разум демонстрирует мировую гармонию и одобряет возвращение человека в лоно породившей его Природы (по большому счету, смерть вообще иллюзорна). Более того, познание, проникновение в тайны устройства мироздания позволяют духу самореализоваться и, так сказать, избыть жажду бытия. «Умри, как подобает возвращающему чужое», – советует Сенека. Совершая подвиги, герой обретает бессмертие в памяти потомков, в плодах своих трудов, в токе крови человечества (тоже очень древний идеал, реанимированный в эпоху Возрождения, востребованный и в годы революционных потрясений, и в периоды тоталитаризма).

Познание – путь духовного и физического единения людей, народов, поколений, едва ли не главный фактор глобализации. Совместно размышляя о сущности тех или иных явлений, мы преодолеваем национальную и классовую разобщенность, преодолеваем разорванность времен. Отдать жизнь за другого можно не только на поле брани, но и на операционном столе. Благодаря открытиям и изобретениям удастся предотвратить космическую, экологическую, наконец, социальную катастрофу и гибель рода людского или, по меньшей мере, внести существенные коррективы в ход истории. Наука – ин-

opening the reasonable organization of space, the meaning of natural phenomena and historical events for people, science promotes faith in the Creator, and thus the salvation of immortal souls. This approach that was intended by Plato and subsequently approved in Christian theology, found ardent supporters among empirical scientists who included, for example, Newton and Boyle. The value of scientific studies in the salvation of souls is similar to the value of religious austerities aimed at fighting against idleness. This motive played a big role in the relentless creative search of Newton, Boyle, Darwin and other Christian scholars. Meanwhile, thanks to scientific and technical progress, people win victory after victory, reduce the chance of death from malnutrition and in a shipwreck, cured incurable diseases and in the future they will be able to increase the specific longevity up to the state of practical immortality. And at the same time the mind helps to put up with the thought of the impending departure as convinces it in its naturalness, inevitability, usefulness in terms of biological and social progress. The mind demonstrates the global harmony and approves of the return of man to the bosom of nature that gave rise to them (generally speaking, the death is illusory). Moreover, knowledge, insight into the mysteries of the universe structure allows the spirit to self-realize and, so to speak, satisfy the thirst of being. “Die, as it befits the one returning the borrowed”, Seneca advises. While accomplishing feats, a hero becomes immortal in the memory of descendants, in the fruit of his labor, in the blood stream of humanity (it is a very ancient ideal, reanimated during the Renaissance, popular even in the years of revolutionary upheavals, and in times of totalitarianism).

Knowledge is the path of spiritual and physical unity of people, nations, generations; perhaps, it is even the most important factor of globalization. Thinking about the nature of certain phenomena, we prevail against national and class segregation, overcome the fragmentation of time. Giving one's life for another is possible not only on a battlefield, but also on an operating table. Thanks to discoveries and inventions, space, environmental and, finally, social catastrophe and destruction of the human race can be prevented, or, at least, they

струмент эволюции, в процессе которой произойдет трансформация человечества в принципиально новую форму, свободную от конечного, смертного существа (эту гипотезу в рамках различных мировоззренческих подходов разрабатывают П. Тейяр де Шарден, К.Э. Циолковский, В.Н. Муравьев, В.Ф. Турчин). И в то же время именно с помощью научных занятий стараемся мы заслониться от ужасающей реальности, забыть о неумолимом времени, о неизбежности финала. Мы просто оправдываем свое существование, делая его, так сказать, «понятным». Отголоски этой идеи, пронизывающей творчество Шопенгауэра и Ницше, слышатся в текстах психоаналитиков, культурологов, социологов.

Знание обычно трактуется как отражение, запечатленный образ чего-либо (причем не обязательно теоретическая идея, но, возможно, практическое следование идеалу), пассивный отпечаток воздействовавшей силы или, напротив, результат активного взаимодействия с объектом. Отражение воспроизводит отраженное. Вопрос же о степени подобия, как правило, остается открытым. Поэтому отражение легко деградирует до представленности (репрезентации). Тогда знание – лишь изображение, картина, копия, просто знак, заместитель чего-либо, не имеющий с последним существенного сходства. Печальная эволюция. Избежать ее позволяет осторожное, сдержанное отношение к материалистической теории отражения.

Знание – это уподобление прообразу, преобразование, пресуществление (обретение и выражение сущности прообраза), причащение (становление частью познанной целокупности). Если человек вроде бы осведомлен об истине, например о нравственной норме, но не следует ей, не позволяет истине овладеть им, не открывается бытию, не воплощает прообраз, то такую осведомленность нельзя считать знанием. Подобно машине рассудок способен эффективно перерабатывать информацию, не понимая ее, следовательно, не обретая знания. Истина – это характеристика самого бытия, указывающая на его подлинность, безотносительно к тому, познаётся ли оно кем-либо; это полнота, целокупность мира, которой причастен познающий; это соответствие человека или вещи своему понятию, назначению, идеалу. Предполагается, что истина открывается нам сама (не мы ее открываем), стремится овладеть нами. Правда, хотя истина принадлежит не нашим рассу-

can make significant adjustments in the course of history. Science is a tool of evolution, during which the transformation of humanity into a fundamentally new form, that will be free from the finite, mortal beings, will happen (this hypothesis under different ideological approaches is developed by P. Teilhard de Chardin, K.E. Tsiolkovsky, V.N. Muravyev, V.F. Turchin). And at the same time, it is the help of scientific studies, which we use to protect ourselves from the horrific reality, forget about inexorable time, the inevitability of the final. We simply justify our being, making it, so to speak, “clear”. Echoes of this idea, that permeates the work of Schopenhauer and Nietzsche, are heard in the texts of psychoanalysts, cultural studies scientists, sociologists.

Knowledge is usually interpreted as reflection, an imprinted image of something (not necessarily of a theoretical idea, but perhaps of practical adherence to the ideal), a passive imprint of affecting force or, on the contrary, the result of active interaction with the object. Reflection reproduces the reflected. The question about the degree of similarity usually remains open. Therefore, reflection easily degenerates down to representation. Then knowledge is only an image, an artwork, a copy, just a sign, a substitute of anything that does not have significant similarities with the latter. This is a sad evolution. It can be avoided only provided that there is careful, cautious attitude to the materialist theory of reflection.

Knowledge is assimilation to prototype, transformation, transubstantiation (acquisition and expression of the essence of prototype), Holy Communion (becoming a part of the recognized totality). If man to be aware of the truth, for example, of a moral norm, but does not follow it, does not allow the truth to take possession of him, does not open up to being, does not embody a prototype, then this awareness can not be considered to be knowledge. Like a machine intelligence is able to effectively process the information without realizing it, therefore, without acquiring knowledge. The truth is the characteristic of being itself, indicating its authenticity, without regard to whether or not it is known by someone; it is completeness, totality of the world, which a knowing man is connected with; this is correspondence of a man or a thing

ждениям, но самому бытию, самораскрывается она всё же через человека [Хайдеггер, 1993, с. 360].

Второй подход более глубок, чем первый, но не получил распространения в современной, инструментальной науке, тяготеющей к механистическим моделям и подмене знания информацией. Главное различие между знанием-отражением и знанием-уподоблением заключается в следующем. Вторая концепция предполагает единение, слияние образа и прообраза, их единственность (она-то и позволяет одному выразиться в другом). Первая акцентирует удвоение мира, разрыв между познающим и познаваемым, противостояние субъекта и объекта, которое требуется как-то преодолеть (например, посредством материальной практики). Напротив, знанию-уподоблению сопутствуют принятие действительности такой, какая она есть, примирение и гармония. Познать что-либо, не преобразившись, не изменив собственную сущность, невозможно по определению. Ближайшим же итогом познания-отражения часто становятся внутренняя дисгармония, конфликт между знанием и желанием, между человеком и миром.

Роль науки и, соответственно, научного образования неоднозначна. С одной стороны, наука становится фактором отчуждения (отражение); с другой – фактором восстановления социальной гармонии (уподобление).

Внеличностный, инструментальный характер научно-технического знания как такового открывает дорогу манипулированию человеком, углублению дегуманизации общества. Ученый, верный принципам объективного познания, видит в другом человеке объект, просто вещь среди вещей. Такая наука оказывает деформирующее воздействие на сознание, на физическое и душевное здоровье человека. Пренебрежение качественной неповторимостью явлений в пользу количественной оценки, подавление чувственности, воображения, образного мышления. Многие идеологи феминизма усматривают в научном рационализме фактор укрепления патриархата, фактор подавления женского начала в культуре. Говорят об оторванности научного знания от морали, от системы ценностей. О негативном воздействии научно-технической революции на сложившийся уклад жизни, на структуру социальных отношений, на семью. О подрыве культурных традиций. Наконец, вполне очевидны необра-

to its concept, purpose, ideal. It is assumed that the truth is revealed itself (we do not open it), seeks to master us. However, the truth does not belong to our arguments, but being itself, and its self-extracting still happens by means of man [Heidegger, 1993, p. 360].

The second approach is more profound than the first, but is not that widespread in the modern instrumental science tending to mechanistic models and substitution of knowledge by information. The main difference between knowledge-reflection and knowledge-assimilation is as follows. The second concept means the union, the fusion of image and prototype, their consubstantiality (it allows one to express in the other). The first one emphasizes doubling of the world, the gap between the knower and the known, the opposition of the subject and the object that needs to be overcome (e.g., by material practice). On the contrary, knowledge-assimilation is accompanied by acceptance of reality as it really is, reconciliation and harmony. Knowing anything without having transformed, without having changed the essence of its own is impossible by definition. The closest result of knowledge-reflection is often internal disharmony, conflict between knowledge and desire, between man and the world.

The role of science and, therefore, science education is ambiguous. On the one hand, science is becoming the factor of alienation (reflection), on the other hand, it is the factor of the restoration of social harmony (assimilation).

Non-personal, instrumental character of scientific and technological knowledge opens the way to manipulation by man, deepening of the dehumanization of society. A scientist, faithful to the principles of objective knowledge, sees another person as an object, just as a thing among things. Such science has a distorting effect on the mind, physical and mental health. It leads to the neglect of quality unique phenomenon in favor of quantitative evaluation, suppression of sensuality, imagination, creative thinking. Many feminist ideologists see the factor of strengthening patriarchy, the factor of suppressing the feminine in culture in scientific rationalism. They talk about the isolation of scientific knowledge from

тимость, неконтролируемость, непредсказуемость последствий научно-технического прогресса, их глубина и опасность. Существует определенная связь между научно-техническим прогрессом и углублением социального неравенства, социального антагонизма, появлением новых форм эксплуатации.

Диалектика познания и властвования парадоксальна, подчас трагична. Процедуры иерархизации, манипулирования, контроля неотрывны от структуры научно-практической и научно-теоретической деятельности. Знание и власть взаимно обуславливают друг друга: познание выступает предпосылкой власти, а власть – целью, средством, мерилом и опять же условием познания. Кибернетика демонстрирует непосредственное совпадение процесса передачи информации с процессом управления. Уместно вспомнить также о принудительно-ограничительном характере рационального мышления, о его склонности классифицировать, унифицировать, запрещать и предписывать, акцентировать необходимое. Разум повелевает чувствами, подчиняет жизнь достижению одной цели. Насилие над объектом познания совершает естествоиспытатель в акте эксперимента. Подобно любому другому социальному институту научное сообщество пронизано отношениями доминирования. На всем лежит печать субординации и бюрократизации. Должности, звания, степени, награды, авторитеты, группировки, неравенство в размерах оплаты труда, отсутствие свободного доступа к информации, цензура... Мощные корпорации конкурируют за ресурсы и сферы влияния, конфликтуют, судятся. Академические (и образовательные) структуры срастаются с политическими. Подвизаясь в качестве экспертов, депутатов, членов всевозможных комиссий, ученые неизбежно становятся частью государственной машины.

Страшную империю построили на нашей земле большевики. Безжалостно губили они природу, разрушали вековой уклад, зверски расправлялись с непокорными. Большевики разглядели в науке мощное орудие политического и экономического господства (и, соответственно, столь же мощное орудие освобождения). Подъем теоретической мысли, обусловленный нуждами индустриализации, сопровождался удушением научного сообщества как самостоятельного гражданского объединения, массовыми репрессиями. Со временем они привели к истощению человеческих и духовных ресурсов со-

morality, from values, about the negative impact of the technological revolution on the established way of life and the structure of social relations and the family, about undermining of cultural traditions. Finally, irreversibility, uncontrollability, unpredictability of consequences of scientific and technological progress, their depth and danger are quite obvious. There is a definite link between scientific and technological progress and rising social inequalities, social antagonism, the appearance of new forms of exploitation.

The dialectics of knowledge and dominion is paradoxical, sometimes even tragic. The procedures of hierarchy, manipulation, control are inseparable from the structure of scientific practical and theoretical activities. Knowledge and power are mutually dependent on each other: knowledge is the precondition of power and the power is the aim, means, measure and condition of knowledge. Cybernetics demonstrates a direct match of information transfer process to management process. It is appropriate to recall force-limiting nature of rational thinking, its tendency to classify, unify, prohibit, prescribe and focus on the necessary. The mind commands the senses, subjects life to achieving the same goal. Violence against the object of knowledge is committed by a naturalist during an experiment. Like any other social institution scientific community is penetrated with relations of domination. The stamp of subordination and bureaucratization is on everything there. Positions, titles, degrees, honors, authorities, groups, disparities in wage rates, the lack of free access to information, censorship ... Powerful corporations compete for resources and spheres of influence, conflict, sue. Academic (and educational) structures fuse with political ones. Striving to be experts, deputies, members of various committees, scientists inevitably merge into the state machine.

The terrible empire was built on our land by Bolsheviks. They ruthlessly ruined nature, destroyed the age-old way of life, brutally spifflicated with the unruly. Bolsheviks made out a powerful tool of political and economic domination (and, therefore, a powerful tool of liberation) in science. The rise of theoretical thought subject to the needs of industrialization is accompanied by

ветской науки, к ее отставанию на всех направлениях, к той неблагоприятной ситуации, что сложилась сегодня. В Российской империи, казалось бы, ориентировавшейся на религиозные ценности, окрепла одна из величайших в мире научных традиций, тогда как Советская власть, всячески спекулировавшая на своей приверженности научному мировоззрению, эту традицию погубила, нанесла ей непоправимый урон. После того как подрублены корни и отравлена почва, дерево живет еще годы и даже плодоносит, но дни его сочтены. Истоки сегодняшних проблем следует искать в событиях первой трети XX века. Большевики причинили отечественной науке чудовищно много зла. Во-первых, что самое ужасное, истребили огромное количество людей, причем в первую очередь людей образованных и высоконравственных, которые должны были составить цвет российской мысли. Во-вторых, разрушили особый, активный, самостоятельный социальный институт, раздавили научные и образовательные объединения как элемент гражданского общества, только-только зарождавшегося в стране. В-третьих, обрекли многие поколения ученых на изоляцию от мирового сообщества. Культивировали квазинауку. В-четвертых, внесли губительный раскол между научно-образовательной деятельностью и национальной традицией. Тысячи и тысячи бескомпромиссных патриотов, одареннейших людей, не желавших порывать с православием, отказываться от своих политических взглядов или просто возводить напраслину на историю родины, оказались отрезанными от активного строительства нового общества, а церковно-религиозная культура лишилась притока свежих интеллектуальных сил. Между тем российская нравственно-мировоззренческая традиция имела немалые преимущества. Такие как критическое отношение к позитивизму, неприятие крайнего индивидуализма, паразитического образа жизни, узкого практицизма, биосферно-планетарные масштабы мышления. Мировоззрение отечественного ученого всегда определялось диалектикой национального и общечеловеческого. Одной из приоритетных задач реформ в сфере образования является, конечно, проникновение в суть отечественной истории, в частности истории познания.

Но как высвободить из ловушки сущностные силы человека, то есть совокупность тех возможностей, потребностей, способностей, которые реали-

the strangulation of the scientific community as an independent civil organization, mass repressions. Over time, their activity led to the depletion of human and spiritual resources of the Soviet science, to its backlog in all aspects, to the unfavorable situation that we have today. One of the world's greatest scientific traditions strengthened in the Russian Empire, which would seem to address to religious values, while the Soviet government in every way speculating on its commitment to the scientific world ruined this tradition, irrecoverably damaged it. After roots are undercut and soil is poisoned, a tree still lives for years and even fruits, but its days are numbered. The origins of today's problems are to be found in the events of the first third of the XX century. Bolsheviks damaged the national science a lot. First of all (and this is the worst thing), they destroyed a lot of people, above all those who were educated and highly moral and who should have made the cream of Russian thought. Secondly, they ruined a special, active, independent social institution, crushed scientific and educational associations as an element of civil society that had just arisen in the country. Thirdly, they condemned many generations of scholars to isolation from the world community. They cultured pseudoscience. Fourthly, they made a disastrous split between scientific and educational activities and national tradition. Thousands and thousands of hardline patriots, gifted people who did not want to break up with orthodoxy, give up their political views, or simply make a wrongful accusation against the history of the motherland, were cut off from the active construction of a new society, and the church and religious culture lost the inflow of fresh intellectual forces. Meanwhile, Russia's moral and ideological tradition had many advantages. Such as a critical attitude to positivism, rejection of extreme individualism, a parasitic way of life, narrow empiricism, biosphere and planetary scales of thinking. The worldview of a national scientist was always determined by the dialectics of the national and the universal. Of course, one of the priority tasks of reforms in education is the insight into the country's history, especially, the history of knowledge.

But how is it possible to release the essential powers of man which are the totality of those

зуются в ходе истории человечества? К тому же пока никому не удалось убедительно показать, изменяется ли сама сущность человека в ходе истории или остается вечной и неизменной. Как это ни банально, но главной предпосылкой прогресса в сфере науки, образования, духовности остается укрепление среднего класса и его ценностей. Именно с этой предпосылкой во все века связывались и успехи просвещения (можно вспомнить и Англию Викторианской эпохи, и тяжелейшие последствия долго сохранявшегося крепостного права в Российской империи). Средствами же учебных предметов философского, социально-гуманитарного цикла можно не только углубить интерес студента или школьника к фундаментальному знанию, повысить мотивацию к занятиям научно-теоретической деятельностью, но и содействовать развитию определенных когнитивных способностей, воспитанию определенных интеллектуальных, профессиональных и нравственных качеств. Вот главные из них:

- способность к целостному видению мира, общества, человека; умение оценивать события в глобально-исторической (космопланетарной, биосферно-экологической, цивилизационной) перспективе;

- ориентация на систему ценностей, принятую научным сообществом, пусть даже при условии уважительного отношения к людям, ориентирующимся на иные системы ценностей; толерантность и готовность к сотрудничеству;

- заинтересованность не только в личном успехе, но и в успехе научного коллектива, в процветании страны, в благополучии человечества;

- интеллектуальная честность; решимость давать научно обоснованную оценку любым явлениям, процессам, событиям, идеям, выявлять достоинства и недостатки тех или иных концепций, объяснять механизм воздействия этих концепций на поведение людей, на различные сферы общественной жизни;

- умеренность и воздержанность, бережное отношение к природе, к жизненному пространству и к культурной традиции; готовность оказывать сопротивление пропаганде неправильного образа жизни, потребительской гонке, любым процессам, идущим вразрез с принципами устойчивого развития.

Ключевая задача педагогов – убедительно продемонстрировать внутреннее единство научной объективности и нравственной добродетели, подчи-

opportunities, needs, abilities realized in the course of human history from a trap? In addition, no one has ever conclusively shown whether the very essence of man changes in the course of history or remains eternal and unchanging. It may seem trite, but strengthening of the middle class people and their values remains the main prerequisite for progress in science, education, spirituality. It is the prerequisite that the success of Education has always been associated with (here we can recall England of the Victorian era and the terrible consequences of long-retaining serfdom in the Russian Empire). The means of the subjects of philosophical, social sciences and humanities can not only deepen the interest of a pupil or a student to fundamental knowledge and increase the motivation to scientific studies and theoretical activities, but also promote the development of certain cognitive abilities, education of certain intellectual, professional and moral qualities. Here are the main ones:

- Ability to have a holistic vision of the world, society and man; ability to assess developments in global-historical (cosmo, biosphere, environmental, civilizational) prospect;

- Focus on the system of values adopted by the scientific community, even if there is respect for the people guided by other values; tolerance and willingness to cooperate;

- Interest not only in personal success, but also in the success of a research team, in the prosperity of the country, the welfare of humanity;

- Intellectual honesty; commitment to provide scientifically based evaluation of any phenomena, processes, events, ideas, identify the advantages and disadvantages of different concepts, explain the mechanism of impact of these concepts on the behavior of people and various spheres of public life;

- Moderation and temperance, respect for nature, living space and cultural tradition; willingness to resist the promotion of unhealthy lifestyle, consumer race, any processes that run counter to the principles of sustainable development.

A key task of teachers is to demonstrate the internal unity of scientific objectivity and moral virtues in a convincing way, subordinate cognitive processes to the task of forming such human

нять когнитивно-познавательные процессы задачи формирования таких человеческих качеств, как честность, трудолюбие, умеренность, доброжелательность. Еще Платон и Аристотель целью арифметики и астрономии считали воспитание гражданина, приобщение его к идеалам добра и справедливости. Сегодня человечество поставлено перед необходимостью возвращения к исходным ценностям. И философские дисциплины в данном случае незаменимы [Викторук, 2006].

Назначение и положение философии в современном мире определены серией политических документов, принятых ЮНЕСКО. «Недостаточно сообщать добиваться научных открытий: каждый должен сознавать, что ценность науки заключается не столько в ее прикладных аспектах..., сколько в освобождении человеческого разума и формировании широкого духовного сообщества, возвышающегося над всеми кланами и империями» [Из Парижской декларации, 1995, с. 190]. В информационном обществе философия не сводится к рассуждениям, а является практическим средством борьбы против манипуляции сознанием.

В свете вышесказанного мы добавили бы, что предназначение реформ заключается в сохранении и актуализации опыта прежних поколений ученых, в поддержании преемства познавательного процесса. Важно сохранить и преемственность ценностей, определенных интеллектуальных, профессиональных и нравственных качеств, не раз оправдывавших себя в истории нашей страны.

Библиографический список

1. Викторук Е.Н., Махонина В.П., Яровенко С.А. Курс истории и философии науки – вызов современной образовательной среды // Эпистемология и философия науки. 2006. Т. 9, № 3. С. 93–101.
2. Из Парижской декларации ЮНЕСКО // Вопросы философии. 1995. № 8.
3. Карлова О.А. Философы спорят: к проблеме рационализма мифа // Личность, общество и современность. Красноярск: Сибирский юридический институт МВД России. 2003. Вып. 6. С. 28–45.
4. Кудашов В.И. Стратегии и сценарии развития высшего образования в условиях глобализации // Философия образования. 2012. № 6 (45). С. 78–82.
5. Хайдеггер М. Время и бытие: статьи и выступления. М.: Республика, 1993. 447 с.

qualities as honesty, hard work, frugality, kindness. Even Plato and Aristotle considered educating a citizen, introducing him to the ideals of goodness and justice to be the goal of arithmetic and astronomy. Today humanity is facing the need to return to their original values. In this case philosophical disciplines are indispensable [Viktoruk, 2006].

Purpose and status of philosophy in the modern world are defined by a series of policy documents adopted by the UNESCO. “It is not enough to make scientific discoveries together: everyone should be aware of the fact that the value of science is less in its applied aspects ... and more in the liberation of the human mind and the development of a broad spiritual community, towering over all the clans and empires” [From the Paris Declaration, 1995, p. 190]. In the information community, philosophy is not limited to the arguments, and is a practical tool in the fight against manipulation of consciousness.

In the light of all said above, we would add that the purpose of reforms is to maintain and update the experience of previous generations of scientists and to support the succession of cognitive process. It is important to maintain continuity of values, certain intellectual, professional and moral qualities, having justified themselves in the history of our country for not just once.

Reference list

1. Viktoruk E.N., Makhonina V.P., Yarovenko S.A. The course of history and philosophy of science – challenge of modern educational environment // Epistemology and philosophy of science. 2006. V. 9, № 3. P. 93–101.
2. From the Paris Declaration of UNESCO // Problems of Philosophy. 1995. № 8.
3. Karlova O.A. Philosophers argue: concerning the problem of myth rationality // Individuality, society and modernity. Krasnoyarsk: Siberian Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. 2003. Issue 6. P. 28-45.
4. Kudashov V.I. Strategies and scenarios of the development of higher education in the context of globalization // Philosophy of Education. 2012. № 6 (45). P.78-82.
5. Heidegger M. Time and Being: articles and speeches. M.: Respublica, 1993. 447 p.

ПЕРВЫЙ АКАДЕМИЧЕСКИЙ ЦЕНТР ВОСТОЧНОЙ СИБИРИ: ПРОЕКТЫ И РЕАЛИИ

FIRST ACADEMIC CENTER OF EASTERN SIBERIA: PROJECTS AND REALITIES

Н.А. Куперштох

N.A. Kupershtokh

Восточная Сибирь, производительные силы, проекты академических учреждений, Академия наук СССР, Восточно-Сибирский филиал АН СССР.

Статья посвящена неизвестной странице в истории академической науки Восточной Сибири – изучению проектов филиала Академии наук СССР, подготовленных научной общественностью Иркутска в середине 1940-х гг. Изучение истории науки региона позволяет сделать вывод, что идеи по созданию комплексного научного центра частично воплотились в жизнь спустя десятилетие, при организации Сибирского отделения АН СССР.

Eastern Siberia, productive forces, projects of academic institutions, Academy of Sciences of the USSR, Eastern Siberian branch of AS USSR.

The article is devoted to an unknown page in the history of academic science in Eastern Siberia that is studying the projects of the branch of the Academy of Sciences of the USSR, initiated by the Irkutsk scientific community in the middle of the 1940-ies. The study of the history of regional science allows us conclude that the ideas about creation of the complex scientific center were partially realized a decade later during the foundation of the Siberian branch of the AS USSR.

Истории академической науки Восточной Сибири посвящены работы З.И. Рабецкой, Е.Т. Артемова, В.Н. Казарина и др. Изучая проблемы развития социально-экономического и научного потенциала региона, исследователи неизбежно выявляли вариативность этого развития, т. е. существование различных вариантов (проектов) по тому или иному вопросу. В итоге изучение проектов вылилось в самостоятельное историографическое направление [Артемов, 2004; Долголюк и др., 2002; Тимошенко, 1997].

Проекты по развитию научного потенциала Восточной Сибири, инициированные учеными и местными властями, предлагали масштабные планы изучения и освоения природных богатств региона. Однако в реальности осуществить эти планы было непросто. Цель статьи – показать причины осуществления или неосуществления различных проектов по развитию академической науки Восточной Сибири на основе привлечения новых документов из Научного архива Иркутского научного центра Сибирского отделения РАН.

Появление первых академических учреждений диктовалось различными обстоятельствами. Так, повышенная сейсмическая активность региона стала причиной создания в 1884 г. Иркутской

The history of academic science in Eastern Siberia was studied by Z.I. Rabetsky, E.T. Artemov, V.N. Kazarin and others. Studying the problems of the development of socio-economic and scientific potential of the region, the researchers inevitably detected variability of this development, i.e. the existence of different options (projects) on a particular issue. As a result, the study of the projects led to a separate historiographical direction [Artemov, 2004; Dolgolyuk and others, 2002; Tymoshenko, 1997].

The projects on the development of the scientific potential of Eastern Siberia, initiated by the scientists and local authorities, offered large-scale plans of studying and developing the natural resources of the region. However, in reality to carry out these plans was not easy. The purpose of the article is to show the reasons of implementation or non-implementation of various projects on the development of academic science in Eastern Siberia on the basis of referring to new documents from the Scientific Archive of the Irkutsk Scientific Center of the Siberian Branch of RAS.

The emergence of the first academic institutions was dictated by different circumstances. Thus, increased seismic activity in the

магнитно-метеорологической обсерватории, а затем и сети сейсмических станций в Иркутске, Красноярске, Прибайкалье. Систематическое изучение Байкала комиссией Академии наук привело к созданию станции, которая с 1931 г. стала называться Байкальской лимнологической станцией АН СССР.

В советский период серьезным поводом для создания новых НИУ Восточной Сибири являлась необходимость научного сопровождения Ангаро-Енисейской программы – самого крупного проекта по освоению производительных сил региона. В 1931 г. на Первом Восточно-Сибирском краевом научно-исследовательском съезде ученые предложили создать комплексное академическое учреждение [Долголюк и др., 2002, с. 155]. На основе проекта Академии наук ЦИК СССР принял специальное постановление об организации нескольких научно-исследовательских баз (филиалов), в том числе в Иркутске (НАСО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 1335. Л. 1, 2).

Проблемой организации филиала занимался Восточно-Сибирский крайплан. Местные власти предлагали: расширить тематику исследований Байкальской лимнологической станции; создать Туруханскую станцию, а затем и Мерзлотный институт для изучения северных районов Восточной Сибири; организовать химическую лабораторию и научную библиотеку [Артемов, 1990, с. 18–19].

В 1930-е гг. реализацию проектов Ангаро-Енисейской программы осуществить не удалось, а планы по созданию филиала в Восточной Сибири не могли реализоваться в силу ограниченных кадровых, материальных, финансовых ресурсов. Однако в годы войны совместные исследования ученых центральных и местных учреждений С.С. Смирнова, С.В. Обручева, В.С. Соболева, Н.А. Флоренсова, Е.В. Павловского, М.М. Одинцова и др. позволили по-новому оценить потенциал природных ресурсов Восточной Сибири [Осташко, 2002, с. 47].

В планах послевоенного восстановления и развития экономики предусматривалась реализация нескольких проектов, связанных с реализацией Ангаро-Енисейской программы. Это подтолкнуло научную и партийно-государственную элиту Иркутска вновь поставить вопрос о создании филиала Академии наук в Восточной Сибири.

region led to the creation of the Irkutsk Magnetic Meteorological Observatory in 1884, and then of the network of seismic stations in Irkutsk, Krasnoyarsk and the Baikal region. A systematic study of the Baikal by the board of the Academy of Sciences led to the creation of the station, which got the name of the Baikal Limnological Station of the Academy of Sciences of the USSR in 1931.

During the Soviet period, a major cause for the creation of new research institutions in Eastern Siberia was the need in the scientific support of the Angara-Yenisey program that was the largest project on the development of the productive forces in the region. In 1931 at the First Eastern Siberian regional research congress the scientists proposed creating an integrated academic institution [Dolgolyuk and others, 2002, p. 155]. Basing on the draft of the Academy of Sciences of the USSR, the Central Executive Committee adopted a special resolution on the organization of several scientific research bases (branches), including in Irkutsk (SA SB. F. 1. Op. 1. D. 1335. L. 1, 2).

The problem of the branch organization was the responsibility of the Eastern Siberian regional planning center. Local authorities suggested expanding the scope of the researches of the Baikal Limnological Station, creating the Turukhansk station, and then creating the institute for the study of permafrost in the northern regions of Eastern Siberia, organizing a chemical laboratory and a research library [Artemov, 1990, p. 18-19].

In the 1930-ies the projects of the Angara-Yenisey program could not be implemented, and the plans to establish branches in Eastern Siberia could not be realized because of the limited human, material and financial resources. However, during the war, the joint researches of the scientists of the central and local institutions, such as S.S. Smirnov, S.V. Obruchev, V.S. Sobolev, N.A. Florensov, E.V. Pavlovsky, M.M. Odintsov and others, allowed reevaluating the potential of the natural resources of Eastern Siberia [Ostashko, 2002, p. 47].

The plans of the post-war reconstruction and economic development involved realizing several projects related to the implementation of the Angara-Yenisey program. This prompted the scientific and party-state elite of Irkutsk to raise

В июне 1946 г. Н.А. Флоренсов, Е.В. Павловский, Т.Т. Деуля, И.А. Кобеляцкий, В.А. Кротов при поддержке Иркутского обкома ВКП(б) и облисполкома обратились в ЦК ВКП(б) и СМ СССР с предложением организовать в Иркутске Всесоюзную конференцию по изучению производительных сил, чтобы определить перспективу создания филиала Академии наук. В августе 1946 г. Секретариат ЦК ВКП(б) разрешил созвать конференцию [Казарин, 1998, с. 200].

В Иркутске был создан Оргкомитет, который занимался не только подготовкой научного мероприятия, но и аккумулировал проекты по созданию Восточно-Сибирского филиала (ВСФ). В течение 1946–1947 гг. в Оргкомитет представлено несколько проектов, авторами которых являлись представители вузов, отраслевых организаций, академических НИУ.

Проект, подготовленный в сентябре 1946 г. ректором Иркутского университета Т.Т. Деулей, профессором Е.В. Павловским и начальником Восточно-Сибирского геологического управления И.А. Кобеляцким, предлагал развивать геолого-географические и лимнологические исследования и организовать отделы филиала: геологический, петрографии и рудных месторождений, геоморфолого-географический, лимнологический. В дальнейшем планировалось создание подразделений химического и биологического профиля (НА ИНЦ. Ф. 1. Оп. 1. Д. 1. Л. 1–2).

Проект, подготовленный начальником Байкальской лимнологической станции АН СССР Д.Н. Талиевым и его заместителем Б.Я. Слободчиковым в октябре 1946 г., предлагал включить в состав филиала шесть институтов: Горно-геологический; Географо-экономический; Транспортно-энергетический; Химико-технологический Сельского хозяйства; Медико-биологический (НА ИНЦ. Ф. 1. Оп. 1. Д. 2. Л. 5–6). В числе первых планировалось организовать Медико-биологический институт как наиболее обеспеченный специалистами. Другие подразделения, сначала созданные как сектора, должны были постепенно развиваться в институты.

Д.Н. Талиев и Б.Я. Слободчиков высказали мнение, что Байкальскую лимнологическую станцию и Иркутскую сейсмическую станцию не стоит включать в состав филиала, так как эти учреж-

the question of the establishment of the branch of the Academy of Sciences in Eastern Siberia again.

In June of 1946, N.A. Florensov, E.V. Pavlovsky, T.T. Deulya, I.A. Kobelyatsky, V.A. Krotov with the support of the Irkutsk Regional Committee (b) and Irkutsk Province Executive Committee appealed to the Central Committee of the All-Union Communist Party (b) and the USSR Cabinet with a proposal to organize All-Union Conference on the Study of Productive Forces in Irkutsk in order to determine the prospect of the establishment of a branch of the Academy of Sciences. In August of 1946, the Secretariat of the Central Committee of the the All-Union Communist Party (b) authorized to convene the Conference [Kazarin, 1998, p. 200].

They established the Organizing Committee in Irkutsk, which was involved not only in the preparation of the scientific event, but also accumulated projects on the establishment of the Eastern Siberian Branch (ESB). During the years of 1946–1947, several projects, created by the representatives of universities, industry organizations, academic research institutions were presented to the Organizing Committee.

The draft prepared in September of 1946 by T.T. Deulya, the rector of the University of Irkutsk, Professor E.V. Pavlovsky and I.A. Kobelyatsky, the chief of the Eastern Siberian Geological Department, offered to develop geological, geographical and limnological studies and establish the branch's departments: Departments of geology, petrography and mineral deposits, geomorphology and geography, and limnology. Then they planned to create some units of chemical and biological profile (SA ISC. F. 1. Op. 1. D. 1. L. 1–2).

The draft, prepared by D.N. Taliev, the chief of the Baikal Limnological Station of the Academy of Sciences of the USSR, and B.Ya. Slobodchikov, his deputy, in October 1946, proposed to include six institutions in the branch: the Institute of Mines and Geology; the Institute of Geography and Economics, the Institute of Transport and Energy, the Institute of Chemical Engineering, the Institute of Agriculture, the Institute of Medicine and Biology (SA ISC. F. 1. Op. 1. D. 2. L. 5–6). First of all, they planned to open the Institute of Medicine and Biology as the one having the biggest number of

дения ориентированы на изучение общих закономерностей лимнологии и сейсмологии в соответствии с планом исследований Академии наук (НА ИНЦ. Ф. 1. Оп. 1. Д. 2. Л. 10–11).

Уже в 1946 г. в записке зав. кафедрой биологии Медицинского института профессора С.И. Тимофеева был поставлен вопрос о необходимости развития экологических исследований в связи с интенсивным индустриальным освоением Восточной Сибири. Профессор высказал тезис о непереносимости участия ведущих ученых страны в работе филиала как условия организации работ фундаментально-теоретического уровня (НА ИНЦ. Ф. 1. Оп. 1. Д. 2. Л. 19–20).

В октябре 1946 г. на совещании научной общности разгорелась бурная дискуссия по поводу организационной формы комплексного академического учреждения. Доцент Иркутского университета В.А. Кротов разъяснил, что база – это комплексный институт, состоящий из секторов, а филиал предполагает возможность создания не только секторов, но и институтов. Он особо подчеркнул, что задача филиала Академии наук – координировать исследования всех секторов науки (НА ИНЦ. Ф. 1. Оп. 1. Д. 1. Л. 5, 8).

В.А. Кротов предложил включить в состав филиала: Байкальскую лимнологическую станцию (и в дальнейшем создать на ее основе Институт байкаловедения); обсерваторию и сеть сейсмических станций; НИИ биологии Иркутского университета; Бурят-Монгольский НИИ культуры и экономики. Среди новых подразделений он назвал: сектора – географии, сельского хозяйства, медицины; химическую лабораторию; научную библиотеку (НА ИНЦ. Ф. 1. Оп. 1. Д. 1. Л. 9, 11).

Ректор Иркутского университета Т.Т. Деуля высказался против передачи в филиал подразделений университета и предложил в первую очередь создать геологический сектор, чтобы «вырастить» из него Геологический институт. Он поддержал идею создания институтов химического и гуманитарного профиля. Гуманитарный институт, по его мнению, можно было создать на основе исследований краеведческого музея (НА ИНЦ. Ф. 1. Оп. 1. Д. 1. Л. 14–15).

Участники совещания выразили пожелание, чтобы будущий филиал возглавил академик С.С. Смирнов, крупный специалист в области геоло-

experts. Other units, first started as sectors, should have been gradually turning into the Institutes.

D.N. Taliev and B.Ya. Slobodchikov suggested that Baikal Limnological Station and Irkutsk seismic station should not be included in the branch, as these institutions focused on the study of the general laws of Limnology and Seismology in accordance with the plan of studies of the Academy of Sciences (SA ISC. F. 1. Op. 1. D. 2. L. 10–11).

In 1946, the note of Professor S.I. Timofeev, the head of Department of Biology of the Institute of Medicine, raised the question about the need to develop environmental researches due to the intense industrial development of Eastern Siberia. The professor stated a thesis about indispensable participation of leading national scientists in the work of the branch as a condition of organization of works at theoretical fundamental level (SA ISC. 1. Op. 1. D. 2. L. 19–20).

In October of 1946 the meeting of the scientific community was the playground for a stormy debate about the organizational form of the complex academic institution. V.A. Krotov, Associate Professor of the University of Irkutsk, explained that the base is a complex institution composed of the sectors, and a branch implies the possibility of establishing not only sectors, but institutions as well. He stressed that the task of the branch of the Academy of Sciences was to coordinate researches in all sectors of science (SA ISC. F. 1. Op. 1. D. 1. L. 5, 8).

V.A. Krotov suggested including in the branch: Baikal Limnological Station (and then creating the Institute of the Baikal Studies on its basis); an observatory and a network of seismic stations; the Institute of Biology of the University of Irkutsk, the Buryat-Mongolian Institute of Culture and Economics. He mentioned the following sectors among the new units: the sectors of geography, agriculture, medicine; chemical laboratory, research library (NA INS. F. 1. Op. 1. D. 1. L. 9, 11).

T.T. Deulya, the rector of the University of Irkutsk, opposed to the transfer of the units of the university to the branch and offered primarily to establish a geological sector to “grow” the Institute of Geology out of it. He supported the idea about the establishment of the Institute of Chemistry and Humanities. In his opinion, the Institute of

гии и минералогии Восточной Сибири, который в годы войны работал в Иркутске в содружестве с местными геологами. Потенциальным директором геологического института был назван ученик академика В.А. Обручева профессор Е.В. Павловский (НА ИНЦ. Ф. 1. Оп. 1. Д. 1. Л. 28).

В июле 1947 г. вузовские ученые Г.П. Славнин и А.Л. Перепелица из Иркутского горно-металлургического института представили свой проект. Его основная идея – в Иркутске надо сразу создавать комплекс институтов, секторов и лабораторий, которые под руководством центральных НИИ организуют разработку теоретических и прикладных проблем Восточной Сибири совместно с вузами и отраслевыми организациями. Перечень НИУ включал институты: Горного дела и геологии; Транспорта и энергетики; Химии и металлургии; Сельскохозяйственный; Организации труда и экономики; Медицинский. Предлагалось также создать несколько секторов – строительства, физики, гуманитарный (НА ИНЦ. Ф. 1. Оп. 1. Д. 1. Л. 31–32).

В августе 1947 г. в Иркутске состоялась Всесоюзная конференция по изучению производительных сил Иркутской области. Ее участники определили основные направления изучения и освоения гидроэнергетических, топливных и минерально-сырьевых ресурсов региона и высказались за организацию филиала АН СССР. Ведущие ученые страны рекомендовали создавать научные учреждения исходя из того комплекса задач, которые стояли перед экономикой края.

После завершения конференции продолжилось обсуждение основных проблем создания филиала Академии наук. В октябре 1947 г. Г.П. Славнин и А.Л. Перепелица уточнили структуру филиала, учитывая рекомендации конференции, и включили в его состав институты: Горно-геологический; Топливо-энергетический; Химико-металлургический (НА ИНЦ. Ф. 1. Оп. 1. Д. 2. Л. 1–3).

Одновременно ученые-геологи из разных ведомств – Г.П. Славнин, И.А. Кобеляцкий, Н.А. Флоренсов и М.В. Поляков – подготовили проект Горно-геологического института, который должен был состоять из пяти секторов – геологии, рудных месторождений, угля и нерудных ископаемых, горного дела, обогащения полезных ископа-

Humanities could be established on the basis of the researches of the museum of regional studies (SA ISC. F. 1. Op. 1. D. 1. L. 14–15).

The meeting's attendants expressed the wish about heading the future branch. They said they would like it to be headed by the academician S.S. Smirnov, the famous expert in the field of geology and mineralogy of Eastern Siberia, who worked in Irkutsk in collaboration with the local geologists during the war. Professor E.V. Pavlovsky, a student of the academician V.A. Obruchev, was considered to be the potential director of the Institute of Geology (SA ISC. F. 1. Op. 1. D. 1. L. 28).

In July of 1947 the university scientists G.P. Slavnin and A.L. Perepelitsa from Irkutsk Mining and Metallurgical Institute presented their project. Its basic idea was that a set of institutions, sectors and laboratories should have been immediately established in Irkutsk under the leadership of the central National Research Institutes for more effective development of theoretical and applied problems of Eastern Siberia together with universities and industry organizations. The list included the following National Research Institutes: the Institute of Mines and Geology; the Institute of Transport and Energy, the Institute of Chemistry and Metallurgy; the Institute of Agriculture, the Institute of Labour and Economics; the Institute of Medicine. It was also supposed to create a number of sectors – sectors of construction, physics, humanities (SA ISC. F. 1. Op. 1. D. 1. L. 31–32).

In August of 1947 the All-Union Conference on the Study of Productive Forces of the Irkutsk region took place in Irkutsk. The participants identified the main areas of study and development of hydropower, fuel and mineral resources of the region and called for the organization of the branch of the Academy of Sciences of the USSR. Leading national scientists recommended to create scientific institutions on the basis of the complex of tasks that the economy of the region faced.

After the conference the discussion of the major challenges of establishing the branch of the Academy of Sciences went on. In October of 1947 G.P. Slavnin and A.L. Perepelitsa refined the structure of the branch, taking into account the recommendations of the conference, and included the Institute of Mines and Geology; the Institute of Transport and Energy,

емых, а также Музея геологии Восточной Сибири (НА ИНЦ. Ф. 1. Оп. 1. Д. 2. Л. 21–22).

Исходя из решений конференции и итогов обсуждения проектов ВСФ местной общественностью, Иркутский обком партии в ноябре 1947 г. обратился в СМ СССР с просьбой разрешить организовать в Иркутске филиал Академии наук. Предлагаемая структура филиала включала институты и сектора по следующим направлениям: геологии и горного дела; химии и металлургии; топлива и гидроэнергетики; озероведения (изучение оз. Байкал); биологии и медицины; географии и почвоведения; лесного и сельского хозяйства; транспорта; экономики и гуманитарных исследований. Открыть филиал местные власти предлагали в январе 1948 г. [Казарин, 1998, с. 201].

Проект ВСФ, который вначале охватывал широкий спектр взаимосвязанных научных направлений, в ходе переговоров и консультаций с центральными инстанциями постепенно корректировался в сторону уменьшения состава НИУ. Причины «сжатия» проекта сводились к следующему: нежелание крупных ученых возглавить периферийные НИУ; ревностное отношение центральных институтов и ведомств к включению их тематики в структуру филиала; отсутствие необходимых кадровых, финансовых и материальных ресурсов.

В декабре 1948 г. в СМ СССР обратился президент АН СССР академик С.И. Вавилов, который предлагал осуществить организацию филиала в два этапа. На первом этапе в 1949 г. планировалось создать: два института – Геологии, Энергетики и химии; а также два сектора – биологический и экономико-географический. На втором этапе в 1950–1951 гг. планировалось осуществить организацию других институтов и подразделений (НА ИНЦ. Ф.1. Оп. 1. Д. 4. Л. 1–2).

1 февраля 1949 г. СМ СССР постановил организовать в Иркутске Восточно-Сибирский филиал Академии наук, 24 февраля этого же года соответствующее постановление принял президиум АН СССР. Главными направлениями деятельности филиала являлись изучение природных ресурсов и содействие развитию основных отраслей народного хозяйства региона. В сферу внимания филиала включены проблемы трех территорий – Иркутской и Читинской областей, Бурятской

the Institute of Chemistry and Metallurgy in the branch (SA ISC. F. 1. Op. 1. D. 2. L. 1–3).

At the same time, scientists and geologists from different departments – G.P. Slavnin, I.A. Kobelyatsky, N.A. Florensov and M.V. Polyakov – prepared the project for the Institute of Mines and Geology, which was to consist of five departments – Departments of geology, ore deposits, coal and non-metallic minerals, mines, mineral processing, as well as the Museum of Geology of Eastern Siberia (SA ISC. F. 1. Op. 1. D. 2. L. 21–22).

Basing on the decisions of the conference and the results of the discussion of the projects with the local community, in November of 1947 Irkutsk Regional Party Committee addressed to the USSR Cabinet for the permission to open the Irkutsk branch of the Academy of Sciences. The proposed structure of the branch involved institutions and sectors in the following areas: geology and mining, chemistry and metallurgy; fuel and hydropower; limnology (the study of the lake Baikal); biology and medicine; geography and soil science; forestry and agriculture; transport; economy and humanities. The local authorities offered to open the branch in January of 1948 [Kazarin, 1998, p. 201].

This project which initially covered a wide range of interrelated scientific fields, in the course of negotiations and consultations with the central authorities gradually evolved towards the reduction of the staff of National Research Institution. The causes of such “compression” of the project were the following: reluctance of major scientists to lead provincial National Research Institutions; jealous attitude of the central institutions and agencies to including the fields of their scientific studies in the structure of the branch, the lack of the necessary human, financial and material resources.

In December of 1948 S.I. Vavilov, the president of the Academy of Sciences of the USSR, appealed to the USSR Cabinet with the proposal to divide the process of establishing the branch into two stages. In the first stage in 1949 it was planned to create two institutes – the Institute of Geology, and the Institute of Energy and Chemistry; and two departments – Departments of Biology and Economic Geography. In the second stage in 1950–1951 they planned to establish other institutes and departments (SA ISC. F.1. Op. 1. D. 4. L. 1–2).

АССР. Постановления утвердили структуру филиала, предложенную академиком С.И. Вавиловым для первого этапа его организации (НА ИНЦ. Ф. 1. Оп. 1. Д. 58. Л. 2).

Появление основополагающих документов об организации филиала не решало автоматически важнейший вопрос с кадрами. Намечавшийся на пост руководителя президиума ВСФ академик С.С. Смирнов ушел из жизни в 1947 г. Не состоялось назначение академика А.В. Винтера, сыгравшего важную роль на Иркутской конференции 1947 г.

Секретарь Иркутского обкома ВКП(б) М.М. Смирнов с тревогой сообщал в ЦК партии, что Академия наук СССР не проявляет должной активности в подборе руководящих кадров. Информацию о том, что вузы и отраслевые институты препятствуют переходу кадров на руководящие должности филиала, он подтвердил конкретными примерами (НА ИНЦ. Ф. 1. Оп. 1. Д. 4. Л. 7–9).

Лишь к середине 1950 г. была достигнута договоренность о назначении председателем президиума ВСФ чл.-кор. АН СССР В.В. Звонкова. Постоянно проживая в Москве, он приезжал в Иркутск в командировки дважды в год, поэтому организационной работой ВСФ занимались его заместители. Необходимая база для научных исследований филиала создавалась около трех лет.

В 1950-е гг. укрепление академического потенциала Восточной Сибири происходило благодаря усилиям руководителей филиала Е.В. Павловского и В.А. Кротова. В состав ВСФ вошли Байкальская лимнологическая станция, магнитно-ионосферная и сейсмическая станции. Созданы новые лаборатории при президиуме ВСФ и в Институте геологии, отдел энергетики выделен из Института энергетики и химии с перспективой развития в самостоятельный институт.

В дальнейшем подразделения филиала составили ту основу, на которой выросли самостоятельные институты Сибирского отделения АН СССР / РАН. Институт геологии в составе Отделения изменил название на Восточно-Сибирский геологический институт, а ныне известен как Институт земной коры. Исследователи-географы участвовали в создании Института географии (1957), ныне Институт географии им. В.Б. Соча-

On February 1, 1949 the USSR Cabinet decided to organize the Eastern-Siberian branch of the Academy of Sciences in Irkutsk. On February 24, 1949 the presidium of the Academy of Sciences of the USSR issued the decree in accordance with the decision. The main activities of the branch were studying the natural resources and promotion of the development of the regional economy's key sectors. The spotlight of the branch included the problems of three areas - the Irkutsk region, the Chita region and the Buryat Autonomous Soviet Socialist Republic. The resolutions approved the structure of the branch, proposed by the academician S.I. Vavilov for the first phase of its organization (SA ISC. F. 1. Op. 1. D. 58. L. 2).

The emergence of the fundamental documents on the organization of the branch did not solve the major problem with the staff. The academician S.S. Smirnov, who was planned for the post of the head of the branch's Presidium, died in 1947. The appointment of the academician A.V. Vinter, who had played an important role in the Irkutsk Conference in 1947, was not realized as well.

The secretary of the Irkutsk regional committee of the All-Union Communist Party (b) M.M. Smirnov anxiously reported to the Central Committee that the Academy of Sciences of the USSR did not show a proper activity in the selection of executive staff. He confirmed the information that universities and industry training institutions impeded the transition of the staff to the executive positions in the branch, by particular examples (SA ISC. F. 1. Op. 1. D. 4. L. 7–9).

Only in the middle of 1950 the agreement on the appointment of V.V. Zvonkov, a corresponding member of the Academy of Sciences of the USSR, for the position of the chairman of the Presidium of the ESB was reached. Constantly living in Moscow, he went on business trips to Irkutsk twice a year, so the organizational work on the ESB was the responsibility of his deputies. The necessary basis for the branch's scientific research was being created for nearly three years.

In the 1950-ies the strengthening of the academic potential of Eastern Siberia was happening due to the efforts of the branch heads E.V. Pavlovsky and V.A. Krotov. The structure of the branch included the Baikal Limnological Station, the

вы. Байкальская лимнологическая станция преобразована в Лимнологический институт (1960). Магнитно-ионосферная и сейсмическая станции вошли в состав Сибирского института земного магнетизма, ионосферы и распространения радиоволн (1960), ныне Институт солнечно-земной физики. Отдел энергетики вошел как лаборатория в состав Сибирского энергетического института (1960), ныне Институт систем энергетики им. Л.А. Мелентьева. Биологи ВСФ продолжили деятельность в Восточно-Сибирском биологическом институте (1961), ныне Сибирский институт физиологии и биохимии растений.

Становление первого академического центра Восточной Сибири произошло во многом благодаря научным школам Иркутского университета. В течение первого десятилетия своего существования ученые ВСФ внесли существенный вклад в изучение минерально-сырьевых ресурсов региона и способствовали развитию производительных сил Восточной Сибири. На основе ВСФ в конце 1950-х гг. начал свое формирование второй по численности научных учреждений Иркутский научный центр СО РАН [Куперштох, с. 59–130].

Естественным продолжением процесса изучения производительных сил являлось развитие сети научных учреждений на местах. Проект по созданию филиала Академии наук в Восточной Сибири реализовался в усеченном варианте. Мобилизация филиалов на решение текущих потребностей экономики не способствовала развитию в их структуре комплексных теоретических и прикладных исследований. То, что местное научное сообщество отчетливо осознавало необходимость развития таких исследований по широкому спектру проблем, наглядно показало обсуждение проектов накануне организации Восточно-Сибирского филиала АН СССР. Предложения ученых 1946–1947 гг. частично реализовались спустя десятилетие в рамках Сибирского отделения АН СССР / РАН.

Список сокращений

1. НА ИНЦ – Научный архив Иркутского научного центра СО РАН.
2. НАСО – Научный архив Сибирского отделения РАН.

magnetic and seismic station and the ionospheric station. Some new laboratories at the Presidium of the ESB and at the Institute of Geology were established, Department of Energy was separated from the Institute of Energy and Chemistry with the prospect of becoming an independent institute.

Later the divisions of the branch became the basis which the independent institutes of the Siberian Branch of the USSR / Russian Academy of Sciences grew on. The Institute of Geology in the branch changed its name for Eastern Siberian Geological Institute, now it is known as the Institute of the Earth crust. Researchers-geographers were involved in establishing of the Institute of Geography (1957) that is now the Institute of Geography named after V.B. Sochava. The Baikal Limnological Station was transformed into Limnological Institute (1960). The magnetic and ionospheric station and the seismic station became a part of the Siberian Institute of Terrestrial Magnetism, Ionosphere and Radio Wave Propagation (1960), that is now the Institute of Solar-Terrestrial Physics. The Department of Energy was included in the Siberian Institute of Energy as a laboratory (1960), now it is the Institute of Energy Systems named after L.A. Melentyev. The biologists of the branch continued working in Eastern Siberian Biological Institute (1961) that is now the Siberian Institute of Plant Physiology and Biochemistry.

The formation of the first academic center of Eastern Siberia was largely due to the scientific schools of the University of Irkutsk. During the first decade of its existence, the branch's scientists made a significant contribution to the study of the regional mineral resources and contributed to the development of the productive forces of Eastern Siberia. On the basis of the branch in the late 1950-ies the Irkutsk Scientific Center of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences, that was the second largest research institution, was opened [Kupershtokh, p. 59–130].

The process of studying the productive forces naturally resulted in the development of the network of regional academic institutions. The project to establish a branch of the Academy of Sciences in Eastern Siberia was realized in a truncated version. Mobilization of the branches to solve the current issues of the economy was not conducive to the development of the complex theoretical and

Библиографический список

1. Артемов Е.Т. Проекты развития академической науки на востоке страны в середине 1950-х гг. // Гуманитарные науки в Сибири. 2004. № 2. С. 40–44.
2. Артемов Е.Т. Формирование и развитие сети научных учреждений АН СССР в Сибири. 1944–1980 гг. Новосибирск: Наука, Сиб. отделение, 1990. 189 с.
3. Долголюк А.А., Ильиных В.А., Ламин В.А., Пленкин В.Ю., Тимошенко А.И. Сибирь: проекты XX века (начинания и реальность). Новосибирск: Новосиб. гос. ун-т, 2002. 302 с.
4. Казарин В.Н. Образование, наука и интеллигенция в Восточной Сибири (вторая половина 40 – середина 60-х гг. XX в.). Иркутск: Изд-во Иркут. ун-та, 1998. 308 с.
5. Куперштох Н.А. Научные центры Сибирского отделения РАН. Новосибирск: Академич. изд-во «Гео», 2006. 441 с.
6. Осташко Т.Н. Наука и ученые в годы Великой Отечественной войны. Новосибирск: Новосиб. гос. ун-т, 2002. 154 с.
7. Тимошенко А.И. Проекты социально-экономического развития Сибири в XX веке: концепции и решения. Исторические очерки. Новосибирск: Сиб. науч. изд-во, 1997. 288 с.

applied researches in their structure. The fact that the local scientific community clearly understood the need in developing such researches on a wide range of issues, was obviously demonstrated by the discussion of the projects on the eve of the organization of the Eastern Siberian Branch of the Academy of Sciences of the USSR. The scientists' offers in 1946–1947 were partially realized after a decade in the framework of the Siberian Branch of the USSR / Russian Academy of Sciences.

List of abbreviations:

1. SA ISC – Scientific Archive of the Irkutsk Scientific Center of the Russian Academy of Sciences.
2. SA SB – Scientific Archive of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences.

Reference list

1. Artemov E.T. Formation and development of the network of scientific institutions of the USSR Academy of Sciences in Siberia in 1944–1980. Novosibirsk: Nauka, Siberian branch, 1990. 189 p.
2. Artemov E.T. Projects of academic science development in the east of the country in the mid-1950-es // Humanities in Siberia. 2004. Number 2. P. 40–44.
3. Dolgolyuk A.A. Ilyinykh V.A., Lamin V.A., Plenkin V.Yu., Timoshenko A.I. Siberia: projects of the XX century (beginnings and reality). Novosibirsk: Novosibirsk State University Press, 2002. 302 p.
4. Kazarin V.N. Education, science and intellectuals in Eastern Siberia (the second half of the 40's - mid 60's of the XX century). Irkutsk: Irkutsk University Press, 1998. 308 p.
5. Kupershtokh N.A. Scientific Center of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences. Novosibirsk: Academic Publishing House "Geo", 2006. 441 p.
6. Ostashko T.N. Science and scientists in the years of the Great Patriotic War. Novosibirsk Novosibirsk State University Press, 2002. 154 p.
7. Timoshenko A.I. Projects of socio-economic development of Siberia in the XX century: concepts and solutions. Historical essays. Novosibirsk: Siberian Scientific Publishing House, 1997. 288 p.

АКСИОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

AXIOLOGY OF VOCATIONAL-PEDAGOGICAL EDUCATION

Г.И. Чижакова

G.I. Chizhakova

Аксиология, аксиологическая функция образования, образовательные ценности, классификация образовательных ценностей, ценностные ориентации, ценностные установки.

В статье с учетом аксиологической направленности образования раскрывается значимость ценностных ориентаций учителя как его субъекта, подчеркивается актуальность аксиологической функции образования, представлена и охарактеризована классификация образовательных ценностей.

Axiology, axiological function of education, educational values, classification of educational values, system of values, values.

Taking into account axiological orientation of education in this paper, we reveal the importance of the value system of teachers as the subject of education; the relevance of axiological function of education is highlighted; the classification of educational values is presented and described.

Любая образовательная система существует в определенном социокультурном пространстве и взаимодействует с ним. Посредством образования ценности передаются от одного поколения к другому. Однако было бы неверно рассматривать образование только как транслятор накопленных культурой и обществом ценностей. В образовании заложены условия, способствующие появлению новых ценностей, оказывающих влияние на ценностные ориентации общества, так как оно является пространством творческого освоения новой информации, формирования новых жизненных умений и способностей, расширения возможностей формирования практического опыта. Внешнее образовательное пространство, отражающее все общезначимые ценности, способствует формированию внутренней образовательной среды (интересов, склонностей, ценностных ориентиров) самих детей.

Ценностные ориентации образования могут не совпадать с ориентациями общества. К примеру, для современного общества характерно отсутствие ориентации на духовные ценности. В то же время гуманистический характер образования, отражающий приоритет общечеловеческих ценностей, формирует духовность человека. Включаясь в социально-культурные отношения, ребенок как носитель ценностного сознания, отношения, поведения оказывает влияние на ценностные ориентации общества. Образовательные ценности, таким образом, являются не репро-

Any educational system exists in a particular socio-cultural environment and interacts with it. Values are transmitted from one generation to the next through education. But it would be wrong to regard education only as a translator of the values accumulated by culture and society. Education is based on the conditions which are conducive to the emergence of the new values that influence the value system of society, as it is where new information is creatively assimilated, new life skills and abilities are formed, opportunities for getting practical experience are developed. External educational environment that reflects all the values which are important, contributes to the formation of internal educational environment (interests, aptitudes, values) of children themselves.

System of values in education may not coincide with the values of society. For example, modern society is characterized by the lack of focus on spiritual values. At the same time, humanistic character of education, reflecting the priority of human values, forms human spirituality. By being engaged in social and cultural relations, a child as the bearer of value consciousness, attitude and behavior has an impact on the value system of society. Thus, educational values are not reproductive but productive, able to define the future strategy of education and influence

дуктивными, а продуктивными, способными определять дальнейшую стратегию образования и оказывать влияние на базовые процессы, происходящие в культуре и обществе. Если в культуре и обществе доминируют ценности потребления, то это не означает, что образование должно формировать потребителя, оно может формировать у личности культуру потребления.

Важно учитывать устойчивость образовательных ценностей в обществе, чтобы избежать противоречия между желательными и вознаграждаемыми обществом образцами поведения и деятельности (Н.Д. Никандров).

Учитель является носителем определенной системы ценностей, которая воплощается в мировоззрении как аксиологически представленной картине мира и служит регулятором его профессиональной деятельности. Именно система ценностей, выполняющая социально-регулятивную функцию, является важным механизмом включения учителя в систему глобальных общественных отношений. Таким образом, внешнее поведение и характеристика общественных связей педагога показывают его вовлеченность в сферу профессиональной деятельности, которая определяется ценностными ориентациями (макродиспозиции). Последние определяют конкретные установки, которыми учитель руководствуется при решении конкретных педагогических задач (микродиспозиции). Микродиспозиции позволяют составить суждение о направленности учителя на внутренние (отражающие сущность педагогической деятельности) или внешние (отражающие условия, в которых осуществляется профессионально педагогическая деятельность) ценности. С внешними ценностями все понятно. Стремление получать хорошую заработную плату, иметь большой отпуск, да еще и в летнее время, не настолько регламентированный график работы, как, к примеру, на производстве ничего плохого не имеет. Плохо, если направленность учителя на внешние ценности доминирует, а внутренние расцениваются как малозначительные.

В современных условиях существенно изменились и продолжают меняться функции учителя, поэтому его ценностные ориентации становятся предметом пристального внимания и изучения учеными философами, психологами, педагогами. Действительно, учитель не только обучает детей, но и является их духовным наставником, носителем общечеловеческих ценностей, таких как истина, долг, справедливость, свобода, честь, совесть и др. Являясь универсальными уста-

the processes occurring in culture and society. If consumption values dominate in culture and society, it does not mean that education should form the consumer, it can form individual consumer culture.

It is important to take into account the sustainability of educational values in society, in order to avoid contradictions between the patterns of behavior and activity desired and rewarded by society (N.D. Nikandrov).

The teacher is a bearer of a certain value system, which is embodied in the outlook as in axiologically presented picture of the world and serves as a regulator of their career. A value system that performs social and regulatory function is the one that is an important tool for the inclusion of the teacher in the system of global public relations. Thus, the external behavior and characteristics of public relations of the teacher show their involvement in the sphere of vocational activity, which is determined by the system of values (macrodispositions). The latter determine the specific values which the teacher is guided by while solving specific educational issues (microdispositions). Microdispositions allow forming a judgment about the focus of the teacher on the internal (reflecting the essence of pedagogical activity) or external (reflecting the conditions in which vocational pedagogical activity is realized) values. Everything is clear about external values. The desire to earn good salary, have long vacation, especially in summer, not very scheduled work, for example, at a plant, is not that bad. But it is bad if teachers' focus on external values dominates, and the inner ones are regarded as minor.

In modern conditions a teacher's functions have changed and are still changing, so their value system is becoming the subject of intense scrutiny and study by scientists, philosophers, psychologists and educators. Indeed, the teacher does not simply teach children, but is also their spiritual leader, the bearer of universal values such as truth, duty, justice, freedom, honor, conscience, etc. These universal values direct the teacher to understanding and respect for child individuality, belief in the need for a humane approach to them, development of their educational skills. The focus

новками учителя, общечеловеческие ценности ориентируют его на понимание и уважение личности ребенка, веру в необходимость гуманного подхода к нему, развитие своих педагогических способностей. Направленность учителя на общечеловеческие ценности отражает понимание того, что профессионально-педагогическая деятельность носит гуманистический характер. Это становится стержнем его профессиональной деятельности, концептуальной идеей, а сама деятельность приобретает личностный смысл.

В настоящее время обращение к образовательным ценностям характерно для всей мировой общечеловеческой ответственности. Почему?

Обращение к образовательным ценностям принято начинать с английского философа Р. Питерса, который в 60-е годы XX века выявил основные источники основания образования: Культуру, Общество, Индивид. Названные источники, по утверждению Р. Питерса, находятся во взаимосвязи и одновременно противодействуют друг другу. Подавление одного из источников приводит к образовательному и социокультурному кризису, выход из которого осуществляется тогда, когда подавляемый источник начинает занимать лидирующее положение, при этом нейтрализуя другие источники основания образования. Установившись, по утверждению Питерса, к середине XX века баланс между названными источниками был затем нарушен возрастанием объема информации и развитием различных идеологий, вследствие чего конфликт между ними обострился и в настоящее время продолжается на новом уровне.

Р. Питерс, кроме того, выделил критерии образования и в качестве первого назвал ценности, так как образовательный процесс – это передача не любого, а значимого знания, обладающего определенной ценностью. Именно ценности позволяют отличать образование от обучения (например, подчеркивал Р. Питерс, обучение искусству пыток нельзя считать образовательным процессом).

Наличие другого критерия – понимание связи своих действий и их места в целостной модели жизни – также позволяет отличить образование от обучения (обученный человек – не всегда образованный человек).

Осмысленность, осознанность знания – критерий, отличающий образование от внушения.

Образовательные ценности изучаются педагогической аксиологией – междисциплинарной отраслью

of the teacher on the universal values reflects understanding of the fact that vocational and pedagogical activity is humanistic. This is the core of their vocational activity, the conceptual idea, while the activity itself has personal meaning.

Currently, the appeal to the educational values is typical for the entire world community. Why?

The appeal to the educational values is considered to come from the English philosopher R. Peters who in the 60-ies of the XX century revealed the main sources of the base of education: Culture, Society, Individual. According to R. Peters, the sources mentioned above interact and at the same time counteract with each other. Suppression of one of the sources leads to educational and socio-cultural crisis, the way out of which is carried out when the suppressed source begins to take the lead neutralizing other sources of the base of education. According to Peters, the balance between these sources fixed up to the middle of the XX century was then broken due to the increase in the volume of information and the development of various ideologies, resulting in their intensified conflict which is going on at the next level now.

R. Peters also highlighted the criteria of education and referred values to the main one as educational process is not the transfer of any but of valid knowledge, which has a certain value. Values allow distinguishing education from teaching (for example, R. Peters emphasized that learning the art of torture can not be considered to be educational process).

The presence of other criteria that is understanding of the relationship between one's actions and their place in the holistic model of life also allows distinguishing education from training (a trained person is not always an educated person).

Meaningfulness, awareness of knowledge is a criterion which distinguishes education from suggestion.

Educational values are studied by pedagogical axiology that is an interdisciplinary branch of knowledge, whose outlines began to emerge in the second half of the 80-ies of the XX century within the philosophy of education. Its appearance

знания, контуры которой начали складываться со второй половины 80-х годов XX века в рамках философии образования. Ее появление обусловлено потребностью общества в развитии духовно-нравственного потенциала личности. В настоящее время актуализировались ценностные подходы к образованию, что находит отражение в содержании государственных стандартов нового поколения. К примеру, Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование в качестве основных объектов профессиональной деятельности магистров выделяет обучение, воспитание, индивидуально-личностное развитие обучающихся, здоровье обучающихся, здоровьесберегающие технологии образования.

Традиционно образование выполняло следующие функции: компенсаторную, позволяющую восполнить по каким-либо причинам недостающее знание; адаптирующую, дающую возможность индивиду приспособиться к постоянно меняющемуся миру, к изменениям в сфере производства; развивающую, позволяющую индивиду сохранять социальную активность и участвовать в общественных процессах; креативную, предоставляющую возможность развития творческого потенциала личности на всех этапах ее жизнедеятельности; функцию культурного наследования, обеспечивающую приобщение школьников к богатствам мировой культуры и их участие в сохранении, освоении, обогащении культурных ценностей; преобразующую, направленную на педагогизацию всех сфер жизнедеятельности общества.

Названные функции включают в себя определенные аксиологические установки, затрагивают ценностные аспекты обучения и воспитания личности, в то же время они не в полной мере раскрывают сущностные характеристики образования, входящие в его аксиологические основания. Рассмотрим эти характеристики.

Мы видим, что в настоящее время в качестве приоритетной Стандарт выделяет аксиологическую функцию образования, которая отражает подходы к его содержанию, организации, управлению с учетом сохранения и укрепления физического, психического здоровья как основополагающих ценностей человека. Действительно, в философии человек представлен неразрывной триадой: тело, душа, дух. «В здоровом теле – здоровый дух», – гласит известная пословица. Понятие «здоровье» содержательно включает в себя

is due to the need of society in the development of spiritual and moral potential of the individuality. Currently value approaches to education are becoming actual, that is reflected in the content of the state standards of the new generation. For example, the federal state educational standard of higher vocational education in the field of training 050400 “Psycho-pedagogical education” marks training, educating, individual and personal development of students, their health and health-saving technologies of education as the main objects of vocational activity of Masters.

Traditionally, education performs the following functions: compensatory that allows filling a gap in the knowledge; adaptable, which enables the individual to adapt to the constantly changing world, to changes in production; developmental, allowing the individual to maintain social activities and participate in social processes; creative, providing an opportunity to develop the creative potential of individuals at all stages of their life; the function of cultural inheritance providing familiarization students with the riches of the world culture and their participation in the conservation, development and enrichment of the cultural values; transformative aimed at pedagogization of all spheres of society’s activity.

These functions include certain axiological values, affect the value aspects of training and education of the individual, while at the same time, they do not fully reveal the intrinsic characteristics of education within its axiological foundations. Let us consider these characteristics.

We see that at present the Standard marks the axiological function of education as a priority one. The function reflects the approaches to educational content, organization, management, including preservation and strengthening of physical, mental health as fundamental human values. Indeed, in philosophy man is presented by an inseparable triad of body, soul and spirit. “A sound mind is a sound body” is what a famous proverb says. The concept “health” includes biological, psychological and social characteristics according to its meaning; it is a complex integrative category, which has a historical character. There are physical, mental and psychological (moral) types of human health. The term “mental health”

биологические, психологические, социальные характеристики, оно является сложной интегративной категорией, обладающей историческим характером. Различают соматическое, психическое, психологическое (нравственное) здоровье человека. Термин «психическое здоровье» объединяет две научные и практические отрасли знания – медицинскую и психологическую, и подразумевает наличие взаимосвязи соматического и психического состояний человека.

Наряду с телесным и психическим человеку присуще духовное, отличающее его от всех других существ. Духовность понимается как особое эмоционально-нравственное состояние личности, как такое сознание человека, которое ориентировано на высшие ценности – Истину, Красоту, Добро – и пытается реализовать их в деятельности и общении.

А. Маслоу выделил две составляющие духовно-го здоровья: стремление человека развить свой потенциал через самоактуализацию и стремление к гуманистическим ценностям. Он считал, что самоактуализирующейся личности присущи такие качества, как принятие других, чувствительность к прекрасному, альтруизм, желание улучшить человека, склонность к творчеству и т. п.

Условиями сохранения психологического здоровья являются стремление человека к смыслу (В. Франкл), обладание жизненными целями (Ш. Бюлер), стремление к самоопределению (В.П. Зинченко). По утверждению В. Франкла, человек может осуществить себя лишь в той мере, в какой ему удастся осуществить смысл, который он находит во внешнем мире. Смысл всегда соответствует конкретной ситуации. Возможность осуществления смысла уникальна, человек, который может ее реализовать, всегда неповторим. Задачей образования является формирование у ребенка способности к нахождению смысла жизни.

Аксиологическая функция образования предполагает разработку ценностных подходов к организации, содержанию, управлению образованием с учетом сохранения и укрепления не только физического, психического, но и психологического здоровья. Специфика социокультурной ситуации, особенности самого феномена здоровья позволяют придать понятию «здоровье» статус научной педагогической категории и поставить задачу формирования у школьников ценностного отношения к здоровью и ценностного поведения как формы участия в сохранении собственного здоровья и соучастия с другими по этому же поводу.

brings together two scientific and practical branches of learning – medical and psychological and implies the interrelation between human somatic and mental states.

Along with the bodily and the mental a person is characterized by the spiritual, which distinguishes them from all other creatures. Spirituality is understood as a special emotional and moral condition of a person, such as consciousness, which is focused on the highest values – truth, beauty, goodness – and tries to realize them in working and communicating.

A. Maslow identified two components of mental health: human desire to develop their potential through self-actualization and pursuit of human values. He believed that a self-actualizing personality possessed such characteristic as acceptance of others, sensitivity to beauty, altruism, a desire to improve human fancy for creativity, etc.

In order to preserve psychological health man should tend to meaning (V. Frankl), possession of life goals (Sh. Byuler), aim at self-determination (V.P. Zinchenko). According to V. Frankl, man can realize himself only up to the extent that allows him to realize the meaning which he can find in the outside world. The meaning is always appropriate for a specific situation. The possibility of realizing the meaning is unique; man who can take it, is always unique. The target of education is to develop a child's ability to find the meaning of life.

Axiological function of education means developing valuable approaches to organization, content, management of education in view of preservation and strengthening of both physical, mental and psychological health. The specificity of social and cultural situation, the features of the phenomenon of health allow giving the status of scientific and pedagogical category to the concept of "health" and to set the task of formation of positive attitude to health and positive behavior in students as a form of participation in the preservation of their own health and complicity with others on the same occasion.

Currently, health as a value of personal life is taking on a new meaning due to the fact of the changing nature of economic and social processes. Life is getting tougher with respect to the individual.

В настоящее время здоровье как ценность личной жизни обретает новый смысл в связи с изменившимся характером экономических, социальных процессов. Жизнь становится все жестче по отношению к индивиду. Здоровье является в прямом смысле богатством, а угроза потери здоровья в условиях конкуренции – наиболее страшная угроза. Здоровье осознается как важнейшая ценность и смысл жизни человека. В то же время многочисленные публикации, приведенные в них данные говорят об увеличении количества школьников с хроническими заболеваниями в процессе их обучения. Современное образование призвано разрешить возникшее противоречие между требованиями современного общества, руководствующегося гуманистическими приоритетами, с одной стороны, и теоретической неразработанностью условий, обеспечивающих сохранение и укрепление здоровья школьников в период их обучения – с другой. Реализация аксиологической функции образования предполагает определение названных условий на основе глубокого, всестороннего анализа воздействия учебно-воспитательного процесса на физическое, психическое, психологическое здоровье школьника. Это требование важного государственного документа ставит перед педагогическими вузами новую задачу, решение которой требует обогащения содержания и организации профессиональной подготовки в педагогическом вузе.

Другой момент связан с изменением отношения к знанию. Традиционно знания рассматривались как результат процесса обучения. В настоящее время внимание акцентируется на способах получения знания учеником. Здесь требования возрастают к организации учителем познавательной деятельности учащихся, при этом знания не утрачивают своей значимости. Они, как и прежде, составляют основу содержания образования. Знания позволяют индивиду самостоятельно мыслить, выразить себя, ориентироваться в окружающем мире, позволяют человеку быть человеком. Для любой из множества существующих образовательных систем знание является ценностью, и даже при утрате актуальности фактического знания в современной ситуации, характеризующейся стремительным ростом объема информации, знание сохраняет свою образовательную и познавательную ценность. Знание является результатом познавательной деятельности. Поэтому в иерархии образовательных ценностей знание относится к группе доминантных ценностей.

Health is wealth in the truest sense of the word, and the threat of health loss in competitive environment is the most terrible threat. Health is recognized as the most important value and meaning of human life. At the same time, numerous publications and the data cited therein indicate an increase in the number of school children with chronic diseases in the course of their training. On the one hand, modern education is designed to solve the contradiction between the demands of modern society, guided by humanistic priorities, and on the other hand, theoretical crudity of the conditions for preserving and improving health of school children during their training. Implementation of the axiological function of education involves determining these conditions on the basis of deep, comprehensive analysis of the impact of educational process on physical, mental, psychological health of school children. This requirement of the important state document sets a new task for pedagogical universities, which requires the enrichment of content and organization of vocational training in a pedagogical university.

Another thing is the change in the attitude to knowledge. Traditionally knowledge is considered to be the result of learning process. Currently, the emphasis is on how a student can obtain knowledge. Here we can see the increasing requirements for teacher organization of students' cognitive activity while knowledge does not lose its significance. It is the basis of the content of education as before. Knowledge allows the individual to think independently, to express themselves, to familiarize themselves with the world, to allow a person to be a human. Knowledge is valuable for any from a variety of educational systems, and even with the loss of relevance of actual knowledge of the current situation, characterized by the rapid growth of information, knowledge retains its educational and informative value. Knowledge is the result of cognitive activity. Therefore, in the hierarchy of educational values knowledge is referred to the group of dominant values.

Dominant values also include human activities on the creation of concepts, patterns, designs, concepts, ensuring the reproduction and

К доминантным ценностям относится также деятельность людей по созданию понятий, схем, образов, концепций, обеспечивающих воспроизводство и изменение их бытия, а также ориентации в окружающем мире – познавательная деятельность. Познавательная деятельность направлена на духовно-теоретическое освоение человеком окружающего мира, знания фиксируют результаты этого освоения. Познавательная деятельность – деятельность творческая, создающая понятия, образы и концепции, выходящие за рамки познавательных норм. Она не поддается стандартизации и предполагает наличие у ее субъекта познавательной активности.

Усилившееся в последнее время внимание ученых к личностному аспекту познавательной деятельности, рассмотрение личностных детерминант познания позволяет отнести к разряду доминантных ценностей ценность общения, без которого невозможна совместная деятельность субъектов образования. Учителю для решения любой дидактической задачи нужно уметь перевести ее в разряд коммуникативной, то есть продумать тональность общения, целесообразный для данной аудитории темп речи, средства общения.

Важным инструментом нормативного регулирования отношений субъектов образования, способствующим выработке и согласованию общезначимых схем их взаимодействия, являются стандарты. Стандарт предполагает разработку содержательной характеристики образовательного результата, которая представлена как система показателей и критериев, отражающих существенные связи. Поиск показателей и критериев образовательного результата приводит к понятию «норма», которая отражает связь общего и особенного в образовании. Стандарт предполагает наличие двух границ: выход за нижнюю границу означает потерю качества образования, открытость верхней границы обеспечивает духовное становление личности, актуализацию ее личностного потенциала.

К группе нормативных ценностей относятся также моральные, нравственные нормы, определяющие деятельность субъектов образования в общем виде, не регламентирующие в деталях поведение человека, а предполагающие в индивидууме наличие достаточно развитой способности нормировать и регулировать свои поступки самостоятельно, руководствуясь ответственностью.

Выделение стимулирующих ценностей основывается на понимании педагогики как науки техноло-

change of their being, as well as familiarization with the world around us that is cognitive activity. Cognitive activity is focused on spiritual and theoretical development of the world by man, knowledge captures the results of this development. Cognitive activity is creative, it produces concepts and images that go beyond cognitive norms. It can not be standardized and presupposes that its subject has cognitive activity.

Scientists' attention to the personal aspect of cognitive activity that has become stronger recently, consideration of personal determinants of knowledge allow classifying the value of communication as a dominant value, which is vital for the joint activities of the subjects of education. The teacher who wants to solve any didactic task needs to be able to turn it into the category of communicative ones, that is, to consider the tone of communication, pace of speech and means of communication suitable for the audience.

An important tool for regulatory relations between the subjects of education, contributing to the development and coordination of the significant patterns of their interaction are standards. A standard proposes the development of the content feature of educational result, which is represented as a system of indicators and criteria that reflect substantial relations. Search for indicators and criteria of the educational result leads to the concept "norm", which reflects the relationship between the general and the particular in education. The standard requires two interfaces: falling below the lower limit means a loss of quality of education, openness of the upper limit provides the spiritual development of the personality, actualization of their personal potential.

The group of normative values also includes moral and ethical norms determining the activity of the subjects of education in general without regulating the behavior of a person in detail, but assuming the presence of a well-developed ability in the individual to standardize and regulate their own behavior themselves, being guided by responsibility.

Laying the emphasis on stimulating values is based on understanding pedagogy as technology that defines the process of moving from

гичной, определяющей процесс движения от цели педагогической деятельности к ее результату. Однако оценить результативность педагогической деятельности во многих случаях очень трудно. Хорошо или плохо образован человек, можно понять много лет спустя, при этом один и тот же человек может быть обучен чему-либо хорошо, а чему-то плохо. Организация процесса обучения как становления мышления учащегося, организация учебного материала в определенном порядке, обеспечивающем это становление, – основная задача методике. Ценность методики в том, что она, с одной стороны, задает общее основание для преподавания, а с другой – дает свободу учителю, предусматривая различные индивидуальные способы и приемы деятельности, ее вариативность. Как бы ни понималась методика: как обобщение опыта; описание образцов деятельности; рефлексия предметной деятельности, ее обоснование, она задает целесообразный способ преподавания, стимулирующий познавательную деятельность ученика, развитие его чувств, духовности, опираясь при этом на закономерности развития человека и руководствуясь образовательными целями.

К данной группе относятся также традиционные и инновационные педагогические технологии и ценности контроля (тесты, экзамены, зачеты и т. п.), ориентированные на создание условий для достижения результата – формирование образованной личности. Здесь учитывается определенное противоречие: понятие образованности включает в себя личностные характеристики, с одной стороны, и подразумевает некоторую стандартизацию – с другой. В то же время личностные характеристики трудно поддаются стандартизации. Будем условно рассматривать знания как цель и результат «минимум», а духовность – как цель и результат «максимум». В педагогической практике можно выделить три разновидности образовательного минимума: знание предметных дисциплин, знание ценностное и знание рефлексивное. Первое лежит в основе предметной картины мира, второе составляет основу ценностной картины мира, третье позволяет осознать себя в мире.

Достижение результата в любом виде деятельности возможно на основе определенных технологий. Различные предметные технологии обеспечивают цель-минимум. Однако практически отсутствуют технологии, обеспечивающие ценностное и рефлексивное знание, без которого сложно создать устойчивую

the goal of teaching activity to its result. However, it is very difficult to evaluate the effectiveness of educational activity in many cases. It is possible to understand if a person is well or poorly educated only many years later; besides, the same person can have better knowledge in one sphere and worse in another. Organization of educational process to form a student's way of thinking, organization of educational material in a certain order to provide that formation is the main task of methodology. The value of methodology is in the fact that, on the one hand, it defines a common basis for teaching, and on the other hand, it gives freedom to the teacher, providing a variety of individual methods and techniques of activity, its variability. No matter how one technique is understood – as generalization of the experience or the description of the samples of activity, as reflection of objective activity or its background – it sets a reasonable way of teaching, stimulating cognitive activity of a student, development of their feelings, spirituality, drawing on the patterns of human development and being guided by educational aims.

This group also includes traditional and innovative teaching technologies and values of control (tests, examinations, credits, etc.), aimed at creating the conditions which are necessary to achieve the result – formation of an educated person. This takes into account a certain contradiction: the concept of education includes personal characteristics, on the one hand, and implies some standardization on the other hand. At the same time, personal characteristics are difficult to standardize. We will study knowledge as a goal and “minimal” result and spirituality as a goal and “maximal” result. In teaching practice, there are three types of educational minimum: knowledge of subject disciplines, value knowledge and reflexive knowledge. The first is the basis of the objective picture of the world, the second is the basis of the value picture of the world, and the third allows us to see ourselves in the world.

Achieving the result in any activity is possible on the basis of certain technologies. Different subject-purpose technologies provide this goal-minimum. However, there are almost no technologies, providing value and reflexive

основу для реализации цели-максимум – духовного самосовершенствования личности. С одной стороны, это процесс, не поддающийся технологизации, а с другой – никакое знание не может быть усвоено вне рефлексивной деятельности и ценностных ориентаций.

Поскольку в реальном образовательном процессе цели, технологии их достижения, результаты деятельности неразделимы, стимулирующие ценности рассматриваются как условие и средство формирования познавательной деятельности, познавательной активности школьников. Если результаты образования могут быть разными, то процессуальная сторона развития личности, сам механизм приобретения ценностного знания, формирования ценностного отношения и поведения остается принципиально единым и направлен на формирование осознанного стремления человека к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию. Воспитанию этой потребности как доминантной ценности, осознанию ее общественной и личностной значимости способствуют стимулирующие ценности.

Сопутствующими считаются ценности, направленные на качество познания: учебные умения, на формирование которых направлено образование; понимание учеником изучаемых предметов и явлений, являющееся качественной характеристикой результата образования.

Доминантные, нормативные, стимулирующие, сопутствующие ценности взаимосвязаны.

Мы видим, что аксиология профессионально-педагогического образования связана с необходимостью его опережающего развития, что имеет решающее значение в целом для развития общества. Процессы глобализации, интеграции закономерно приводят к новым глубоким реформам образовательной системы. В качестве основных можно сделать следующие выводы.

1. Образование является как личной (субъективной), так и общественной ценностью. Это положение подтверждает тот факт, что право на образование закрепляется в большинстве стран конституцией.

2. Образование на современном этапе развития призвано не только обучать, но и формировать мировоззрение человека.

3. Выявление ценностных аспектов образования различных образовательных систем возможно на основе общечеловеческих ценностей.

4. Современный человек оказался перед необ-

knowledge, without which it is difficult to create a stable foundation for realization of the goal-maximum that is spiritual self-actualization of a person. On the one hand, this process is not amenable to technification, and on the other hand, no knowledge can be learned outside reflective activity and values.

Since in the real educational process, the purposes, technologies of their achievement, and the results of the activity are inseparable, stimulating values are regarded as a condition and means of formation of cognitive activity of pupils. If the results of education may be different, the procedural aspect of personal development, the mechanism of gaining valuable knowledge and the formation of value attitude and behavior remains fundamentally unified and aimed at the formation of conscious human desire for continuous self-education and self-improvement. Stimulating values contribute to forming this need as a dominant value and to realizing its public and personal importance.

Attending values are those which are aimed at the quality of knowledge: learning skills, the formation of which is the most important goal for education; student understanding of studied subjects and phenomena, which is a quality characteristic of the educational result.

Dominant, normative, stimulating and attending values are interrelated.

We see that the axiology of vocational teacher education is related to the need in its advanced development, which is crucial to the overall development of society. The processes of globalization and integration naturally lead to new deep reforms of the educational system. We make the following conclusions as the main ones:

1. Education is both personal (subjective) and social value. This statement is supported by the fact that the right for education is enshrined in the constitution of most countries.

2. Education at the present stage of development, is designed not only to teach, but also to shape a person's worldview.

3. Identifying value aspects of education in different educational systems is possible on the basis of the universal values.

4. Modern man has faced the need to learn

ходимостью учиться на протяжении всей жизни. Чтобы реализовать идею непрерывного образования, он нуждается в новых навыках и качествах.

5. Смена ценностных ориентиров, при всем многообразии предлагаемых подходов, в основном выражается в гуманизации образования.

Профессионально-педагогическая подготовка должна отражать понимание ценностных ориентиров дальнейшего развития образования.

Управление образованием должно быть ориентировано на развитие его ценностных аспектов и адекватно им.

Все вышесказанное подтверждает и тот факт, что еще в 1997 году образование было включено ЮНЕСКО в программу среднесрочного развития, а большая группа индустриально развитых государств определила его как основное стратегическое средство борьбы с безработицей, мотивируя принятие этого решения тем, что образование на протяжении жизни человека стало ключевым вопросом конкурентоспособности индивида, организации, нации, континента.

Образовательный импульс поддерживается не только потребностями человека, но и его ценностными ориентациями. Потребности ориентируют человека на конкретную объективную область, ценности управляют всей его жизнью. Ценности определяют смысл процесса образования. Ценности являются основанием идеи непрерывного образования. Отсюда основной проблемой образования является сохранение образовательного импульса человека, который своими корнями, по мнению М. Мамардашвили, держится на нравственной почве. Именно гуманистический идеал определяет смысл и назначение педагогической деятельности, а ее ценности отражают признание учителем гуманистических принципов, приоритет общечеловеческих ценностей, осознание труда как высшего смысла жизни.

Библиографический список

1. Майджер К. Ценностно-ориентированное управление. Ростов н / Д., 2005.
2. Слостенин В.А., Чижаква Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений. М.: Академия, 2003.
3. Шилова М.И. Социализация и воспитание личности школьника в педагогическом процессе: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. Красноярск: РИО КГПУ, 2002.

throughout his life. In order to realize the idea of lifelong learning, man needs new skills and qualities.

5. Change in values, despite the variety of the proposed approaches, is mainly expressed in the humanization of education.

6. Vocational teacher training should reflect an understanding of values for further development of education.

7. Management of education should be focused on the development of its value aspects and be adequate to them.

All this confirms the fact that in 1997 education was included in the medium-term development program by UNESCO, and Group of Seven industrialized countries identified it as a major strategic tool to fight against unemployment, explaining this decision by the fact that throughout a person's life education has been a key issue of competitiveness of the individual, organization, nation, continent.

Educational momentum is maintained not only by a person's needs, but also by their values. Needs direct a person to specific objective area, values run all their life. Values determine the meaning of the process of education. Values are the basis of the idea of lifelong education. Hence, the main problem of education is maintenance of the educational momentum of a person, who, according to the opinion of M. Mamardashvili, is rooted in moral grounds. It is a humanistic ideal that defines the meaning and purpose of educational function whose values reflect the recognition of teacher's humanistic principles, priority of the universal values, and realization of labor as the ultimate meaning of life.

Reference list

1. Maydzhher K. Management on the basis of the system of values. Rostov on Don, 2005.
2. Slastenin V.A., Chizhakova G.I. Introduction to teaching axiology: textbooks for students of higher pedagogical institutions. M.: Academy, 2003.
3. Shilova M.I. Socialization and education of student individuality in pedagogical process: textbook. 2nd ed., reviewed and added. Krasnoyarsk: KSPU, 2002.

ЛИМИТИРУЮЩИЕ ФАКТОРЫ ОБРАЗА ЖИЗНИ ЧЕТВЕРОКЛАССНИКОВ И УПРАВЛЕНИЕ ЗДОРОВЬЕМ ДЕТЕЙ

LIMITING FACTORS OF LIFE STYLE OF FOURTH GRADE PUPILS AND CHILDREN HEALTH MANAGAMENT

Л.Г. Климацкая, С. Ласкене, А.И. Шпаков

L.G. Klimatskaya, S. Laskene., A.I. Shpakov

Факторы образа жизни, дети 10-ти лет, мониторинг здоровья.

Среди 9000 учащихся 10-ти лет из России (Красноярск), Беларуси (Гродно) и стран Евросоюза выявлены лимитирующие факторы образа жизни и степень их управляемости.

Lifestyle factors, children of 10 years, monitoring of health.

In the article we have identified the limiting factors of the lifestyle and the extent of their controllability among 9,000 of 10 year-old pupils from Russia (Krasnoyarsk), Belarus (Hrodna) and the European Union.

Изучению образа жизни детского населения посвящено немало научных работ, однако разнообразие научных мнений, нередко противоречивых, а также отсутствие мониторинга действий привели к тому, что результаты становятся лишь достоянием гласности, но не анализируются и не используются [Климацкая и др., 2011].

Цель исследования: дать научное обоснование мониторинга здоровья на основе скринингового обследования учащихся младших классов.

Для этого были проанализированы факторы, влияющие на образ жизни четвероклассников из школ г. Красноярска (Россия), $n=1000$ и г. Гродно (Беларусь), $n=1000$. Их сравнили с данными, полученными по аналогичной схеме учеными Литвы, $n=1038$, Польши, $n=1026$, Германии, $n=1998$, Бельгии, $n=1013$, Швейцарии, $n=654$, Италии, $n=1611$. Всего в рамках сотрудничества по проекту опрошено более 9000 четвероклассников. В качестве основного инструмента применена специально разработанная анкета, в которой каждый учащийся отвечал на 109 вопросов, касающихся различных аспектов его образа жизни. Наряду с социологическим исследованием проводилась оценка физического развития детей по индексу массы тела [Kromeyer-Hauschild, 2001; Cole et al., 2000]. Анализировались качественные учетные признаки по критерию χ^2 Пирсена для определения отличий между группами. Уровень значимости для проверки гипотезы был 0,05 ($\alpha = 0,05$).

Many research papers describe the lifestyle of children. But the diversity of the scientific opinions that are not seldom contradictory and also the absence of the actions' monitoring lead to the fact that the results come into the public domain but are not analyzed and are not used [Klimatskaya and others, 2011].

The purpose of the research is to give the scientific explanation of health monitoring on the base of the screening research of the junior school pupils.

For this purpose the factors influencing the life style of the fourth grade pupils from Krasnoyarsk schools (Russia) $n=1000$ and Grodno (Belarus) $n=1000$ were analyzed. They were compared with the data that was gathered according to the analogous scheme by the scientists from Lithuania $n=1038$, Poland $n=1026$, Germany $n=1998$, Belgium $n=1013$, Switzerland $n=654$, Italy $n=1611$. More than 9000 of the fourth grade pupils were analyzed within the framework of the project. The specially developed questionnaire was used as the main instrument. Each pupil answered 109 questions concerning different aspects of their life. Along with sociological research the children's physical development was estimated according to their body mass ratio [Kromeyer-Hauschild, 2001, Cole, et al., 2000]. The qualitative accounting signs according to the test χ^2 Piercen and for the determination of differences between the

Результаты исследования и их обсуждение.

Установлено, что основными индикаторами, подтверждающими эффект влияния на здоровье младших школьников, являются составляющие образа жизни, которые формируются под влиянием семьи, образовательного и воспитательного компонента, а также состояния питания, уровня двигательной активности, особенностей проведения детьми свободного времени.

Применение индекса массы тела [Kromeyer-Hauschild, 2001; Cole et al., 2000] позволило сравнить с мировыми данными результаты исследования физического развития и выявило признаки ожирения в 5,4 % случаев среди детей 10-летнего возраста в Гродно и 3,8 % – в Красноярске. Отмечен высокий уровень распространенности выраженного ожирения среди гродненских мальчиков (5,0 против 3,2 % в Красноярске). Распространенность ожирения среди девочек в обоих городах не отличалась и составила 3,4 %. В то же время как в Гродно, так и в Красноярске число девочек с пониженной и низкой массой тела более чем в 2 раза превышало количество мальчиков с дефицитом массы и составило 10,2 и 15,5 % соответственно. Из стран Евросоюза Италия имеет самый высокий процент детей с избыточным весом (25,5 %) и ожирением (8,9 %), далее следует Польша – 18,2 % детей с избыточным весом и 5,8 % тучных. В Литве самый низкий процент младших школьников с избыточным весом (10,5 %) и ожирением (2,0 %). Существенных гендерных различий нет во всех странах, за исключением Польши, где число мальчиков, имеющих избыточную массу тела и выраженное ожирение (26 %), превышает число девочек, формирующих данную группу (20 %).

Фактор рационального режима питания десятилетних детей предполагает ежедневное наличие полноценного первого и второго завтраков, обеда, фруктового полдника, ужина и отказ от приема пищи перед сном. Режим питания и фактическое потребление продуктов характеризовались идентичными ошибками у детей в обоих контрольных городах Беларуси и России. Негативные проявления заключаются в потреблении основной калорийности пищи во второй половине дня, и особенно вечером. Около 10 % учащихся часто не завтракают. Около 7 % детей не ужинают, но дополнительный прием пищи после ужина поздно вечером осуществляют 42,9 % учащихся. Такой режим питания является фактором ри-

groups. The level of significance for hypothesis check was 0,05 ($\alpha = 0,05$).

Results of the research and their discussion. It was determined that the main indicators proving the influence effect on the juniors are the components of life style that are formed under the influence of parents, educative and teaching component, as well as nutrition, level of physical activity and the peculiarities of the leisure time.

Body mass ratio application [Kromeyer-Hauschild K., 2001., Cole T. J., et al., 2000] allowed comparing the results of the physical development research with the world data and finding the signs of obesity in 5,4 % of cases among 10-year-old children in Hrodna and in 3,8 % of cases in Krasnoyarsk. The high level of obesity degree was marked among Hrodna boys (5,0 % against 3,2 % in Krasnoyarsk). The obesity degree among the girls in the two cities was not different and comprised 3,4 %. At the time the number of the girls with lower than the norm body weight and low body weight was twice as big as the number of the boys with the weight deficit of body in Hrodna as well as in Krasnoyarsk and comprised 10,2 % and 15,5 % relatively. Comparing the countries of the European Union, Italy has the biggest percentage of children with the body overweight (25,5 %) and obesity (8,9 %), then next is Poland with 18,2 % of children with the body overweight and 5,8 % of corpulent body children. Lithuania has the lowest percentage of juniors with the body overweight (10,5 %) and obesity (2,0 %). There are no gender differences in all the countries except Poland where the number of the boys having the body overweight and obvious obesity (26 %) exceeds the number of the girls who form the group (20 %).

The factor of the every day rational regime of nutrition for 10-year-old children presupposes the first and second complex breakfasts, lunch, fruit afternoon luncheon, dinner and rejection from a meal before going to bed. The nutrition regime and actual consumption of products were characterized by the similar mistakes in the children groups of both controlled cities in Belarus and Russia. The negative side was expressed by the consumption of the main calorific capacity of food in the second half of the day and especially in the evening. About 10 % of the pupils do not have any breakfast. About 7 % of children do not have dinner. But 42,9 % of the pupils

ска для формирования взрослой патологии не только пищеварительной системы (табл.).

При изучении структуры питания по 21 продукту анкеты [Vereecken et al., 2004] показана не только частота потребления, но и выбор, и предпочтение детьми основных продуктов питания. Здоровое питание, такое как фрукты и овощи, потреблялось ежедневно больше детьми из Швейцарии (52,5 %), Бельгии (50,3 %), России и Германии (48,1 %); девочками больше, чем мальчиками, которые нередко предпочитали фаст-фуд.

Таблица

**Ежедневное потребление
здорового питания (фруктов и овощей)
и фаст-фуда среди четвероклассников, %**

Дети из стран	Фрукты	Овощи	Сладости	Чипсы	Кока-кола
Беларусь	48,5	37,4	25,5	19,6	15,9
Бельгия	50,8	49,8	29,9	9,9	29,8
Германия	56,7	39,5	14,7	9,7	14,9
Италия	46,1	34,6	18,7	5,6	22,4
Литва	46,7	33,3	24,3	11,1	10,0
Польша	51,0	32,1	25,9	20,1	16,6
Россия	56,1	40,1	30,3	20,3	18,3
Швейцария	50,6	54,4	12,5	6,7	16,7

Ни одна из участвующих в анкетировании групп не достигла очень высокого индекса разнообразия питания (ИРП), по оценке немецких нутрициологов. Швейцария и Германия занимают высокую позицию, Италия, Польша и Беларусь – самую низкую. Разница между мальчиками и девочками относительно ИРП особенно очевидна в Германии и Литве. Уровень ИРП у красноярских младших школьников составил $20,4 \pm 4,88$, что позволило отнести детей в промежуточную группу, при этом показатель ИРП у девочек, питающихся более разнообразно, был достоверно выше $-21,05 \pm 4,75$, чем у мальчиков – $19,05 \pm 4,92$ ($p < 0,001$). Во всех странах отмечена тенденция: у группы с самым низким социальным статусом показатель ИРП ниже среднего. Однако корреляция между социально-экономическим статусом и ИРП достоверна только в Бельгии, Германии и Польше. Следует отметить, что в Германии и Италии процент тучных детей выше в семьях низкого социального статуса.

Большинство четвероклассников Гродно и Красноярска (свыше 77 %) подтверждают важность занятий физической культурой и спортом. Однако для трети детей характерны признаки низкого уровня двигательной активности. В Красноярске регулярно

consume additional food late at night. The dietary regime of the kind is the risk factor of the formation of pathology of not only digestive system at the adult stage (table).

The study of the diet structure using the scheme of 21 products of the questionnaire [Vereecken et al., 2004] shows not only the frequency of consumption but also the childrens' choice and preference of the main dietary products. Healthy diet consisting of fruit and vegetables was consumed every day more by the children of Switzerland (52,5 %), Belgium (50,3 %), Russian and Germany (48,1 %); girls comprised the bigger percentage than the boys who often preferred fast food.

Table

**Every day consumption of healthy
food (fruit and vegetables) and fast
food among 4-year old pupils, %**

Children from the countries %	Fruit	Vegetables	Sweets	Chips	Coca-cola
Belarus	48,5	37,4	25,5	19,6	15,9
Belgium	50,8	49,8	29,9	9,9	29,8
Germany	56,7	39,5	14,7	9,7	14,9
Italy	46,1	34,6	18,7	5,6	22,4
Lithuania	46,7	33,3	24,3	11,1	10,0
Poland	51,0	32,1	25,9	20,1	16,6
Russia	56,1	40,1	30,3	20,3	18,3
Switzerland	50,6	54,4	12,5	6,7	16,7

No group that answered the questionnaire reached the very high diet diversity index (HDD) according to the estimation of the German nutrition scientists. Switzerland and Germany are on the top position; Italy, Poland and Belarus are on the lowest position. The difference between the boys and girls concerning HDD is especially apparent in Germany and Lithuania. The level of HDD of Krasnoyarsk school juniors comprised $20,4 \pm 4,88$ that allowed placing the children to the intermediate group, while the girls' HDD index $-21,05 \pm 4,75$ was significantly higher than boys' HDD index $19,05 \pm 4,92$ ($p < 0,001$) though they had more diverse nutrition. The following tendency was marked in all the countries: the HDD index of the groups with the lowest social status was lower than the medium level. But the correlation between social and economy status and HDD is straight only in Belgium, Germany, and Poland. It is necessary to note that the percentage of corpulent children is higher in the families of the low social status in Germany and Italy.

в спортивных секциях занимается около 60 % обследованных детей. Любимыми видами спорта мальчики называют плавание, единоборства (карате, дзюдо) и игровые виды спорта. У девочек предпочтение отдается гимнастике, спортивным танцам, плаванию. Для детей из Красноярска характерен высокий процент занимающихся зимними видами спорта.

Отмечен низкий уровень пропаганды физической культуры родителями через личный пример. Общее количество семей, в которых ни один из родителей не занимается каким-либо видом физкультурно-спортивной деятельности, в обоих городах примерно одинаково и составляет около 30 %.

Распространенность занятий детьми массовым спортом значительно отличается в разных странах. В Италии 73,8 % детей посещают спортивные секции, в Бельгии – 71,2 %, в Беларуси – только 40,3 %. В России и Литве процент занимающихся в спортивных секциях детей колеблется от 45 до 60 %, но процент детей с очень высоким посещением секций (три или больше дней в неделю) максимален. Двигательная активность мальчиков значительно выше, чем девочек, в Литве, Германии, Швейцарии, России и особенно Беларуси (72 % мальчиков и 28 % девочек), тогда как в других странах нет достоверных гендерных различий. Дети родителей с более низким социальным статусом значительно реже (в 4–5 раз) посещают спортивные секции. Эта особенно характерно для Германии, Польши и Бельгии.

Причиной снижения уровня двигательной активности детей является увеличение времени пассивного отдыха перед экраном телевизора, компьютера или игровой приставки. Наиболее популярным является просмотр телевизионных передач, на втором месте – игры на компьютере, и на третьем – использование игровых приставок. В связи с тем что почти у каждого ребенка из Красноярска есть дома компьютер, а в Гродно – только у 46 %, больше времени за этим занятием проводят красноярские школьники, особенно в выходные дни. Фактор зависимости от телевидения / видео, компьютера рассматривается как индикатор физической бездеятельности. Во всех странах мальчики больше времени проводят у телевизора (4 часа и более), чем девочки. Эти различия чрезвычайно высоки в Беларуси и Польше. Особенно много времени за телевизором и компьютером проводят дети в Бельгии, Италии и Германии, менее всего – в Беларуси.

The majority of the 4th grade pupils of Hrodna and Krasnoyarsk (more than 77 %) agree with the necessity of physical education and sport. But the signs of low physical activity are characteristic of the third part of children. 60 % of the children who were under research regularly go to the sports clubs in Krasnoyarsk. The favourite kinds of sport for boys are swimming, combats (carate, judo) and playing sports. The girls prefer gymnastics, sports dancing, swimming. The high percentage of children who go in for winter sorts is typical of Krasnoyarsk.

The low promotion level of physical education by the parents' personal example was marked. The general number of the families where none of parents was involved into any kind of physical and sports activity in two cities was approximately the same and comprises about 30 %.

The popularity of children's involvement into mass sport significantly differs in different countries. In Italy 73,8 % of children attend sports clubs, in Belgium – 71,2 %, in Belarus – only 40,3 %. In Russia and Lithuania the percentage of those who attend the sports clubs changes from 45 to 60 %, but the percentage of the children with the highest level of clubs' attendance (three or more times a week) is maximum. The physical activity of the boys is significantly higher than the girls' in Lithuania, Germany, Switzerland, Russia and especially Belarus (72 % of boys and 28 % of girls), while there are no real gender differences in other countries. The children of the parents with the lower social status significantly rarely (4–5 times more rarely) attend sports clubs. It is especially typical of Germany, Poland and Belgium.

The reason for the lowering of the level of physical activity of children is the increase in passive leisure time in front of the television, computer or play station. The most popular activity is TV programs watching, then playing computer games and thirdly, using play stations. In connection with the fact that almost every Krasnoyarsk child has got a computer, when only 46 % of children have it in Hrodno, Krasnoyarsk pupils spend more time doing that, especially at weekend. The factor of TV / video addiction and computer is supposed to be the indicator of physical inactivity. In all the countries the boys spend more time watching TV (4 hours and more) than the girls. These differences are especially high in Belarus and Poland. The children

Во всех странах, кроме России, отмечены существенные гендерные различия в использовании компьютера. Соотношение мальчиков и девочек при использовании компьютера четыре часа или более в день равно 2:1. Чем ниже социальный статус семьи, тем больше дети проводят времени у телевизора. Что касается компьютера / приставки, то нет достоверной корреляции между систематическим использованием их и социальным статусом семьи.

Установлено, что для 10,4 % детей из городских школ и 9,5 % их сверстников из Красноярска характерно частое пребывание в депрессивном настроении. Эта группа детей отличается отсутствием интереса к занятиям физической культурой и спортом, невысокими результатами учебы по основным предметам (математика, родной язык, физическая культура) и негативным восприятием своей внешности.

Выражение двигательной компетенции на основании данных исследования раскрывает, что: большая часть респондентов (70,2 % мальчиков и 60 % девочек) оценивают спорт как важную и очень важную форму деятельности, а для девочек спортивная деятельность менее важна, чем для мальчиков ($c^2=22,85$; $p=0,004$). Мальчики Литвы значительно чаще, чем девочки, для внеклассной деятельности выбирают спортивную школу или секцию ($c^2=24,63$; $p=0,0001$) и значимо чаще, чем девочки, утверждают, что являются хорошими спортсменами.

Осмысление внешности в выражении двигательной компетенции занимающихся спортом учащихся больше всего воздействует на понимание своего Я: большая часть респондентов удовлетворена своим телом, а те, кто активно занимается спортом, более позитивно оценивают себя и свою фигуру.

Исследования позволили оценить показатели здоровья четвероклассников (по физическому развитию), выявить факторы риска его ухудшения, обусловленные образом жизни, определить различия в образе жизни детей младшей школы как между странами, так и в пределах каждой страны, вошедшей в исследование. Так, по всем параметрам, характерным для пола, различия являются самыми выраженными в Беларуси. Социальный экономический статус играет главную роль в факторах, формирующих ЗОЖ в Германии и Италии. Дети всех стран нуждаются в рекомендациях по оптимизации физической активности и питанию.

Анализ структуры вопросов анкеты позволил вы-

from Belgium, Italy and Germany spend especially much time watching TV, when children from Belarus are at the lowest position regarding this aspect.

In all three countries except Russia the significant gender differences concerning the computer usage are marked. The correlation of the boys and girls who use the computer four hours and more per day is 2:1. The lower social status the family has the more time the children spend watching TV. As for the computer/play station there is no true-to-fact correlation between the systematic usage of the devices and social status of the family.

It was proved that 10,4 % of children from Hrodno schools and 9,5 % of their counterparts from Krasnoyarsk are characterized by often depressive attitude to life. This group of children is not interested in physical education and sports. They have low learning results at the main subjects (Mathematics, native language, physical culture) and negative attitude towards their appearance.

The expression of the physical competency based in the research data shows that the main part of the respondents (70,2% of boys and 60% of girls) estimate sport as important and very important form of activity, while the girls say the physical activity is not so important for them as for the boys ($c^2=22,85$; $p=0,004$). The boys of Lithuania more often than the girls choose a sports school or club as extracurricular activity ($c^2=24,63$; $p=0,0001$) and much more often than the girls say that they are good sportsmen.

The understanding of appearance in expression of the activity competency of pupils who go in for sports more than the other factors influences the understanding of the individual self: the main part of the respondents is satisfied with their bodies. And those who go in for sports actively estimate themselves and their figure more positively.

The research allowed estimating the health indexes of 4-year-old pupils (concerning the physical development factor), finding the risk factors of its deterioration conditioned by the life style, define the differences of life style of junior school pupils between the countries as well as in each country that was researched. According to all the parameters typical of the gender, the differences are more expressed in Belarus. Social and economy status plays a very important role in the factors forming healthy lifestyle in Germany and Italy. Children from

делить и количественно определить 5 ведущих факторов, формирующих образ жизни младших школьников. Первый фактор обусловлен уровнем материальной обеспеченности и другими социальными особенностями. Второй фактор позволил дифференцировать группы детей по уровню разнообразия и частоте потребляемых основных продуктов: оптимальный, достаточный, промежуточный, недостаточный – и сравнивать индивидуальные привычки потребления пищи с рекомендациями европейских диетологов по индексу разнообразия пищевых продуктов (ИРП) и разработанной нами его интерпретации для всех обследованных детей. Взаимосвязан со вторым фактором третий (режим питания), предполагающий ежедневное наличие полноценного первого и второго завтраков, обеда, фруктового полдника, ужина и отказ от приема пищи перед сном. Четвертый фактор обусловлен показателями двигательной активности (формы организованной и самостоятельной двигательной активности, занятия в спортивных секциях, игры на свежем воздухе, физическая культура как приоритет в ежедневной деятельности, степень заинтересованности родителей в занятиях физической культурой). Пятый фактор отражает частоту и продолжительность проведения свободного времени перед экраном телевизора или монитором компьютера и формирует определенный уровень пассивного времяпрепровождения и снижения двигательной активности. Разработан алгоритм определения приверженности к той или иной градации образа жизни с определением вклада каждого из выделенных факторов.

На основе определенных лимитирующих факторов с помощью оригинальной компьютерной программы предложен вариант осуществления скрининга и мониторинга образа жизни и состояния здоровья на примере учащихся в возрасте 9–10 лет. Выделены 5 уровней образа жизни: нежелательный, допустимый, достаточный, здоровый и максимально здоровый, что позволяет улучшить диагностику и индивидуализировать мероприятия по формированию здорового образа жизни детей. При этом мониторинг следует рассматривать в качестве научного метода для обоснования профилактических программ и управления состоянием здоровья больших детских контингентов.

На примере Красноярского края показана реализация профилактики и управление здоровьем детей.

all the countries need the recommendations directed to physical activity and nutrition optimization.

The analysis of the questionnaire structure's questions allowed distinguishing and finding 5 main factors (in quantitative proportion) forming the lifestyle of the juniors. The first factor was conditioned by the level of well-being and other social peculiarities. The second factor allowed differentiating the groups of children according to the level of the diversity and frequency of the main products consumption: optimal, essential, intermediary, insufficient and comparing the individual habits of food consumption with the recommendations of the European diets specialists according to the diet diversity index (HDD) and its interpretation developed by us for all the researched children. The third factor was connected to the second (dietary regime), presupposing the daily consumption of the first and second sufficient breakfasts, dinner, fruit afternoon luncheon, dinner and the rejection from food consumption before going to bed. The fourth factor was conditioned by the index of physical activity (the form of the organized and individual physical activity, attendance of the sports clubs, games in the open air, physical education as the priority of the every day activity, the degree of the parents interest in physical education). The fifth factor reflects the frequency and the length of the time spent in front of a TV or a computer and forms the level of passive leisure and decrease in the physical activity. The algorithm of determination of the commitment to this or that life style with the determination of the contribution of each factor was worked out.

The variant of screening and monitoring of the lifestyle and health condition of 9-10-year-old pupils was offered on the base of the definite limiting factors with the help of the original computer program. 5 levels of life style were found: undesired, acceptable, sufficient, healthy and maximum healthy that allows improving the diagnostics and making the measurements for forming the children healthy life style be more individual. Besides, it is necessary to observe the monitoring as the scientific method for the explanation of the big number of children groups preventive programs and health condition management.

The realization of preventive measures and children health management was shown on the example of the Krasnoyarsk Territory.

Установлено, что существуют прямые сильные связи, описываемые уравнениями линейной регрессии, между составляющими образа жизни и распространенностью болезней, свидетельствующие о том, что при эколого-гигиеническом неблагополучии и суровых природно-климатических условиях Красноярского края, нездоровом образе жизни, включая низкую физическую активность и нерациональное питание, наблюдается повышение на 19,9...45,3 % суммарных уровней распространенности болезней.

Определены минимально необходимые показатели развития и использования социально-бытовой инфраструктуры систем жизнеобеспечения для снижения уровня заболеваний в пределах компенсации неблагоприятного воздействия химического, биологического и социального факторов среды обитания.

С учетом этого рассчитаны минимально необходимые доли численности детей, проходящих загородный летний организованный отдых и регулярно занимающихся физической культурой для снижения уровней названных заболеваний на 30 %, т. е. такую степень, при которой обеспечивается компенсация неблагоприятного влияния химических загрязнений окружающей среды на заболеваемость детей.

Библиографический список

1. Климацкая Л.Г. Состояние и перспективы формирования здорового образа жизни младших школьников из России, Беларуси и Евросоюза / Л.Г. Климацкая, А.И. Шпаков, С. Ласкене, А.М. Васильевский. Новосибирск: Наука, 2011. 188 с.
2. Cole T.J. et al. [Электронный ресурс] / Establishing a standard definition for child overweight and obesity worldwide: international survey // British Medical Journal (BMJ). 2000. URL: <http://www.bmj.com/cgi/reprint/320/7244/1240>
3. Kromeyer-Hauschild K. Perzentile für den Body-mass-Index für das Kindes- und Jugendalter unter Heranziehung verschiedener deutscher Stichproben // Monatsschrift Kinderheilkunde. 2001. № 149 (8). S. 807–818.
4. Vereecken C., Ojala K., Jordan M. Eating habits // Young People's Health in Context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey. (Health Policy for Children and Adolescents. 2004. № 4. Copenhagen: World Health Organization Regional Office for Europe. P. 110–119.

It was determined that there are direct strong connections, described by the equation of linear regression, between the components of lifestyle and diseases frequency proving that in the conditions of ecological and hygienic ill-being and severe nature and climate conditions of the Krasnoyarsk Territory, the unhealthy life style including the low physical activity and insufficient nutrition is marked by the decrease by 19,9...45,3 % in the total level of diseases' frequency.

The minimum necessary indexes of development and usage of social and household infrastructure, systems of life necessities provision for decrease in the level of diseases in the framework of unfavourable influence of chemical, biological and social factors of environment compensation are determined.

Taking it into consideration, the minimum necessary quantities of children who visit countryside summer camps and regularly do physical exercises were determined by calculation for the decrease in the enumerated diseases by 30 % that is the degree that allows compensating unfavorable influence of chemical pollution of the environment on diseases' frequency among children.

Reference list

1. Klimatskaya L.G. State and perspective of healthy life style formation for juniors from Russia, Belarus, European Union / L.G. Klimatskaya, A.I. Shapkov, S. Laskene, A.M. Vasilovsky. Novosibirsk: Nuka, 2011. 188 p.
2. Cole T.J. et al. [internet] / Establishing a standard definition for child overweight and obesity worldwide: international survey // British Medical Journal (BMJ). 2000. URL: <http://www.bmj.com/cgi/reprint/320/7244/1240>
3. Kromeyer-Hauschild K. Perzentile für den Body-mass-Index für das Kindes- und Jugendalter unter Heranziehung verschiedener deutscher Stichproben // Monatsschrift Kinderheilkunde. 2001. №149 (8). P. 807–818.
4. Vereecken C., Ojala K., Jordan M. Eating habits // Young People's Health in Context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey // Health Policy for Children and Adolescents. 2004. № 4. Copenhagen: World Health Organization Regional Office for Europe. P. 110–119.

**АКТУАЛЬНЫЕ
ПРОБЛЕМЫ НАУКИ**

**SCIENCE TOPICAL
ISSUES**

ВЕСТНИК

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

INNOVATIVE APPROACH TO FORMATION OF STUDENTS' PROFESSIONAL COMPETENCES DURING TEACHING PRACTICE

В.И. Тесленко, С.В. Латынцев, Н.В. Прокопьева

V.I. Teslenko, S.V. Latyntsev, N.V. Prokopyeva

Компетенция, профессиональная компетенция, компетентностный подход, педагогическая практика, профессиональная готовность, виды деятельности.

В статье предложен инновационный подход к организации педагогической практики студентов в условиях современной образовательной среды педвуза. Для эффективного управления профессиональной деятельностью будущих учителей физики разработаны специальные технологические карты и структурно-содержательная модель формируемых компетенций студентов. Выделены уровни сформированности компетенций и метод их определения.

Competence, professional competence, competence approach, teaching practice, professional readiness, types of activities.

The article proposes an innovative approach to the organization of teaching practice of students in conditions of modern educational environment of a teacher training college. For effective management of the professional activity of the future teachers of physics special technological maps and structural and content model of students' generated competences have been developed. The levels of the formation's degree of competences and the method to determine them is identified.

Современные требования в области образования и воспитания к подрастающему поколению предполагают приоритетное развитие у обучаемых таких личностных качеств, как самостоятельность, инициативность, готовность к саморазвитию, осознанному выбору направлений и способов социально и индивидуально значимой деятельности, стремление к самореализации в сочетании с высоким уровнем их образованности и воспитанности. Решение таких задач во многом зависит от подготовленности учительских кадров, их способности осуществлять профессиональную деятельность в условиях модернизации всей системы образования.

В новой концепции высшего педагогического образования России акцент переносится с узко-профессионального подхода к подготовке специалистов на многостороннее интеллектуально-духовное развитие личности обучающегося с учетом его индивидуальных особенностей. Такие социальные перемены, происходящие в об-

ществе, по-новому ставят вопрос о профессиональных компетенциях учителя. Следовательно, качество образования будущего учителя и уровень сформированности его профессиональных компетенций являются социальными критериями состояния и результативности образования (как результата, как процесса, как образовательной системы), его соответствия потребностям современного общества.

Вопросы совершенствования процесса подготовки учителя, рассматриваемые в современных педагогических исследованиях, предполагают внесение существенных изменений и дополнений в действующий процесс обучения студентов педвузов ввиду того, что наблюдается определенная неудовлетворенность общества именно профессионально-методической подготовкой учителей общеобразовательных учебных заведений. Многие исследования в этой области направлены (с учетом современных требований) на разработку модели деятельности учителя

ля в условиях модернизации образования, выявление его профессионально значимых функций и актуальных организационных форм обучения (моделирование педагогических ситуаций, задачная организация учебного процесса и его проектирование и т. д.).

Вместе с тем далеко не все аспекты предметной подготовки будущего учителя достаточно разработаны. Понимание отдельных задач в настоящее время носит дискуссионный характер, в их практическом решении наблюдается ситуативно-организационная направленность, а порой и недостаточная научная обоснованность, что требует уточняющих и дополняющих исследований.

В настоящее время возникают следующие противоречия между:

- возрастающими требованиями общества к способности человека к проектированию, прогнозированию, общей культуре и фактическим уровнем образования и развития выпускников школ и педвузов;

- необходимостью формирования профессиональных компетенций учителя и существующими методиками обучения студентов и организацией педпрактики, практически не учитывающими их личностные способности при формировании этих компетенций.

В связи с этим проблема предметной подготовки студентов в педвузе в настоящее время разбивается на несколько направлений, изучающих разные аспекты деятельности учителя – дидактический, методический, воспитательный, рассматривающих ее в различных временных состояниях – на уровне вузовской подготовки, адаптации к педагогической деятельности в первые годы работы, в период становления педагогического мастерства.

Мы в своей статье вычленим из всего комплекса рассматриваемых проблем профессиональной подготовки задачу исследования путей повышения эффективности педагогической практики студентов. Принимая во внимание все вышеописанное, можно заключить, что актуальность данной статьи обусловлена необходимостью разрешения сформулированных противоречий применительно к процессу обучения будущих учителей в педагогическом вузе. Многие

аспекты организации педагогической практики остаются в настоящее время недостаточно исследованными. К ним относятся:

- определение компонентного состава профессиональных компетенций будущих учителей в контексте современного педагогического образования;

- определение критериев и уровней сформированности профессиональных компетенций с учетом социокультурного пространства;

- разработка инновационного подхода к организации педагогической практики будущего учителя в обновленном педагогическом образовании.

Данные аспекты явились основой для разработки инновационной модели педагогической практики студентов на отделении физики на всех этапах их профессиональной подготовки. Актуальность разработки и реализации данной модели педагогической практики обуславливается необходимостью создания инновационной образовательной среды педагогического университета, связанной с новыми вызовами в аспекте развития педагогического образования в стране.

Нормативную основу разработанной модели составляют ФГОС ВПО по направлению подготовки Педагогическое образование, федеральные, региональные и локальные нормативно-правовые акты, включая концепцию педагогической практики КГПУ им. В.П. Астафьева до 2020 года. Это потребовало переосмысления подходов и технологий образования и воспитания студентов педагогического вуза и формирования новой среды для педагогической практики будущего учителя физики.

При разработке инновационной модели проведения педагогической практики студентов отделения физики учитывались:

- потребность в обновлении педагогической практики в контексте необходимости перехода к педагогической интернатуре;

- систематизация учебной и педагогической практик с учетом новых методологических подходов и развития инновационной образовательной среды педагогического вуза для содействия становлению компетентных специалистов на основе освоения разнообразных способов педагогической деятельности.

Основными тенденциями развития инновационной образовательной среды педагогического вуза являются: гармонизация личностных и социальных смыслов в структуре, организации и содержании профессиональной подготовки будущего учителя, приоритетность воспитательной работы со студентами в процессе их профессиональной подготовки.

Личностный аспект инновационной образовательной среды педагогического университета для будущих учителей состоит в создании условий для развития творческого потенциала студента и построения на этой основе индивидуальной образовательной траектории.

Социальный аспект инновационной образовательной среды университета состоит в выявлении благоприятных условий подготовки конкурентоспособного учителя – гаранта перспективного развития общества и государства.

Теоретической основой формирования и развития инновационной образовательной среды педагогического вуза являются совокупность приоритетных принципов: открытости; системности; диалогизма как частного условия формирования креативного и творческого мышления; принцип профессиональной направленности образования, реализуемый через погружение студентов в образовательную среду университета (школы), мотивацию и формирование у них опыта саморазвития и самовоспитания; корпоративности – наличие сообщества будущих учителей, выполняющих в единстве преподавательскую, научно-исследовательскую и воспитательную функции, активно сотрудничающих со студенческим самоуправлением.

На основе данных положений в контексте педагогической интернатуры (решение ученого совета от 30. 01. 2013) на отделении физики в инновационном режиме была организована педагогическая практика студентов третьего курса. Отличительной сущностной характеристикой данной педпрактики является синтез основополагающих факторов развития личности будущего учителя физики на основе компетентностного подхода. Содержание и организация учебно-воспитательного процесса в университете реализуются на основе компетентностного подхода и направлены на формирование основ профес-

сиональных компетенций студентов. Следовательно, каждая компетенция студента формируется и проявляется в процессе деятельности на педпрактике.

Обновление содержания педагогической практики на третьем курсе включает также интеграцию и корректировку знаний и умений студентов, полученных при изучении основных образовательных программ (ООП).

Основными критериями эффективности педагогической практики выступают: сотрудничество и взаимодействие «преподавателей и студентов третьего курса»; «студентов первого, второго курсов и студентов третьего курса»; «учащихся общеобразовательных учреждений и студентов» через подготовку совместных проектов; перспективный характер выполнения творческих заданий и участия в конкурсах; самодиагностика и рефлексия качества профессиональной подготовки будущих специалистов при осуществлении тьюторского сопровождения студентов первого курса.

При проектировании и реализации образовательной программы педагогической практики студентов третьего курса учитывался единый подход к построению ее содержания с вполне определенными целями, задачами и ожидаемыми результатами, которые фиксируются на основе систематического получения обратной информации о результатах этой практики и динамики изменения личностно-профессиональных качеств студентов.

В качестве ведущих общепрофессиональных и профессиональных компетенций в соответствии с требованиями ФГОС ВПО были определены следующие компетенции: ОК-6; ОК-7; ОК-9; ОК-13; ОК-16; ОПК-1; ОПК-3; ОПК-4; ОПК-5; ПК-1; ПК-2; ПК-3; ПК-4; ПК-5; ПК-6; ПК-7; ПК-8; ПК-13 [Тесленко, Эверт, 2002].

Критериями сформированности той или иной компетенции у студентов явились: 1) знание компонентного состава компетенции; 2) умение осуществлять деятельность, связанную с функционированием компетенции.

Были определены компонентный состав всех выделенных компетенций и характеристики этих компонентов. Рассмотрим это на примере следующей компетенции ОК-9 по ФГОС ВПО (табл. 1).

Таблица 1

Структурно-содержательная модель формируемых компетенций в период педагогической практики

Код, формируемых компетенций	Компонентный состав компетенций и характеристики этих компонентов
ОК-9	<p>Способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях:</p> <p>знает:</p> <ul style="list-style-type: none"> – основные алгоритмы поиска информации в виртуальной среде с целью решения профессионально значимых задач; <p>умеет:</p> <ul style="list-style-type: none"> – выделять наиболее важную информацию в общем информационном потоке, необходимую для решения профессионально значимых задач; – работать с традиционными носителями информации, распределенными базами знаний, программными продуктами с целью получения наиболее полного объема значимой информации; <p>владеет:</p> <ul style="list-style-type: none"> – основными методами и приемами поиска и отбора профессионально значимой информации в виртуальной среде

Средний уровень сформированности каждой компетенции определялся с учетом выделенных выше критериев через сумму соответствующих компонентов компетенций. Этот уровень можно представить в виде формулы, так как каждый слагаемый компонент, входящий в него, аддитивен:

$$\bar{K} = Z + Y + B + L, \quad (1)$$

где \bar{K} – средний уровень сформированности компетенции; Z – знаниевый компонент (уровень проявления соответствующих знаний); Y – операционный компонент (уровень проявления соответствующих умений); B – характеристический компонент (степень овладения той или иной деятельностью); L – латентный компонент (компонент, учитывающий скрытые характеристики личности, влияющие на формирование компетенции).

Особенностью анализа сформированности каждой компетенции являлось то, что ее уровень рассматривался как величина, изменяющаяся во времени. Эти изменения оцениваются случайными функциями, также зависящими от времени обучения студентов на педагогической практике.

Развитие умений осуществлять различные виды деятельности, связанные с функционированием компетенций, происходит поэтапно. Следует отметить, что профессиональную деятельность студентов в период педпрактики можно организовывать компактно – в течение трех недель либо непрерывно – в течение одного семестра. Полное функционирование компетенций невозможно без осознания студентами ценностного смысла педагогической практики.

Разработанная нами инновационная модель педагогической практики студентов третьего курса предполагает наличие трех взаимосвязанных этапов:

цель первого этапа – адаптация студентов к условиям педагогической практики, осмысление ее задач, принятие себя в роли помощника учителя физики, определение перспектив своей работы в период практики, установление исходного уровня развития компонентов профессиональных компетенций;

цель второго этапа – включение студентов в деятельность по руководству проектно-исследовательской работой учащихся общеобразовательного учреждения или студентов I курса, определение себя в роли координатора, выполняющего функцию сопровождения при построении образовательной траектории обучаемых;

цель третьего этапа – включение студентов в процесс моделирования образовательного события по физике, направленного на повышение мотивации к изучению физики и познавательного интереса к ней у учащихся средних общеобразовательных учреждений и студентов младших курсов.

Главной особенностью данной педагогической практики является то, что у студентов-практикантов в процессе прохождения этих этапов происходит смена ролевых позиций и видов деятельности: от познания основ тьюторской деятельности до творческого взаимодействия и со-

трудности со студентами первого курса при разработке и организации образовательного события по физике; от самостоятельной групповой и индивидуальной работы к подготовке совместных исследовательских проектов с учетом выделенных выше взаимодействий. Данные этапы представлены в виде технологической карты видов деятельности (ВД) на педагогической практике (табл. 2).

Мы предполагали, что при решении задач практики в ходе реализации выделенных этапов у студентов должна не только значительно снизиться субъективная тревожность за возможные ошибки, но и должен повыситься уровень сформированности педагогического мышления.

С учетом выделенного компонентного состава компетенций (см. табл. 1) и видов деятельности (табл. 2) на каждом из этапов педагогической

Таблица 2

Технологическая карта видов деятельности студентов в период педагогической практики

Коды ВД	Виды деятельности (ВД)	Коды формируемых компетенций
1	2	3
I этап		
ВД 1.1	Составление собственного и группового плана работы на период педагогической практики	ОК-6; ОК-7; ОПК-1; ПК-1; ПК-6
ВД 1.2	Знакомство со школой, физическим кабинетом и требованиями к его оснащению. Знакомство с планами работы учителя физики	ОК-13; ПК-5; ПК-6
ВД 1.3	Ознакомление с методами и приемами работы преподавателя физики и учителя физики при организации занятий и выполнение исследовательского задания на основе данных наблюдений	ОК-6; ОК-13; ОПК-1; ПК-3
ВД 1.4	Участие в организации лабораторного занятия студентов младших курсов в качестве помощника преподавателя физики и лабораторной работы в школе в качестве помощника учителя физики	ОК-13; ПК-3; ПК-4; ПК-5; ПК-6; ПК-7; ПК-8
ВД 1.5	Методический анализ деятельности преподавателя физики и учителя физики по организации занятий	ОК-6; ОК-13; ОК-16; ОПК-1; ОПК-3; ПК-6
ВД 1.6	Анализ результатов собственной и групповой деятельности и корректирование плана своей работы с учетом выявленных недостатков в области проективной, организационной, коммуникативной деятельности	ОК-6; ОК-16; ОПК-1; ОПК-3; ОПК-4; ПК-1
II этап		
ВД 2.1	Изучение потребностей и возможностей школы по организации проектной деятельности учащихся по физике, формулировка образовательного запроса	ОК-6; ОК-13; ПК-1; ПК-3; ПК-6
ВД 2.2	Разработка макета учебного практико-ориентированного проекта на основе деятельностного подхода для реализации в условиях современной школы	ОК-7; ОК-9; ОК-13; ОПК-4; ПК-1; ПК-5; ПК-6; ПК-13
ВД 2.3	Разработка плана по включению учащихся в предпроектную деятельность	ОК-6; ОК-7; ОПК-1; ПК-1; ПК-6
ВД 2.4	Презентация проблемных физических ситуаций учащимся разных возрастов, позволяющих заинтересовать и привлечь их к участию в проекте	ОК-6; ОК-13; ОПК-1; ПК-3
ВД 2.5	Организация предпроектной деятельности учащихся: разработка методологического аппарата проекта совместно с учащимися, включенными в работу по выполнению проекта, распределение функций и обязанностей каждого участника проектной деятельности	ОК-13; ПК-3; ПК-4; ПК-5; ПК-6; ПК-7; ПК-8
ВД 2.6	Координирование деятельности учащихся по выполнению проекта, организация индивидуальных и групповых консультаций	ОПК-3; ПК-5; ПК-6; ПК-7; ПК-8
ВД 2.7	Оформление информационного стенда, посвященного современным проблемам физики, на основе материалов практико-ориентированных проектов	ОК-6; ОК-13; ОПК-3; ОПК-5; ПК-2; ПК-6
ВД 2.8	Подготовка учащихся к публичному представлению практико-ориентированного проекта, консультирование по правилам оформления результатов проекта	ОК-6; ОК-13; ОК-16; ОПК-3; ОПК-4; ОПК-5; ПК-1; ПК-13

Окончание табл. 2

1	2	3
ВД 2.9	Участие в качестве оппонентов в защите практико-ориентированных проектов учащимися, предполагающее выдвижение новых вариантов развития проектов	ОК-6; ОК-16; ОПК-1; ОПК-3; ОПК-4; ПК-1
ВД 2.10	Анализ результатов собственной и групповой деятельности и корректирование плана своей работы с учетом выявленных недостатков в области проектировочной, организационной, коммуникативной деятельности	ОК-6; ОК-16; ОПК-1; ОПК-3; ОПК-4; ПК-1
III этап		
ВД 3.1	Разработка концепции образовательного события для студентов I курса, а также выявление основных этапов его реализации (распределение обязанностей по разработке и реализации образовательного события по физике)	ОК-7; ОК-13; ОК-16; ОПК-4; ПК-2; ПК-3; ПК-6; ПК-8
ВД 3.2	Информационное сопровождение студентов I курса, оповещение всех участников образовательного процесса о предстоящем образовательном событии различными информационными средствами	ОПК-3; ПК-5; ПК-6
ВД 3.3	Детальная разработка сценария и содержания сквозного действия образовательного события по физике	ОК-6; ОПК-3; ПК-2; ПК-6
ВД 3.4	Организация педагогического сопровождения студентов I курса для участия в образовательном событии по физике, координирование их творческой деятельности	ОПК-3; ПК-5; ПК-6; ПК-7; ПК-8
ВД 3.5	Реализация образовательного события по физике в соответствии со сценарным замыслом, включающая предсобытийную и постсобытийную работы	ОПК-3; ОПК-4; ПК-2; ПК-5; ПК-6; ПК-7; ПК-8
ВД 3.6	Оформление отчетной документации по результатам педагогической практики на основе нормативных требований программы практики	ОК-6; ОК-13; ОПК-5; ПК-3
ВД 3.7	Анализ результатов собственной и групповой деятельности за весь период практики, формулировка выводов по достигнутым результатам в области проектировочной, организационной, коммуникативной, диагностической деятельности	ОК-6; ОК-16; ОПК-1; ОПК-3; ОПК-4; ПК-1

практики была разработана технологическая карта для управления процессом формирования профессиональных компетенций у студентов третьего курса в период педагогической практики (табл. 3).

Следует отметить, что профессиональная деятельность может осуществляться студентами на различных уровнях в зависимости от того, насколько сформированы у них профессиональные

Таблица 3

**Содержательно-технологическая карта соответствия
видов деятельности (ВД) и формируемых компетенций**

Коды видов деятельности по этапам педпрактики педагогической практики			Код формируемых компетенций по ФГОС	Компонентный состав формируемых компетенций и характеристика этих компонентов
I	II	III		
1	2	3	4	5
			ОК-6	Способность логически верно выстраивать устную и письменную речь:
ВД 1.5 ВД 1.6	ВД 2.1 ВД 2.3 ВД 2.7 ВД 2.9 ВД 2.10	ВД 3.3 ВД 3.6 ВД 3.7		знает: – языковые нормы русского языка, основные приемы риторики, функции и разновидности аргументирующей речи, позволяющие грамотно выстраивать устную и письменную речь;
ВД 1.5 ВД 1.6	ВД 2.4 ВД 2.8 ВД 2.9 ВД 2.10	ВД 3.7		– приемы и средства публичного выступления, основные структурные компоненты речи, их функции, содержательные особенности с целью реализации замысла речи;

Окончание табл. 3

1	2	3	4	5
ВД 1.5 ВД 1.6	ВД 2.1 ВД 2.3 ВД 2.4 ВД 2.7 ВД 2.9 ВД 2.10	ВД 3.3 ВД 3.6 ВД 3.7		умеет: – логически верно, аргументированно излагать свои мысли, приводить примеры и доказательства на основе принципов «гармонизирующего диалога» и «коммуникативного сотрудничества», предполагающие доброжелательное, продуктивное общение между участниками взаимодействия;
ВД 1.1 ВД 1.3	ВД 2.1 ВД 2.3 ВД 2.7	ВД 3.3 ВД 3.6		владеет: – навыками литературной письменной и устной речи, навыками оформления письменных отчетов как разновидностей делового общения;
ВД 1.1 ВД 1.6	ВД 2.4. ВД 2.9 ВД 2.10	ВД 3.7		– приемами и способами публичного выступления, создания системы аргументов, приемами ведения дискуссии
			ОПК-1	Осознание социальной значимости своей будущей профессии, обладание мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности:
ВД 1.1 ВД 1.6	ВД 2.9 ВД 2.10	ВД 3.4 ВД 3.5 ВД 3.7		знает: – место и роль педагогической практики в процессе собственного профессионального развития;
ВД 1.1 ВД 1.3 ВД 1.5	ВД 2.9	ВД 3.4 ВД 3.5		– личностно-педагогические ценности учителя физики, в которых отражаются цели, мотивы, идеалы, установки и его другие мировоззренческие характеристики;
ВД 1.3 ВД 1.5	ВД 2.4	ВД 3.4 ВД 3.5 ВД 3.6		умеет: – проецировать на будущую профессиональную деятельность личностный образовательный продукт, полученный в результате выполнения заданий педагогической практики и содержащий опыт осуществления известных способов деятельности, опыт познавательной деятельности, опыт творческой педагогической деятельности, опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений;
ВД 1.6	ВД 2.10	ВД 3.4 ВД 3.5 ВД 3.6 ВД 3.7		владеет: – приемами самоанализа с целью поиска противоречий и недостатков собственной деятельности в период практики, поиска способов их преодоления, а также предвидения последствий результатов этой деятельности в реальных условиях;
ВД 1.1 ВД 1.5	ВД 2.3 ВД 2.4 ВД 2.9	ВД 3.4 ВД 3.5		– владеет приемами переноса предметных знаний в различные виды деятельности при выполнении заданий педагогической практики
			ПК-6	Готовность к взаимодействию с учениками, родителями, коллегами, социальными партнерами:
ВД 1.1 ВД 1.4 ВД 1.6	ВД 2.2 ВД 2.3 ВД 2.5 ВД 2.6 ВД 2.10	ВД 3.1 ВД 3.2 ВД 3.3 ВД 3.5		знает: – психолого-педагогические приемы построения эффективных отношений и организации взаимодействия внутри малых групп с помощью позитивных профессионально-личностных коммуникативных качеств;
ВД 1.1 ВД 1.4 ВД 1.6	ВД 2.2 ВД 2.5 ВД 2.6 ВД 2.7 ВД 2.10	ВД 3.1 ВД 3.2 ВД 3.3 ВД 3.5		умеет: – подбирать приемы и методы оптимального взаимодействия согласно задачам педагогической практики с помощью позитивных профессионально-личностных коммуникативных качеств;
ВД 1.1 ВД 1.4 ВД 1.6	ВД 2.2 ВД 2.5 ВД 2.6 ВД 2.10	ВД 3.1 ВД 3.2 ВД 3.3 ВД 3.5		владеет: – приемами создания ситуаций обоюдозаинтересованного общения посредством совместной обработки информации, успешного самоизложения и тактичного восприятия других в процессе взаимодействия

способность и готовность к осуществлению этой деятельности. Поскольку логика компетентного подхода предполагает формирование готовности к применению получаемых знаний и навыков в процессе профессиональной деятельности, то компетенцию можно рассматривать как способность и готовность личности к деятельности [Шишов, 1999; Шкерина, 2012].

Мы считаем наиболее целесообразным выделение пяти уровней сформированности готовности осуществлять профессиональную деятельность в период педагогической практики [Тесленко, Эверт, 2002, с. 7]. Они характеризуются:

I уровень (субъектно-мотивационный) – стремлением осознать значимость и ценность основополагающих ключевых профессиональных компетенций;

II уровень (нормативно-осознанный) – осознанием значимости и ценности основополагающих ключевых профессиональных компетенций;

III уровень (репродуктивный) – овладением основными способами, методами и приемами будущей профессиональной деятельности: а) в условиях регуляции извне; б) в стандартных типичных ситуациях;

IV уровень (оптимально-адаптивный) – оптимальным владением основными способами, методами и приемами будущей профессиональной деятельности: а) в условиях саморегуляции; б) в нестандартных, новых ситуациях;

V уровень (квалификационно-нормативный) – соответствием профессионально-педагогической подготовки будущего учителя физики стандартным квалификационным требованиям. Под квалификационно-нормативным уровнем понимается выявленная, зафиксированная, документально оформленная система требований к качеству высшего педагогического образования в соответствии с федеральным образовательным стандартом.

Оценка среднего уровня сформированности профессиональной компетенции у студентов в период педагогической практики осуществлялась при помощи специальных оценочно-диагностических карт. Основанием для оценки служили приметы распознавания степени проявления профессиональных умений в деятельности. Каждая примета распознавания считалась нормировочным показателем и оценивалась определенным количеством баллов для каждого уровня: субъектно-мотивационный – 1 балл; нормативно-осознанный – 2 балла; репродуктивный – 3 балла; оптимально-адаптивный – 4 балла; квалификационно-нормативный – 5 баллов.

Каждому уровню сформированности профессиональной компетенции, от субъективно-мотивационного до квалификационно-нормативного, соответствуют следующие интервалы суммарных баллов (табл. 4).

Таблица 4

Интервалы суммарных баллов

Уровни	Субъектно-мотивационный	Нормативно-осознанный	Репродуктивный	Оптимально-адаптивный	Квалификационно-нормативный
Баллы	0–14	15–28	29–42	43–56	57–70

Как показал эксперимент, на этапе реализации педагогической практики на третьем курсе не представлялось возможным пронаблюдать динамику развития всех профессиональных компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности. По этой причине были отобраны только некоторые виды профессиональной деятельности, участие студентов в которых в период педагогической практики было мно-

гократным. Динамику остальных видов деятельности возможно отследить только в перспективе, при прохождении студентами практики на четвертом и пятом курсах.

Максимально возможное количество баллов на каждом из уровней определяется количеством нормировочных показателей по следующим видам деятельности (в нашем случае было отобрано шесть видов деятельности): ВД 1.3, ВД 1.4, ВД

1.5, ВД 1.6, ВД 2.6, ВД 3.4. Разработанные критерии по определению уровня сформированности профессиональной компетенции будущего учителя физики позволили проанализировать результаты экспериментальной методики профессиональной подготовки студентов в период педагогической практики на основании разработанной инновационной модели.

Подсчет общего балла, характеризующего уровень профессиональной подготовки студентов третьего курса, осуществлялся «до» и «после» педпрактики по вышеописанной формуле (1). Пример результатов входной и итоговой диагностики уровня сформированности компетенции ПК-6 для каждого студента показан на диаграмме (рис.).

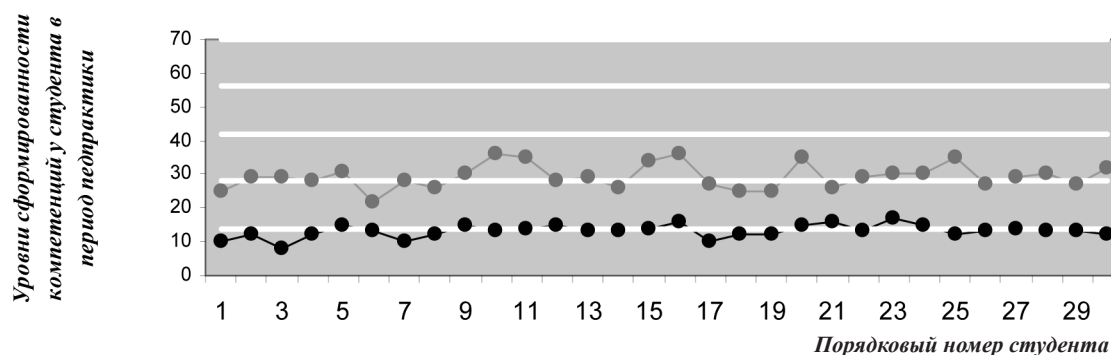


Рис. Распределение студентов III курса по среднему уровню сформированности профессиональной компетенции «до» и «после» практики

Интервал баллов 0–14 соответствует уровню ниже субъективно-мотивационного. Студенты, находящиеся на этом уровне, не в полной мере готовы к осуществлению деятельности, связанной с выполнением заданий на педагогической практике. Другими словами, у них не происходит функционирования профессиональных знаний. После прохождения педагогической практики у студентов произошло положительное профессиональное «смещение» относительно начального уровня сформированности профессиональной компетенции, что указывает на эффективность разработанной модели.

Результаты реализации инновационного подхода к организации педагогической практики студентов третьего курса позволяют сделать вывод: организация педагогической практики с учетом разработанной модели способствует успешному формированию у будущих учителей физики про-

фессиональных компетенций, что влияет на качество профессионального становления студентов.

Библиографический список

1. Тесленко В.И., Эверт Н.А. Оценка качества подготовки будущего учителя / Красноярск. гос. пед. ун-т. Красноярск, 2002. 28 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлениям подготовки бакалавров Педагогическое образование. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/1909>
3. Шишов С.Е. Понятие компетенции в контексте качества образования // Стандарты и мониторинг образования. 1999. № 2. С. 30–34.
4. Шкерина Л.В. Диагностика профессиональных компетенций студентов на основе учебных кейсов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 4 (22). С. 62–67.

ИНДУКТИВНЫЙ ПОРОГ ФОРМИРОВАНИЯ АЛГОРИТМИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА РЕШЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ¹

INDUCTIVE LIMIT FOR DEVELOPMENT OF ALGORITHMIC PROCESSES OF MATHEMATICAL PROBLEM SOLVING

Л.В. Шкерина, П.П. Дьячук, В.М. Суровцев

L.V. Shkerina, P.P. Dyachuk, V.M. Surovtsev

Алгоритмический процесс, индуктивный порог, траектория учебной деятельности, стратегия поиска решения задач.

Рассматривается самостоятельная работа студентов по формированию алгоритмического процесса преобразования кривых второго порядка. Экспериментально построены гистограммы распределения алгоритмов, а также индуктивных порогов. Получены траектории пооперационного выполнения учебных действий, отвечающих методу проб и ошибок в начале научения и алгоритмическому процессу в конце научения. Дан анализ функции самостоятельности учебной деятельности студентов и стратегиям поиска решения задач.

Algorithmic process, inductive limit, trajectory of learning activity, strategy of problem solving search.

Independent student work on the formation of algorithmic process of the transformation of curves of the second line is analyzed. The histograms of algorithms and inductive thresholds are experimentally constructed. The trajectories of operational steps of the performance of educational actions in accordance with a trial and error method at the beginning of learning and algorithmic process at the end of learning are obtained. The analysis of the function of self-learning activities of students and the strategies of problem solving search are offered.

В процессе научения студентов решению алгоритмических задач можно обучать алгоритмам с учителем и без учителя. Во втором случае реализуется способ обучения алгоритмической деятельности, описанный Л.Н. Ланда следующим образом «...не обучать ни алгоритмам, ни методам неалгоритмического характера, ни правилам, а ставить человека в проблемную ситуацию, сталкивать его с задачами, рассчитывая на совершенно самостоятельное нахождение (открытие) алгоритмического процесса (алгоритмической процедуры) в ходе самонаучения» [Ланда, 1966, с. 523]. Студенту не сообщается напрямую, как поступить или какое действие предпринять. Он сам на основе собственного опыта узнает, какие действия приводят к целевому состоянию задачи. Действия обучающегося определяются не только сиюминутным результатом, но и последующими действиями и случайными подкреплениями. Эти два свойства (метод «проб и ошибок» и подкрепление) являются основными характери-

стиками компьютерной системы интерактивного управления учебной деятельностью студентов, обучающихся решению алгоритмических задач [Дьячук, Пустовалов, Суровцев, 2008. с. 258–263].

Как указывает Дж. Люгер, «... обучение с подкреплениями не определяется конкретными методами обучения. Оно характеризуется действиями объекта в среде и откликом этой среды» [Люгер, 2003, с. 435]. Такое обучение отличается от обучения с учителем, который напрямую инструкторует или тренирует обучающегося. При обучении с подкреплением студент обучается сам с помощью метода проб и ошибок и обратной связи. Для достижения целей обучения студент сам определяет тактику и стратегию своей деятельности. Чтобы оптимизировать процесс научения студент не только опирается на свои знания, но и исследует пространство состояний алгоритмических задач данного типа с тем, чтобы найти правильный алгоритм поиска решения задач. Очевидно, что одна решенная задача не даст нуж-

¹ Работа выполнена в рамках Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева, № 2011-ПР-217, проект 14/12.

ного результата в исследовании алгоритмического процесса поиска решения задач. Для получения обучающимся достоверной информации об алгоритме решения задач проводимые им исследования должны многократно повторяться.

Поскольку студенту не сообщается алгоритм решения задачи, то его действия недетерминированы и требуют от студента в процессе решения задач самостоятельного нахождения действий и самостоятельного принятия решений. Незнание алгоритма и, как следствие этого, недетерминированность действий, незнание (или неточное, неполное знание) того, какие операции надо в том или ином случае производить, чтобы решить задачу, и является, по-видимому, той существенной особенностью, которая позволяет называть такую деятельность самостоятельной.

Теоретический анализ. Интерактивное управление неопределенностью проблемной среды алгоритмических задач позволяет варьировать степень самостоятельности или творчества в поиске решения задач. Научение решению задач подразумевает обобщение на основе опыта. Полученный ограниченный опыт решения задач обучающийся должен корректно распространить на все множество задач данного типа. Количество задач, которые необходимо решить обучающемуся, прежде чем сделать обобщение, является индуктивным порогом. Индукция, или способность человека к обобщению на основе ограниченного множества решенных примеров, является, как указано в [Люгер, 2003, с. 435], одной из фундаментальных задач обучения. Соответственно, индуктивный порог является важной процессуальной характеристикой научения решению алгоритмических задач.

Рассмотренная в [Дьячук, Пустовалов, Суrowцев, 2008. с. 258–263] компьютерная система управления учебной деятельностью ставит обучающегося в проблемную ситуацию поиска решения задач. При этом студент самостоятельно формирует алгоритмический процесс решения задач.

В качестве примера возьмем задачи по конструированию эллипса, заданного уравнениями:

$$x' \cos \alpha + y' \sin \alpha + x_0 = x;$$

$$x' \sin \alpha - y' \cos \alpha + y_0 = y;$$

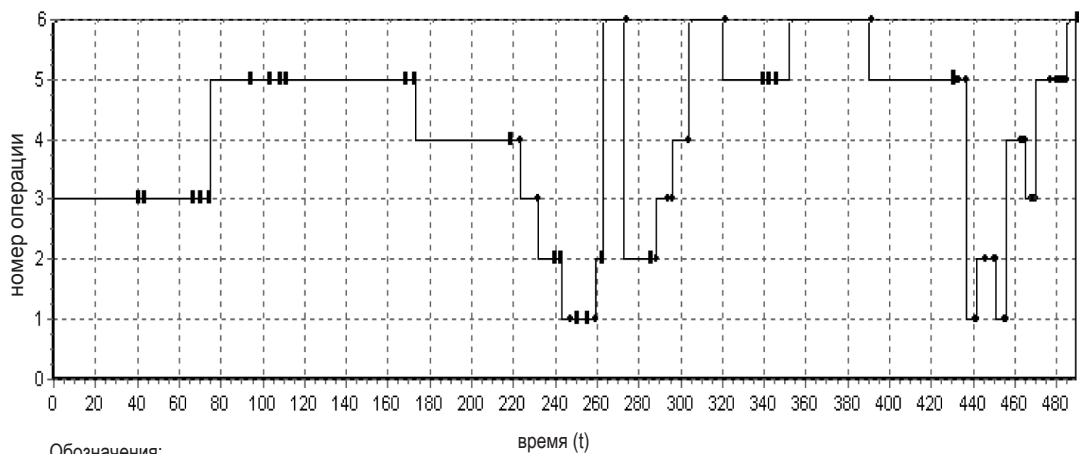
$$\frac{x'^2}{a^2} + \frac{y'^2}{b^2} = 1$$

$$\operatorname{tg} \alpha = k.$$

На экране дисплея в нештрихованной системе координат имеется заготовка-объект в виде окружности единичного радиуса. Управляющими кнопками студент может производить различные операции с этим объектом: растягивать, сжимать, поворачивать, перемещать по горизонтали и вертикали. Задача состоит в том, чтобы сконструировать эллипс, соответствующий уравнениям задачи. Рандомизация параметров эллипса k , a , b , x_0 , y_0 позволяет получить серию аналогичных задач по конструированию эллипса. В пространстве состояний задачи конструирования эллипса случайным образом генерируются целевые состояния. Начальное состояние задач одно и то же. Это единичная окружность, описываемая уравнением $x^2 + y^2 = 1$.

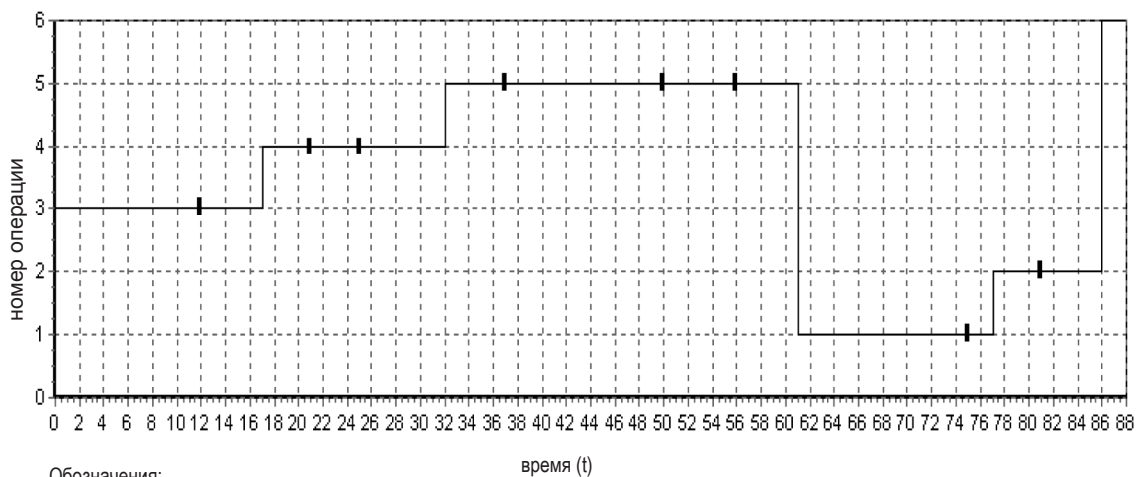
Операции по преобразованию эллипса пронумеруем следующим образом: 1 – смещение графика вдоль оси OX ; 2 – смещение графика вдоль оси OY ; 3 – сжатие-растяжение полуоси a ; 4 – сжатие-растяжение полуоси b ; 5 – операция поворота эллипса; 6 – ввод ответа. Если деятельность студента приобретает алгоритмический характер, то можно делать вывод о том, что у студента, по крайней мере, сформирована алгоритмическая последовательность (алгоритмический процесс) при решении задач по конструированию кривых второго порядка. Но при этом студент может не осознавать алгоритмический процесс как некоторую систему предписаний. Лишь когда алгоритмический процесс осознается и формулируется в виде некоторой системы правил или указаний, можно говорить о нахождении студентом не только алгоритмического процесса, но и соответствующего алгоритма предписания [Ланда, 1966, с. 523].

Экспериментальная часть. На рис. 1 а, б показаны графики пооперационного выполнения действий в процессе решения задачи в начале (метод проб и ошибок) и в конце научения (алгоритмический метод). По завершении научения деятельность студента стала носить строго упорядоченный (алгоритмический) характер. При этом все совершенные студентом действия правильные (рис. 1 а, б).



Обозначения:
• - ошибочное действие
■ - правильное действие

а



Обозначения:
• - ошибочное действие
■ - правильное действие

б

Рис. 1. График пооперационного выполнения задания в зависимости от времени:
а – в начале; б – в конце научения решению алгоритмических задач

Из анализа рис. 1 б можно сделать вывод о том, что у студента сформирован алгоритмический процесс решения задачи, но не факт, что им осознается алгоритмический процесс в виде алгоритма предписаний. При анализе формулировок алгоритмических предписаний, данных студентами, можно отметить выстроенную обучающимся последовательность операций. Однако почти в каждом пункте предписаний отмечается незавершенность указаний. Правила сформулированы нечетко и логически не завершены. Если кто и сможет пользоваться таким предписанием, так это только авторы. Тем не менее совершенно очевидно, что самостоятельная работа студентов по научению алгоритмической деятельности развивает творческий потенциал студентов.

На рис. 2 а приведено распределение студен-

тов по типам алгоритмических последовательностей: $xuabtgt$; $tgabxy$; $abtgxy$; $tgxyab$; $abxytg$ выполняемых операций (x, y – операции смещения; a, b – операции растяжения-сжатия; tg – операция поворота), выработанных в результате самостоятельной учебной деятельности. Видно, что большинство студентов (около 60 %) выбирают последовательность $xuabtgt$, то есть вначале студенты выполняют операции смещения эллипса вдоль осей координат OX и OY, затем выполняют операции растяжения и сжатия полуосей a, b и завершают преобразование графика операцией поворота.

Как уже говорилось, индуктивный порог [2] равен количеству упражнений (задач), выполнив которые, студент самостоятельно находит (открывает) алгоритмический процесс в ходе самонаучения [Дьячук, Пустовалов, Суровцев, 2008]. Если этот

процесс формулируется в виде некоторой системы правил или указаний о том, как надо в определенных условиях действовать, то можно говорить о нахождении обучающимся не только требуемого алгоритмического процесса, но и соответствующего алгоритма предписания. На рис. 2 б приведена гистограмма распределения студентов по индуктивным порогам. По вертикали гистограммы отложена относительная доля студентов, имеющих индуктивный порог, заключенный в интервале от $8*(i-1)+1$ до $8*i$, где i – номер группы студентов. Первый столбец гистограммы соответствует индуктивным порогам, лежащим в интервале от 1 до 8 задач, индуктивный порог для последней 16 группы студентов отвечает интервалу от 121 до 128 задач. Максимум гистограммы распределения студентов по индуктивным порогам лежит в интервале от 9 до 16 задач (рис. 2 а, б).

Следует отметить, что далеко не все студенты достигают индуктивного порога при научении решению алгоритмических задач. В выборке студентов, участвующих в эксперименте, 40 % испытуемых не сделали обобщение (то есть не достигли индуктивного порога) и, соответственно, не смогли организовать безошибочную алгоритмическую деятельность. При этом временного ограничения на процесс научения не накладывалось.

В проведенном эксперименте доля студентов (женского пола), достигших индуктивного порога

от общего числа студенток, участвующих в нем, составила 53 %. Доля студентов (мужского пола), достигших индуктивного порога от общего числа студентов мужского пола, существенно больше и равна 83 %. Отсюда можно сделать вывод о том, что юноши более способны к алгоритмической деятельности, чем девушки, что обусловлено доминированием у них левополушарного мышления, отвечающего за алгоритмическую деятельность.

Стратегии решения задач, которыми пользуется человек, выражают поиск операций для достижения определенных результатов. Для человеческого мышления в процессе решения задачи не характерно использование какого-либо вида поиска в чистом виде, поэтому речь идет о доминировании одного из них, что определяет индивидуальную когнитивную стратегию личности в решении задачи. Вид поиска решения задачи может изменяться по мере обучения в ходе решения задач.

Когнитивные стратегии решения задач подразумевают разработку плана, выражающего один из возможных способов решения, который человек формирует или выбирает из известных ему для решения задачи. Стратегия строится на основе обобщенных программ действия, которыми располагает человек. В условиях работы над задачей действия человека заключаются в поиске её решения. Поиск решения – это отыскание принципа, логики решения, в соответствии с чем выполняются

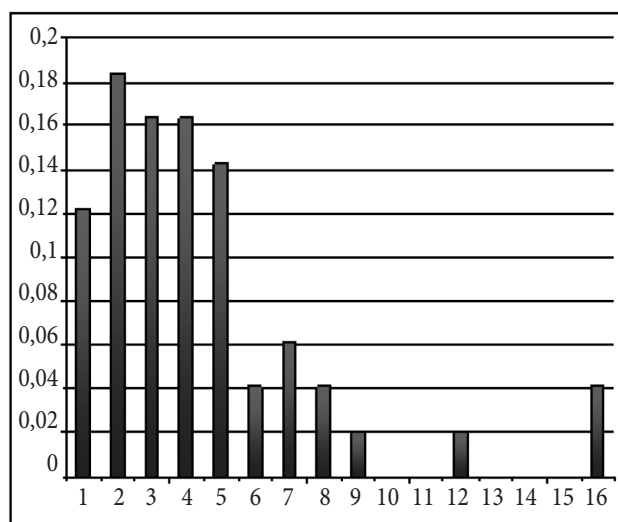
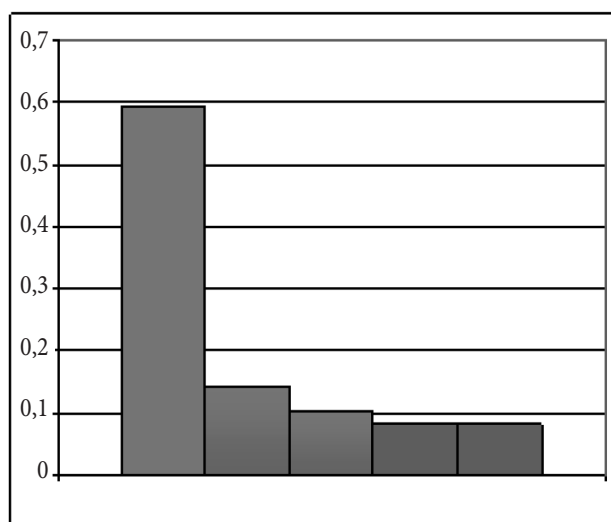


Рис. 2. Гистограмма: а – распределение студентов по типам алгоритмов: слева направо $xyabtg$; $tgabxy$; $abtgxy$; $tgxyab$; $abxytg$ (x, y – операции смещения; a, b – операции растяжения-сжатия; tg – операция поворота); б – распределения студентов по индуктивным порогам (номер столбца гистограммы определяет соответствующий интервал индуктивного порога, см. текст)

те или иные операции, о которых нельзя заранее сказать: приведут ли они к требуемому результату или не приведут. Л.Л. Гурова выделяет четыре вида поиска решения, которые не всегда резко различаются в конкретном решении, но различны по существу [Гурова, 1976].

Первый вид поиска – поиск посредством систематических проб, по порядку обследующих все возможные ходы на каждом этапе решения.

Второй вид поиска – это случайный поиск, при котором направление решения определяется по какому-нибудь случайному критерию.

Третий вид поиска – выборочный поиск. В этом случае очередной ход, действие выбирается только на основании предыдущего. В психологии мышления такой метод получил название метода проб и ошибок: если проба привела к ошибке, опробуется другой ход.

Четвертый вид поиска – интеллектуальный (селективный) – когда действия человека зависят от сложившейся ситуации и он свободен в принятии решения о том, какой должна быть следующая попытка. Происходят оценка возможных ходов и выбор лучшего из них. В этом состоит отличие селективного поиска от метода проб и ошибок, который хотя и может улучшать решение, но в сложных задачах улучшение (и, следовательно, решение) вряд ли будет достигнуто.

Для интеллектуальной деятельности человека наиболее характерны третий и главным образом четвертый виды поиска решения. Метод полного перебора вариантов человек использует редко, только на отдельных этапах решения в комбинации с другими методами поиска. Это связано с тем, что мышлению человека не свойственна абсолютная систематичность (иначе он не был бы самоорганизующейся системой), кроме того, решающему задачу большей частью не известны все возможные варианты решения (за исключением самых несложных задач). Использование методов случайного и выборочного поиска допускает возможность самообучения и, следовательно, самоорганизации. Отсутствие строго определенного регламента создает свободу во взаимодействии со средой.

Стратегии поиска решения задач также изучались на основе применения интерактивных систем управления учебной деятельностью

[Дьячук, Пустовалов, Суровцев, 2008; Дьячук П.П. (мл.), Дьячук И.П., 2011].

Для определения вида поиска была выбрана функция уровня самостоятельности обучающегося (I), напрямую зависящая от уровня информационной энтропии испытуемого ($I=1-H(p)$). На рис. 3 а приведена функция уровня самостоятельности деятельности обучающегося в зависимости от номера выполненного задания. В данном случае она же является экспериментальной кривой научения.

Эмпирически было получено, что при $0.7 < N < 1$ поиск решения задачи испытуемые осуществляли методом проб и ошибок. При $0.33 < N < 0.7$ испытуемые реализовали выборочный поиск решения задач. Он характеризуется определенной структурой последовательности выполняемых операций, но сохраняется неопределенность в принятии решения о прекращении или продолжении операции.

Если $0 < N < 0.33$, то осуществляется алгоритмический процесс поиска решения задач. В процессе эксперимента испытуемые выполняли от 20 до 70 (рис. 3 а, б) заданий, поэтому у нас есть возможность проследить динамику изменения стратегии поиска решения в зависимости от процента выполненных заданий по всей выборке испытуемых. Эти результаты отражены на рис. 3 б.

По оси абсцисс отображается процент заданий, по оси ординат – количество студентов, применяющих указанную стратегию поиска решения.

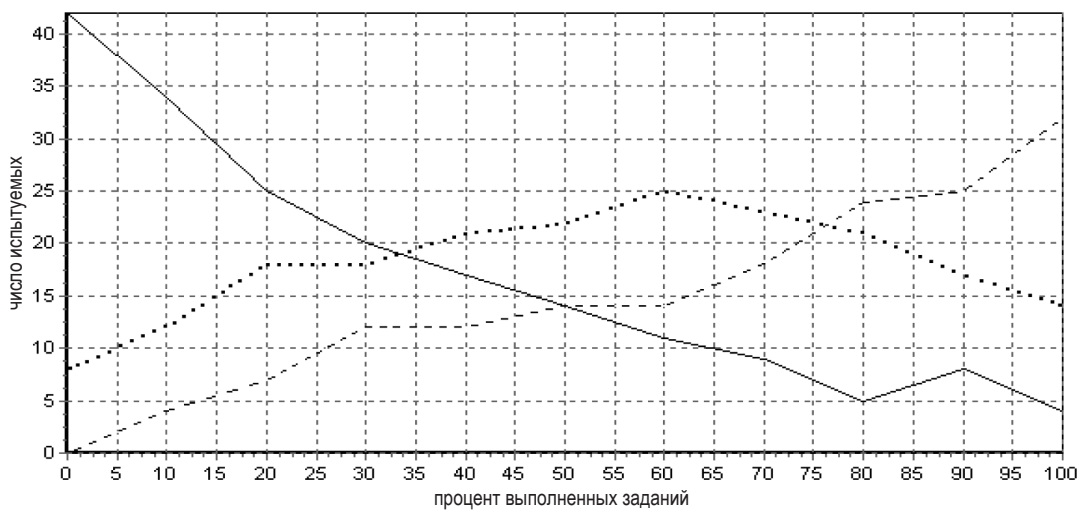
В заключение отметим, установлено, что в продуктивном, развивающем обучении ведущую роль играет учебная деятельность по научению решению задач. Показано, что обучающийся самостоятельно реализует свою целевую функцию научения на основе подкреплений своих действий со стороны проблемной среды алгоритмических задач. В качестве целевой функции научения выступает энтропия деятельности обучающегося H .

Основной задачей системы интерактивного управления учебной деятельностью является действие адаптации студентов к проблемным средам. Мерой адаптации является величина энтропии деятельности, которая по мере формирования алгоритмического процесса уменьшается до нуля.

Рассмотрен конкретный пример интерактивного управления учебной деятельностью по научению решению задач по конструированию кривых второго порядка. Машинная обработка продуктов деятельно-



а



Обозначения:
 --- - интеллектуальный поиск
 - выборочный поиск
 ——— - случайный поиск

б

Рис. 3: а – функция уровня самостоятельности деятельности обучающегося в процессе научения решению задач в зависимости от номера задания;

б – динамика изменения стратегии поиска решения в зависимости от процента выполненных заданий (сплошная линия – случайный поиск; линия, изображенная точками, – выборочный поиск; штрих-пунктирная линия – интеллектуальный поиск, отвечающий алгоритмическому процессу)

сти позволила получить гистограмму распределения индуктивных порогов учебной деятельности студентов и гистограмму распределения алгоритмических последовательностей выполнения операций, а также построить экспериментальные кривые научения и графики пооперационного выполнения задания в зависимости от времени и номера задания. В результате группового статистического анализа у испытуемых выделено три вида поиска решения задач: случайный, выборочный и избирательный. Установлено, что в процессе научения стратегия поиска решения задач изменяется в направлении алгоритмизации или интеллектуализации деятельности.

Библиографический список

1. Гурова Л.Л. Психологический анализ решения задач. Воронеж: Изд-во Воронеж.ун-та, 1976. С. 345.
2. Дьячук П.П. (мл.), Дьячук И.П. Диагностика обучаемости и деятельности по решению задач // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. Т. 1, № 3.
3. Дьячук П.П., Пустовалов Л.В., Суровцев В.М. Система управления поиском решения алгоритмических задач // Системы управления и информационные технологии. 2008. № 3.2 (33).
4. Ланда Л.Н. Алгоритмизация в обучении. М.: Просвещение, 1966.
5. Люгер Дж. Искусственный интеллект (стратегия и методы решения сложных проблем): пер. с англ. 4-е изд. М.: Вильямс, 2003. 864 с.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ И РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ ПРОГРАММИРОВАНИЮ СТУДЕНТОВ-МАТЕМАТИКОВ

PROJECTING CONTENT AND RESULTS OF TEACHING STUDENTS-MATHEMATICIANS COMPUTER PROGRAMMING

И.В. Баженова

I.V. Bazhenova

Проектирование курса программирования, проективная образовательная система, принципы проективного подхода, логико-структурная схема содержания курса.

В статье рассмотрены этапы педагогического проектирования на примере курса «Информатика и программирование» для студентов-математиков. Обоснована целесообразность использования проективной стратегии при разработке курса и изложены принципы проективного подхода. Содержательная часть курса представлена логико-структурной схемой.

Projecting a computer programming course, projective educational system, principles of projective approach, logframe of the course content.

The article considers the stages of pedagogical projecting through the example of the computer programming course for students-mathematicians. The author gives the reasons for the use of projective strategy in the development of the course and describes the principles of the projective approach. The content of the course is presented by a logframe.

Анализ сложившейся практики обучения программированию в высшей школе показывает, что традиционные методы обучения не обеспечивают достаточно высокий уровень подготовки выпускников вуза в этой области. Курс программирования, не являясь базовой профессиональной дисциплиной для студентов направления подготовки 010100 Математика, тем не менее оказывает существенное влияние на формирование профессиональных качеств будущего математика, навыки программирования выступают в роли эффективного инструментального средства для решения задач в будущей производственно-технологической или преподавательской деятельности. Решение проблемы повышения качества обучения программированию во многом зависит от использования новых педагогических технологий в образовательном процессе и эффективной организации базового курса программирования. Цель автора статьи – рассмотреть возможности проектирования содержания и реализации курса «Информатика и программирование», дающего навыки практического программирования на языке C++, с позиции проективного подхода. В статье

предпринята попытка обосновать выбор проективной стратегии – инновационной педагогической технологии в качестве базиса в проектировании данного курса.

Подробнее остановимся на понятии «проектирование» и этапах этого процесса, которые рассматривались многими авторами в педагогической литературе. Собственно термин «проектирование» означает «процесс создания прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния» [БЭС, 2000, с. 964]. Понятие «педагогическое проектирование» в настоящее время находится в состоянии развития, уточнения, систематизации. Приведём одно из определений: «Педагогическое проектирование – практико-ориентированная деятельность, целью которой является разработка новых, не существующих в практике образовательных систем и видов педагогической деятельности» [Колесникова, Горчакова-Сибирская, 2005, с. 17]. В настоящее время педагогическое проектирование в форме разработки курсов учебных дисциплин является одним из видов деятельности преподавателя высшей школы. Можно констатировать, что в значи-

тельной мере именно эта деятельность определяет квалификацию преподавателя и качество подготовки выпускников вуза.

Процесс проектирования включает несколько этапов, среди которых можно выделить [Безрукова, 1999, с. 117]:

- моделирование – разработка целей (общей идеи) создания педагогических систем, процессов или ситуаций и основных путей их достижения;

- собственно проектирование – дальнейшая разработка созданной модели и доведение ее до уровня практического использования;

- конструирование (создание конструкта) – дальнейшая детализация созданного проекта, приближающая его для использования в конкретных условиях реальными участниками учебно-воспитательного процесса.

И.А. Колесникова указывает следующие этапы:

- предпроектный (стартовый) этап (исследование, проблематизация, концептуализация, целеполагание, ценностно-смысловое самоопределение, форматирование проекта);

- реализация проекта (уточнение цели, функций, задач, пошаговое выполнение проектных действий, коррекция, получение и внутренняя оценка проекта, презентация результатов работы и их внешняя экспертиза);

- рефлексивный этап;

- постпроектный этап (апробация, распространение результатов и продуктов проектной деятельности, выбор вариантов продолжения проекта, объединение своего проекта с другими и т. д.).

Рассмотрим процесс педагогического проектирования на примере разработки курса «Информатика и программирование». На концептуальной (стартовой) стадии проектирования необходимо выявить противоречия, которые не позволяют достичь высоких результатов обучения программированию [Новиков А.М., Новиков Д.А., 2004, с. 31]. Данные противоречия были сформулированы автором в статье [Баженова, 2012, с. 21]. Перечислим некоторые из них: существенно разный (зачастую низкий) уровень подготовки по основам программирования абитуриентов, поступающих на математические специальности; их неумение на практике применять научные методы анализа и синтеза; недостаточный уровень алгоритмического

мышления. К числу противоречий, носящих объективный характер, можно отнести несогласованность курса «Информатика и программирование» с классическими математическими дисциплинами и пересечение тезаурусов математики и языка программирования. Кроме этого, следует признать немаловажной проблемой недостаточную мотивацию студентов-математиков к изучению программирования, т. к. в первую очередь они ориентированы на базовые математические дисциплины: математический анализ, алгебру, аналитическую геометрию, математическую логику. Несмотря на это, подавляющее большинство студентов выражает твердое желание научиться программировать (данные получены в ходе анкетирования первокурсников в начале обучения), что является, несомненно, хорошим стартом в процессе обучения. Итак, можно сформулировать основную проблему нашего исследования следующим образом: как необходимо проектировать курс программирования, чтобы обеспечить удовлетворительный (в идеале – высокий) уровень овладения навыками практического программирования на языке C++.

Решение поставленной проблемы, на наш взгляд, следует искать в использовании при проектировании образовательного процесса, и в частности рассматриваемого курса, технологии проективного образования. По выражению автора данной концепции Г.Л. Ильина, «в проективном образовании основой, движущим мотивом является собственная потребность личности в получении необходимой информации» [Ильин, 2010, с. 34]. Технология проективного образования ориентирована на становление учащегося способностью к саморазвитию и самообразованию, на формирование в качестве ключевых компетенций креативности и инновационного мышления. Проектное образование (обучение) переводит взаимодействие преподавателя и студента в «субъект-субъектные» отношения, инициирует самостоятельный поиск нового знания, способствует росту личностного потенциала как студента, так и преподавателя. Логическим продолжением концепции проективного образования стало понятие «проективная образовательная (методическая) система» [Пак, 2008, с. 42], которую можно определить как систему, моделируемую и разви-

вающуюся в виде проекта с определёнными свойствами и поведением в настоящем и будущем. Ключевыми характеристиками такой системы являются открытость, динамичность, рекурсивность, модульность, непрерывность и эволюционность. В основу проектирования курса «Информатика и программирование» положены принципы проективного подхода, подтверждением чего служат следующие факты:

- реализуется принцип информационной и программно-архитектурной открытости «всё для всех»;

- студенты имеют доступ к проектированию содержания курса (разработка тестов, примеров программного кода);

- взаимодействие преподавателя и студентов происходит как в аудиторной форме (семинары, практические занятия), так и дистанционной – курс имеет электронную реализацию в системе MOODLE, что позволяет постоянно контактировать всем участникам образовательного процесса;

- элементы содержания курса реализованы как отдельные модули, что даёт возможность студентам самостоятельно формировать индивидуальную образовательную траекторию в рамках данного курса;

- практические навыки программирования на языке C++ формируются в ходе разработки и реализации тестирующих программ на усвоение пройденного материала, написанных на языке C++ самими студентами (принцип рекурсивности – самоподобного воспроизведения объекта);

- студенты получают доступ не только к проектированию содержания курса, но и к оценке и контролю качества образования, становясь субъектами образовательного процесса;

- профессионально-ориентированные задачи, используемые на практических занятиях и в самостоятельной работе студентов, реализуют принцип «будущее определяет настоящее», формируют будущие профессиональные качества математиков и программистов;

- курс находится в динамическом состоянии – развивается, модернизируется, совершенствуется, ориентируясь на участников образовательного процесса в настоящий момент времени.

Подробнее остановимся на проектировании курса «Информатика и программирова-

ние» в его содержательной части. В первом семестре студентам предлагается для изучения девять тем (дидактических единиц), позволяющих овладеть основами программирования на языке C/C++. На рис. представлена соответствующая логико-структурная схема, отражающая содержание и логические связи изучаемых дидактических единиц. Каждая дидактическая единица организована в виде отдельного модуля – темы в системе MOODLE. Отметим, что модули, расположенные в схеме на одном уровне, могут быть изучены и практически реализованы (в виде написания программного кода) в любой последовательности.

В каждой дидактической единице предусмотрено:

- 1) изучение теоретического материала в форме презентаций, создание глоссария основных понятий языка программирования C++, возможность рассмотреть примеры программного кода в файле с методическими указаниями;

- 2) выполнение лабораторной работы – самостоятельная разработка программы и защита её на практическом занятии. Задания для лабораторных работ представляют собой многоуровневую профессионально-ориентированную систему, учитывающую когнитивные особенности мозга и разный уровень подготовки первокурсников как программистов;

- 3) мониторинг результатов обучения с помощью выполнения контрольных работ, экзаменационных промежуточных и итоговых тестов;

- 4) самоконтроль студентов – наличие тренировочных и обучающих тестов, написанных в том числе самими студентами. Принципиально важным, на наш взгляд, является привлечение к созданию тестов не только сильных студентов, но и тех, кто начинает программировать «с нуля» и не показывает удовлетворительных результатов в ходе промежуточного контроля успеваемости. Для таких студентов самостоятельное формулирование тестовых вопросов и заданий помогает лучшему усвоению пройденного материала, развитию и закреплению навыков практического программирования.

В заключение укажем, что проектирование курса «Информатика и программирование» находится в стадии практической реализации. Акту-

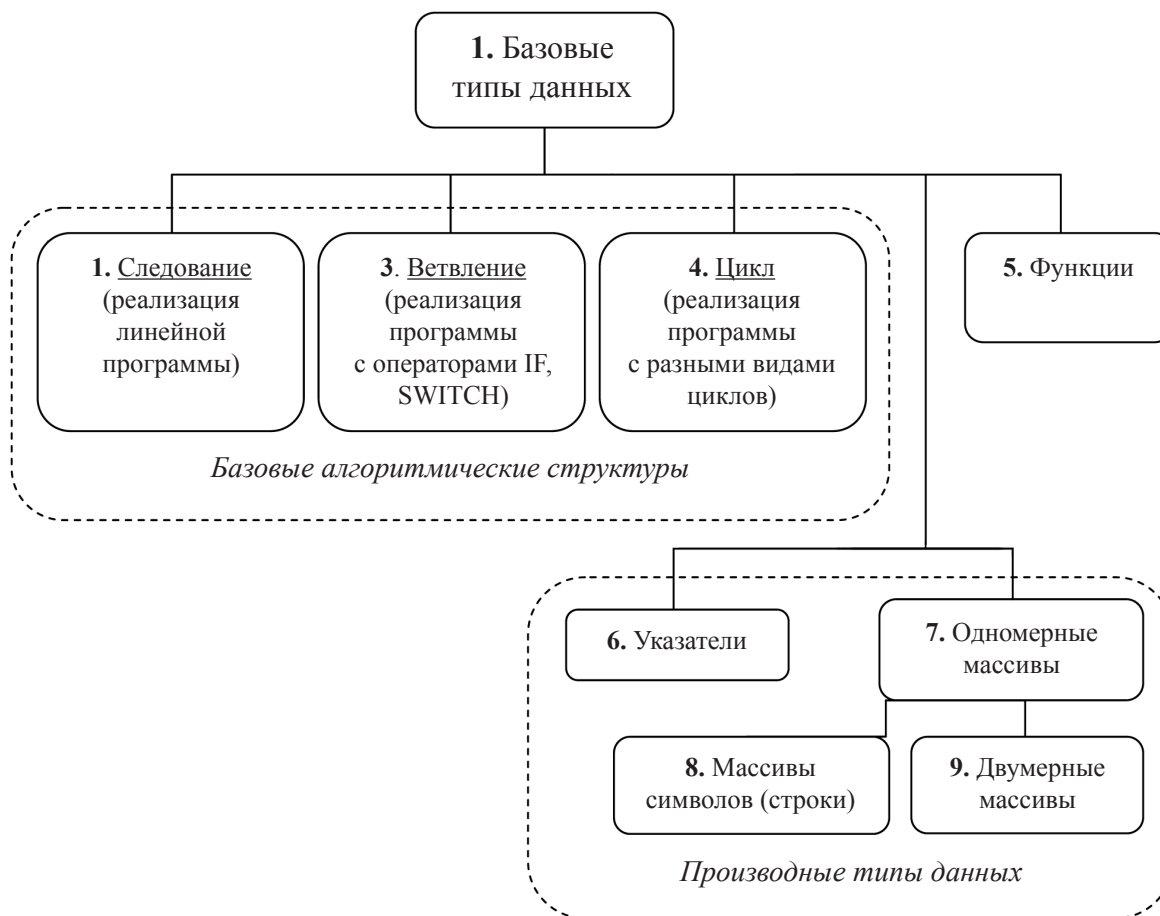


Рис.

альность разработки и внедрения в образовательный процесс такого проективного курса обусловлены необходимостью эффективного формирования профессиональных компетенций будущих математиков, к числу которых относятся навыки алгоритмического моделирования и программирования. На наш взгляд, использование проективной стратегии в разработке курса делает последние этапы проектирования – рефлексивный и постпроектный – циклически замкнутыми с этапом реализации. Новые участники проектирования как личности со своими потребностями, целями, способностями, генерирующие новые идеи, будут оказывать влияние на организацию и содержание проективного курса, делая его динамичным и более действенным.

Библиографический список

1. Баженова И.В. Формирование базовых понятий программирования у студентов в контексте информационного подхода // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 2 (20). С. 21–25.
2. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика: учеб. пособие для инженер.-пед. интов и индустр.-пед. техникумов. Екатеринбург: Деловая книга, 1999. 344 с.
3. Большой энциклопедический словарь (БЭС) / под ред. А.М. Прохорова. М.: Большая Российская энциклопедия, 2000. 1456 с.
4. Ильин Г.Л. Концепция проективного образования личности в контексте эволюции понимания предмета психологии // Вестник практической психологии образования. 2010. № 3. С. 27–35.
5. Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений. М: Академия, 2005. 288 с.
6. Новиков А.М., Новиков Д.А. Образовательный проект (методология образовательной деятельности). М.: Эгвес, 2004. 120 с.
7. Пак Н.И. Проективный подход в обучении как информационный процесс / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2008. 112 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛИНГВОГУМАНИТАРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ РЕКЛАМЫ И СВЯЗЕЙ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ

FORMATION OF PROFESSIONAL LINGUO-HUMANITARIAN COMPETENCE OF FUTURE BACHELORS IN THE FIELD OF PUBLIC RELATIONS AND ADVERTISING

А.В. Бедарева, В.В. Кольга

A.V. Bedareva, V.V. Kolga

Профессиональная лингвогуманитарная компетенция, иноязычный медиатекст, интерактивные методы обучения, модель позиционного обучения.

Статья посвящена проблеме формирования профессиональной лингвогуманитарной компетенции бакалавров в сфере связей с общественностью и рекламы, представлены педагогические условия формирования профессиональной лингвогуманитарной компетенции бакалавров связей с общественностью и рекламы в образовательном процессе вуза.

Professional language-humanitarian competence, foreign language media text, interactive methods of teaching, model of positional training.

This article is devoted to the problem of formation of professional language-humanitarian competence of bachelors in the field of public relations and advertising. It presents pedagogical conditions of forming professional language-humanitarian competence of the bachelors of public relations and advertising in the educational process of a higher educational institution.

Сегодня Россия переживает большие перемены, которые, влияя на все сферы жизни, способствуют формированию новых ценностей, приоритетов. Коренные изменения происходят не только в области политики и экономики, но и в системе общего и профессионального образования.

В настоящее время многие учёные (И.А. Зимняя, А.С. Кальней, В.В. Сериков) стали рассматривать организацию образования в системном виде как проблему общегосударственного уровня, как своеобразную «формулу» развития социально-экономической системы России. Этот фактор неоднократно подчеркивается в официальных документах, в частности, в распоряжении Правительства РФ «О концепции федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы» говорится, что в середине текущего десятилетия российская экономика оказалась перед долговременными системными вызовами, отражающими как мировые тенденции, так и внутренние барьеры развития. «Один из таких вызо-

вов – возрастание роли человеческого капитала» как основного фактора экономического развития [Концепции..., с. 1].

Ведущее место в профессиональной подготовке студентов любого направления занимает определенная компетентность. Поэтому представляется актуальным исследование различных форм и методов формирования такой компетентности, которая направлена на вооружение студентов не просто знаниями, умениями и навыками согласно ФГОС, но и способностями решать разнообразные профессиональные проблемы на высоком культурном уровне, гибко адаптироваться к быстро изменяющимся условиям, осуществлять качественное межкультурное общение в глобальном мире.

Стратегия реализации компетентностного подхода определяется Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» [Федеральный...], Государственной программой Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы [Государственная...], Федераль-

ными государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) и другими. В ФГОС ВПО четко обозначены требования, предъявляемые к такому динамично развивающемуся направлению подготовки, как «Связи с общественностью и реклама».

На бакалавров направления Связи с общественностью и реклама возлагаются сложные задачи, требующие принятия незамедлительного и эффективного решения путем создания атмосферы взаимопонимания и согласия, коммуникации, ориентации в процессе реализации профессиональной деятельности. Особую роль среди профессиональных качеств и функций бакалавра в сфере рекламы и связей с общественностью ученые отводят коммуникативной компетентности, умениям работать со смыслом и с информацией.

Однако тезис о том, что выпускники данного направления подготовки не способны к эффективному профессиональному взаимодействию, подтверждается многими исследователями, и в первую очередь работодателями. Это проявляется в том, что бакалавры в области рекламы и связей с общественностью испытывают трудности в осуществлении делового общения, в частности на иностранном языке; у них недостаточно развиты важные качества, позволяющие успешно адаптироваться в ситуациях профессионального и социального взаимодействия, работы с информацией, коммуникации; не сформированы умения управления своим эмоциональным состоянием, воздействия на оппонента и др.

Цель данной статьи – определение сущности и структуры профессиональной лингвогуманитарной компетенции будущих бакалавров в сфере связей с общественностью и рекламы (далее по тексту – СО и Р) и обоснование педагогических условий ее формирования в образовательном процессе вуза.

В современных условиях социальных трансформаций бакалавру СО и Р приходится учитывать в своей профессиональной деятельности особенности современного массового сознания (ограниченность духовного уровня общества, взаимная нетерпимость и недоброжелательность, ценностный нигилизм), социальную напряженность как следствие глобализации (несформированное отношение человека к себе, к другим людям, жиз-

ненным принципам и идеалам), которые затрудняют коммуникацию между различными социальными слоями, субкультурными и субэтническими группами.

Опираясь на исследования В.В. Корниловой, Г.Г. Почепцова [Корнилов, 2011; Почепцов, 1998] и других исследователей, в качестве сфер общения будущих бакалавров рекламы и связей с общественностью мы выделили профессиональную сферу общения (современная пресс-служба, связи с общественностью и реклама в коммуникационном процессе, связи с общественностью в государственных и общественных структурах, связи с общественностью в сфере управления и другие). Для эффективного решения профессиональных задач в этих сферах, исходя из анализа общекультурных и профессиональных компетенций ФГОС ВПО, бакалавру в сфере СО и Р необходимо владение информационной, коммуникативной компетенциями и компетенцией социального взаимодействия.

Обращение к психолого-педагогической литературе по проблеме компетентностного подхода, и в частности к работам научной школы И.А. Зимней [Зимняя, 2006], а также анализ ФГО ВПО по направлению подготовки СО и Р позволили нам предположить, что структурными компонентами профессиональной лингвогуманитарной компетентности могут быть следующие:

- медиакомпонент – совокупность знаний, умений и опыта создания медиатекстов и документов, используемых в сфере связей с общественностью и рекламы на родном и иностранном языках;
- языковой компонент – совокупность знаний, умений и способности логически верно, аргументированно и ясно строить устную речь (диалог и монолог) на родном и иностранном языках;
- компонент социального взаимодействия – совокупность базовых навыков общения, публичных деловых и научных коммуникаций, умений и стремлений устанавливать и развивать межличностные, деловые отношения с представителями различных организаций, СМИ и других учреждений.

Осмысление актуального состояния и перспективы развития компетентностного подхода позволили конкретизировать понимание про-

фессиональной лингвогуманитарной компетенции бакалавров СО и Р как интегративное качество личности, соединяющее совокупность медиакомпонента, языкового компонента и компонента социального взаимодействия, готовность к лингвогуманитарной деятельности в профессиональных ситуациях в иноязычной среде.

На основе теоретических положений и с учетом основных требований личностно ориентированного подхода к диагностике, а также с учетом мнений заказчика и работодателей нами была разработана диагностическая программа формирования профессиональной лингвогуманитарной компетенции будущих бакалавров СО и Р. В основу диагностической программы положены следующие критерии: когнитивный (владение знанием содержания компетентности); мотивационно-аналитический (осознанная готовность к проявлению компетенции); деятельностно-рефлексивный (опыт проявления компетентности в разных стандартных и нестандартных ситуациях учебной, социальной, профессиональной и квазипрофессиональной деятельности и оценивание его результатов). В развитии гуманитарной компетентности студентов мы выделили 3 уровня: низкий, средний, высокий, и систему соответствующих показателей.

Проведенный анализ существующих подходов к организации педагогического процесса в высшей школе позволяет резюмировать, что эффективное решение проблемы формирования профессиональной лингвогуманитарной компетенции будущих бакалавров СО и Р возможно на основе таких подходов, как компетентностный (В.А. Адольф, А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков, Л.В. Шкерина и др.), деятельностный (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.) и личностно ориентированный (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, С.И. Осипова, А.П. Тряпицына, М.И. Шилова, И.С. Якиманская и др.). На основании выше-названных подходов нами были выделены педагогические условия, которые способствуют, с нашей точки зрения, наиболее результативному формированию профессиональной лингвогуманитарной компетенции будущих бакалавров СО и Р. К таким условиям нами были отнесены:

– использование иноязычных медиатекстов

в образовательном процессе вуза как средство формирования медиакомпонента профессиональной лингвогуманитарной компетенции бакалавров СО и Р;

– применение интерактивных методов обучения на основе использования интернет-технологий, способствующих формированию языкового компонента профессиональной лингвогуманитарной компетенции бакалавров СО и Р;

– организация деятельности студентов в коммуникационном клубе (с опорой на метод позиционного обучения) с целью формирования компонента социального взаимодействия профессиональной лингвогуманитарной компетенции бакалавров СО и Р.

Рассмотрим данные педагогические условия более подробно. Работа по формированию медиакомпонента бакалавров СО и Р была непосредственно связана с аудиторной деятельностью студентов (преимущественно на практических занятиях по дисциплинам «Иностранный язык в профессиональной сфере», «Второй иностранный язык»). Опытно-экспериментальная работа по формированию медиакомпонента профессиональной лингвогуманитарной компетенции бакалавров СО и Р показала, что осуществление взаимодействия с помощью современных медиатехнологий на практических занятиях позволяет вывести формирование медиакомпонента профессиональной лингвогуманитарной компетенции бакалавров СО и Р на высокий и средний уровни. О результативности данной работы свидетельствуют сформированные умения студентов в процессе рецензирования медиатекстов самостоятельно собирать необходимые для анализа, оценки и создания медиатекстов факты, анализировать их, выдвигать гипотезы решения проблем, делать необходимые обобщения, сопоставления с аналогичными или альтернативными вариантами рассуждения, формулировать аргументированные выводы и на их основе выявлять и творчески решать новые проблемы. Анализ результатов проведенной диагностики подтвердил положительные изменения в уровне формирования медиакомпонента профессиональной лингвогуманитарной компетенции бакалавров СО и Р – участников опытно-экспериментальной работы: студенты экспериментальной группы отметили положитель-

ные изменения в уровне формирования медиакомпонента: значительно вырос показатель среднего уровня развития медиакомпонента на 23,3 % (с 40 до 63,3 %) и высокого уровня развития медиакомпонента на 10 % (с 3,3 до 13,3 %), кроме того, уменьшилось количество студентов в экспериментальной группе с низким уровнем на 33,3 % (с 56,7 до 23,4 %).

В качестве второго педагогического условия формирования профессиональной лингвогуманитарной компетенции было определено применение интерактивных методов обучения на основе использования интернет-технологий, обеспечивающих развитие языкового компонента. Сущность интерактивного обучения заключается в организации учебного процесса таким образом, чтобы все студенты были вовлечены в процесс познания и в активное взаимодействие. В основе интерактивных методов лежат диалогическое общение и взаимодействие всех обучающихся. Использование интерактивных методов позволяет организовать обучение как процесс самостоятельной творческой деятельности, в ходе которой студенты учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях, работать в команде, быть гибкими и мобильными.

К интерактивным методам обучения, способствующим формированию языкового компонента профессиональной лингвогуманитарной компетенции, мы относим прежде всего имитационное моделирование, деловую игру, веб-квест, e-mail-проект.

Активная позиция студентов в процесс познания, возможность рефлексии, отражение в учебном процессе различных видов профессионального контекста и формирование профессионального опыта в условиях квазипрофессиональной деятельности подтвердили правомерность выдвижения интерактивных методов в качестве условия формирования языкового компонента профессиональной лингвогуманитарной компетенции бакалавров СО и Р. Сравнительный анализ полученных данных уровня сформированности языкового компонента профессиональной лингвогуманитарной компетенции бакалавров СО и Р в экс-

периментальной группе показал уменьшение количества студентов с низким уровнем сформированности языкового компонента на 36 человек, что составило 55,38 % от общего числа респондентов. Прирост числа студентов экспериментальной группы со средним уровнем составил 32 человека (49,23 %). Увеличилось на 4 человека также и число студентов экспериментальной группы с высоким уровнем сформированности языковой компетенции (6,15 %).

Третье педагогическое условие формирования профессиональной лингвогуманитарной компетенции бакалавров СО и Р мы связываем с организацией деятельности студентов в коммуникационном клубе с опорой на метод позиционного обучения. После констатирующего этапа нами была разработана совместно с преподавателями выпускающей кафедры общественных связей СибГАУ программа занятий в Коммуникационном клубе, базирующаяся на модели позиционного обучения. Содержательная структура модели позиционного обучения включает ряд условий, обеспечивающих возможность для формирования компонента социального взаимодействия субъектов образовательного процесса. Прежде всего, возможность выделения профессиональных ценностей за счет формирования особой культуры мышления, способного оперировать как точными научными понятиями, так и профессиональными. Наличие разных ролевых позиций дает возможность отразить учебное (предметное) содержание с помощью разнообразных мыслительных конструкций и представлений о нем; обеспечивает субъектность студента за счет построения личностного пространства в содержании предмета. Основная цель занятий в Коммуникационном клубе конкретизируется нами в следующих задачах: развитие умений и навыков эффективного общения студентов с людьми разных социальных групп: в процессе восприятия людьми друг друга (умения адекватно отражать психические состояния и понимать личностные особенности другого человека и т. п.); в процессе взаимодействия с собеседником (умения обеспечить благоприятный для беседы «климат отношений», умения владеть позицией разных ролей и т. п.); в процессе обмена информацией (умения активного слушания, умения понимать язык невербального общения и т. д.);

Результаты диагностики подтвердили позитивные изменения в уровне сформированности компонента социального взаимодействия профессиональной лингвогуманитарной компетенции бакалавров СО и Р. Сравнительный анализ данных уровня формирования компонента социального взаимодействия бакалавров СО и Р в экспериментальной группе показал уменьшение количества студентов с низким уровнем с 81,7 до 41,7 %. Выросло число студентов экспериментальной группы со средним уровнем – с 15 до 48,3 %. Увеличилось также и число студентов экспериментальной группы с высоким уровнем – с 3,3 до 10 %.

Таким образом, опрос студентов, наблюдение, анкетирование, экспертная оценка проводимой работы и другие методы исследования позволяют сделать вывод, что каждое из условий обеспечивает формирование профессиональной лингвогуманитарной компетенции бакалавров СО и Р. В целом, эффективность проводимой работы обеспечивалась последовательным созданием заявленных педагогических условий и педагогической поддержкой их реализации в образовательном процессе вуза. Использование методов математической статистики подтвердило эффективность опытно-экспериментальной работы по реализации педагогических условий формирования

профессиональной лингвогуманитарной компетенции бакалавров СО и Р в образовательном процессе вуза.

Библиографический список

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы. URL: <http://www.минобрнауки.рф/документы/2882>
2. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (Теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. 2006. № 8. С. 20–26.
3. Концепции федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы. URL: <http://minobr.government-nnov.ru/?id=2929>
4. Корнилова В.В. Формирование нравственных ценностей будущих специалистов по связям с общественностью: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.08. Хабаровск, 2011. С. 181.
5. Почепцов Г.Г. Паблик рилейшнз, или как успешно управлять общественным мнением. М., 1998. С. 352.
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». URL: <http://www.минобрнауки.рф/документы/2974>

МОНИТОРИНГОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ИЗУЧЕНИЮ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА УНИВЕРСИТЕТА

MONITORING RESEARCHES ON STUDYING OF UNIVERSITY EDUCATIONAL SPACE

Е.П. Валух, Т.И. Петрова, Н.В. Пилипчевская

E.P. Valyukh, T.I. Petrova, N.V. Pilipchevskaya

Воспитание, воспитательное пространство, воспитательная среда, воспитательная деятельность, студенческая молодежь, субъекты воспитательного пространства.

В статье представлены результаты проведенного мониторингового исследования по выявлению удовлетворенности студентов университета воспитательным пространством. Проанализировано понятие «воспитательное пространство». В ходе исследования выявлена необходимость: повышения активности студенчества в оптимизации воспитательного пространства вуза, поиска и создания разнообразных форм взаимодействия студентов и преподавателей во внеучебное время, повышения информированности студентов о направлениях деятельности вуза.

Education, educational space, educational environment, educational activity, student's youth, subjects of educational space.

The results of the conducted monitoring research on the detection of the satisfaction of university students by educational space are presented in the article. The concept "educational space" is analysed. During the research the following needs are revealed: increase in the activity of students in optimization of the educational space of a higher education institution, search and creation of various forms of interaction of students and teachers during extracurricular time, increase in the level of knowledge of students concerning higher educational institution's activities.

Модернизация высшего образования в России сегодня направлена на качественную подготовку высококвалифицированных специалистов, конкурентоспособных и востребованных на рынке труда, обладающих широким спектром социокультурных компетентностей, свободно владеющих своей профессией и ориентирующихся в смежных областях знаний, готовых к постоянному профессионально-личностному росту, к академической и социальной мобильности, обладающих высокой культурой, социальной активностью. Ключевая роль в этом принадлежит одному из важнейших компонентов образовательного процесса – процессу воспитания.

Сегодня на всех уровнях государственной власти, как подчеркивается в нормативных документах, процессу воспитания студентов придается приоритетное значение, растет понимание его роли в современной ситуации развития общества. Воспитание как специально организованная дея-

тельность является, с одной стороны, условием, а с другой – средством обновления и совершенствования качества подготовки студентов, предусматриваемого требованиями современного общества. С этой точки зрения данное исследование является актуальным и своевременным.

В новых ФГОС ВПО особое внимание отводится результатам образования, которые направлены на способность человека действовать в различных проблемных ситуациях, выходящих за пределы системы образования, а также на развитие личностных качеств, выступающих как профессионально важные практически для любых видов деятельности.

В связи с этим в последнее десятилетие в различных регионах нашей страны педагогическими коллективами высших учебных заведений, работающих в режиме инновационного поиска, создавались концепции, стратегии развития воспитательной деятельности студенческой моло-

дежи. КГПУ им В.П. Астафьева не является исключением.

Воспитание в вузе рассматривается как системообразующий процесс, в котором происходит формирование педагога нового формата – готового к инновационной педагогической деятельности, к созданию условий для построения и реализации обучающимися собственных индивидуальных образовательных программ (планов), готовых осуществлять поддержку и сопровождение человека на любом возрастном этапе и в любой форме, способного выявлять, поддерживать и содействовать развитию одаренных детей [Адольф, Пилипчевская, 2013, с. 6].

Целью данной статьи являются теоретическое обоснование и анализ эмпирического исследования степени удовлетворенности студентов воспитательным пространством вуза в рамках формирования инновационной воспитательной среды университета.

Для проведения исследований мы проанализировали понятие «воспитательное пространство», выявили его структурные компоненты, определили составляющие воспитательного пространства и воспитательной среды образовательного учреждения. На втором этапе исследования нами была разработана анкета «Удовлетворенность студентами воспитательным пространством вуза», проведено анкетирование и обработаны его результаты, которые были представлены и обсуждены на заседании круглого стола «Студент как субъект воспитательного пространства». Раскроем каждый этап проведенного исследования. Начнем с анализа понятия «воспитательное пространство».

Понятие «воспитательное пространство» в психологии и педагогике имеет многоплановое смысловое наполнение. Известен ряд работ, в которых исследуется его феномен. Так, в словаре под редакцией Г.М. Коджаспировой воспитательное пространство определяется как «педагогически целесообразно организованная среда, окружающая отдельных воспитанников или их определенные группы и сообщества и оказывающая позитивное влияние, осознанно или неосознанно воспринимаемое каждым из них» [Словарь ... , 2005, с. 275]. В трактовке Л.И. Новиковой воспитательное пространство – результат конструктивной деятель-

ности, достигаемой в целях повышения эффективности воспитания, причем деятельности не только созидательной, но и интегрирующей [Новикова, Кулешова, 1996, с. 38]. По мнению автора, воспитательное пространство можно рассматривать как особую педагогическую реальность, адекватную составляющим воспитанности человека.

Ю.С. Мануйлов рассматривает воспитательное пространство как часть среды, в которой господствует определенный педагогически сформированный образ жизни [Мануйлов, 2005, с. 36]. Согласно Д.В. Григорьеву, воспитательное пространство – динамическая сеть взаимосвязанных педагогических событий, создаваемых усилиями социальных субъектов различного уровня (коллективных и индивидуальных), выступающих интегрированным условием личностного развития человека. Основным механизмом создания воспитательного пространства становится «событие», в котором совместная деятельность рассматривается как технологический момент [Григорьев, 2000, с. 34].

Основываясь на приведенных выше определениях и высказываниях различных авторов, под воспитательным пространством будем понимать специально организованную, структурированную систему педагогических факторов и условий становления личности [Багачук, Пилипчевская, Гаврилов, 2008, с. 26].

Одна из ключевых задач, которая стояла перед авторами данного исследования, – провести анализ удовлетворенности студентов организацией вопросительного пространства университета. В исследовании приняли участие студенты КГПУ им. В.П. Астафьева I–IV курсов, общее число респондентов – 1038 человек, что составило около 40 % от общего числа студентов, обучающихся на очном отделении университета.

Студентам была предложена анкета, состоящая из трех блоков вопросов. На вопросы студентам предлагалось ответить, дав оценку по десятибалльной шкале.

Представим результаты проведенного анкетирования по каждому блоку. I блок состоял из пяти взаимосвязанных модулей. Первый модуль «Удовлетворенность студентов взаимоотношениями с другими субъектами воспитательного пространства вуза» включал в себя вопросы, направленные на выявление отношений в студенческой груп-

пе, особенности психологического климата, определение уровня успешности и др. Отношения респондентов со студентами своей группы оценены на 6,4 балла, то есть выше средней величины. Студенты считают, что престижно быть успешным

в своей группе, на курсе и факультете (в институте), баллы выше среднего (7,2).

Второй модуль посвящен изучению удовлетворенности студентов отношениями с преподавателями. Полученные результаты представлены на рис.

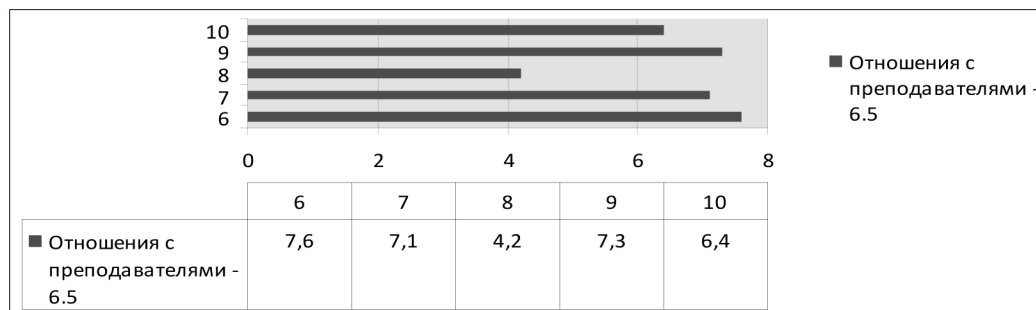


Рис. Отношения с преподавателями

Следует обратить внимание на тот факт, что практически все вопросы данной группы получили высокую оценку у студентов, это составило 6,5 баллов, что свидетельствует о доброжелательном, корректном, деловом общении преподавателей со студентами в учебном процессе. При этом большая часть респондентов хотела бы продолжить подобное общение с преподавателями и во внеучебной деятельности, хотя результаты анкетирования говорят о неготовности большей части преподавателей перейти к неформальному общению со студентами, о чем свидетельствует низкий балл (4,2) по одному из вопросов.

Следующий модуль был посвящен выявлению удовлетворенности студентов отношениями с куратором и оценки качества их работы. Общий балл данной группы вопросов равен 5,03. Следует отметить, что встречались студенты, которые указывали, что в их студенческой группе нет куратора, поэтому они затрудняются оценить его работу. Можно предположить, что часть кураторов формально относятся к выполнению своих обязанностей, о чем свидетельствуют полученные результаты.

Вопросы четвертого модуля были связаны с оценкой работы органов студенческого самоуправления на факультетах / институтах. Результаты деятельности органов студенческого самоуправления студенты оценивают выше среднего, что составляет 5,4 балла. Так, например, студенты исторического факультета, факультета биологии, географии и химии, студенты факультета начальных классов и ИМФИ высоко оценили работу орга-

нов студенческого самоуправления по информационному, организационному аспектам, их общественную направленность и открытость.

Заключительный модуль первого блока был направлен на выявление уровня удовлетворенности студентов отношениями с работниками деканата. Студенты отмечают, что сотрудники деканатов / институтов проводят индивидуальные консультации, помогают справиться с затруднениями, которые возникают в образовательном процессе, при необходимости оказывают психолого-педагогическую помощь и поддержку. Полученные результаты по первому блоку вопросов в целом свидетельствуют об удовлетворенности студентами взаимоотношениями с различными субъектами воспитательного пространства вуза.

Рассмотрим результаты опроса студентов по II блоку анкеты «Педагогические события».

В данном блоке были представлены вопросы по выявлению заинтересованности студентов в посещении и участии в университетских и факультетских событиях внеучебного направления, по оценке регулярных университетских мероприятий в данной же деятельности.

В 29 вопросах студентов спрашивали об их участии в мероприятиях, акциях разного направления внеучебной деятельности: от творчества и спорта до волонтерской деятельности и студенческого самоуправления. Наибольшую заинтересованность студенты показали в спортивной и культурно-массовой деятельности (6,5 баллов),

наименьшую – в волонтерской деятельности (3,6 баллов), в итоге балл по вопросу 3,1.

Вопросы о посещении и важности внеучебных мероприятий университетского (30, 31, 33 вопросы) и факультетского (32 вопрос) уровней в целом получили средний балл от 4,6 до 6,4.

О степени информированности о внеучебной деятельности был вопрос 37, который получил оценку ниже среднего.

К регулярным мероприятиям университета были отнесены: туристический слет, конкурс первокурсников «Первый шаг», финал конкурса «Учитель, которого ждут», финал фестиваля КВН им. Вовочки, творческий отчет университета, вокальный конкурс, концерты, посвященные 8 Марта и Новому году. В 38 вопросе студенты оценивали степень качества проводимых мероприятий, в 39 вопросе – степень собственной заинтересованности в данных мероприятиях (для каждого мероприятия своя оценочная шкала). Наибольшую оценку получил творческий отчет КГПУ им. В.П. Астафьева как по качеству организации (7,5 балла), так и по степени заинтересованности студентов (8 баллов). Наименьшую оценку получили те мероприятия, которые посещает только определенный контингент студентов. К таким относятся туристический слет, на котором обычно бывает по 10 человек от факультета / института (оценочный балл варьировался от 1 до 9 и в среднем составил 3,6) или конкурс первокурсников «Первый шаг», получивший в оценке студентов 4,6 балла.

Обобщая в целом результаты по вопросам II блока, отметим, что средний балл составил 5,2.

III блок вопросов анкеты связан с воспитательной средой вуза: студенты оценивали воспитательную среду общежития, библиотеки, высказывали свое отношение к работе СМИ вуза, стройотрядов, спортивной базе университета.

Воспитательную среду в общежитии респонденты оценили в среднем на 5,2 балла из 10 возможных (отвечали на вопросы только те студенты, которые проживают в общежитии). Чуть выше среднего балла оценены психологический климат в общежитии – 5,9 балла – и степень воспитывающего влияния педагогов – 5,5 балла.

Второй модуль вопросов III блока связан с изучением удовлетворенности студентов своим взаимодействием с библиотекой как феноменом вос-

питательного пространства вуза. Вопросы этой группы получили ответы в диапазоне «средний показатель и выше» (6,3 балла). Самый низкий балл в этой группе вопросов был связан с оценкой мероприятий, проводимых библиотекой, в среднем по университету она равна 4,7 балла.

Третий модуль вопросов данного блока был направлен на изучение отношения студентов к СМИ факультетов и университета. В целом, вопросы этой группы получили среднюю оценку 5,6 балла. Обратим внимание на то, что наиболее высокий балл получил 54 вопрос: «В какой степени нужны, по Вашему мнению, видеоматериалы о жизни университета, транслируемые по ТВ в корпусах КГПУ?» (6,5 баллов), самый низкий балл получен по вопросу, связанному с личным участием ребят в работе СМИ университета (4,6 балла).

Следующая группа вопросов блока относится к работе стройотрядов. Отметим, что средний балл по данной группе вопросов равен 4,7. Наибольший балл был поставлен студентами при ответе на 61 вопрос: «Важно ли, на Ваш взгляд, участие студентов в работе стройотрядов?», наименьший балл в данной группе (3,8) был выставлен респондентами в связи с оценкой информированности о работе стройотрядов университета («Насколько Вы информированы о работе стройотрядов КГПУ?»).

Последнюю группу составили вопросы об уровне удовлетворенности студентов спортивной базой университета и спортивными мероприятиями. В целом, студенты положительно оценили качество спортивной жизни в университете – средний балл по этой группе равен 5,9. Наиболее высокую оценку – 6,2 балла – получил вопрос о качестве спортивных мероприятий университета и факультетов, пропагандирующих здоровый образ жизни и развитие физической культуры студентов.

Соглашаясь с позицией О.В. Уваровской, что воспитательное пространство вуза – это один из ведущих механизмов общественного развития, формирования культуры, реализации всего спектра личностных и профессиональных интересов и потребностей, особое внимание обращаем на мнение студентов как основных ее субъектов [Уваровская, 2011, с. 290]. Важно обогащение со- зидательного опыта молодых людей по решению

для них личных и общественных проблем на основе активной субъективной позиции студента.

Таким образом, проведенное нами мониторинговое исследование показало, что при формировании инновационной воспитательной среды в университете важно учитывать результаты удовлетворенности студентов воспитательным пространством вуза, особое внимание следует обратить на поиск разнообразных форм взаимодействия студентов и преподавателей во внеучебное время, повышение эффективности работы института кураторов, расширение форм информированности студентов и преподавателей об общественной, научной, учебной жизни вуза, что неизбежно приведет к повышению студенческой инициативы, активности студентов в общественной жизни города и края.

Библиографический список

1. Адольф В.А., Пилипчевская Н.В. Тьюторское сопровождение как необходимое условие реализации ФГОС // *Инновации в образовании*. 2013 № 3. С. 5–13.
2. Багачук А.В., Пилипчевская Н.В., Гаврилов И.К. Воспитательное пространство педагогического вуза как условие формирования ключевых компетентностей // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2008. № 3. С. 25–28.
3. Григорьев Д.В. Событийный подход к воспитательному пространству // *Воспитательное пространство как объект педагогического исследования*. Калуга, 2000.
4. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании. Издание второе, перераб. М.; Н.Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2002.
5. Новикова Л.И., Кулешова И.В. Воспитательное пространство: опыт и размышления // *Методология, теория и практика воспитательной системы: поиск продолжается*. М., 1996.
6. Резниченко М.Г. Исследование эффективности построения воспитательного пространства вуза // *Академический вестник Института образования взрослых Российской академии образования*. 2008. № 3. С. 50–54.
7. *Словарь по педагогике* / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. М., 2005.
8. *Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы* / под ред. И.А. Зимней. М., 2004.
9. Уваровская О.В. Воспитательная система вуза: новые подходы и технологии ее реализации. Витоки педагогічної майстерності: збірник наукових праць Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. Полтава, 2011. Вип. 8, ч. I. С. 288–293. (Педагогічні науки).

ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ТЕХНИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА МОЛОДЫХ БОРЦОВ САМБО И ДЗЮДО

INCREASING LEVEL OF TECHNICAL SKILLS OF YOUNG WRESTLERS OF SAMBO AND JUDO

А.Ю. Осипов

A.Yu. Osipov

Молодые борцы, самбо, дзюдо, технические действия, благоприятные условия.

В статье рассматриваются вопросы повышения уровня технического мастерства юношей 13–14 лет, занимающихся борьбой самбо и дзюдо, путем внесения изменений в учебно-тренировочный процесс освоения, разучивания и отработки приемов борьбы.

Young wrestlers, sambo, judo, technical actions, favorable conditions.

The article discusses the issues referred to the increase in the level of technical skills of 13–14-year-old youths involved in sambo and judo through changes in the educational-training process of development, learning and wrestling practical techniques.

Одним из путей повышения популярности борьбы самбо как спортивного вида является совершенствование учебно-тренировочного процесса за счет увеличения двигательной активности [Осипов, 2008, с. 3]. Поскольку базовые знания о технике борьбы, а также формирование правильной структуры выполнения приемов закладываются на начальном этапе обучения, то работы, посвященные формированию и повышению уровня технического мастерства молодых и начинающих борцов, будут являться актуальными.

Одной из проблем технической подготовки борцов на начальном этапе обучения является недостаточный качественный уровень выполнения приемов борьбы. Это происходит из-за большого количества разнообразных технических действий (приемов борьбы в стойке и в партере), изучаемых молодыми борцами за относительно короткий период времени. Как отмечает Г.П. Пархомович, в России тренеры находятся в сиюминутной зависимости от результатов своих учеников, поэтому стараются обучить их всем известным приемам борьбы как можно раньше и вытолкнуть ребят на соревновательный ковер в погоне за результатом. По мнению данного автора, качественное освоение техники борьбы в юношеском возрасте отходит на второй план [Пархомович, 1993, с. 10]. На первый план у боль-

шинства тренеров выходят общая физическая подготовка и развитие морально-волевых качеств молодых спортсменов. Подобная структура спортивной подготовки молодых борцов широко используется в большинстве секций по борьбе самбо и дзюдо. В данном случае подготовка проходит по схеме «от общей подготовки к специальной», где учебный процесс строится на фоне общей физической подготовки [Агафонов, Хориков, 1998, с. 65]. Те же авторы утверждают, что, кроме общепринятого варианта, существует и подготовка по схеме «от специальной подготовки к общей». Однако данная схема практически не применяется, так как требует жесткого и повседневного контроля над ходом учебно-тренировочного процесса. Поскольку известно, что на формирование технического мастерства борцов влияет методика обучения и тренировки [Миндиашвили, Завьялов, 1995, с. 39], то проведение учебно-тренировочных занятий с увеличением времени, целенаправленно отводимого на техническую подготовку за счет снижения времени, отводимого на общую физическую подготовку, формирует научную новизну исследования.

Педагогический эксперимент проводился в академии по видам борьбы им. Д.Г. Миндиашвили в течение 2011–2012 гг. Цель эксперимента – выявить преимущество той или иной схемы под-

готовки молодых борцов на этапе формирования у них основных технических действий.

В эксперименте участвовали две группы (n=12) молодых борцов самбо и дзюдо 13–14 лет. Контрольная группа тренировалась по общепринятой методике спортивной подготовки (с упором на развитие общих физических качеств). Экспериментальная группа тренировалась с учетом качества выполнения изученных технических действий (приемов борьбы в стойке). К эксперименту были привлечены тренеры-специалисты в области борьбы самбо и дзюдо, судьи по данным видам борьбы, которые оценивали качество выполнения разучиваемых приемов у борцов экспериментальной группы. Время разучивания технических действий у борцов экспериментальной группы было увеличено за счет сокращения времени, отводимого на развитие общих физических качеств. К примеру, если борцы контрольной группы два раза в неделю занимались в зале ОФП по 2 часа, то занятия ОФП у борцов экспериментальной группы длились 1 час, а оставшееся время отводилось на разучивание и отработку приемов борьбы. Следует отметить, что на тренировках, проходивших у самбистов экспериментальной группы, технические действия отрабатывались не в течение

определенного времени, а до качественного выполнения приема всеми борцами. Длительных пауз в изучении новых технических действий данная методика не вызывала, так как индивидуальные особенности некоторых молодых спортсменов позволяли им быстрее овладеть изучаемым приемом, что позволяло расходовать больше времени остальным борцам. Эксперимент длился один учебный год, с сентября по май. В начале и в конце учебного года были проведены контрольные тесты, представляющие собой выполнение основных приемов борьбы на оценку судей в течение определенного времени. Основные результаты эксперимента представлены в таблице.

Из данных таблицы можно увидеть, что в начале эксперимента число выполненных приемов и качество их выполнения несущественно различаются у самбистов обеих групп обучения. В конце эксперимента ситуация меняется в сторону преобладания у борцов экспериментальной группы как числа проведенных технических действий, так и средней качественной оценки за их выполнение. При этом необходимо отметить, что в течение первой минуты теста борцы обеих групп демонстрируют схожие результаты, а по истечении третьей минуты различия становятся достовер-

Таблица

**Время выполнения приемов (бросков через спину, плечо, бедро)
в максимальном темпе борцами контрольной и экспериментальной групп в течение 3 минут**

№	Тестовые показатели	Результаты групп		Достовер. различий
		контрольная (n=12)	экспериментальная (n=12)	
Начало эксперимента				
1	Число выполненных приемов за 1 минуту	25±3	24±2	Недостов.
2	Качество (в баллах) выполненных приемов за 1 минуту	100±8	96±4	Недостов.
3	Число выполненных приемов за 3 минуты	63±4	62±2	Недостов.
4	Качество (в баллах) выполненных приемов за 3 минуты	248±10	246±6	Недостов.
Окончание эксперимента				
1	Число выполненных приемов за 1 минуту	28±5	30±4	Недостов.
2	Качество выполненных приемов за 1 минуту	112±6	118±4	Недостов.
3	Число выполненных приемов за 3 минуты	78±6	95±5	P<0,01
4	Качество (в баллах) выполненных приемов за 3 минуты	296±4	338±6	P<0,01

ными. По мнению автора, на фоне усталости преимущество имеют борцы, более подготовленные технически, так как выполняют приемы не за счет собственной физической силы, а используя усилия соперника.

Выводы

1. На основании полученных экспериментальных данных необходимо изменить учебно-тренировочный процесс у молодых борцов самбо и дзюдо в сторону увеличения времени отводимого на техническое совершенствование приемов борьбы, и уменьшения времени, отводимого на общую физическую подготовку, что подтверждается экспериментальными данными. Борцы экспериментальной группы показали достоверно ($P < 0,01$) лучшие результаты как по числу выполненных приемов, так и по качеству их выполнения, чем борцы контрольной группы.

2. Общее количество времени, отводимого на овладение и техническое совершенствование

приемов борьбы, должно быть достаточным для качественного овладения техническим действием (считается, что боец владеет техникой выполнения приема, если число успешных попыток его проведения превышает 80 %).

Библиографический список

1. Агафонов Э.В., Хориков В.А. Борьба самбо: учеб. пособие. Красноярск: Красноярская высшая школа МВД России, 1998. 352 с.
2. Миндиашвили Д.Г., Завьялов А.И. Система подготовки борцов международного класса: учеб. пособие. Красноярск: КГПУ, 1995. 104 с.
3. Осипов А.Ю. Формирование двигательных действий начинающих самбистов на основе развития статокINETической устойчивости и выносливости: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2008. 23 с.
4. Пархомович Г.П. Основы классического дзюдо. Пермь: Урал-Пресс ЛТД, 1993. 302 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА О ТЕХНОЛОГИИ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

MODERN IDEAS OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION ABOUT TUTORING TECHNOLOGY IN EDUCATION

Н.В. Пилипчевская, Г.С. Трофименко

N.V. Pilipchevskaya, G.S. Trofimenko

Тьютор, тьюторское сопровождение, индивидуальная образовательная программа, индивидуализация, человеческий потенциал.

Статья посвящена анализу результатов студенческого опроса КГПУ им. В.П. Астафьева, направленного на изучение информированности студентов о технологии тьюторского сопровождения и потребности данного вида деятельности среди студентов.

Tutor, tutor support, individual educational program, individualization, human potential.

The given article is devoted to the analysis of the results of the poll conducted among the students of KSPU named after V.P. Astafiev, aimed at studying the level of knowledge of students concerning tutoring technology and the demand for the given kind of activity among students.

Развитие человеческого потенциала является основной движущей силой экономического роста страны. Человек рассматривается не только как объект социальной политики, но и как субъект, предпринимающий активные действия по отношению к своему образованию, профессиональной деятельности. Современному специалисту, бакалавру, магистру необходимо отвечать требованиям и мировым тенденциям, предъявляемым к специалистам в конкретной области профессиональной деятельности [Пилипчевская, 2011]. В своих исследованиях Т.М. Бурлакова отмечает, что наращивание потенциала человека в условиях, когда индивидуализация как стратегия является ценностью и целью в обществе, возможно только в открытом образовательном пространстве, когда многообразие становится его неотъемлемым атрибутом, а основополагающим принципом деятельности является приоритет свободного развития индивидуальности через обретение смыслов, самовыражение, социальное творчество [Бурлакова, 2009]. При этом в российских вузах увеличивается число студентов, занимающих пассивную позицию к своей профессиональной судьбе, в организации и осуществлении собствен-

ной жизнедеятельности, значительно снизилось проявление субъектности, происходит разрушение духовных и нравственных ценностей молодых людей. Ориентация на данную тенденцию ставит перед заведениями высшего образования задачу формирования субъектной позиции студентов как социальной группы в реализации собственных, государственных и общественных интересов.

По нашему мнению, необходимой составляющей образовательной системы при реализации ФГОС ВПО третьего поколения становятся технология тьюторского сопровождения и специальная позиция тьютора, способного создавать условия для полноценного развития личности. Возникает необходимость принципиального обновления целей образования, его содержания, форм, методов и технологий, ориентированных на раскрытие потенциальных возможностей будущего профессионала.

Тем не менее в рамках сложившихся условий в системе образования имеют место противоречия между необходимостью реализации тьюторского сопровождения в образовании и отсутствием понимания сущности деятельности как у педагогов, непосредственно реализующих её или

предполагающих реализацию в перспективе, так и у самих обучающихся, студентов.

С целью оценки объективной картины информированности студентов о деятельности в рамках тьюторского сопровождения нами был проведен электронный опрос на сайте вуза, организованный по трем блокам: общее представление о деятельности тьютора, потребность в тьюторском сопровождении студентов, собственное желание включиться в освоение тьюторской деятельности. Опрос осуществлялся посредством анкеты, разработанной специалистами учебно-методического центра тьюторского и социально-психологического сопровождения студентов КГПУ им. В.П. Астафьева (Центр).

В опросе приняли участие студенты КГПУ им. В.П. Астафьева I–IV курсов. Общее количество респондентов составило 240 человек. Следует отметить тот факт, что социальную, профессиональную и личностную активность при ответах на вопросы анкеты проявили представители практически всех факультетов университета, за исключением факультетов, которые напрямую не осуществляют работу со студентами (факультет повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, факультет довузовской подготовки). Наибольшую активность продемонстрировали студенты факультета начальных классов, что составило 40 % от общего числа респондентов; вторую позицию заняли студенты факультета иностранных языков, что соответствует 22 %; факультет биологии, географии и химии занял третью позицию по студенческой активности, что составило 12 %. Активность в опросе остальных факультетов университета составила менее 12 %. Данное процентное соотношение возможно обосновать тем, что среди студентов указанных факультетов впервые была введена практика тьюторского сопровождения, в процессе которой студенты познакомились с основными направлениями тьюторской деятельности.

Рассмотрим подробнее результаты опроса по каждому блоку.

Первый блок включал в себя четыре вопроса. Ответы на эти вопросы позволили нам определить уровень информированности студентов о новой профессии «тьютор», функциях, которые он выполняет, сферах деятельности, которые являются

основными в его работе, понимании предназначения тьютора для системы образования, а главное, понять, насколько студенты знакомы с современными технологиями открытого образования, и в частности с технологией тьюторского сопровождения. Так, большинство респондентов ответили, что они имеют представление о том, кто такой тьютор (70 %), и описывают тьютора как человека, помогающего построению индивидуальной траектории развития (57 %), человека, который сопровождал проектную деятельность (37 %) проводил мастер-классы (19 %), помогал выйти из трудной ситуации (17 %). При этом большинство студентов отмечают, что у них не было опыта работы с тьютором (53 %). Хотя 31 % студентов отметили, что им приходилось взаимодействовать с тьютором в учебной деятельности, 14 % в воспитательной деятельности, 25 % указали на организацию тьютором досуговой деятельности (в частности, провели параллель «тьютор – аниматор»). Из этих ответов можно сделать предположение, о том, что у студентов нет четкого понимания того, чем занимается тьютор, какова его сфера деятельности; сложились разрозненные представления о роли и месте тьютора в системе образования, что в будущем может препятствовать осуществлению продуктивной работы по построению и сопровождению индивидуальных образовательных программ студентов в университете.

Среди основных функций тьютора студенты отмечают организацию (58 %), консультирование (55 %), информирование (50 %).

Блок оценки потребности в тьюторском сопровождении позволил представить общую картину необходимости тьютора в данном образовательном учреждении. На вопрос «Нужен ли Вам тьютор?» 46 % студентов ответили «Да», 51 % «Нет». По мнению студентов, тьютор может быть нужным во время знакомства с вузовским пространством (67 %), прохождения педагогической практики (32 %), вхождения в коллектив и определения темы курсовой, дипломной работы, выбора научного руководителя (по 33 %), сдачи зачетов и экзаменов (19 %). При этом полезность его в том, что тьютор помогает студенту найти себя в пространстве университета и за его пределами (52 %), построить траекторию своего профессионального развития в период обучения в вузе (44 %),

эффективно организовать самостоятельную работу по учебным дисциплинам (36 %), дает совет в трудную минуту и протягивает руку помощи (21 %). При ответе на вопрос «Возможно, ли при помощи тьютора получить более качественное образование?» мнения студентов разделились с небольшим отрывом:

– да, возможно, тьютор расширяет границы профессиональных возможностей (37 %);

– вероятно, если определиться, чего хочу достичь (29 %);

– да, качество образования зависит от педагогических кадров, осуществляющих процесс образования (25 %).

Полученные данные подтверждают необходимость тьюторского сопровождения студентов университета в разных видах деятельности.

В завершение студентов мы попросили ответить на вопрос «Хотели бы Вы стать тьютором для студентов младших курсов?». 36 % ответивших готовы осваивать эту деятельность, 23 % эта деятельность неинтересна, 38 % для начала хотели бы познакомиться с этой деятельностью, чтобы принять осознанное решение, что говорит о том, что студенты готовы осваивать новые виды деятельности, в частности тьюторское сопровождение.

Интересными были ответы на вопрос открытого характера: «По Вашему мнению, способен ли тьютор изменить Ваше отношение к образованию?». Так, были получены следующие ответы: «Тьютор помогает видеть различные пути в образовании», «Поможет выделить цели и увидеть пути их достижения», «Помогает и направляет в нужное русло», «Поможет найти для себя что-то новое», «Может открыть новые пути обучения – более интересные». Тем не менее, несмотря на содержательность ответов на данный вопрос, отражающую в некоторой мере суть осуществления сопровождения тьютором, имели место и категорически отрицательные ответы.

Таким образом, исходя из полученных в ходе анкетирования результатов, мы приходим к выводу, что среди студентов на данный момент не сформировано понятие о деятельности тьютора в образовании, представления не систематизированы, носят скорее интуитивный вероятностный характер, следовательно, необходима работа по введению студентов в тьюторскую деятель-

ность как одну из инновационных технологий современного педагогического образования.

Потребность в собственной работе с тьютором неоднозначна – отрицательные и положительные ответы имеют незначительное различие. При доминирующей отрицательной позиции студенты отмечают основополагающие направления работы тьютора как полезные в университетском пространстве (помогает студенту найти себя в пространстве университета и за его пределами (52 %), помогает простроить траекторию профессионального развития в период обучения в вузе).

Высокий процент отсутствия желания работать с тьютором одновременно соотносится с абсолютной готовностью самих студентов к освоению деятельности студентов или частичной при условии дополнительной работы по ознакомлению и разъяснению данной позиции в сфере образования, что опять же является противоречием относительно потребности в собственной работе и самостоятельного осуществления подобного рода деятельности.

Полученные результаты отчетливо показывают на примере технологии тьюторского сопровождения выявленные нами противоречия между необходимостью введения новых, инновационных технологий и отсутствием активной позиции в их реализации среди студентов педагогического университета. Логичными становятся вопросы: с чем связано отсутствие интереса студентов к разным видам инновационной деятельности? Как можно преодолеть нарастающие тенденции игнорирования современных требований общества, государства, работодателей? В частности, технология тьюторского сопровождения предполагает значительное изменение всей системы образования, к чему не готовы многие образовательные учреждения, и, как следствие, реализация данной технологии становится неполноценной в силу ограниченности имеющегося образовательного пространства. Для того чтобы изменить это пространство, необходимо ввести в него педагогов, готовых реализовывать образовательную деятельность нового формата – этими людьми могут стать студенты педагогического университета уже сейчас. Соответственно, на сегодняшний день главной задачей становится работа по изменению отношения студентов к инновациям, ори-

ентация на позицию активного субъекта в образовательном процессе. В этой связи технология тьюторского сопровождения дает возможность изменения своего отношения через работу со своими образовательными ресурсами в рамках университета и проекцией на свою педагогическую деятельность в образовательном учреждении. По нашему мнению, одной из продуктивных форм работы в данном направлении является тьюторское сопровождение студентов в процессе прохождения педагогической практики, где тьютор выступает полноправным субъектом образовательного пространства, который создает избыточную среду, осуществляет навигационную деятельность в процессе освоения нового и осознания следующего шага в своей практической деятельности. Кроме того, тьютор поможет найти место в общем процессе практики для профессиональных проб студентов, систематически осуществлять рефлексивные действия. С этой точки зрения необходимо введение спецкурса для всех студентов педагогического университета «Основы тьюторской деятельности», направленного на ознакомление с деятельностью тьютора в образовательных учреждениях различного уровня перед вхождением в педагогическую практику и погружением в профессиональную деятельность.

Беря во внимание указанные положения в направлении достижения поставленной задачи, необходимо осуществлять организацию просветительской деятельности среди студентов университета. Данная работа позволит каждому студенту при разработке и реализации ИОП использовать в полном объеме образовательные ресурсы для удовлетворения индивидуальных потребностей и реализации индивидуальных образовательных целей. Учитывая тенденции современно-

го образования и заказ государства на распространение тьюторства как профессиональной деятельности, мы планируем в 2013 году запустить новую магистерскую программу по подготовке профессиональных тьюторов «Тьюторская деятельность и сопровождение в образовании», а также продолжить работу со студентами, готовыми осваивать новый вид профессиональной деятельности через образовательные сессии, выездные семинары, профессиональные пробы на базе инновационных площадок университета, разработать концепцию «Тьюторская деятельность в системе высшего педагогического образования». В перспективе Центра – расширение сферы деятельности путем привлечения заинтересованных субъектов образовательного процесса (руководителей и специалистов органов управления образования, директоров и заместителей директоров общеобразовательных школ, преподавателей вузов, педагогов, учителей, родителей, студентов старших курсов и др.) посредством организации диалоговой площадки «Открытому обществу – открытое пространство» и осуществление проектирования и сопровождения образовательных событий, ИОП обучающихся на базовых площадках университета (МБОУ СОШ № 150, Краевая коррекционная школа № 5).

Библиографический список

1. Бурлакова Т.В. Индивидуализация профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2009.
2. Пилипчевская Н.В., Адольф В.А. Тьюторская деятельность: вызовы времени и перспективы развития: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2011. 224 с.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ КУРСОВОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ФОРМООБРАЗОВАНИЕ»

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF STUDENTS IN THE PROCESS OF COURSE DESIGNING ON DISCIPLINE “STRUCTURAL MORPHOLOGY”

И.Ф. Редько

I.F. Redko

Профессиональные компетенции, курсовое проектирование, проектная технология, дизайн.

В статье рассмотрен процесс курсового проектирования по дисциплине «Формообразование» для направления подготовки Профессиональное обучение, профиль «Декоративно-прикладное искусство и дизайн». Описано, как с помощью проектной технологии в процессе обучения развиваются профессиональные компетенции студентов. Представлены примеры из выполненных студентами курсовых проектов, где показаны особенности развития указанных компетенций.

Professional competences, course designing, design technology, design.

The article describes the process of course designing on the discipline “Structural morphology” for preparation in the field of vocational training on the majors “Design-applied art and design”. It describes how to use the project technology in the learning process for the development of their professional competences. The examples of the course projects carried out by students, which show the features of the development of these competencies, are presented.

В связи с переходом системы образования РФ на государственные стандарты нового поколения целью обучения становится формирование компетенций будущих бакалавров и магистров. В требованиях к результатам освоения основных образовательных программ по направлению подготовки 051000 Профессиональное обучение, профиль 051000.64.12 «Декоративно-прикладное искусство и дизайн» предусмотрено овладение выпускником общекультурными и профессиональными компетенциями [Федеральный ...]. Обучение по данному профилю проводится в Сибирском федеральном университете.

Известно, что существуют различные отрасли дизайна, в том числе графический. Графический дизайн универсален. В этой отрасли проектируются всевозможные визуальные объекты, выполненные различными средствами. Такие проектируемые объекты, как полиграфическая продукция, различные виды рекламы, логотипы компаний, упаковка и т. д., также можно отнести к обла-

сти графического дизайна [Устин, 2007]. В данной статье описываются процесс и результаты формирования ряда профессиональных компетенций студентов – бакалавров профессионального обучения.

В процессе обучения студентами изучается целый ряд дисциплин. Среди них и дисциплина «Формообразование». Для освоения в ней можно выделить следующие профессиональные компетенции: владение процессом творчества, способность самостоятельно работать на компьютере и использовать специализированные программы, освоение рабочей профессии, способность поиска самостоятельного решения [Федеральный ...]. Эти компетенции относятся к отраслевой подготовке будущего бакалавра, и, на наш взгляд, именно они должны развиваться в процессе обучения данной дисциплине.

Проблема состоит в необходимости выбора эффективной педагогической технологии, которая позволяла бы комплексно, одновременно и посте-

ленно развивать указанные компетенции. В качестве основной технологии, применяемой в учебном процессе, нами выбрана проектная технология, так как она наиболее полно отвечает поставленным требованиям [Котова, Шиянов, Смирнов, 2007]. В учебном процессе дисциплины «Формообразование» предусмотрена такая форма обучения, как курсовой проект. Именно здесь уместно применять проектную технологию как оптимальную, создающую условия для развития совокупности выделенных компетенций. Хотелось бы отметить, что курсовое проектирование осуществляется на заключительном этапе изучения учебного предмета или цикла дисциплин. Здесь требуется применить знания и умения, освоенные ранее в ряде изученных дисциплин, при решении новых задач, связанных со сферой деятельности будущего бакалавра, в данном случае профессионально-педагогической деятельности в области декоративно-прикладного искусства и дизайна.

Рассмотрим более подробно процесс курсового проектирования и то, каким образом в ходе его реализации у студентов развиваются указанные компетенции. В начале работы студенту выдаётся задание. В нём обозначены примерные темы, цели и задачи, этапы проектирования и содержание пояснительной записки. Студент самостоятельно разрабатывает комплект тематических изображений (комплект из 12–13 композиций), содержащих текст и изображения. Весь комплект должен иметь единую концепцию и быть выполнен в едином стилевом решении. Это необходимое условие для создания композиций [Редько, 2012]. В композициях могут быть также использованы элементы, созданные традиционными художественными средствами, фотографии, различные поделки, выполненные студентами. В состав курсового проекта входит пояснительная записка, где содержится информация относительно содержания проекта и где в качестве приложения присутствуют эскизы (зарисовки), созданные во время работы.

Для разработки в курсовом проекте предлагаются следующие темы: «Рекламный плакат», «Социальный плакат», «Фотоальбом», «Календарь». Эти темы даются не случайно. Подобную работу профессиональный дизайнер делает достаточно

часто. Таким образом, для выполнения предлагаются задания, максимально приближенные к реальной деятельности, требующие проявления соответствующих профессиональных компетенций. Выбор темы курсового проекта определяется самим студентом и закрепляется за ним. Также студент может предложить свою оригинальную тему и в случае утверждения ее преподавателем приступить к её разработке. Необходимость принятия самостоятельного решения в данном случае тоже является элементом компетенции.

Теперь подробнее рассмотрим этапы выполнения курсового проекта. Применение проектной технологии осуществляется на всех этапах проектирования.

В начале работы студенту предлагается самостоятельно придумать идею (содержание календаря), описать концепцию своего проекта. Затем он разрабатывает несколько вариантов оформления композиции в виде эскизов, зарисовок. Они могут быть созданы в различных стилях, но передавать задуманную идею. Без воображения, творческой фантазии невозможно выполнить этап работы. В процессе этой деятельности развиваются творческие и исследовательские качества будущих бакалавров. Далее необходимо выбрать из выполненных вариантов наиболее удачный и, используя выбранный стиль оформления, создать любой лист из комплекта композиций. Затем студент самостоятельно создает весь комплект, выбрав для этого оптимальное программное обеспечение. Таким образом, развиваются компетенции, связанные с владением пакетами специализированных программ. На последних этапах работы происходит редактирование созданных композиций (добавление или удаление элементов, введение различных нюансов) для придания более удачного вида каждой из них.

Рассмотрим в качестве примера проект по теме, наиболее часто используемой студентами, – «Календарь». Календарь Григорьевой Дарьи называется «Женские образы в природе». Ключевая идея проекта состоит в том, что само слово «природа» женского рода. Она непрерывно рождает всё новые и новые объекты, что свойственно именно женщине. Во многих природных объектах и явлениях автор увидел различные женские об-

разы. Студентка создала серию рисунков, выполненных цветными карандашами и мелками. Рисунки были сканированы и использованы в композиции, так же как фотографии людей и фотографии различных предметов, являющихся символами месяца. Хочется отметить, что фотографии и различные предметы декоративно-прикладного искусства выполнены автором самостоятельно. В календарной сетке использованы как стандартные шрифты, так и авторские рукописные, отсканированные с бумажных носителей, образующие вместе с рисунками единое целое. Авторские рисунки, рукописные шрифты, реалистичные изображения объектов и фотографии создают особенный стиль данного календаря. Каждый лист имеет своё лицо, а все вместе они образуют полный и гармоничный комплект.

Далее на рисунках можно увидеть отмеченные особенности. Например, на листе «Апрель» (рис. 1) представлены рисунок, выполненный автором на бумаге, рукописный шрифт и фотография подснежника. Все эти объекты образуют целостную композицию. На рисунке явно видно как цветок подснежника превращается в наряд изящной балерины, а сам подснежник, как известно, является символом месяца.

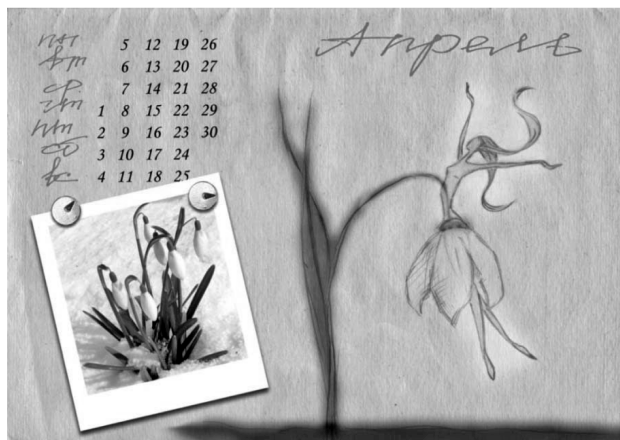


Рис. 1. Лист календаря «Апрель».

Григорьева Д., студентка IV курса кафедры инженерной и компьютерной графики

На листе «Май» (рис. 2) расцветающая природа также имеет женский образ. Изображения цветов и листьев образуют волосы прекрасной девушки. В композицию введено изображение георгиевской ленточки, которая является символом данного месяца.



Рис. 2. Лист календаря «Май».

Григорьева Д., студентка IV курса кафедры инженерной и компьютерной графики

Проанализировав все композиции, представленные в календаре, можно сделать вывод, что студентка справилась с поставленной задачей. Она выполнила все этапы проектирования и получила результат – готовый комплект календаря на выбранную тему. Она умеет работать самостоятельно, имеет развитое воображение, творческий склад ума, умеет мыслить, что является признаком явных творческих способностей. Также она хорошо владеет программным обеспечением, целесообразно его использует в профессиональной деятельности.

Конечно, создание такого комплекта невозможно без знаний основ композиции и роли цвета в ней, без наличия навыков изобразительного искусства. Тем самым в работе над курсовым проектом использованы знания и умения, освоенные ранее при изучении дисциплин «Рисунок» и «Живопись». При этом нужно уметь перенести фотографии и изображения объектов в композицию на компьютере. Для этого и для выполнения проекта с помощью современного программного обеспечения необходимо предварительно изучить дисциплину «Компьютерная графика». Понятие стиля формируется при изучении дисциплины «История искусств». Таким образом, реализуются межпредметные связи между ранее изученными дисциплинами и дисциплиной «Формообразование». Такая связь позволяет постепенно, на протяжении всего процесса обучения начиная с первого курса развивать профессиональные компетенции. Ведь в учебном процессе каждой из дисциплин

развиваются одна или несколько профессиональных компетенций. А в процессе выполнения курсового проекта понадобятся комплексное использование ранее освоенных способов деятельности, интеграция их в профессиональную область, что позволит развивать профессиональные компетенции будущих бакалавров.

Таким образом, основной целью выполнения курсового проекта по дисциплине «Формообразование» является развитие комплекса профессиональных компетенций. Во время выполнения курсового проекта осуществляются все этапы процесса проектирования, начиная от рождения идеи и заканчивая конкретным её воплощением. На каждом этапе проектирования студенту приходится действовать самостоятельно, проявлять своё воображение и фантазию, что способствует развитию творческого мышления. Использование современного программного обеспечения также является необходимым в работе педагога в области профессионального обучения. Во время работы задействуется имеющийся творческий потенциал личности студента. Тем самым, используя проектный метод, во время процесса обучения можно постепенно и комплексно развивать профессиональные компетенции, которые являются основным результатом обучения в рамках направления подготовки Профессиональное обучение по профилю «Декоративно-прикладное искусство и дизайн».

В заключение хотелось бы отметить, что курсовое проектирование не единственная форма

обучения, где используется проектная технология. Возможно использование ряда заданий проектного характера при организации самостоятельной внеаудиторной работы студентов. Можно сказать, что на протяжении всего процесса обучения данной дисциплины и в целом в подготовке по направлению эффективно использование проектного метода. Он является средством развития профессиональных компетенций.

Библиографический список

1. Котова И.Б., Шиянов Е.Н., Смирнов С.А. Педагогика. Теории, системы, технологии: учебник для высш. и сред. учеб. завед. / под ред. С.А. Смирнова. М.: Высшая школа, 2007. 150 с.
2. Редько И.Ф. Формообразование. Курсовое проектирование: методические указания. Красноярск: Изд-во СФУ, 2012. 32 с.
3. Устин В.Б. Композиция в дизайне. Методические основы композиционно-художественного формообразования в дизайнерском творчестве: учебное пособие. 2-е изд., уточ. и доп. М.: АСТ: Астрель, 2007. 239 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 051000 Профессиональное обучение (по отраслям), квалификация «бакалавр» [Электронный ресурс]. URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prm781-1.pdf (дата обращения: 6.04.13)

ОБЫЧНЫЕ РЕШЕНИЯ НЕОБЫЧНОЙ ЗАДАЧИ

ORDINARY SOLUTIONS FOR EXTRAORDINARY PROBLEM

П. В. Семенов

P. V. Semenov

ЕГЭ-2012 по математике, задания с развернутым ответом, задания С6, математические модели текстовых задач, линейные неравенства с несколькими переменными.

В статье предложены два способа решения одного типа самых сложных заданий С6 из вариантов ЕГЭ-2012, которые максимально приближены к привычному по 7–8 классам средней школы методу составления простейшей математической модели текстовой задачи. В данном случае модель состоит из двух линейных неравенств.

USE-2012 in Mathematics, problems with full answer, problems of C6- type, mathematical models of texted problems, linear inequalities with several variables.

The article deals with two approaches of resolving of the most difficult problems of C6 type from USE-2012 in Mathematics, which are close to the method of drawing up a simple mathematical model of a texted problem that is usual for 7-8 grades of a secondary school. In the present case the two linear inequalities are the mathematical core of the model.

В статье приведены два способа решения одной и той же задачи С6 из ЕГЭ-2012 по математике. При этом первый способ повторен дважды: сначала так, как автор бы его рассказывал на уроке или на лекции, а во второй раз так, как автор бы его записал на самом экзамене, т. е. в лаконичном виде. Есть две причины, по которым, на наш взгляд, стоит обсудить эти способы решения. Во-первых, решение, предложенное Федеральной предметной группой в материалах ЕГЭ, производит впечатление некоторого трюка и зачастую непонятно даже довольно образованным людям. Во-вторых, оно создает иллюзию того, что для решения заданий С6 на ЕГЭ-2012 надо было приложить некие суперинтеллектуальные усилия. Решения в этой заметке выдержаны в том стиле, в котором в обычной школе обычно решают длинно-текстовые задачи: все переменные обозначить буквами, записать условия в виде уравнений или неравенств и после этого работать с построенной математической моделью. Все ходы этих решений, за исключением одного момента в каждом из решений, являются обычными преобразованиями линейных неравенств, которыми занимаются на обычных уроках математики. Но для начала процитируем условие задачи.

Каждый из группы учащихся сходил в кино или в театр, при этом возможно, что кто-то из них

мог сходить и в кино, и в театр. Известно, что в театре мальчиков было не более $\frac{4}{13}$ от общего числа учащихся группы, посетивших театр, а в кино мальчиков было не более $\frac{2}{5}$ от общего числа учащихся группы, посетивших кино.

а) Могло ли быть в группе 10 мальчиков, если дополнительно известно, что всего в группе было 20 учащихся?

б) Какое наибольшее количество мальчиков могло быть в группе, если дополнительно известно, что всего в группе было 20 учащихся?

в) Какую наименьшую долю могли составлять девочки от общего числа учащихся в группе без дополнительного условия пунктов а и б?

Начнем с самого сложного, с пункта в): ведь мы собираемся решить и его. Введем обозначения для чисел мальчиков и девочек, которые посетили только кино, кино и театр, только театр:

	Только кино	И кино, и театр	Только театр
Мальчики (M)	x	y	z
Девочки (D)	a	b	c

Первый способ решения

Наша задача состоит в отыскании наименьшего значения дроби $\frac{D}{M+D}$. Для начала запишем

условия задачи через введенные переменные. В театр сходили $y+z$ мальчиков и $b+c$ дево-

чек. В кино сходили $x + y$ мальчиков и $a + b$ девочек. Поэтому $y + z \leq \frac{4}{13}(y + z + b + c)$ и $x + y \leq \frac{2}{5}(x + y + a + b)$.

Не очень понятно пока, что можно сделать с этими неравенствами. Но совершенно ясно, что стоит их упростить (привести подобные). Давайте это сделаем: $\frac{9}{13}(y + z) \leq \frac{4}{13}(b + c)$ и $\frac{3}{5}(x + y) \leq \frac{2}{5}(a + b)$. Срочно избавляемся

от общих знаменателей: $x + y \leq \frac{2}{3}(a + b)$ и

$y + z \leq \frac{4}{9}(b + c)$ – мальчики слева, девочки справа.

Дальше преобразовывать нечего и для решения нужно что-то новое. А что самое простое можно сделать с двумя неравенствами? Сложить их! Давайте попробуем:

$$(x + y) + (y + z) \leq \frac{4}{9}(b + c) + \frac{2}{3}(a + b),$$

$$x + 2y + z \leq \frac{2}{3}a + \frac{10}{9}b + \frac{4}{9}c.$$

И что дальше? Вот тут присутствует один, действительно нетривиальный ход в решении. Вернемся к тому, что нас интересует по условию задачи: к соотношению между числом девочек (D) и числом мальчиков (M). В левой и правой частях полученного неравенства

$$x + 2y + z \leq \frac{2}{3}a + \frac{10}{9}b + \frac{4}{9}c$$

есть что-то похожее на $M = x + y + z$ и $D = a + b + c$. Есть, но не то. Однако ничего лучше у нас нет, и точно не будет. Запишем то, что пока получается:

$$\begin{aligned} M = x + y + z &\leq x + 2y + z \leq \\ &\leq \frac{2}{3}a + \frac{10}{9}b + \frac{4}{9}c \leq \\ &\leq \frac{10}{9}(a + b + c) = \frac{10}{9}D \quad .(*) \end{aligned}$$

Значит, $M \leq \frac{10}{9}D$. Ура, что-то, кажется, выходит:

$$M + D \leq \frac{10}{9}D + D,$$

$$M + D \leq \frac{19}{9}D, \quad \frac{D}{M + D} \geq \frac{9}{19}$$

Возможно ли равенство $\frac{D}{M + D} = \frac{9}{19}$?

Только, если $M = \frac{10}{9}D$. А последнее возможно

только, если в (*) все неравенства на самом деле являются равенствами. Но это происходит только тогда, когда $y = 0$, $a = 0$, $c = 0$: если бы одно из этих чисел было положительным, то в (*) появилось бы строгое неравенство.

Итак, пример ищем в ситуации:

	Только кино	И кино, и театр	Только театр
Мальчики (M)	x	0	z
Девочки (D)	0	D	0

Чтобы достичь равенства $\frac{D}{M + D} = \frac{9}{19}$,

стоит попробовать $D = 9$, $M = x + z = 10$, а из

$$y + z = \frac{4}{13}(y + z + b + c) \text{ или } z = \frac{4}{13}(z + 9)$$

получаем $z = 4$. Соответственно, $x = 6$, и тогда

$$x + y = \frac{2}{5}(x + y + a + b) \text{ или } 6 = \frac{2}{5}(6 + 9).$$

Ответ: $\frac{9}{19}$.

Краткая запись решения

в) Пусть в группе M мальчиков и D девочек, распределенных так:

	Кино	К и Т	Театр
M	x	y	z
D	a	b	c

По условию

$$\begin{aligned} y + z &\leq \frac{4}{13}(y + z + b + c), \\ \frac{9}{13}(y + z) &\leq \frac{4}{13}(b + c), y + z \leq \frac{4}{9}(b + c), \\ y + z &\leq \frac{4}{9}D, x + y \leq \frac{2}{5}(x + y + a + b), \\ \frac{3}{5}(x + y) &\leq \frac{2}{5}(a + b), x + y \leq \frac{2}{3}(a + b), \\ x + y &\leq \frac{2}{3}D. \end{aligned}$$

Значит, $M = x + y + z \leq (x + y) +$

$$+ (y + z) \leq \frac{2}{3}D + \frac{4}{9}D, M \leq \frac{10}{9}D \text{ и } \frac{D}{M + D} \geq \frac{9}{19}. \text{ Если или } y > 0, \text{ или } a > 0,$$

или $c > 0$, то $M < \frac{10}{9}D$ и $\frac{D}{M+D} > \frac{9}{19}$.

Значит, равенство $\frac{D}{M+D} = \frac{9}{19}$ возможно только при $y = a = c = 0$.

Вот пример:

М	6	0	4
Д	0	9	0

б) и а) Так как $M + D = 20$

и $D \geq 0,9M$, то $20 \geq 1,9M$ и $M \leq \frac{200}{19}$,

$M \leq 10$. Вот пример, когда $M = 10$,

в нем $\frac{4}{4+10} < \frac{4}{13}$, $\frac{6}{6+10} < \frac{2}{5}$:

М	6	0	4
Д	0	10	0

Ответ: а) может; б) 10; в) $\frac{9}{19}$.

В приведенном способе решение б) использует решение в). Можно привести решение б), независимое от в). При этом решение а) получается, как и в образце от Федеральной предметной группы, подбором.

Второй способ решения

а) Все условия выполняются при распределении:

	К	К и Т	Т
М	6	0	4
Д	0	10	0

Ответ: может.

б) Пусть 11 мальчиков и 9 девочек распределены так:

	К	К и Т	Т
М	х	у	11 - х - у
Д	а	б	9 - а - б

Тогда $x + y \leq \frac{2}{5}(x + y + a + b)$,

$\frac{3}{5}(x + y) \leq \frac{2}{5}(a + b)$, $x + y \leq \frac{2}{3}(a + b)$,

и $x + y \leq \frac{2}{3} \cdot 9 = 6$. Значит $11 - x - y \geq 5$.

Аналогично, $11 - x \leq \frac{4}{9}(9 - a) \leq 4$,

$$\frac{9}{13}(11 - x) \leq \frac{4}{13}(9 - a),$$

$11 - x \leq \frac{4}{13}(11 - x + 9 - a)$. Значит, $x \geq 7$

и $11 \geq 11 - y = (11 - x - y) + x \geq 7 + 5$.

Противоречие, т. е. случай $M = 11$ невозможен.

Аналогично проверяются случаи $M = 12, 13, \dots$

Ответ: б) 10.

Приведенное решение б) легко перевести в общий случай и получить второй способ решения в). Вот он.

в) Пусть учащиеся распределены так:

	К	К и Т	Т
М	х	у	М - х - у
Д	а	б	Д - а - б

Тогда $x + y \leq \frac{2}{5}(x + y + a + b)$,

$\frac{3}{5}(x + y) \leq \frac{2}{5}(a + b)$, $x + y \leq \frac{2}{3}(a + b)$,

и $x + y \leq \frac{2}{3}D$.

Значит, $M - x - y \geq M - \frac{2}{3}D$.

Аналогично, $M - x \leq \frac{4}{13}(M - x + D - a)$,

$$M - x \leq \frac{4}{9}(D - a) \leq \frac{4}{9}D.$$

Значит, $x \geq M - \frac{4}{9}D$ и $M \geq M - y = (M - x - y) + x \geq M - \frac{2}{3}D + M - \frac{4}{9}D$.

Поэтому $M \leq \frac{10}{9}D$ и $\frac{D}{M+D} \geq \frac{9}{19}$.

Пример достижимости равенства $\frac{D}{M+D} = \frac{9}{19}$ находится, как и выше.

В заключение отметим, что общая техника обоснованных решений несколько напоминает то, как в высшей школе решаются простейшие экономические задачи, задачи линейного программирования.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ФАКТОР, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЙ УСПЕШНОСТЬ ЯЗЫКОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ МИГРАНТОВ

LINGUISTIC COMPONENT OF EDUCATIONAL CONTENT IN TEACHING RUSSIAN AS A FACTOR DEFINING SUCCESSFUL LANGUAGE SOCIALIZATION OF MIGRANTS

Т.Н. Ямских

T.N. Yamskikh

Содержание обучения русскому языку как иностранному, языковая социализация, логосфера культуры, отбор учебных материалов, анализ лингвистических элементов.

Рассматривается лингвистический компонент содержания обучения русскому языку как фактор успешности языковой социализации мигрантов. Проведен анализ логосферы культуры современной российской молодежи, который позволил выявить некоторые противоречия, сложившиеся в методике преподавания русского языка как иностранного. Изучены читательские предпочтения российского студенчества, на основе которых определено содержание обучения в виде специально отобранных учебных материалов. Для максимального использования дидактического потенциала текстов при разработке системы упражнений был проведен анализ их лингвистических элементов.

Educational content in teaching Russian as a foreign language, language socialization, logosphere of culture, selection of education materials, analysis of linguistic elements.

A linguistic component of educational content in teaching Russian as a foreign language is considered as a factor defining successful language socialization of migrants. The logosphere of modern Russian youth's culture was analyzed that allowed revealing some contradictions in methods of teaching Russian as a foreign language. Russian students' preferences in reading which became the basis for working out the content of teaching in the form of specially selected educational materials were studied. For the maximum use of the texts' didactic potential for the development of the adequate system of exercises the analysis of their linguistic elements was carried out.

Российские вузы и стандарты отечественного образования с каждым годом привлекают все больше и больше иностранных студентов. Одни приезжают с целью получения профессионального образования, другие – для изучения русского языка или по различным программам обмена. Таких людей принято называть образовательными мигрантами. Все из них в той или иной мере сталкиваются с целым комплексом проблем, начиная с усвоения лингвистических знаний, культурной идентификации, инкультурации личности и заканчивая адаптацией в новой среде.

Рассмотрению вопросов социализации мигрантской молодежи посвящено большое количество современных педагогических изысканий в отечественной и зарубежной науке. Под языковой социализацией понимается овладение языком как

коммуникативным средством, обуславливающим взаимодействие в обществе. В научной литературе встречается также понятие «языковая адаптация». Часто эти понятия взаимозаменяемы, но их отождествление представляется некорректным, поскольку процесс социализации есть усвоение норм поведения и общения, а адаптация – это приспособление к окружающим условиям. Можно предположить, что, используя понятие «языковая адаптация», исследователи имеют в виду способность мигрантов осуществлять иноязычную речевую деятельность в различных ситуациях.

Так как тема данной работы непосредственно связана с обучением русскому языку как иностранному (РКИ), целесообразнее употребить термин «языковая социализация», поскольку процесс социализации проходит как в результате самостоятель-

ного осмысления действительности, так и в результате воспитания, целенаправленного воздействия на личность мигранта через образование, приобщение его к российской культуре. Если учесть, что к факторам, определяющим успешность языковой социализации, относится практически все, с чем сталкиваются мигранты при изучении языка и знакомстве с нормами речевого поведения, то будет логично прогнозировать, что одним из решающих является содержание обучения.

В процессе обучения мигранты не только изучают язык как совокупность лексических единиц и свод грамматических правил, но и овладевают культурой народа-носителя этого языка. Совокупность представлений о мире, заключенных в значении разных слов и выражений, складывается в общую систему взглядов и предписаний, которая присуща всем людям, для кого этот язык является родным. Эти представления формируют так называемую «языковую картину мира». Различные разновидности любого языка характеризуются своими особыми «картинами мира». Очевидно, что и у разных поколений одного и того же этноса они будут отличаться.

Процесс социализации мигрантской молодежи происходит преимущественно в среде сверстников – студенчества, язык, представителей которого, можно рассматривать как разновидность современного русского языка. Уместно ввести понятие «логосфера», являющееся философской категорией, обозначающей мыслительно-речевую область культуры. При этом следует оговориться, что речь пойдет не о логосфере культуры российского общества вообще, а о выделении ее подвида – логосферы культуры студенческой молодежи, чей язык отражает ценностные ориентации и модели поведения, типичные для данной категории населения, и характеризуется как наиболее динамичный, подверженный разного рода изменениям.

Теоретической предпосылкой работы выступает концепция «интегрирующей общественной систему репрезентативной культуры», сформулированная Л.Г. Иониным. Согласно выдвинутой им теории, языковая социализация личности социокультурно обусловлена внутренне связанными элементами логосферы культуры, в которой происходит борьба между различными культурными и языковыми формами [Ионин, 2000].

Целью работы является рассмотрение содержания обучения РКИ как фактора успешности языковой социализации мигрантской молодежи. В соответствии с целью решались следующие задачи:

- для выявления противоречий в методике обучения русскому языку как иностранному проанализировать логосферу культуры современной российской молодежи;
- исходя из читательских предпочтений российского студенчества, осуществить отбор учебных материалов;
- провести анализ лингвистических компонентов в текстах с целью максимального использования их дидактического потенциала.

Изучение трудов современных социолингвистов позволяет констатировать, что логосфера культуры, являясь национальной по своему содержанию, отражает специфику духовности, склада ума и мировосприятия действительности различными этносами. Социальные, политические, экономические и культурные трансформации, произошедшие в России, привели к кардинальным изменениям в логосфере культуры. В современном российском обществе логосфера культуры характеризуется переплетением различных дискурсов, среди которых можно выделить дискурс студенческой молодежи, отличающийся особой лексикой, семантикой, прагматикой и синтаксисом, проявляющимися себя в актуальных коммуникативных актах, речи и текстах.

Студенческая молодежь испытывает влияние изменений, происходящих в логосфере культуры, и часто пользуется просторечными, ненормативными языковыми средствами. Вместе с тем молодые люди в большинстве способны менять языковые коды в зависимости от ожидаемого от них речевого поведения, определяемого социальным контекстом (коммуникация с представителями других групп) [Акопова, 2006].

Эталоном у изучающих русский язык как иностранный выступает современный литературный язык, но трудно не согласиться с тем, что последний далек от того варианта, которым пользуются современные молодые люди. Здесь обнаруживается основное противоречие между теми знаниями, которые получают обучаемые русскому языку как иностранному, и возможностью их реального применения на практике. Логично прийти к выводу о том, что назрела теоретически и практически

обусловленная необходимостью изменения координат в области методики обучения русскому языку как иностранному, а именно расширение границ парадигмы «язык литературный – язык разговорный». Это не следует трактовать как призыв к включению ненормативной лексики в лексический минимум. Однако следует заметить, что тот «русский язык», которому обучают иностранных студентов и мигрантов, нуждается в своеобразном «осовременивании». В этом и заключается важность поиска новых подходов к определению содержания обучения русскому языку как иностранному.

Под содержанием обучения понимается некая модель естественного общения, участники которого обладают определенными навыками и умениями, а также способностью соотносить языковые средства с нормами речевого поведения, которых придерживаются носители языка. В качестве компонентов содержания обучения русскому языку как иностранному можно выделить: лингвистический, культурологический, психологический и методологический компоненты. Относительно общей направленности работы интерес в первую очередь представляет лингвистический компонент содержания обучения, который состоит из специально отобранных учебных материалов.

Благодаря развитию информационных технологий, скорость обмена информацией между государствами настолько велика, что независимо от местоположения страны на карте мира живущий в ногу со временем человек всегда в курсе самых новейших событий, происходящих в мире. Люди смотрят одни и те же фильмы, читают одни и те же книги. Можно утверждать, что интересы молодых людей разных национальностей очень похожи. Поэтому, скорее всего, образовательным мигрантам будет интересно читать ту же литературу, какую читают представители российского студенчества.

С целью максимально приблизить подлежащую усвоению лексику к современному литературному русскому языку учебными материалами, используемыми в обучении образовательных мигрантов, послужили тексты, которые не были сгенерированы самими представителями студенчества, а были отобраны ими среди имеющихся как современные, представляющие интерес. Для определения читательских предпочтений среди русскоязычных студентов в возрасте от 17 до 20 лет было про-

ведено анкетирование. В опросе приняли участие 300 студентов. Анкета носила анонимный характер, поэтому можно рассчитывать на определенный объективизм результатов. Реципиентов просили ответить на вопросы о том, читают ли они вообще, достаточно ли много и как часто они читают, какие произведения являются объектом их внимания (жанр), читают ли они непереводную литературу, что именно они читают на момент опроса и кто автор этого произведения, как проводят свободное время и что бы они выбрали для чтения на досуге, почему.

Анализ анкеты показал, что большинство опрошенных читают, но мало и редко, предпочитают произведения современных российских и зарубежных (в переводе) писателей, материалы для чтения выбирают по совету сверстников, свободное время проводят, общаясь в социальных сетях, где между делом читают короткие рассказы на злобу дня или повествующие о реальных жизненных ситуациях, размещенные в Интернете, авторов которых не помнят. Нельзя сказать, что результаты ошеломляют своей неожиданностью, скорее они были вполне предсказуемы.

Все это послужило причиной того, что в качестве основной лингвометодической единицы для обучения образовательных мигрантов русскому языку был выбран текст современного короткого рассказа, под которым понимается условно обобщающий жанр передачи информации в цельной художественно-литературной форме изложения в виде опубликованного или неопубликованного короткого литературного произведения, состоящего из небольшого сюжета, автором которого является наш современник. Язык таких произведений более понятен. Их чтение сопровождается возникновением естественной мотивации к прочтению и, следовательно, способствует лучшему усвоению актуальных фоновых знаний. Рассказ имеет небольшой объем, однопоблемен, характеризуется ограниченным количеством действующих лиц и относительной несложностью сюжета. Лексику, на которой построены эти тексты, можно использовать для составления активного словаря.

Далее группе студентов было предложено на добровольных началах оказать помощь в поиске материалов, которые бы они посоветовали для чтения своим сверстникам-мигрантам. К сожалению,

почти все отобранные ими тексты принадлежали перу не известных широкому кругу читателей авторов, преимущественно молодых, и не были опубликованы. Таким образом, было подобрано некоторое количество рассказов, которые легли в основу разработки учебно-практического пособия, а именно сборника текстов для чтения с упражнениями «Почитаем на досуге». В сборник вошли рассказы: «Портрет» Людмилы Милославской, «Однажды выключили свет» Ляйсан Камаловой, «Библиофил» Всеволода Мальцева, «Встреча в аптеке» Ольги Воробьевой, «Афанасий и искусство» Ольги Красниковой, «Случай с черепахой» Юрия Хазанова, а также современные притчи: «Полкило счастья», «Всего 500 рублей», «1000 шариков» и «Аукцион», авторство которых не удалось установить. Эти разнообразные по тематике рассказы отличаются простотой речевых средств, прозрачностью композиции, лаконизмом в использовании изобразительных деталей и, что немаловажно, они иллюстрируют «живой» русский язык, на котором изъясняется современное молодое поколение и который понятен представителям этой категории читателей.

Существенным этапом при отборе и дальнейшей методической обработке учебного материала стало проведение анализа лексических элементов в текстах. Существует несколько качественных методов такого анализа, в числе которых метод «ключевых слов», являющийся одним из наиболее эффективных методов исследования мыслительно-речевой области культуры. Понятие «ключевые слова» рассматривается в работах В.Ю. Апресяна, А. Вежбицкой, А.Д. Шмелева и др.

По мнению А.Д. Шмелева, ключевыми словами являются лексические единицы языка, если они могут служить своего рода ключом к пониманию каких-то важных особенностей культуры народа, говорящего на этом языке [Шмелев, 2002].

В основе метода ключевых слов лежит положение о том, что разные слова имеют разную значимость для культуры. Суть метода заключается в установлении частоты употребления той или иной лексической единицы, а также ее производных. Эта процедура выполняется путем применения частных методик статистической обработки текстов, которые позволяют выделять ключевые слова в текстовом материале заданного объема.

Была определена частотность употребления слов в пределах выделенного корпуса текстов. После чего были выделены слова (понятия), являющиеся ключевыми для понимания смысла (замысла). Далее эти слова были объединены в лексико-тематические группы (по частям речи) и разнесены по стилям речи. Необходимым этапом лингвокультурологического анализа стало определение характера понятийной системы (прямое или переносное значение, метафоричность). Затем тексты были проанализированы на предмет наличия слов, обозначающих реалии, характерные для носителей русского языка, наличия идиоматических выражений, а также вероятных фразеологических семейств с выделенными ключевыми словами (в пределах и за пределами текстов).

На основе анализа был сделан вывод о том, что выделенные в текстах ключевые слова в большинстве своем представляют общеупотребительную лексику, относящуюся к книжному стилю речи с небольшим количеством слов очевидной просторечной окрашенности. В пределах рассматриваемого корпуса текстов слова отличаются широкой сочетаемостью. Выделенная лексика обладает частотной встречаемостью, слова могут образовывать многочисленные лексические и словообразовательные парадигмы. В текстах обильно представлены фразеологические единицы разной стилистической окраски.

Можно констатировать, что выделенная лексика соответствует дискурсу студенческой молодежи и, следовательно, национальной культуре России в целом, а ее включение в активный словарь мигрантской молодежи может способствовать облегчению процесса социализации в молодежной среде.

Проведение такой подготовительной работы позволяет максимально полно использовать дидактический потенциал текстов, т. е. весь комплекс, заключенных (скрытых) в нем возможностей для обучения русскому языку и воспитания личности обучаемого, что нашло отражение в подготовке системы упражнений (на синонимию и антонимию, сочетаемость, многозначность и т. п.), а также снять все вероятные трудности, связанные с восприятием и пониманием, возникающие у обучаемых при чтении текста (например, посредством комментирования, разумной адаптации текста и т. д.).

Для примера можно рассмотреть комплекс учебных заданий, подобранных к тексту рассказа «Портрет». Представляется важным перед прочтением текста выполнить задания на побуждение интереса и работу с лексикой, на которой строится текст. Можно начать с рассуждений на тему русской поговорки: «Не умеешь, не берись», которые должны предвосхитить понимание идеи рассказа, обсудить наличие подобных выражений в родном языке мигрантов.

В качестве упражнений, направленных на ознакомление и закрепление лексического материала, используются стандартные упражнения на подбор пар синонимов и антонимов, составление словосочетаний, определение значения многозначного слова в предложении, подстановку подходящего по значению слова в нужной форме, подбор дефиниций, установление причинно-следственных связей путем составления предложений по образцу, выбирая из предложенных вариантов (например, то ли от ..., то ли от ...) и др.

По сюжету рассказ разбит на два эпизода. Этот момент можно использовать и подать текст в виде двух фрагментов. Сначала можно ознакомить обучающихся с первой частью рассказа, а затем попросить предположить возможную концовку. Тогда прочтение второй части подтвердит, опровергнет, или просто даст иное разрешение сюжета, что также может стать темой для беседы.

Проверка адекватности восприятия и понимания может осуществляться путем вопросов типа да / нет, с полным вариантом ответа или при помощи теста с выбором правильного из множества предложенных вариантов. Также это может быть задание на сопоставления частей сложноподчиненного предложения с выбором нужного союза и дальнейшую расстановку этих предложений в таком порядке, чтобы получился пересказ рассказа и др.

Концепты как элементы лексической структуры текста рождают ассоциаты, реакции на ключевые слова-стимулы, которые в сознании читателя связаны с определенными реалиями языка, сознания и окружающей действительности [Болотнова, 2007]. Тематика рассказа «Портрет» связана с изобразительным искусством, и лексика текста вызывает множество слов-ассоциатов разного порядка, соотносимых с этим понятием. На этом может основываться работа по обогащению словарного

запаса в упражнениях со следующей формулировкой:

Найдите слова, обозначающие понятия, относящиеся к теме «Изобразительное искусство». Составьте словосочетания из данных слов с предложенными прилагательными.

Или:

Расставьте буквы так, чтобы получились слова (существительные), обозначающие понятия, связанные с изобразительным искусством. Составьте предложения с ними.

А также такое задание:

Разгадайте кроссворд. Найдите ключевое слово, дайте его определение.

Кульминационным заданием может стать, например, написание синквейна на одну из тем: портрет, натюрморт, пейзаж, художник и т. п.

Хочется надеяться, что такой подход к отбору, обработке и подаче учебных материалов будет способствовать совершенствованию организации учебного процесса. Принимая во внимание динамичный характер языка, можно заключить, что для создания эффективных средств обучения, которые обеспечат успешность языковой социализации мигрантской молодежи, целесообразно осуществлять постоянный мониторинг логосферы культуры современного российского общества.

Библиографический список

1. Акопова К.А. Особенности языковой социализации студенческой молодежи в логосфере культуры современного российского общества : дис. ... канд. социол. наук. Ростов н/Д, 2006. 171 с.
2. Болотнова Н.С. О методике изучения ассоциативного слоя художественного концепта в тексте // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2007. № 2 (65). С. 74–79.
3. Ионин Л. Г. Социология культуры: путь в новое тысячелетие: учеб. пособие. М.: Логос, 2000. 432 с.
4. Портрет образовательного мигранта. Основные аспекты академической, языковой и социокультурной адаптации: кол. монография / науч. ред. Е.Ю. Кошелева. Томск: РАУШ МБХ, 2011. 204 с.
5. Шмелев А.Д. Русская языковая модель мира: материалы к словарю М.: Языки славянской культуры, 2002. 224 с.

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА ПРИБАЙКАЛЯ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

COMPARATIVE CHARACTERISTICS OF PHYSICAL DEVELOPMENT AND PHYSICAL PREPAREDNESS OF TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS OF BAIKAL REGION IN MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Р.А. Амбарцумян, М.М. Колокольцев

R.A. Ambartsumyan, M.M. Kolokoltsev

Российские и иностранные студенты, физическое развитие, физическая подготовленность, физическая культура.

В работе приведены результаты мониторингового наблюдения за физическим развитием и физической подготовленностью российских и иностранных студентов, обучающихся в микстнациональных группах технического вуза. Установлены отличия в значениях показателей физического развития и двигательных качеств юношей с учетом региона прибытия на обучение. Выявленные особенности физического здоровья студентов необходимо учитывать при планировании и организации учебных занятий по физической культуре в условиях поликультурной образовательной среды.

Russian and foreign students, physical development, physical preparedness, physical education.

The paper presents the results of the monitoring observation of physical development and physical preparedness of Russian and foreign students studying in interethnic groups of a technical university. It shows the differences in the values of physical development parameters and boys' motor characteristics depending on the region where students go to train. The features of the students' physical health should be considered while planning and organizing lessons of physical education process in multicultural educational environment.

Реформирование российского образования вызвало значительный приток иностранной молодежи к обучению в вузах России. По данным Федеральной службы государственной статистики, за последнее десятилетие число обучающихся иностранных студентов в России возросло с 58992 (в 2001 / 02 учебном году) до 158400 человек (в 2011 / 12 учебном году), т. е. более чем в 2,6 раза [Каталог публикаций, 2012].

Интернационализация современного высшего образования затрагивает и проблемы адаптации иностранных студентов, которая определяется в первую очередь задачами их дальнейшего эффективного обучения как будущих специалистов [Кузнецова и др., 2010; Фомина, 2008]. Успешное освоение образовательных программ

в российских вузах определяется состоянием их физического здоровья, включающего в себя физическое развитие организма и физическую подготовленность [Ушакова, 2010]. Поэтому интеграция иностранных студентов в новые условия жизни и учебы в значительной мере зависит от объема и характера использования средств и методов физической культуры [Виленский, 1996; Бальсевич, Лубышева, 1995].

Одним из вузов, предлагающих современные образовательные услуги, является Национальный исследовательский Иркутский государственный технический университет, в котором в настоящее время обучается 1270 иностранных граждан из 30 стран.

Вопросы интеграции иностранных студен-

тов в обучение в вузах РФ представлены в значительном количестве научных работ. Вместе с тем физическое развитие и физическая подготовленность иностранных студентов, обучающихся в образовательных учреждениях Иркутской области, стали изучаться в последние годы [Амбарцумян, Колокольцев, 2012].

В современном обществе одной из главных задач, стоящих перед государством, является решение проблем обеспечения здоровья студентов, в том числе прибывших на обучение из-за рубежа.

В этом плане физическая активность рассматривается как один из естественных, генетически запрограммированных, немедикаментозных и эффективных факторов оздоровления молодежи.

В настоящее время на занятиях по физической культуре необходима более индивидуальная оценка физического развития и физической подготовленности студентов, с которыми проводятся занятия по дисциплине «Физическая культура». Подобные наблюдения позволяют четко выявить слабые стороны в развитии двигательных и функциональных качеств, внести коррективы в учебные программы по физическому воспитанию в вузах и тем самым снизить негативные моменты адаптации иностранных студентов к обучению в новой для них поликультурной образовательной среде, в частности в условиях Прибайкалья.

Цель работы – дать сравнительную характеристику динамики показателей физического развития и физической подготовленности иностранных и российских студентов, обучающихся в техническом вузе Прибайкалья.

В течение 2011 / 12 учебного года в начале (сентябрь 2011 г.) и повторно в конце (май 2012 г.) обследовано 586 юношей, отнесенных по состоянию здоровья к первой функциональной группе, которые обучались в НИ ИрГТУ. Из них 455 – славян, уроженцев Иркутской области (группа 1Ир), 57 студентов, прибывших из стран Юго-Восточной Азии (группа 2ЮВ) и 74 – из Центральной Азии (группа 3ЦА).

Мониторинговое наблюдение включало в себя антропометрическое исследование – это соматометрические (рост, вес, окружность груд-

ной клетки (ОГК)) и физиометрические (динамометрия силы мышц кистей рук), а также функциональные тесты (дыхательные пробы Штанге и Генче, проба с 20 приседаниями Мартине – Кушелевского). Определение тотальных размеров тела проводилось по общепринятой методике В.В. Бунака (1941). Измерения проводились на основе принципов добровольности утром перед занятием в помещении медицинского кабинета вуза с соблюдением прав и свобод личности, гарантированных ст. 21 и 22 Конституции.

Для оценки основных двигательных качеств студентов использовались тесты, разработанные Всероссийским научно-исследовательским институтом физической культуры [Тяпин и др., 1998]: на скоростную выносливость и ловкость (челночный бег 10 раз x 5 м, с); на быстроту (бег 100 м, с); на скоростно-силовую выносливость мышц сгибателей туловища (подъем туловища из положения лежа, кол-во раз за 30 с); на силу и силовую выносливость мышц верхнего плечевого пояса (подтягивание на перекладине, раз); тест на динамическую силу мышц нижних конечностей (прыжок в длину с места, см); на активную гибкость позвоночника и тазобедренных суставов (наклон вперед сидя, см) и на общую выносливость (бег 1000 м, мин, с).

Студенты межнациональных учебных групп посещали занятия по физической культуре продолжительностью 90 мин каждое 2 раза в неделю, они проводились согласно требованиям ГОС второго поколения – преимущественно общефизическая подготовка с использованием упражнений, направленных на воспитание всех основных двигательных способностей [Примерная учебная программа ..., 2000].

Статистическая обработка полученных данных осуществлялась общепринятыми методами. В случае нормального распределения изучаемых количественных признаков были использованы параметрические методы обработки материала (вычисление коэффициента достоверности Фишера – Стьюдента), а при отличном от нормального – непараметрические методы обработки полученных данных с использованием критерия Вилкоксона – Манна – Уитни. Различия считались достоверными при уровне значимости $P < 0,05$.

Годовая динамика показателей физического развития и физической подготовленности российских и иностранных студентов с учетом региона прибытия (M±m)

Показатели	Результаты обследования (сентябрь 2011 г.)				Результаты обследования (май 2012 г.)				
	Уроженцы Прибайкалья <i>1Ир группа</i>	Уроженцы стран Юго-Восточной Азии <i>2 ЮВ группа</i>	Уроженцы стран Центральной Азии <i>3ЦА группа</i>	Досто- верность	Уроженцы Прибай- калья <i>1Ир группа</i>	Уроженцы стран Юго- Восточной Азии <i>2 ЮВ группа</i>	Уроженцы стран Центральной Азии <i>3ЦА группа</i>	Досто- верность	
Антропометрия, физиометрия и функциональные тесты									
Длина тела, см	177,6±0,1	171,1 ± 0,6	174,3 ± 1,1	p ¹ -p ² <0,05 p ¹ -p ³ <0,05 p ² -p ³ <0,05	177,9 ± 0,4	170,1 ± 0,7	175,6 ± 1,3	p ¹ -p ² <0,05 p ¹ -p ³ <0,05 p ² -p ³ <0,05	
Масса тела, см	67,9±0,2	63,7 ± 0,9	64,4 ± 1,2	p ¹ -p ² <0,05 p ¹ -p ³ <0,05 p ² -p ³ >0,05	71,3 ± 0,6	63,9 ± 1,0	68,9 ± 1,4	p ¹ -p ² <0,05 p ¹ -p ³ <0,05 p ² -p ³ <0,05	
ОГК, см	94,4±0,2	89,2 ± 0,7	91,7 ± 1,1	p ¹ -p ² <0,05 p ¹ -p ³ <0,05 p ² -p ³ <0,05	94,4 ± 0,5	89,3 ± 0,8	91,9 ± 1,6	p ¹ -p ² <0,05 p ¹ -p ³ <0,05 p ² -p ³ >0,05	
ЧСС за 10 с (20 приседаний за 30 с)	до нагрузки	12,1±0,03	13,2 ± 1,6	12,7± 0,8	p ¹ -p ² >0,05 p ¹ -p ³ >0,05 p ² -p ³ >0,05	12,0 ± 0,1	16,9 ± 2,1	12,9±0,7	p ¹ -p ² <0,05 p ¹ -p ³ <0,05 p ² -p ³ <0,05
	после нагрузки	19,1±0,05	19,7± 1,5	18,8± 1,1	p ¹ -p ² >0,05 p ¹ -p ³ >0,05 p ² -p ³ >0,05	18,04 ± 0,2	20,2 ± 0,6	17,6±0,8	p ¹ -p ² <0,05 p ¹ -p ³ >0,05 p ³ -p ² <0,05
Время восстановления ЧСС, мин	1,3±0,08	1,4±0,06	1,4±0,08	p ¹ -p ² >0,05 p ¹ -p ³ >0,05 p ² -p ³ >0,05	1,03 ± 1,1	1,3 ± 1,7	1,2 ± 0,2	p ¹ -p ² >0,05 p ¹ -p ³ >0,05 p ² -p ³ >0,05	
Динамометрия левой руки, кг	43,5±0,3	41,4 ± 0,9	41,6 ± 1,2	p ¹ -p ² <0,05 p ¹ -p ³ <0,05 p ² -p ³ >0,05	47,7 ± 0,5	43,8 ± 0,8	45,3 ± 1,4	p ¹ -p ² <0,05 p ¹ -p ³ <0,05 p ² -p ³ >0,05	
Динамометрия правой руки, кг	45,5±0,3	42,1 ± 1,1	42,7 ± 1,5	p ¹ -p ² <0,05 p ¹ -p ³ <0,05 p ² -p ³ >0,05	47,4 ± 0,5	44,6 ± 0,8	45,6 ± 1,4	p ¹ -p ² <0,05 p ¹ -p ³ <0,05 p ² -p ³ >0,05	
Проба Штанге, с	71,5± 0,8	49,1 ± 1,5	44,5 ± 3,4	p ¹ -p ² <0,05 p ¹ -p ³ <0,05 p ² -p ³ <0,05	76,6±0,8	54,8 ± 1,6	54,7 ± 1,3	p ¹ -p ² <0,05 p ¹ -p ³ <0,05 p ² -p ³ >0,05	
Проба Генче, с	43,2±0,6	35,6 ± 1,2	37,6 ± 2,6	p ¹ -p ² <0,05 p ¹ -p ³ <0,05 p ² -p ³ >0,05	47,3±0,6	36,3 ±1,2	38,3 ± 1,2	p ¹ -p ² <0,05 p ¹ -p ³ <0,05 p ² -p ³ <0,05	
Физическая подготовленность									
Челночный бег 10 раз x 5 м, с	16,3±0,04	16,9± 0,2	16,4±0,3	p ¹ -p ² <0,05 p ¹ -p ³ >0,05 p ² -p ³ <0,05	15,9 ± 0,05	16,5 ± 0,5	15,8 ± 0,1	p ¹ -p ² <0,05 p ¹ -p ³ >0,05 p ² -p ³ <0,05	
Бег 100 м (с)	14,2±0,02	15,3±0,3	15,9± 1,0	p ¹ -p ² <0,05 p ¹ -p ³ <0,05 p ² -p ³ >0,05	13,9 ± 0,04	15,5 ± 0,2	15,8 ± 0,8	p ¹ -p ² <0,05 p ¹ -p ³ <0,05 p ² -p ³ >0,05	
Бег 1000 м (мин, с)	3,7±0,07	4,5± 0,1	4,3± 0,1	p ¹ -p ² <0,05 p ¹ -p ³ <0,05 p ² -p ³ >0,05	3,8± 0,04	4,4 ± 0,1	4,3 ± 0,1	p ¹ -p ² <0,05 p ¹ -p ³ <0,05 p ² -p ³ >0,05	
Подтягивание, раз	9,6±0,1	7,2± 0,6	8,9± 0,8	p ¹ -p ² <0,05 p ¹ -p ³ >0,05 p ² -p ³ <0,05	11,7 ± 0,3	7,3 ± 0,4	10,6 ± 0,9	p ¹ -p ² <0,05 p ¹ -p ³ >0,05 p ² -p ³ <0,05	
Подъём туловища за 30 с, раз	28,4±0,2	24,9± 0,5	27,4± 0,9	p ¹ -p ² <0,05 p ¹ -p ³ >0,05 p ² -p ³ <0,05	35,2 ± 0,3	25,6 ± 0,7	33,9 ± 1,3	p ¹ -p ² <0,05 p ¹ -p ³ >0,05 p ² -p ³ <0,05	
Наклон вперед, см	16,8±0,2	18,3± 0,8	13,8± 1,6	p ¹ -p ² <0,05 p ¹ -p ³ <0,05 p ² -p ³ <0,05	11,0 ± 0,5	20,7 ± 1,2	11,8 ± 1,6	p ¹ -p ² <0,05 p ¹ -p ³ >0,05 p ² -p ³ <0,05	
Прыжок в длину с места, см	232,9±0,5	231,0± 2,4	221,3± 3,7	p ¹ -p ² >0,05 p ¹ -p ³ <0,05 p ² -p ³ <0,05	233,6 ± 1,2	231,6 ± 2,6	225,9 ± 4,5	p ¹ -p ² >0,05 p ¹ -p ³ <0,05 p ² -p ³ <0,05	

Как видно из таблицы, в начале наблюдения, длина тела студентов 1Ир группы превышает значение этого показателя для 2ЮВ группы на 6,5 см, а в сравнении с 3ЦА группой – на 3,3 см ($P < 0,05$).

При этом юноши из 3ЦА группы выше своих сверстников из 2ЮВ группы на 3,2 см. Подобная зависимость характеристики показателя длины тела регистрируется между группами студентов и к концу наблюдения.

Масса тела студентов 1Ир группы достоверно выше, чем у юношей 2 и 3 групп, как в начале, так и в конце наблюдения. Разница веса между 2 и 3 группами установлена лишь в конце наблюдения, когда масса тела студентов из Центральной Азии становится больше на 5,0 кг, чем у юношей – уроженцев государств Юго-Восточной Азии.

Окружность грудной клетки в покое студентов 1Ир группы больше на 2,7 см, чем у юношей из 2ЮВ, и на 5,2 см, чем у студентов из 3ЦА группы ($P < 0,05$). При этом у студентов из группы 2ЮВ данный показатель больше на 2,5 см, чем у их сверстников из Юго-Восточной Азии. К концу наблюдения достоверное различие ОГК регистрируется только между российскими и иностранными студентами обеих групп.

В пробе «20 приседаний за 30 секунд» в начале работы не установлено достоверной разницы значений ЧСС «до и после нагрузки» и времени восстановления между какими-либо группами студентов ($P > 0,05$). Лишь в конце наблюдения у российских студентов (1Ир группы) значение показателя ЧСС «до нагрузки» оказалось меньше, чем у представителей 2ЮВ и 3ЦА групп, а «после нагрузки» – ниже, чем у юношей из стран Юго-Восточной Азии (2ЮВ). В конце наблюдения в группах иностранных студентов значения показателей ЧСС «до нагрузки» и «после нагрузки» оказались ниже у юношей из 3ЦА группы. Время восстановления ЧСС «после нагрузки» не отличалось у всех трех групп наблюдения.

Признаком адаптации сердечно-сосудистой системы студентов к физической нагрузке в процессе занятий физической культурой служит уменьшение значения показателя ЧСС и времени восстановления её после физической нагрузки с пробой «20 приседаний» к концу наблюдения. Такое достоверное снижение отмечено лишь в группе 1Ир в тесте «после нагрузки», когда ЧСС

у этих студентов снизилась с $19,1 \pm 0,05$ (в начале наблюдения) до $18,04 \pm 0,2$ (в конце наблюдения) ударов за 10 с, а время восстановления пульса сократилось с $1,3 \pm 0,08$ до $1,03 \pm 1,1$ мин (табл.).

У юношей 1Ир группы в начале наблюдения отмечается большая сила кистей обеих рук по сравнению со студентами из зарубежных стран ($P < 0,05$). Так, сила левой руки у студентов из Прибайкалья оказалась выше, чем у юношей – уроженцев стран Юго-Восточной и Центральной Азии на 2,1 и 1,9 кг, а правой кисти соответственно на 3,4 и 2,8 кг выше. В группах иностранных студентов такой зависимости не отмечено ($P > 0,05$).

К концу эксперимента у всех обследуемых студентов установлен достоверный прирост значений показателей силы кистей обеих рук, что свидетельствует о положительном воздействии занятий физической культурой.

Результаты в тестах с задержкой дыхания у зарубежных студентов оказались ниже, чем у славян, как в начале, так и в конце наблюдения. Так, время задержки дыхания на вдохе (проба Штанге) у юношей 1Ир группы оказалось больше, чем у их сверстников из 2ЮВ и 3ЦА групп, на 60,7 и 46,5 % соответственно, а в пробе Генче – на 17,5 и 12,9 %, соответственно.

В процессе занятий физической культурой в вузе установлена положительная динамика результатов в обеих тестах задержки дыхания (пробы Штанге и Генче) к концу наблюдения ($P < 0,05$) только у студентов 1Ир группы и в одной пробе (проба Штанге) у юношей 2ЮВ и 3ЦА групп. Таким образом, физическое развитие, в сущности, отражает состояние метаболических процессов в организме и взаимосвязано с физической подготовленностью человека. Об этом могут свидетельствовать значительные отличия в характеристиках двигательных качеств у студентов всех наблюдаемых групп. Так, в начале наблюдения значения показателей в тесте «челночный бег» у юношей 1Ир и 3ЦА групп оказались примерно одинаковыми ($16,3 \pm 0,04$ и $16,4 \pm 0,3$ с соответственно) и были лучше, чем у студентов из 2ЮВ группы. Значения показателей теста на быстроту «бег 100 м» оказались лучше у российских студентов по сравнению с иностранными студентами 2ЮВ и 3ЦА групп как в начале, так и в конце наблюдения.

Российские студенты характеризуются боль-

шей выносливостью, чем их зарубежные сверстники из стран Центральной и Юго-Восточной Азии, о чем свидетельствуют результаты значений показателей в тесте «бег 1000 м».

Характеристика скоростно-силовой выносливости мышц сгибателей туловища «подъем туловища из положения лежа», а также силы и силовой выносливости мышц верхнего плечевого пояса «подтягивание на перекладине» свидетельствует о том, что значения показателей у студентов 1Ир и 3ЦА групп в начале исследования примерно одинаковые и выше, чем у юношей 2 ЮВ группы. Достоверный прирост силовых качеств в этих тестах к концу наблюдения имеют лишь студенты 1Ир и 3ЦА групп.

Наибольшая гибкость тела регистрируется у студентов из стран Юго-Восточной Азии (2ЮВ), на что указывают результаты, полученные в тесте «наклон вперед» как в начале, так и в конце наблюдения.

Результаты теста на динамическую силу мышц нижних конечностей «прыжок в длину с места» у студентов 1Ир и 2ЮВ групп оказались примерно одинаковые и выше, чем у юношей из Центральной Азии (3ЦА), как в начале, так и в конце учебного года.

В мае 2012 г. установлено, что за учебный год российские студенты улучшили свои показатели в 5 из 7 двигательных тестов (за исключением «бег 1000 м» и «прыжок в длину с места»), юноши из стран Центральной Азии в 3 из 7 тестов («челночный бег», «подтягивание» и «подъем туловища»), а студенты из стран Юго-Восточной Азии – в 1 («наклон вперед»).

Низкие показатели физической подготовленности иностранных студентов могут свидетельствовать о недостаточной адаптации их к обучению в вузах Прибайкалья. В связи с этим необходимы научные исследования по повышению уровня физической подготовленности студентов, прибывших на обучение в Россию из зарубежных стран.

Выводы

1. Антропометрические параметры (длина, масса тела и ОГК) и ряд функциональных показателей (сила мышц кистей рук, дыхательные пробы) у российских студентов выше, чем у их сверстников из зарубежных стран.

2. Значения показателей в тестах на быстроту и выносливость свидетельствуют о более низких их характеристиках у иностранных студентов по сравнению со славянскими юношами. Скоростная выносливость и ловкость, сила верхнего плечевого пояса и мышц сгибателей туловища у студентов из Центральной Азии, как и у российских, достоверно выше, чем у их сверстников из стран Юго-Восточной Азии. Однако у последних (2ЮВ) значения в тестах на гибкость оказались выше, чем у российских студентов и юношей из Центральной Азии. Динамическая сила мышц нижних конечностей у юношей из стран Юго-Восточной Азии примерно одинакова с российскими и выше, чем у студентов 3 группы.

3. Положительная динамика физической подготовленности к концу учебного года регистрируется у славянских юношей в 5 из 7 двигательных тестов, у представителей стран Центральной Азии – в 3 тестах и у студентов из стран Юго-Восточной Азии – в 1 из 7 двигательных тестов. Это может свидетельствовать о том, что учебные занятия по физическому воспитанию не обеспечивают в полной мере прироста двигательных качеств у зарубежных студентов, особенно из стран Юго-Восточной Азии, что требует устранения или компенсации выявленных отстающих компонентов подготовленности.

4. С учетом выявленных особенностей двигательных качеств и физического развития у иностранных и российских студентов необходимы разработка и коррекция технологий их физического воспитания с использованием индивидуально-дифференцированного обучения как на занятиях в вузе, так и при управляемом самостоятельном обучении (секционные занятия по видам спорта, физкультурно-оздоровительные мероприятия, туристические походы и др.). Во время занятий по физической культуре необходимо использование упражнений, направленных на улучшение выявленных отстающих компонентов физической подготовленности.

Библиографический список

1. Амбарцумян Р.А., Колокольцев М.М. Физическое здоровье иностранных студентов технического вуза Прибайкалья // Совершенствование боевой и физической подготовки кур-

- сантов и слушателей образовательных учреждений силовых ведомств: материалы межд. науч.-практич. конф. Иркутск: ФГКОУ ВПО ВСИ МВД России, 2012. Т. 2. С. 122–127.
2. Бальсевич В.К., Лубышева Л.И. Физическая культура: молодежь и современность // Теория и практика физической культуры. 1995. № 5. С. 7–9.
 3. Бунак В.В. Антропометрия. М.: Учпедгиз, 1941. 367 с.
 4. Виленский М.Я. Физическая культура в гуманитарном образовательном пространстве вуза // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 1996. № 1. С. 27–32.
 5. Каталог публикаций: Федеральная служба государственной статистики. Российский статистический ежегодник. 2012 С. 247–262. URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/publications/catalog/doc_1135087342078 (дата обращения: 07.02.2013).
 6. Кузнецова Т. Е., Перфилова И.Л., Соколова Т.В. и др. Особенности обучения китайских студентов в вузах РФ // Подготовка иностранных абитуриентов в вузы Российской Федерации. СПб.: Изд-во Политех. ун-та, 2010. С. 238–236.
 7. Примерная учебная программа для высших учебных заведений по дисциплине «Физическая культура» / Мин-во образования Российской Федерации. М., 2000. 35 с.
 8. Тяпин А.Н., Пузырь Ю.П., Захаров Л.А. и др. Физкультурный паспорт: методическое руководство по тест-программе. М., 1998. 25 с.
 9. Ушакова И.А. Системообразующие факторы в обеспечении адаптации иностранных студентов к обучению в Российских вузах. Волгоград: Изд-во ВолГМУ, 2010. 308 с.
 10. Фомина Т.К. Иностранные студенты в медицинском вузе России: интериоризация профессиональных ценностей: автореф. дис. ... д-ра соц. наук, 2008. 47 с.

ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

RECREATIONAL FOCUS OF ACADEMIC CLASSES IN PHYSICAL EDUCATION COURSE

М.Д. Кудрявцев, Г.Я. Галимов

M. D. Kudryavtsev, G.Ya. Galimov

Физкультурно-образовательное пространство, физкультурно-оздоровительный компонент, технология преподавания физической культуры, оздоровительный урок.

Статья посвящена особенностям преподавания физкультурного оздоровительного компонента физической культуры в начальной школе. Оздоровительная направленность современных уроков физической культуры нуждается в методологическом и теоретическом обосновании технологии обучения учащихся в физкультурном оздоровительном пространстве. Научная разработка вопросов преподавания физической культуры должна осуществляться таким образом, чтобы у школьников был сформирован устойчивый интерес к ведению здорового образа жизни, что становится особенно актуальным, значимым для науки и практики.

Sport and educational space, health and fitness component, technology of teaching physical education, health-giving lesson.

The article is devoted to the peculiarities of teaching fitness and recreational component of physical education in elementary schools. Recreational focus of modern physical education needs methodological and theoretical underpinnings of the technology of training students in fitness and recreational space. Scientific development of the issues of teaching physical education in such a way that schoolchildren take a strong interest in keeping a healthy lifestyle is especially relevant, meaningful to science and practice.

Концепция модернизации российского образования до 2015 г. предусматривает использование современных технологий для реализации идей развивающего обучения, повышения эффективности и качества учебно-воспитательного процесса школьников. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (2010) отмечает, что главным результатом школьного образования должно стать его соответствие целям образования.

В настоящее время требуется тщательная разработка технологии процесса преподавания физкультурно-оздоровительного компонента в физкультурном образовательном пространстве. Значительные изменения, происходящие в системе среднего образования, в том числе в области физической культуры, пока еще недостаточно изучены. Отсутствует теоретико-методологическое обоснование педагогической поддержки учащихся при обучении в физкультурно-оздоровительном пространстве, не обозначены ориентиры методологии обеспечения педагогической адаптации, не выявлены механизмы стимулирования процес-

са внутреннего потенциала учащегося средствами педагогической физкультурной поддержки [Лубышева, 1996, с. 12].

Современная парадигма физического воспитания учащихся младших классов образовательной школы предлагает формирование способности при оптимальном способе решения двигательных задач с учетом особенностей и возможностей организма ребенка. При современной организации физического воспитания в школе формирование данной способности очень сложно в силу того, что система требует выполнения регулярных физических упражнений. В этой связи существует насущная необходимость использования инновационных средств и методов формирования двигательных способностей на уроках физической культуры [Кудрявцев, 2002, с. 19; Лубышева, 1996, с. 15].

В исследовании рассматривается актуальная научная проблема совершенствования подготовки младших школьников к физкультурному образованию согласно изменившимся социально-экономическим условиям страны и требованиям современного общества

к физкультурно-оздоровительной парадигме подрастающего поколения.

Научная новизна проведенного исследования заключается в обосновании принципа отбора содержания учебного материала для уроков по физической культуре в младших классах общеобразовательной школы на основе теории учебной деятельности [Давыдов, 2000, с. 55]. На базе разработанных подходов открывается принципиальная возможность формирования физкультурно-оздоровительного компонента на основе лично ориентированного подхода к процессу физического воспитания учащихся. Доказана возможность средствами физкультурно-оздоровительного компонента на основе теории учебной деятельности повысить двигательную подготовленность, сочетающуюся с формированием интереса к занятиям физической культурой у младших школьников и развитием важнейших качеств их личности. Научная новизна исследования состоит также в получении данных, указывающих на принципиальную возможность освоения младшими школьниками сложных по структуре двигательных действий с опорой на имеющийся двигательный опыт и знания в области теории физической культуры. Разработана доступная для младших школьников база технических действий, которая позволяет углубить представления о возможностях двигательной сферы учащихся данного возраста, использовании элементов здоровой жизнедеятельности, а также об адаптации их организма к выполнению нестандартных двигательных действий.

Цель исследования – разработка технологии процесса преподавания физкультурно-оздоровительного компонента в физкультурном образовательном пространстве.

Практическая значимость заключается в более успешном овладении младшими школьниками программным материалом по физической культуре младшими школьниками. Существенно повысился уровень развития двигательных способностей за счет применения на уроках физической культуры физкультурно-оздоровительного компонента, основанного на теории учебной деятельности В.В. Давыдова [Давыдов, 2000, с. 22–34].

Исходное тестирование выявило отсутствие статистически достоверных различий в исследо-

ванных показателях использования элементов здорового образа жизни учащимися контрольной и экспериментальной групп в начале педагогического эксперимента ($M + m; \%$) между данными группами. Были исследованы показатели: знания в области физкультурно-оздоровительного компонента; умения использовать средства физической культуры во время самостоятельных занятий; навыки организации и проведения занятий физической культурой; умения оценивать уровень владения знаниями и навыками здорового образа жизни; владение навыками закаливания; отсутствие вредных привычек; отсутствие простудных заболеваний; наличие сформированного образа здоровой жизнедеятельности. Достоверность различий по всем перечисленным показателям: $p > 0,05$.

После проведения годичного педагогического эксперимента выявлено, что по ряду показателей учащиеся экспериментальной группы превосходят сверстников из контрольной группы.

Так, более высокие показатели учащихся экспериментальной группы зарегистрированы по знаниям в области здорового образа жизни; умениям использовать средства физической культуры; владению навыками закаливания. Достоверность различий по названным показателям: $p < 0,05$.

Тестирование в конце второго года педагогического эксперимента подтвердило данную тенденцию. Были выявлены статистически достоверные различия между учащимися контрольной и экспериментальной групп в исследованных показателях: знания в области физкультурно-оздоровительного компонента ($p < 0,05$); умения использовать средства физической культуры во время самостоятельных занятий ($p < 0,05$); владение навыками закаливания ($p < 0,05$). Достоверных различий по остальным показателям не выявлено: навыки организации и проведения занятий физической культурой ($p > 0,05$); умения оценивать уровень владения знаниями и навыками здорового образа жизни ($p > 0,05$); отсутствие вредных привычек ($p > 0,05$); отсутствие простудных заболеваний ($p > 0,05$); наличие сформированного образа здоровой жизнедеятельности ($p > 0,05$).

Результаты итогового тестирования представлены в таблице.

Таблица

Показатели использования элементов здорового образа жизни учащимися контрольной и экспериментальной групп в конце третьего года педагогического эксперимента (M ± m; %)

Показатели	Группа		Различия	Достоверность различий	
	контрольная	экспериментальная		T	p
Знания в области физкультурно-образовательного компонента	30,8 ± 5,6	56,3 ± 6,0	25,5	3,11	< 0,01
Умения использовать средства физической культуры во время самостоятельных занятий	21,9 ± 4,5	50,4 ± 5,2	28,5	4,14	< 0,001
Навыки организации и проведения занятий физической культурой	15,2 ± 3,1	36,4 ± 4,0	21,2	4,19	< 0,001
Умения оценивать уровень владения знаниями и навыками здорового образа жизни	24,8 ± 6,1	49,8 ± 6,2	25,0	2,87	< 0,01
Владение навыками закаливания	15,6 ± 1,4	21,2 ± 1,8	5,6	2,46	< 0,05
Отсутствие вредных привычек	70,6 ± 4,3	83,7 ± 4,2	13,1	2,18	< 0,05
Отсутствие простудных заболеваний	54,4 ± 6,0	77,4 ± 8,4	23,0	2,23	< 0,05
Наличие сформированного образа здоровой жизнедеятельности	2,3 ± 0,5	4,3 ± 0,8	2,0	2,12	< 0,05

Выявлены существенные ($p < 0,05-0,001$) различия между всеми исследованными показателями использования элементов здорового образа жизни среди учащихся контрольной и экспериментальной групп. Владение навыками закаливания, отсутствие вредных привычек, отсутствие простудных заболеваний и наличие сформированного образа здоровой индивидуальной жизнедеятельности имеют слабо достоверные ($p < 0,05$) различия между испытуемыми контрольной и экспериментальной групп, причем учащиеся экспериментальной группы превосходят сверстников. По остальным показателям учащиеся экспериментальной группы также превосходят учащихся контрольной группы, но уже со средней и высокой ($p < 0,01-0,001$) степенью достоверности.

Полученные в ходе исследования результаты позволяют сделать следующие выводы.

Разработанная нами методика формирования навыков физкультурно-оздоровительного компонента позволяет добиваться в течение трехгодичного цикла достоверных существенных улучшений в использовании учащимися младшего школьного возраста элементов здорового образа жизни во внешкольной деятельности.

Оздоровительная направленность учебных занятий по физической культуре способствует тому, чтобы добиться в течение одного года улучшения в использовании знаний по ведению здорового образа жизни, умений использовать сред-

ства физической культуры и владения навыками закаливания.

Достоверные различия между показателями двух групп учащихся в конце трехгодичного педагогического эксперимента можно объяснить двумя факторами: эффективностью разработанной методики формирования навыков физкультурно-оздоровительного компонента и целенаправленной педагогической деятельностью в данном направлении [Кудрявцев, 2002, с. 182].

Исследование подтверждает, что физическое воспитание школьников неразрывно связано с проработкой современных педагогических технологий на основе активизации освоения здоровьесформирующих ценностей физической культуры в массовой общеобразовательной школе [Лубышева, 1996, с. 17].

Библиографический список

1. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. М.: Педагогическое общество России, 2000. 480 с.
2. Кудрявцев М.Д. Физкультурное образовательное пространство как среда реабилитации и социальной адаптации учащихся. М.: АПКПРО, 2002. 185 с.
3. Лубышева Л.И. Концепция физкультурного воспитания: методология развития и технология реализации // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 1996. № 1. С. 11–17.

РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ У ВОЛЕЙБОЛИСТОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНЫХ СБОРОВ

DEVELOPMENT OF ATTENTION OF VOLLEYBALL PLAYERS IN TRAINING CAMPS

Н.В. Мезенцева, А.Я. Ситников

N.V. Mesentseva, A.Ya. Sitnikov

Волейбол, психотехнические игры, подготовка к соревнованиям, психотехнические упражнения, внимание, технический прием, методика подготовки волейболистов, учебно-тренировочные сборы.

Современный волейбол постоянно прогрессирует, растут спортивные результаты, усложняются технико-тактические действия, изменяются правила. Сложившиеся условия требуют от спортсменов повышения уровня спортивной подготовленности, а от тренеров – совершенствования системы подготовки и внедрения новых средств и методов в тренировочный процесс. От успешности познавательных процессов, в нашем случае внимания, также во многом зависит успешность спортивной деятельности.

Volleyball, psycho-technical games, preparation for competitions, psycho-technical exercises, focus, technique, training volleyball players technique, training camp.

Contemporary volleyball is constantly progressing, sports results are growing, technical and tactical actions are becoming more complicated, the rules are changing. Current conditions require from athletes to improve the level of athletic preparedness and require from coaches to improve the system of preparation and implementation of new tools and techniques in the training process. The success of sports activity also largely depends on the success of cognitive processes and attention in our case.

Следует отметить, что для достижения наилучших результатов необходимо рассматривать все стороны тренировочного процесса, и психологическая подготовка в этом случае не является исключением, так как именно она отвечает за развитие очень важных для спортсмена психических качеств, таких как воображение, внимание, память, мышление, самоконтроль и саморегуляция [Спортивная психология ..., 2008, с. 197].

В волейболе для игровой соревновательной деятельности характерны постоянно меняющиеся условия – все действия отдельных игроков, звеньев игроков и команды в целом находятся под жестким контролем противника, старающегося разрушить защиту, атаку, навязать свой план игры, одержать победу. Волейболист должен учитывать расположение игроков на площадке (своих и команды противника) и положение мяча, предугадывать действия партнеров и разгадывать замысел противника, быстро реагировать на изменения обстановки и принимать решение о наиболее целесообразном действии, своевременно и эффективно выполнять его [Фурманов, 2007, с. 186]. При

скоростной игре степень сложности и срочность решения задач, которая зависит от быстроты действий игроков, значительно повышаются. Поэтому здесь важным аспектом является качество восприятия, оно же, в свою очередь, определяется устойчивостью, концентрацией, подвижностью, переключением и распределением внимания. Таким образом, среди психических свойств волейболистов внимание занимает особое место.

Термин «психотехника» не нов: он был введен в лексикон в начале XX в. У. Штерном для обозначения любой практики воздействия на психику и управления ею [Большой толковый ..., 2000, с. 367].

Использование психотехники вырастает из необходимости творческих исканий в спорте. Сегодня вряд ли кто-либо будет оспаривать, что способность к непрерывному росту, к внутренним перестройкам и постоянному пересмотру нажитого и освоенного – одно из важнейших качеств мастера высокого класса [Горбунов, Гогун, 2009, с. 134]. Воспитать думающего, самостоятельно и творчески работающего спортсмена – вот зада-

ча сегодняшнего тренера. Психотехнические игры, цель которых – пробуждение и раскрепощение способностей, как нельзя лучше подходят для работы в этом направлении.

Позитивный смысл психологической подготовки спортсмена как раз и состоит в пробуждении сил и способностей, которые могут вести его к непредсказуемой стрессовой ситуации соревнования.

В чем-то почти каждая из психотехнических игр – миниатюрная модель соревнования. Невозможно подготовиться, нельзя заранее научиться. Нет единственно правильного решения – всегда нужно искать свое собственное, и каждый раз заново. Участие в этих играх дает спортсмену бесценный опыт раскрепощения и спонтанности, приобщает его к искусству «отвечать без подготовки», позволяет пережить радость творческого усилия, восторг неожиданных поворотов, счастье быть постоянно застигнутым врасплох.

Творческое содержание психотехнических игр сочетается с коллективной формой их проведения, и в руках опытного тренера или психолога эти игры могут стать действенным средством сплочения команды. Упражнения построены так, что для их успешного выполнения требуется скоординированная работа всего коллектива. Система упражнений нацелена на осознание скрытых психических феноменов и укрощение «непроизвольных» проявлений человеческой психики [Гогун, Мартыанов, 2008, с. 218].

Не менее важно, что, внося в отношения к другим и к самому себе дух исследования, психотехнические игры стимулируют поиск скрытых в человеке резервов и освоение новых способов «проживания» соревнований и тренировок. Все это необходимо спортсмену для того, чтобы лучше ориентироваться в собственных возможностях и лучше управлять ими. Более чутко улавливать те незримые изгибы и повороты внутренних течений своего Я, от которых зависит уровень спортивной формы. Не теряться в экстремальных ситуациях и полнее впитывать бесценный опыт крупных соревнований.

Занятия в психотехнической группе наиболее осмысленны и плодотворны в тех случаях, когда участники внутренне готовы к ним. Готовность может проявляться в симптомах недовольства, ощу-

щении бессмысленности занятий спортом, стремлении вернуть утерянную некогда увлеченность. Это могут быть также ощущение запертого в себе избытка сил и потребность искать пути их высвобождения или желание во что бы то ни стало переломить тормозящую спортивный рост привычку, черту характера. С другой стороны, ведущему необходимо найти адекватный способ включения будущих участников в занятия. В одном случае это может быть объективная информация, в другом – броский рекламный трюк, в третьем – разговор о чем-то глубоко личном. Важно, чтобы каждый смог ощутить возможную связь групповой работы со своими наболевшими вопросами. Группу можно считать готовой к психотехническим занятиям в той мере, в какой соблюдены оба указанных условия [Гогун, Мартыанов, 2008, с. 239]. В идеально подготовленной группе каждый участник воодушевлен реальным, жизненно оправданным желанием пойти в своем знакомстве с практической психологией несколько дальше книжного уровня.

Непринужденная, доброжелательная атмосфера в группе – закономерный результат и вместе с тем первостепенное условие успешной работы. Непосредственно от степени психологического комфорта в группе и раскрепощенности участников зависят их активность, глубина эмоциональной включенности в происходящее и готовность поделиться своим уникальным опытом. На определенных этапах группового развития у участников могут возникать особенно праздничное ощущение и даже некоторая одержимость духом игры и изобретательства. Признаком рабочего настроения группы можно считать выдвижение участниками реальных, жизненно значимых проблем [Куликов, 1995, с. 106].

Цель работы – исследовать внимание волейболистов в процессе учебно-тренировочных сборов.

Научная новизна исследования заключается в организации занятий с использованием психотехнических игр и упражнений для определения свойств внимания волейболистов.

Разработана и апробирована методика использования психотехнических игр-упражнений для развития внимания волейболистов.

Исследована эффективность комплексного

воздействия психотехнических игр и упражнений на уровень внимания волейболистов групп спортивного совершенствования в процессе учебно-тренировочных сборов.

Результаты наших исследований могут быть использованы в качестве методических рекомендаций для тренеров и преподавателей, изучающих эту проблему, в целях более интенсивного развития свойств внимания и повышения эффективности психологической подготовки спортсменов.

Исследование проходило в три этапа. На первом этапе изучали особенности проявления внимания в волейболе, выясняли, как развивают внимание в тренировочном процессе волейболистов, определялись с понятием «внимание», его видами и свойствами. Знакомились с направленностью и методикой психотехнических игр и упражнений, рассматривали психотехнические игры-упражнения как средство развития внимания, содержание и структуру учебно-тренировочных сборов волейболистов.

На втором этапе изучали условия организации и проведения учебно-тренировочных сборов учащихся СДЮШОР № 2 по волейболу. В частности, необходимо было выяснить: сколько тренировок в день проводится, время, затрачиваемое на отдельную тренировку, места тренировок, с каким настроением спортсмены приходят и уходят с тренировки. Чтобы выяснить, как построен учебно-тренировочный процесс и в какое время проводятся занятия, мы знакомимся с документами планирования тренеров-преподавателей школы и расписанием занятий, изучали учебные программы по волейболу. Было проведено предварительное исследование для определения свойств внимания по методикам: корректурная проба, красно-черная таблица, таблицы Шульте, Мюнстерберга [Беляев, Савин, 2009, с. 242]. Все результаты были обработаны и представлены в соответствующих таблицах. Всего принимало участие 20 волейболисток 13–14 лет.

На третьем этапе на основе полученных данных на первом и втором этапах анализировались данные использования методики психотехнических игр-упражнений для развития внимания волейболистов.

Выводы. Выяснили, что для эффективного выступления волейболистов на соревнованиях им

необходим высокий уровень развития внимания. Особенно важны такие свойства внимания, как объем, интенсивность, устойчивость, распределение и переключение. Для развития внимания многие тренеры вводят в тренировку различные упражнения с несколькими мячами, всевозможные перемещения, быстрые переключения внимания с объекта на объект, с одного действия на другое. Изучая учебные программы по волейболу ДЮСШ и СДЮШОР, мы не нашли никаких рекомендаций по использованию каких-либо средств, направленных на развитие и формирование психических качеств.

Изучив методику психотехнических игр-упражнений Н.В. Цзена и Ю.В. Пахомова [Методики психодиагностики ..., 1990, с. 172], мы пришли к выводу, что психотехнические игры-упражнения могут быть эффективным средством развития внимания у волейболистов. Простота и доступность системы психотехнических игр позволяют адаптировать ее к разным тренировочным условиям, различным задачам психологической подготовки и стилям тренерской работы.

Адаптируя систему психотехнических игр к условиям тренировочного процесса волейболистов на учебно-тренировочных сборах, мы разработали методику использования психотехнических игр-упражнений для развития внимания волейболистов. Методика состоит из трех частей и рассчитана на 21 день. Первая часть – вводная – направлена на ознакомление и разучивание психотехнических игр и упражнений. Эта часть самая интенсивная. Она рассчитана на первые 5 дней во время отдыха учащихся в спортивно-оздоровительном лагере. Условия пребывания и режим дня спортсменов в лагере позволяют нам организовать психотехнические занятия ежедневно. Первая часть включает в себя 18 занятий (9 дней) и предусматривает их проведение в первой и второй половине дня (в 10–11 часов и 19.30–20.30). Вторая часть – основная – направлена на закрепление разученных игр и упражнений, совершенствование техники и тактики психотехнических игр и упражнений. Она более интенсивная, так как психотехнические занятия будут проходить после каждой тренировки. Вторая часть состоит из 20 занятий (5 дней). Последнее 20-е занятие посвящено подготовке к следующей части на-

шей методики. На ней ребята делятся своими впечатлениями, новыми открытиями, приемами психотехники.

Третья часть – заключительная – направлена на овладение психотехниками за счет преобладающей соревновательной мотивации. Самая непродолжительная часть. Эта часть методики была рассчитана на 4 занятия (2 дня), однако здесь они называются турами.

Как видно из табл. 1 все показатели у обеих групп примерно одинаковые.

В результате проведенного исследования и повторного тестирования были получены данные, из которых видно, что произошел прирост показателей свойств внимания волейболисток (объем, концентрация, устойчивость, переключение и распределение) (табл. 2). Это говорит о том, что данная методика нашла эффективное применение в практике. Эффективность применения методики несомненна, это видно из полученных результатов, которые показаны в приведенной ниже табл. 3 и на рис.

Таблица 1

Результаты определения показателей свойств внимания контрольной и экспериментальной групп до эксперимента

Свойства внимания	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Т экспер.	Т (таб.)
	X±m	X± m		
Объем	863±17,2	868,5±19,3	0,22	2,09
Концентрация	1,2±0,3	1,0±0,3	0,45	2,09
Устойчивость	33,4±1,5	39,1±2,8	1,84	2,09
Переключение	294,0±21,7	284,5±18,3	0,35	2,09
Распределение	264,6±23,0	245,0±19,8	0,68	2,09

Таблица 2

Результаты определения показателей свойств внимания контрольной и экспериментальной групп после эксперимента

Свойства внимания	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Т экспер.	Т (таб.)
	X±m	X± m		
Объем	940,0±8,2	875,0±15,4	3,92	2,09
Концентрация	0,4±0,2	1,0±0,2	2,71	2,09
Устойчивость	30,2±0,4	38,2±0,4	16,00	2,09
Переключение	226,4±12,8	282,5±14,5	3,04	2,09
Распределение	199,5±15,8	244,7±13,4	2,29	2,09

Таблица 3

Сравнение показателей контрольной и экспериментальной групп до и после эксперимента

Свойства внимания	КГ до	ЭГ до	КГ после	ЭГ после	Сдвиги
					абсол.вел (КГ/ЭГ)
Объем	868,5±19,3	863±17,2	875,0±15,4	940,0±8,2	6,5/77,0
Концентрация	1,0±0,3	1,2±0,3	1,0±0,2	0,4±0,2	0/0,8
Устойчивость	39,1±2,8	33,4±1,5	38,2±0,4	30,2±0,4	0,9/3,2
Переключение	284,5±18,3	294,0±21,7	282,5±14,5	226,4±12,8	2,0/67,6
Распределение	245,0±19,8	264,6±23,0	244,7±13,4	199,5±15,8	0,3/65,1

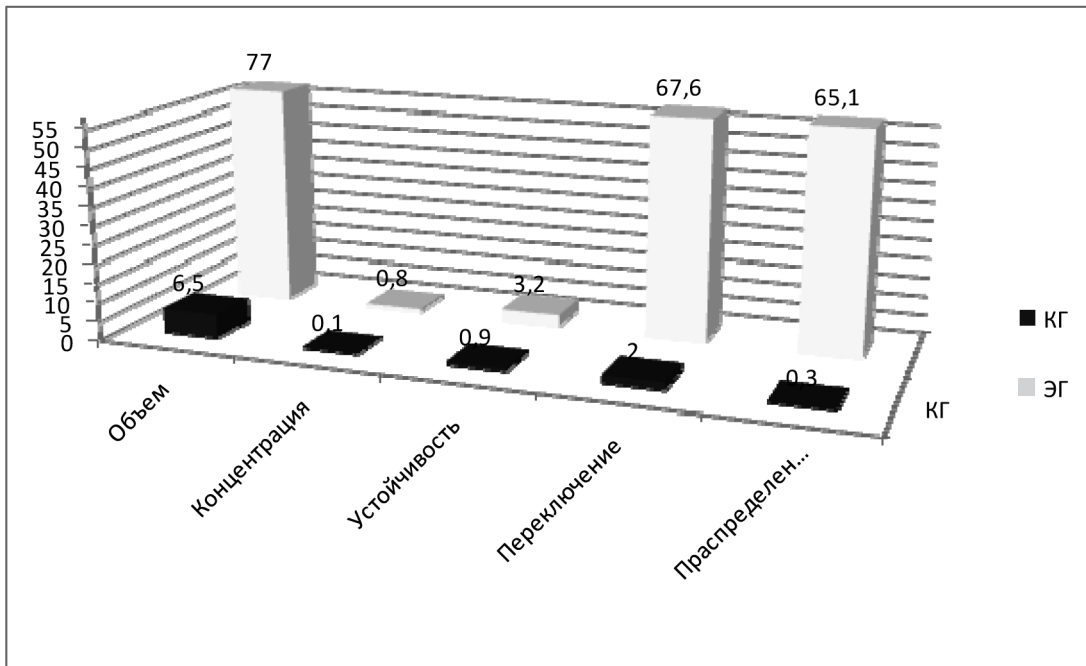


Рис. Сдвиги показателей тестов контрольной и экспериментальной групп к концу эксперимента (абсол.ед)

Как видно из рис., в экспериментальной группе произошли более существенные сдвиги всех показателей по сравнению с контрольной группой.

Библиографический список

1. Беляев А.В., Савин М.В. Волейбол: учебник для вузов физической культуры. М.: ФиС, 2009. 360 с.
2. Беляев А.В. Обучение технике игры в волейбол и ее совершенствование. М.: ФиС, 2009. 56 с. (Библиотечка тренера).
3. Большой толковый психологический словарь / сост. А. Ребер. М.: Вече Акт, 2000. 489 с.
4. Волейбол: учебник для ин-тов и академий физ. культ. / под общ. ред. проф. А.В. Беляева. М.: Физкультура, образование и наука, 2000. 317 с.
5. Гогунев Е.Н., Мартыанов Б.И. Психология физического воспитания и спорта: учеб. пособие. М.: Академия, 2008. 323 с.
6. Горбунов Г.Д., Гогунев Е.Н. Психология физической культуры и спорта. М.: Академия, 2009. 278 с.
7. Клещев Ю.Н. Волейбол. Подготовка команды к соревнованиям: учеб. пособие. М.: СпортАкадемПресс, 2008. 254 с.
8. Куликов Л.В. Психологическое исследование. СПб.: Питер, 1995. 178 с.
9. Методики психодиагностики в спорте: учеб. пособие для пед. ин-ов / В.Л. Марищук и др. 2-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1990. 256 с.
10. Наатен Ристо. Внимание и функции мозга: учеб. пособие / пер. с англ. Е.Н. Соколова. М.: Изд-во МГУ, 1998. 230 с.
11. Педру Ж.М. Агостинью. Физическая подготовка волейболистов в подготовительном периоде // Человек в мире спорта: Новые идеи, технологии, перспективы: тез. докл. Международ. конгр. М., 1998. Т. 1. С. 249–251.
12. Попов А.П. Спортивная психология: учеб. пособие для физ-ных ин-тов. 2-е изд. М.: Флинта, 1999. 346 с.
13. Психология спорта: хрестоматия. М.: АСТ, Харвест, 2007. 472 с.
14. Спортивная психология в трудах отечественных специалистов: хрестоматия / сост. и общ. ред. И.П. Волкова. СПб.: Питер, 2008. 418 с.
15. Фурманов А.Г. Подготовка волейболистов. Минск: МЕТ, 2007. 329 с.
16. Холодов Ж.К., Кузнецов В.С. Теория и методика физического воспитания и спорта. М.: Академия, 2006. 525 с.
17. Шнейдер И.А. Методика обучения игре в волейбол. М., 2009. 56 с.

ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ ИНТЕГРИРОВАННОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В РОССИИ

FEATURES OF FORMATION OF INTEGRATED AND INCLUSIVE EDUCATION FOR CHILDREN WITH DISABILITIES IN RUSSIA

Л.П. Уфимцева, О.Л. Беляева

L.P. Ufimtseva, O.L. Belyaeva

Интеграция, инклюзия, дети с ограниченными возможностями здоровья.

В статье рассматриваются особенности становления интегрированного и инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в России, которые заключаются в усилении на каждом этапе нормативно-правовой базы, регулирующей данные процессы.

Integration, inclusion, children with disabilities

The article discusses the features of the formation of integrated and inclusive education of children with disabilities in Russia, which involve enhancing the legal framework regulating these processes on every stage.

Реальные и весомые изменения в системе современного российского образования в целом и в области реализации прав на образование и достойную равноправную жизнь в обществе всех граждан страны без «оглядки» на медицинский диагноз, несомненно, происходят и прогрессируют. Об этом говорит тот факт, что интегрированное и инклюзивное обучение, воспитание охватывает всё более широкий круг детей с ограниченными возможностями здоровья на современном этапе в России. Описанию положительного опыта, выявлению проблем и перспектив совместного пребывания детей с разным уровнем психофизического здоровья дошкольного и школьного возраста посвящены сотни статей, авторами которых являются ученые (Н.Н. Малофеев, Т.А. Соловьева, Н.Д. Шматко и другие), ведущие специалисты в области дефектологии, педагоги дошкольных, школьных и других образовательных учреждений [Уфимцева, Куншина, Беляева, Хомич, 2005, с. 63 – 67].

Анализ литературных источников по проблеме становления интегрированного обучения детей с особыми образовательными потребностями в России позволил нам выделить три основных этапа.

I этап – зарождение идеи интегрированного обучения в период отсутствия соответствующей нормативной базы (1900-е – 1970-й).

Л.С. Выготский в своё время высказывался, что задачами воспитания ребенка с нарушениями развития являются его интеграция в жизнь и осуществление компенсаций недостатков путем активизации деятельности его сохранных анализаторов. Представляется, что впоследствии именно эта идея, обоснованная Л.С. Выготским, была внедрена в школах Европы и США. В России же в послевоенные годы стала мощно формироваться образовательная система для детей с различными отклонениями по принципу дифференциации. С 1950-х годов и на протяжении многих десятилетий учеными разрабатывались социальные и психолого-педагогические условия образования детей-инвалидов без ориентации на интегрированное обучение. За тот период времени в СССР был накоплен колоссальный опыт работы специальных учреждений. Однако ряд важных положений теории компенсации психических функций на основе совместной деятельности Л.С. Выготского был упущен из виду. Советское государство обеспечивало детям с ограниченными возможностями необходимые условия лишь для того, чтобы

они, усвоив комплекс знаний, умений и навыков, могли приобрести профессию (востребованную или нет) и работать по ней. О развитии каких-либо жизненно важных компетенций и индивидуальных способностях речь не велась.

Таким образом, можно констатировать, что на I этапе становления интеграционных процессов в России отмечались следующие особенности.

1. Полноценное понимание сущности и практический организованный опыт интеграции отсутствовал.

2. Отсутствовала правовая основа для интегрированного обучения детей с разными психофизическими возможностями. Господствовала «медицинская» модель образования, при которой не учитывались способности и возможности ребенка с нарушениями обучаться вместе со здоровыми сверстниками.

3. Система специального образования детей с различными отклонениями накапливала необходимую методическую базу, позволяющую ей стать «монополистом» в области образования данного контингента детей.

4. Обращение к опыту зарубежных стран (не только в области образования) считалось неприемлемым в связи с абсолютно иным государственным строем [Малофеев, 2003, с. 104–109].

На основании данных выводов мы можем условно назвать этот этап доинтеграционным, подготовительным, поскольку нормой считалось обучение детей с особыми образовательными потребностями на основании медицинского диагноза, без учета интеллектуального уровня развития ребенка в целом, который мог бы позволить ему влиться в социальную среду здоровых сверстников для своевременной социальной адаптации.

II этап – интеграционный, этап воплощения идеи интеграции и её развития в России под влиянием появившихся международных и местных государственных нормативных актов, указывающих на необходимость использования потенциала совместного пребывания детей с особыми образовательными потребностями для их социальной адаптации.

Отправной точкой II этапа будем считать 1971 год – год принятия Организацией Объединенных Наций Декларации прав умственно отсталых людей. Этот документ, в отличие от других, напря-

мую касается детей с особыми образовательными потребностями. К другим фундаментальным законодательным актам российского значения на II этапе развития интеграционных процессов, указывающим на необходимость использования потенциала совместного пребывания детей с особыми образовательными потребностями для их социальной адаптации, можно отнести:

1. Федеральный закон от 24.11.1995 № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации».

2. Закон РФ от 10.07.1992 № 3266-1 «Об образовании».

3. Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 № 223-ФЗ.

Данные документы упрочили законные основания детей с особыми образовательными потребностями на воспитание в семье (без отрыва от неё для того, чтобы обучаться в специальной (коррекционной) школе не по месту жительства). А значит, интегрированное обучение, хотя и скрытым текстом, но получило свое признание. Это позволило расширить сеть образовательных учреждений, практикующих интеграцию. Правильность понимания того, что интегрированное обучение должно рассматриваться не как самоцель, а как средство преодоления вторичных отклонений у детей с ограниченными возможностями здоровья, влияющих на их социализацию, получила свое подтверждение опытным путем.

III этап – переходный интеграционно-инклюзивный (2001 и последующие годы), направлен на преобразования, дальнейшее развитие интеграции с целью использования её потенциала для построения процесса инклюзии при поддержке новыми нормативными документами и утверждении уже имеющихся правовых норм. Переход от интеграции к инклюзии в нашей стране инициирует ряд важных документов.

В первую очередь это Постановление Правительства Российской Федерации от 12 сентября 2008 года № 666 «Об утверждении Типового положения о дошкольном образовательном учреждении», которое указывает на возможность приема детей с ОВЗ и детей-инвалидов в ДОУ различных видов. Обратим внимание на основные условия, выполнение которых приведет, согласно данному Постановлению, к наилучшим результатам вклю-

чения детей с ОВЗ в образовательное пространство вместе со здоровыми детьми, поможет в проведении (ре)абилитации детей-инвалидов:

1. Наличие в дошкольном образовательном учреждении доступной среды, безбарьерного пространства. К данному условию относятся необходимое оборудование, технические и дидактические средства, необходимые конкретному ребенку в соответствии с его нарушениями в развитии.

2. Детский сад должен избрать в качестве приоритетного направления деятельность по обеспечению равных стартовых возможностей для обучения детей в общеобразовательных учреждениях. С этой целью ДООУ может реализовывать основную общеобразовательную программу дошкольного образования в группах общеразвивающей направленности, а также при необходимости в группах компенсирующей и комбинированной направленности для детей в возрасте от 5 до 7 лет. Реализация общеобразовательной программы в отношении детей с ОВЗ на последних годах пребывания в детском саду и её освоение значительно повысят шанс выпускников на зачисление в массовый класс и дальнейшее школьное обучение на равных со здоровыми сверстниками.

3. На основании полученных результатов, свидетельствующих о значительных продвижениях в развитии интегративных качеств и уровня сформированности образовательных областей у дошкольника с ОВЗ, ДООУ обеспечивает им возможность пребывания в группах комбинированной направленности, где осуществляется совместное образование здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с образовательной программой образовательного учреждения. Данная программа разрабатывается образовательным учреждением самостоятельно на основе примерной основной общеобразовательной программы дошкольного образования и федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования и условиям ее реализации с учетом особенностей психофизического развития и возможностей детей. Это указание дает возможность детскому саду предлагать семьям своих воспитанников разнообразные программы, наиболее полно удовлетворяющие запросам всех детей в соответствии с их осо-

быми образовательными потребностями, вытекающими из наличия тех или иных ограничений здоровья.

4. При приеме детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов в дошкольные образовательные учреждения любого вида дошкольное образовательное учреждение обязано обеспечить необходимые условия педагогам для организации коррекционной работы. Сюда можно отнести:

- регулярное пополнение методической базы, литературного учебного фонда в соответствии с последними исследованиями, выпусками печати, изобретениями;

- повышение квалификации педагогов, систематический обмен опытом на семинарах, практикумах, конференциях и т. д. в соответствии с запросами всех субъектов образовательного процесса;

- организация научно-практического руководства со стороны ученых, научных сотрудников соответствующей специализации для оказания необходимой всесторонней помощи педагогам, родителям, руководящим кадрам в реализации новых для образовательного учреждения направлений деятельности и организации собственных экспериментальных исследований.

5. В штатные расписания дошкольных образовательных учреждений, обеспечивающих воспитание, обучение, развитие, присмотр, уход и оздоровление детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, а также коррекцию недостатков их физического и (или) психического развития, при необходимости должны быть введены дополнительные должности учителей-дефектологов и т. д.

Соблюдение данных условий в действительности, как показывает практический опыт ДООУ (а также массовых школ – преемников данных детских садов) в разных городах России, способствует достижению ожидаемых положительных результатов от включения детей с ОВЗ в образовательное пространство вместе со здоровыми детьми [Беляева, 2008, с. 57–63].

В настоящее время дети с ограниченными возможностями здоровья, дети-инвалиды принимаются в группы компенсирующей и комбинированной направленности дошкольного образователь-

ного учреждения только с согласия родителей (законных представителей) на основании заключения психолого-медико-педагогической комиссии.

Департамент государственной политики и нормативно-правового регулирования в сфере образования направлял также в 2008 году Методические рекомендации по проведению августовских педагогических совещаний работников образования в рамках темы «Актуальные задачи современной модели образования» (с Приложением к письму от 8 мая 2008 г. № 03-946). В Приложении освещался комплексный план формирования и реализации современной модели образования на 2009–2012 годы и на плановый период до 2020 года, в котором были поставлены задачи, касающиеся создания системы образовательных услуг, обеспечивающих раннее развитие детей независимо от их состояния здоровья.

В данном плане заявлено о намерении создания к 2010 году специальных служб педагогической поддержки раннего семейного воспитания и целевых программ сопровождения детей из семей группы риска. Для массового охвата дошкольным образованием государство выразило готовность поддерживать многообразные программы раннего развития и дошкольного образования детей, предлагаемые организациями различной формы собственности. Результатом усиления внимания к раннему развитию должно стать снижение числа детей, нуждающихся в программах коррекционного обучения и, напротив, увеличение числа дошкольных образовательных учреждений, практикующих интегрированные и инклюзивные формы обучения.

Для достижения такого результата необходимы новые гибкие образовательные программы, одной из их характеристик должна быть «подстраиваемость» под различные потребности семей, как говорится об этом в комплексном плане. Конкретными вариантами новой схемы могут быть группы дошкольного образования при общеобразовательных учреждениях, группы кратковременного пребывания при образовательных учреждениях различных типов и видов, в том числе при учреждениях дополнительного образования.

К 2014 году планируется обеспечить только высокую готовность детей к школьному обучению и их раннюю позитивную социализацию, сни-

жение случаев асоциального поведения, дальнейшую успешную интеграцию. Отметим, что в разных субъектах Российской Федерации реализуются проекты, направленные на достижение указанных выше намерений государства. Так, например, в Красноярском крае в апреле 2013 года объявлен конкурс по отбору базовых общеобразовательных учреждений по направлению «Распространение современных образовательных и организационно-правовых моделей, обеспечивающих успешную социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов». По итогам конкурса 10 учреждений-победителей смогут получить дополнительную финансовую поддержку государства для удовлетворения условий, необходимых для успешной социализации детей с ОВЗ, которая, по мнению многих специалистов и ученых, наиболее успешно проходит в интегрированных и инклюзивных классах / группах.

Другой ожидаемый результат в рамках так называемой «Модели – 2020» по направлению «Создание условий для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья в неспециализированных образовательных учреждениях»:

– к 2016 году в 70 % неспециализированных образовательных учреждений должны быть созданы условия для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья;

– к 2020 году доля лиц с ограниченными возможностями здоровья, получающих образовательные услуги в неспециализированных образовательных учреждениях, должна достичь 70 %;

– к III кварталу 2011 года должны быть созданы примерные программы «инклюзивного» обучения на основании приказов Минобрнауки России.

Заметим, что это первый документ нашего государства, в котором инклюзивное образование употребляется в качестве официальной формы обучения детей с особыми образовательными потребностями и где задаются сроки создания программ для его реализации. Кроме того, в нем даётся пояснение, что современными условиями получения образования считаются те, которые «предусматривают полную оснащенность образовательного процесса комплексом современного учебного и компьютерного оборудования, укомплектованность педагогическими кадрами, имеющими необходимую квалификацию».

«Венцом» современной нормативно-правовой базы стал новый Закон об образовании, подписанный Президентом РФ В.В. Путиным 29 декабря 2012 года. Данный закон гласит, что «образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность» (N 273-ФЗ статья 79 пункт 4). Этот «прорыв» в нормативно-правовой базе нашей страны поставил на «законные рельсы» многолетние эксперименты по интеграции и инклюзии детей с различными нарушениями в развитии, которые проводились с «разового» разрешения местных властей.

В целом, на современном этапе произошли следующие изменения в области интегрированного и инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья, подчеркивающие особенности данного этапа.

1. Усилена нормативно-правовая база, указывающая на необходимость разработки новой идеологии в сфере специального образования и доказывающая актуальность создания нового стандарта образования для детей с проблемами в развитии.

2. Выделены на государственном уровне проблемы внутри интегрированного обучения и воспитания [Уфимцева, 2005, с. 65–70].

3. Названы основы современных образовательных стандартов – формирование базовых компетентностей современного человека.

4. Определены четкие сроки создания примерных программ школьного «инклюзивного» обучения на основании приказов Минобрнауки России («родоначальниками» же в данном направлении должны стать дошкольные образовательные учреждения).

Практика последних лет в разных уголках Рос-

сии убедительно доказала, что возможность вести нормальный образ жизни, пользоваться образовательными услугами разного уровня (дошкольного, начального, основного, среднего, среднего профессионального, высшего) существенно повышается, когда дети с ограниченными возможностями здоровья общаются с нормальными детьми [Беляева, 2010, с. 142–165]. Такое понимание цели интеграции, инклюзии в системе образования и выдвинуло перед наукой и обществом необходимость дальнейшей глубокой проработки нормативно-правовой базы, регулирующей вопросы предоставления оптимальных условий безбарьерного обучения детей с проблемами в развитии.

Библиографический список

1. Беляева О.Л. Организационно-педагогические условия формирования коммуникативной компетентности слабослышащих детей в процессе интегрированного обучения в общеобразовательной школе I ступени: дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2010. 224 с.
2. Беляева О.Л. Результативность интегрированного обучения слабослышащих учащихся в общеобразовательной школе // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2008. № 1.
3. Малофеев Н.Н. Западная Европа: эволюция отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии. М.: Экзамен, 2003. 256 с.
4. Уфимцева Л.П., Куншина И.И., Беляева О.Л., Хомич Н.Г. Опыт работы по интеграции детей с нарушениями слуха в общеобразовательную школу // Дефектология. М. 2005. № 4.
5. Уфимцева Л.П. Психологические проблемы интегрированного обучения детей с нарушениями слуха в общеобразовательной школе // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2005. № 6.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЛОГОПЕДА И СЕМЬИ В РАБОТЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ 6–8-ЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА С УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЁЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

INTERACTION BETWEEN SPEECH THERAPIST AND FAMILY ON DEVELOPING COMMUNICATIVE SKILLS OF 6–8-YEAR-OLD CHILDREN WITH MODERATE AND SEVERE MENTAL RETARDATION

Е.С. Штефанова

E.S. Shtefanova

Коммуникативные умения, педагогическая грамотность, умеренная и тяжёлая умственная отсталость. В статье представлено содержание взаимодействия логопеда и семьи в работе по формированию коммуникативных умений у детей 6–8-летнего возраста с умеренной и тяжёлой степенью умственной отсталости. Выделены этапы формирования педагогической грамотности родителей детей 6–8 лет с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью; сформулированы цели и задачи, решаемые на каждом этапе; определены содержание и формы работы на всех этапах; выделены критерии оценки эффективности прохождения каждого этапа.

Communication skills, teaching literacy, moderate and severe mental retardation.

The article is devoted to the content of the interaction between a speech therapist and a family in the formation of communicative skills in 6–8-year-old children with moderate or severe mental retardation. The stages of the formation of pedagogical literacy of 6–8-year-old children's parents with moderate or severe mental retardation are described; the aims and tasks at each stage are identified; the content and the form of the work at all stages are determined, the evaluation criteria of effectiveness of each stage are given.

В сфере образования произошли существенные изменения в отношении к лицам с умеренной и тяжёлой степенью умственной отсталости. Проблемы изучения потенциальных возможностей детей с выраженными интеллектуальными нарушениями, адаптации их в жизни приобретают высокую социальную значимость.

Многие исследователи отмечают, что возможности успешной социальной реабилитации и адаптации детей с умеренной и тяжёлой степенью умственной отсталости в значительной мере определяются уровнем сформированности коммуникативных умений, а также эмоциональной и поведенческой сферы [Задумова, 2005, с. 67; Маллер, Цикото, 2003, с. 31; Шипицына, 2002, с. 5].

В настоящее время доказаны социальная обусловленность коммуникативного развития и ведущая роль взрослого в коммуникативном развитии ребенка. В специальной литературе имеются мно-

гочисленные указания на тот факт, что семьи, воспитывающие ребёнка с тяжёлым нарушением интеллекта, встречаются с большим количеством характерных проблем, связанных с формированием навыков общения у детей. Для разрешения этих проблем родители зачастую не обладают необходимыми знаниями, умениями, то есть у них отмечается недостаточный уровень сформированности педагогической грамотности и они испытывают необходимость в профессиональной педагогической помощи.

Результаты констатирующего эксперимента позволили нам выявить уровневые различия в плане сформированности коммуникативных умений у детей 6–8-летнего возраста с умеренной и тяжёлой степенью умственной отсталости. При составлении схемы обследования детей мы руководствовались методиками, предложенными А.В. Мамаевой [Мамаева, 2008, с. 79],

О.Б. Половинкиной [Половинкина, 2005, с. 55]. Диагностические методики указанных авторов были адаптированы и модифицированы нами с учетом целей исследования, возраста и психолого-педагогических особенностей данной категории детей.

На основании таких критериев, как сформированность экспрессивной, импрессивной речи, адекватность и активность в общении, нами выделены 4 уровня коммуникативных нарушений.

Первый уровень характеризуется ведущей несформированностью коммуникативных умений при относительной сохранности экспрессивной и импрессивной речи.

Второй уровень характеризуется ведущей несформированностью экспрессивной речи при относительной сохранности импрессивной речи и коммуникативных умений.

Третий уровень характеризуется грубой несформированностью коммуникативных умений и экспрессивной речи при относительно сохранном понимании речи (не ниже номинативного уровня).

Четвёртый уровень является полиморфным, в нём выделено 2 группы:

1) с грубой несформированностью коммуникативных умений и импрессивной речи при относительно сохранной экспрессивной речи;

2) с грубой несформированностью коммуникативных умений, экспрессивной и импрессивной речи.

Выявлены уровневые различия в плане сформированности педагогической грамотности родителей, воспитывающих детей с умеренной и тяжёлой степенью умственной отсталости. Нами выделены 5 уровней педагогической грамотности родителей:

1 уровень – высокий, характеризуется активной взаимосвязанностью матери и ребёнка;

2 уровень – средний, характеризуется наличием тенденции к «влиянию и взаимовлиянию» в общении с ребёнком;

3 уровень – ниже среднего, характеризуется наличием у родителей мнимой «предполагаемой» взаимосвязанности с ребёнком;

4 уровень – низкий, характеризуется наличием в общении родителя с ребёнком тенденции к «молчаливому соприсутствию»;

5 уровень – нулевой, характеризуется наличием тенденции к «изолированности».

Нами выявлено, что существует тесная и высокозначимая взаимозависимость между уровнем сформированности коммуникативных умений у данной категории детей и уровнем педагогической грамотности родителей ($R_{эмп}=0,85$).

Таким образом, в результате анализа литературных данных и результатов констатирующего эксперимента выявлены несоответствия и противоречия между:

– значимостью коммуникативных умений для успешной социализации детей с умеренной и тяжёлой степенью умственной отсталости и тяжестью, многообразием проявлений коммуникативных нарушений у данной категории детей;

– значимостью семьи в процессе формирования коммуникативных умений у детей с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью и недостаточным уровнем сформированности педагогической грамотности многих родителей;

– необходимостью оказания специализированной помощи родителям по формированию коммуникативных умений у детей 6–8 лет с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью и недостаточной разработанностью содержания взаимодействия логопеда и семьи в данном направлении.

Актуальность выявленной проблемы и обозначенные противоречия позволили сформулировать цель исследования: определение содержания взаимодействия логопеда и семьи в работе по формированию коммуникативных умений у детей 6–8-летнего возраста с умеренной и тяжёлой степенью умственной отсталости.

Наряду с представленными в литературе данными по вопросам изучения, развития и коррекции когнитивной, эмоционально-личностной сфер, коммуникативного развития у детей с тяжёлыми нарушениями интеллекта нам не встретилось специальных исследований, раскрывающих особенности включения родителей в процесс формирования коммуникативных умений у ребёнка 6–8 лет с умеренной и тяжёлой степенью умственной отсталости. Незавершенность содержания консультирования и способов сопровождения учителем-логопедом такой семьи определило актуальность проведения данного исследования.

Новизна исследования заключается в том, что:

- 1) выделены этапы формирования педагогической грамотности родителей детей 6–8 лет с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью;
- 2) сформулированы цели и задачи, решаемые на каждом этапе;
- 3) определены содержание и формы взаимодействия на всех этапах;
- 4) определены критерии оценки эффективности прохождения каждого этапа.

Нами выделены следующие этапы взаимодействия логопеда и семьи в работе по формированию коммуникативных умений детей 6–8 лет с умеренной и тяжёлой степенью умственной отсталости.

I. Подготовительный.

II. Основной.

III. Заключительный.

I этап. Подготовительный

Цель – формирование у родителей готовности к сотрудничеству с педагогом в коррекционно-развивающем процессе.

В рамках I этапа реализуются следующие задачи.

1. Формирование эмоционального аспекта

Содержание

– Формирование положительного отношения родителей к совместной работе с учителем-логопедом в коррекционно-развивающем процессе. В работе с родителями мы придерживаемся принципа опоры на все положительное, так как это способствует формированию доверия к педагогу и повышению эффективности педагогического воздействия.

– Формирование у родителей осознания того, что ребёнок обладает потенциальными возможностями.

– Формирование положительного отношения родителей к логопедическим занятиям с ребёнком.

– Формирование у родителей установки на безоценочное принятие ребёнка.

2. Формирование когнитивного аспекта

Содержание

– Знакомство родителей с причинами возникновения выраженных интеллектуальных нарушений, симптоматикой сопутствующих заболеваний.

– Формирование у родителей знаний о типологических и специфических особенностях детей.

– Знакомство родителей с потенциальными возможностями детей. Важным моментом, позволяющим обосновать родителям необходимость проведения коррекционных мероприятий, является формулирование педагогом позитивного условно-вариативного прогноза на ближайшую перспективу.

– Знакомство родителей с причинами появления неправильного поведения у детей с умеренной и тяжёлой степенью умственной отсталости.

– Раскрытие значения воспитания и обучения в развитии ребенка с проблемами интеллекта.

– Знакомство с ролью семьи в развитии ребёнка и формировании коммуникативных умений и эмоционально-поведенческого компонента у детей.

– Знакомство с методами и приемами обучения и воспитания детей, эффективными способами общения с детьми в семье.

Формы работы

1. Индивидуальные и подгрупповые беседы.
2. Индивидуальная консультация с педагогом.
3. Семинары-практикумы, на которых родители не только расширяют и уточняют знания

по проблеме, а также овладевают необходимыми практическими навыками.

Итоги I этапа

1. Создание предпосылок для принятия родителем решения об активном участии в коррекционной работе.

2. Повышение уровня педагогической грамотности родителей в области психолого-педагогических знаний о закономерности развития ребенка с умеренной и тяжёлой степенью умственной отсталости.

3. Сформированность у родителей активной позиции в вопросах обучения и воспитания ребёнка. Родители из пассивных наблюдателей становятся активными участниками воспитания и обучения своих детей.

4. Появление тенденции к постепенному исключению родителями гиперболизации проблем и представления об отсутствии перспективности развития ребенка.

5. Сформированность у родителей адекват-

ных ожиданий в отношении результатов коррекционной работы.

6. Сформированность у родителей позитивной воспитательской модели «сотрудничества».

7. Появление тенденции к формированию установки на безоценочное принятие ребенка, на значимость того, что он существует.

II этап. Основной

Цель – формирование у родителей умений применять полученные знания в общении с детьми.

В рамках I этапа реализуются следующие задачи.

1. Формирование эмоционального аспекта

Содержание

– Продолжение формирования у родителей установки на безоценочное принятие ребёнка.

– Формирование у родителей осознания возможностей ребенка и умения радоваться его маленьким успехам.

– Продолжение формирования у родителей позиции понимания и принятия проблем своего ребенка.

– Повышение личностной самооценки родителей в связи с возможностью увидеть результаты своего труда в успехах ребенка.

2. Формирование когнитивного аспекта

Содержание

– Знакомство родителей с методами и приемами формирования коммуникативных умений у детей 6–8-летнего возраста с выраженными интеллектуальными нарушениями.

– Получение родителями информации об альтернативных источниках помощи: ассоциациях родителей и других формах общественной поддержки, о наличии реабилитационных центров в районе проживания.

– Формирование первоначальных навыков наблюдения за ребёнком.

3. Формирование поведенческого аспекта

Содержание

– Формирование конкретных навыков общения с детьми в различных моделях общения.

– Педагогическое влияние на изменение отношений ребенка с его родителями. Неадекватные родительские установки рожают дезадаптивное поведение детей. Основными задачами педагогического влияния на данном этапе являются: изме-

нение родительской позиции, воссоздание полноценных контактов ребенка с родителями, перестройка способов эмоционально-поведенческого реагирования родителей на нарушения поведения у детей.

Формы работы

1. Участие родителей в разработке и реализации индивидуальных планов развития ребенка с умеренной и тяжёлой степенью умственной отсталости.

2. Практические занятия «педагог – ребёнок – родитель».

3. Индивидуальные консультации с педагогом.

Итоги II этапа

1. Сформированность позиции понимания и принятия проблем ребенка.

2. Оптимизация детско-родительских отношений.

3. Сформированность умений применять полученные знания в общении с детьми.

4. Исправление ошибочных форм поведения матери, таких как агрессивность, необъективная оценка поведения ребенка, стремление уйти от трудностей. Принятие родителями индивидуальности ребенка.

5. Владение родителями навыками проведения в домашних условиях занятий с ребёнком.

6. Сформированность у родителей установки на безоценочное принятие ребенка, на значимость того, что он существует.

III этап. Заключительный

Цель – создание у родителей новых ресурсов, позволяющих максимально адаптироваться в социуме.

В рамках III этапа реализуются следующие задачи.

1. Формирование поведенческого аспекта

Содержание

1. Привлечение родителей к участию в деятельности общественных объединений и организаций родителей детей с нарушениями в развитии.

2. Привлечение родителей к участию в работе различных конференций, видеоконференций, интернет-форумов.

3. Привлечение родителей к организации совместно проводимых мероприятий по вопросам

обучения и воспитания детей с выраженными интеллектуальными нарушениями при участии родителей детей с нарушениями в развитии, педагогов, преподавателей, аспирантов, магистрантов, специалистов учреждений здравоохранения и социального обслуживания населения, представителей общественных организаций.

Итоги III этапа

1. Активное включение родителей в совместную деятельность в более широком социальном пространстве.

2. Трансляция своих достижений (например, через публикации историй из жизни на сайте конференции и в сборнике материалов конференции).

В ряде случаев, почувствовав свой потенциал, некоторые родители могут поступать в педагогические вузы, на курсы по тьюторскому сопровождению, однако это не является обязательным условием.

Таким образом, предложенное нами содержание взаимодействия логопеда и семьи в работе по формированию коммуникативных умений у детей 6–8 лет с умеренной и тяжёлой степенью умственной отсталости включает следующие взаимосвязанные компоненты: этапы, задачи, содержание и формы организации. Основные задачи: формирование эмоционального, когнитивного, поведенческого аспектов – реализу-

ются через индивидуальные и подгрупповые беседы, индивидуальные консультации с педагогом, семинары-практикумы, участие родителей в разработке и реализации индивидуальных планов развития ребенка, практические занятия «педагог – ребёнок – родитель». Содержание взаимодействия усложняется поэтапно.

Библиографический список

1. Задумова Н.П. Логопедическая работа по формированию вербальных средств общения у детей с умеренной умственной отсталостью: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. СПб., 2005.
2. Маллер А.Р., Цикото Г.В. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. М.: Академия, 2003.
3. Мамаева А.В. Формирование первоначальных коммуникативных умений у детей 7–9-летнего возраста с церебральным параличом в процессе логопедического воздействия: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2008. 228 с.
4. Половинкина О.Б. Педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы: дис. ... канд. пед. наук. М., 2005. 176 с.
5. Шипицына Л. . «Необучаемый ребёнок» в семье и обществе. СПб.: Дидактика Плюс, 2002.

РЕАЛИЗАЦИЯ ГОСУДАРСТВЕННЫХ И ОБЩЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИНИЦИАТИВ В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ АРХАНГЕЛЬСКОЙ ГУБЕРНИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.

REALIZATION OF STATE AND PUBLIC-PEDAGOGICAL INITIATIVES IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF ARKHANGELSK PROVINCE IN THE SECOND HALF OF XIX – BEGINNING OF XX CENTURIES

Т.С. Буторина, И.В. Федосеева

T.S. Butorina, I.V. Fedoseeva

Институциональные государственные инициативы, общественно-педагогические инициативы, попечительский совет, педагогический совет, трудовые дружины.

На основе анализа исторического материала исследуется вопрос о вариативности форм реализации государственных и общественно-педагогических инициатив в учебных заведениях Архангельской губернии во второй половине XIX – начале XX вв. В статье представлена обобщенная характеристика государственных и общественно-педагогических инициатив в деятельности педагогических и попечительских советов учебных заведений Архангельской губернии второй половины XIX – начала XX вв.

Institutional state initiatives, public-pedagogical initiatives, tutorial council, pedagogical council, voluntary working brigades.

The question of variability of realization forms of state, public and pedagogical initiatives in the educational institutions of the Arkhangelsk province in the second half of XIX – beginning of XX centuries is examined on the base of historical material analysis. The article represents generalized description of state, public and pedagogical initiatives in the activity of pedagogical and tutorial councils in the educational institutions of the Arkhangelsk province in the second half of XIX – beginning of XX centuries.

Стратегические задачи модернизации образования декларируют расширение общественного участия в формировании государственной политики, они могут быть реализованы только через развитие государственных и общественно-педагогических инициатив. В этой связи нам представляется интересным историко-педагогический опыт реализации государственных и общественно-педагогических инициатив на территории Архангельской губернии во второй половине XIX – начале XX вв.

Целью нашего исследования является характеристика форм реализации государственных и общественно-педагогических инициатив в учебных заведениях Архангельской губернии во второй половине XIX – начале XX вв.

Источниками для исследования стали материалы Государственного областного архива Ар-

хангельской области: фонд 61 «Директор народных училищ Архангельской губернии», в которых содержатся сведения по деятельности учебных заведений Архангельской губернии во второй половине XIX – начале XX вв., в том числе статистические и аналитические данные; фонд 79 «Архангельская Мариинская женская гимназия», фонд 127 «Архангельская губернская мужская гимназия им. М.В. Ломоносова», в которых систематизированы протоколы заседаний педагогических, попечительских советов отдельных учебных заведений (в том числе Архангельской Мариинской женской гимназии, Архангельской губернской мужской гимназии им. М.В. Ломоносова и др.) и пр. В ходе исследования нами проанализированы документы с 1853 по 1920 г.

На основе анализа научных трудов (А.Л. Андреева, А.Г. Асмолова, М.В. Богуславского,

Ш.И. Ганелина, Э.Д. Днепров, А.В. Ососкова, Ф.Г. Паначина, Н.В. Чехова, П. Чубинского, Н.В. Христофоровой и др.), нормативных и правовых актов, регламентирующих государственные и общественно-педагогические инициативы (федеральные и региональные законы, концепции, целевые программы и проекты), результатов научных исследований (Б.Г. Герша, Т.А. Дубровской, Т.Б. Соломатиной, Б.К. Тебиевой, А.Н. Шевелевой и др.) можно сделать вывод о недостаточной изученности содержания государственных и общественно-педагогических инициатив дореволюционной эпохи, в том числе их влияния на становление и распространение народного образования.

В контексте данного исследования под институциональными государственными инициативами мы понимаем совокупность правовых действий представителей власти, руководства учебных заведений и общественных объединений, носящих регламентированный характер, направленных на решение (регулирование) социальных (общественно значимых / государственных) проблем в жизнедеятельности учебного заведения.

Следует отметить, что в дореволюционной России распространение народного образования было государственной инициативой и имело строго регламентированный характер, но при этом государство поощряло инициативу общественности в лице добровольных обществ, союзов, комитетов, комиссий и др. по оказанию помощи в распространении народного образования.

Государственные инициативы на уровне учебных заведений Архангельской губернии во второй половине XIX – начале XX вв. находят отражение в деятельности директора и инспекторов народных училищ, руководства учебных заведений через систему организационно-распорядительных документов (циркуляров, предписаний и др.), а также в деятельности общественных объединений через принятые коллегиальные решения (устройство учебных заведений, требования к учащимся, меры контроля и надзора, безопасность в учебных заведениях и др.).

Под институциональными общественно-педагогическими инициативами мы понимаем совокупность совместных действий педагогического сообщества и заинтересованных лиц, направленных

на решение профессиональных, социальных и общественно значимых проблем.

Общественно-педагогические инициативы на уровне учебных заведений Архангельской губернии во второй половине XIX – начале XX вв. представлены деятельностью различных общественных объединений: педагогических и попечительских советов, трудовых дружин, различных комиссий и др.

Как показывает анализ содержания архивных источников, институциональные государственные и общественно-педагогические инициативы начали развиваться на территории Архангельской губернии со второй половины XIX в. и были направлены на системное регулирование жизнедеятельности учебных заведений и расширение их сферы деятельности.

В ходе исследования нами проанализированы более 85 протоколов заседаний педагогических советов средних учебных заведений (Архангельской Мариинской женской гимназии, Архангельской губернской мужской гимназии им. М.В. Ломоносова), высших начальных училищ (Архангельского, Соломбальского, Кемского, Холмогорского) и других учебных заведений в период с 1853 по 1918 г. и выявлены группы вопросов, а именно: устройство народных училищ; организация образовательного процесса; стимулирование (награждение и поощрение) учащихся за успехи и поведение; состояние здоровья отдельных учащихся; воспитательные меры, в том числе меры контроля и надзора за деятельностью учащихся; плата за обучение и назначение стипендий учащимся.

Нами выявлено, что деятельность педагогических советов была ориентирована в основном на реализацию государственных инициатив, поскольку на заседаниях рассматривались и обсуждались предложения (инициативы) господина директора народных училищ и инспекторов, при этом доводились до сведения предписания, указания, циркуляры вышестоящих органов управления народным образованием. Формат государственных инициатив был представлен предложениями господина Министра народного просвещения; предписаниями и циркулярами господина Попечителя Санкт-Петербургского Учебного округа; циркулярами по Управлению Санкт-Петербургского Учебного округа; а также предложениями (иници-

ативами) господина директора народных училищ и инспекторов; предложениями господина Управляющего Санкт-Петербургского Учебного округа и др.

Вместе с тем в материалах архива по деятельности педагогических советов нашли отражение и институциональные общественно-педагогические инициативы. К ним относятся: прошения преподавателей об открытии частных школ или школ первоначального обучения, квалификационные испытания учителей и учительниц на право осуществления педагогической деятельности или открытия школы и др. [Протоколы ... за 1870 год].

Нами установлено, например, что педагогический совет Архангельской губернской гимназии выполнял общественно-контролирующую функцию относительно деятельности педагогических советов уездных и двуклассных приходских училищ Архангельской губернии через анализ протоколов за истекшее полугодие и высказывал свое мнение о качестве ведения протоколов и принимаемых решениях на них [Протоколы ... за 2-ю половину 1869 года].

В ходе исследования нами было проанализировано 69 протоколов деятельности попечительских советов средних учебных заведений Архангельской губернии во второй половине XIX – начале XX вв. и выявлены основные группы обсуждаемых вопросов, а именно: финансовые вопро-

сы; содействие организации по улучшению условий труда педагогических и других работников; по совершенствованию материально-технической базы, благоустройству его помещений и территории; а также вопросы, отнесенные к компетенции попечительского совета уставом учебного заведения, в том числе о переименовании училищ [Протоколы ... за 1864 год].

Как показывает анализ протоколов, заседания попечительского совета проходили в форме заслушивания отчетов о состоянии дел в учебном заведении за год [Там же] и предложений председателя попечительского совета, управляющего Министерства народного просвещения, директора, губернатора [Журнал ... за 1857 год]. Во-вторых, рассмотрение отдельных вопросов, инициированных, например, прошениями старшей надзирательницы, попечительницы (попечителя), отдельными преподавателями и преподавательницами учебных заведений, а также отдельными заинтересованными лицами, в том числе благотворителями [Журнал ... за 1855 год].

На основе анализа нормативно-правовых документов (указов, циркуляров, распоряжений и архивных материалов) нами была составлена обобщенная характеристика государственных и общественно-педагогических инициатив, реализуемых в учебных заведениях Архангельской губернии второй половины XIX – начале XX вв., представленная в таблице.

Таблица

Характеристика государственных и общественно-педагогических инициатив в деятельности педагогических и попечительских советов учебных заведений Архангельской губернии второй половины XIX – начала XX вв.

Параметры	Государственные инициативы	Общественно-педагогические инициативы
1	2	3
Педагогический совет		
Обсуждаемые вопросы (по группам)	– Устройство народных училищ; – организация образовательного процесса; – награждения и поощрения учащихся за успехи и поведение; – состояние здоровья отдельных учащихся; – меры контроля и надзора за деятельностью учащихся и др.	– Прошения об открытии частной школы (первоначального обучения); – испытания на право открытия школы и звания домашней учительницы; – рассмотрение протоколов советов уездных и приходских училищ Архангельской губернии за полугодие и высказывание своего коллегиального мнения и др.
Основания для обсуждения	– Предложения; – предписания; – циркуляры	– Прошения; – полномочия совета (статус)

Окончание табл.

1	2	3
Принимаемые решения	<ul style="list-style-type: none"> – Представить на рассмотрение; – исключить из учебного заведения; – принять к сведению; – обсудить проектные материалы и направить предложения в вышестоящие органы; – предложить исполнить...; – ходатайствовать о награждении...; – высказать меры взыскания...; – назначить стипендии учащимся; – разрешить выпуску следующих периодических изданий; – принять к руководству и др. 	<ul style="list-style-type: none"> – Ходатайствовать об открытии частной школы; – высказывать мнение педагогического совета гимназии относительно качества ведения протоколов и правомерности принятых решений педагогическими советами уездных и приходских училищ; – выдать надлежащее свидетельство и др.
Попечительский совет		
Обсуждаемые вопросы (по группам)	<ul style="list-style-type: none"> – Выплаты стипендий учащимся, жалования и пенсий преподавателям училищ; – переименование учебного заведения; – установление требований к учащимся 	<ul style="list-style-type: none"> – Оказание пожертвований и вынесение благодарностей жертвователям; – оплата за обучение (порядком приема, увеличением / освобождением от оплаты); – награждение и поощрение преподавателей училищ; – материально-техническое (хозяйственное) оснащение училищ; – методическое оснащение училищ; – избрание и освобождение членов попечительского совета, попечительниц и надзирательниц училища – мерами взыскания; – информационная открытость учебных заведений и привлечение родительской общественности в дела народного образования – организация образовательного процесса в училище, в том числе с введением отдельных предметов
Основания для обсуждения	<ul style="list-style-type: none"> – Предложения; – предписания; – циркуляры 	<ul style="list-style-type: none"> – Прошения; – Полномочия совета (статус); – инициатива отдельных лиц
Принимаемые решения	<ul style="list-style-type: none"> – Просить ходатайствовать вышестоящих лиц о...; – сообщить Градской думе для подготовки соответствующего распоряжения; – привести в исполнение назначенную меру; – просить разрешения; – предъявить сведения; – ввести обучение; – представить господину начальнику Губернии; – установить регламент приема оплаты за обучение; – признал необходимым и др. 	<ul style="list-style-type: none"> – Пожертвованное имущество включить в имущество учреждения; – объявить замечания; – освободить от должности попечительницы (попечителя) или принять на себя звание попечительницы (попечителя); – объявить признательность лицам, оказывающим пожертвования; – предоставляет право наблюдать за внесением оплаты; – удостоить наградами и др.

Таким образом, проведенный анализ исследовательского материала позволяет считать, что на институциональном уровне государственные инициативы носили жестко регламентированный характер, но при этом в ходе исследования выявлены факты, раскрывающие интегрированный характер взаимодействия (сочетание единоначалия и самоуправления) между руководством учеб-

ных заведений и общественными (общественно-педагогическими) объединениями.

Как свидетельствуют архивные источники, в начале двадцатого века создавались «при училищах особые школьные советы», в обязанности которых входило: ведение хозяйственной части, контроля за посещением детьми училища, улучшение материального и нравственного положе-

ния народных учителей (Циркуляр Попечителя С-П учебного округа 12 марта 1904 г. № 3331). В архивных материалах имеются предложения инспекторов народных училищ о целесообразности создания школьных советов на территории Архангельской губернии [Директора народных училищ ...].

В ходе исследования нами выявлены сведения о школьных общественных объединениях. Так, например, в начале XX в. создавались трудовые дружины учащихся, деятельность которых регламентирована Правилами о трудовых дружинах учащихся, направленными начальникам учебных заведений Петроградского учебного округа №181 от 02 мая 1916 г. [Журнал ... за 1855 год, с. 32–84].

В ходе исследования было выявлено, что Министерство народного просвещения ориентировало трудовые дружины на выполнение полевых работ и пропагандировало этот вид общественно-педагогической деятельности среди других учебных заведений.

В ходе исследования было выявлено, что государственные инициативы представляли целый комплекс регламентирующих документов, содержание которых было направлено на структурные изменения в жизнедеятельности учебных заведений (в частности) и народного образования (в целом), в том числе на реализацию общественно-педагогических инициатив, а именно: создание различных общественных объединений (школьных советов, трудовых дружин, различных комиссий и др.).

Резюмируя вышеизложенное, необходимо подчеркнуть, во-первых, реализация государственных инициатив жестко регламентирована через выстроенный организационно-распорядительный механизм (Министерство народного просвещения – Санкт-Петербургский Учебный округ – Дирекция народных училищ Архангельской губернии – Начальники учебных заведений); во-вторых, реализация институциональных государственных и общественно-педагогических инициатив на территории Архангельской губернии во второй половине XIX – начале XX вв. носит интегрированный характер и представляет комплекс взаимосвязанных мероприятий, направленных на регулирова-

ние жизнедеятельности учебных заведений и расширение их сферы деятельности; в-третьих, длительный и устойчивый период деятельности педагогических и попечительских советов (с 1845 по 1918 г.) объясняется выстроенной системой взаимодействия в реализации государственных и общественно-педагогических инициатив.

Результаты проведенного исследования могут быть использованы на занятиях по истории российского образования.

Список сокращений

ГААО – Государственный архив Архангельской области.

Библиографический список

1. Богуславский М.В. XX век российского образования. М.: ПЕР СЭ, 2002. 336 с.
2. Директора народных училищ Архангельской губернии. Дело с предписаниями высшего учебного начальства (начало 1904 г.) // ГААО. Ф. 61. Оп. 1. Ед. хр. 929.
3. Днепров Э.Д. Четвертая школьная реформа в России. М.: Интерпракс, 1994. 248 с.
4. Журнал совета Архангельского училища для образования девиц за 1855 год // ГААО. Ф. 79. Оп.1. Ед. хр. 11.
5. Журнал совета Архангельского училища для образования девиц за 1857 год // ГААО. Ф. 79. Оп.1. Ед. хр. 21.
6. Лютых О.Ю. К вопросу изучения процессов реформирования в России // Вестник КГПУ. 2012. № 4 (22). С. 373–377.
7. Протоколы педагогического совета за 2-ю половину 1869 года (начало 23 июня 1869 года) // ГААО. Ф. 127. Оп.1. Ед. хр. 79.
8. Протоколы педагогического совета за 1870 г. (начало 1870 года) // ГААО. Ф. 127. Оп.1. Ед. хр. 85.
9. Протоколы попечительского Совета Архангельского Мариинского женского училища первого разряда за 1864 год (начало января 1864 года) // ГААО. Ф. 79. Оп.1. Ед. хр. 37.
10. Циркуляры Петроградского учебного округа за 1916 год // ГААО. Ф. 61. Оп. 1. Ед. хр. 1951.

ВОСПИТАНИЕ И ДИСЦИПЛИНА УЧАЩИХСЯ В НАЧАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ ВОСТОЧНОЙ СИБИРИ НАЧАЛА XX В.

EDUCATION AND DISCIPLINE OF PUPILS IN PRIMARY SCHOOLS IN EASTERN SIBERIA IN THE BEGINNING OF THE XX CENTURY

А.И. Шилов

A.I. Shilov

Воспитание, дисциплина, начальные учебные заведения, Восточная Сибирь, перевоспитание, нравственное воздействие, авторитет учителя, воспитательная среда, классный наставник.

Статья раскрывает ряд важных вопросов воспитания и дисциплины учащихся в начальных учебных заведениях Восточной Сибири означенного периода, связанных с преодолением прежних авторитарных стереотипов воспитания и грубой окружающей среды, переходом от школы дисциплинирующей к школе воспитательной.

Education, discipline, primary schools, Eastern Siberia, reformation, moral impact, teacher, authority, educational environment, class teacher.

The article reveals a number of important issues of education and discipline of pupils in primary schools of Eastern Siberia during the period of overcoming the old authoritarian patterns of education and rough environment, and moving from disciplinary school to educational school.

Для большинства учителей народной начальной школы Восточной Сибири начала XX в. под воздействием передовой педагогической мысли задачи последней заключались не только в обучении, но и в воспитании самостоятельной личности, для которой характерны добрые чувства и настроенность на хорошие дела, инициативность, настойчивость, порядочность, развитие навыка достойного поведения, чтобы таким образом постепенно школа, выпуская в свет людей высоко-нравственных, тем самым способствовала поднятию нравственности в темной и подчас грубой среде (ГАКК. Ф. 3. Оп. 1. Д. 295. Л. 21).

В этом отношении учителями обращалось внимание на ликвидацию тех порочных наклонностей, которые прививались детям окружающей средой – пьянство, курение, сквернословие, грубость вообще. Дома учащиеся нередко слышали грубую речь, бранные выражения, бывали свидетелями пьяных ссор и оскорблений и т. п. С грубым языком и соответствующими поступками дети часто приходили в школу. Их нужно было перевоспитывать, цивилизовать речь и поведе-

ние, а задача эта для учителя не легкая, и еще более затруднялась потому, что в ее выполнении семья не только не помощница, но и нередко противоборствующая сила. Учителя, со своей стороны, старались доброжелательным отношением с детьми вызвать у них ответную вежливость, дружелюбие к товарищам, сгладить грубость в обращении мальчиков к девочкам.

Во многих училищах в этом отношении добились благоприятных результатов (Тальское, Тинское, Иланское, Межовское др.). В Иланском училище, например, один из учеников, замеченный в буйстве, наклонности к драке, буян вообще, удивил учителей той переменой, которая в нем произошла: он превратился в вежливого мальчика, любителя чтения. Такой перемене нередко способствовало не что иное, как снисходительность, умелое назидание заведующего, который в данном случае понял особую важность нравственного воздействия на ученика, когда исчерпаны все средства и когда в домашней обстановке господствует жестокость. В Межовском училище школьники производили приятное впечатление и своим видом,

и языком, и дружелюбным отношением друг к другу (ГАКК. Ф. 3. Оп. 1. Д. 295. Л. 22).

Несомненно, что в деле нравственного воспитания детей все зависит от личности, нравственного обаяния учителя. Влияние школы, где высока личность учителя, сказывается и на населении, в котором пробуждается сознание огромной пользы и ценности школы и устанавливаются добрые отношения к ней (например, Верхне-Амонашевская школа). Некоторые учителя не имеют еще педагогического такта, не знают, что повышенный тон и окрик в обращении с учениками не может действовать положительно (ГАКК. Ф. 3. Оп. 1. Д. 295. Л. 22).

В высших начальных училищах, преследуя цели нравственного воспитания учащихся, классные наставники и остальные члены педагогических советов училищ старались проникнуть в духовный мир своих питомцев, ознакомиться с теми условиями, в которых они живут, и в зависимости от совокупности таковых, оказывать на них благотворное влияние.

Главной задачей воспитательных мер являлось старание сгладить в учащихся ту грубость, с какой они поступали в школу, и способствовать формированию более доброго и кроткого характера, с каковой целью педагогический персонал с должной бдительностью наблюдал за поведением учащихся не только в стенах училища, но и вне стен последних, причем, не ограничиваясь в применении обычных взысканий, установленных существующими правилами, приглашал в учебное заведение родителей провинившихся учащихся, совместно выяснял причины, влияющие на них отрицательно, давал вместе с тем советы и указания к устранению таковых [Отчет ... за 1915 год, 1917, с. 32].

По мнению учителей ряда высших начальных училищ, нравственное воздействие на учащихся должны были оказывать специально подобранные библиотечки книг религиозно-нравственного характера. Кроме того, считалось, что каждая статья в книге для чтения, каждый случай из жизни дают богатый материал для нравственного воспитания учащихся. Результаты постоянного неусыпного нравственного воздействия на учащихся были очевидны. Так, если в 1 классе ученики невежливы, грубоваты, драчливы, то чем старше был класс, тем

ученики деликатнее, черты их характера становились мягче, на всякий призыв, преследовавший добрую цель, они были отзывчивы (ГАКК. Ф. 3. Оп. 1. Д. 295. Л. 2–3).

Школьная дисциплина в начальных училищах постепенно из года в год принимала должный вид: суровые меры воздействия исчезали. Очень редкое училище, где еще можно было наблюдать пережиток – сцену наказания («на колени»). Исключения учащихся из низших начальных школ по решению учителей и утверждению этого решения инспектором во втором десятилетии XX в., как правило, не было (ГАКК. Ф. 3. Оп. 1. Д. 295. Л. 22).

В инородческих школах и русско-инородческих школах в большинстве случаев школьная дисциплина была поставлена вполне нормально. Авторитет учителя, влияние его личности и серьезное отношение к делу являлись главными факторами школьного порядка, классной дисциплины и взаимных добрых отношений между учителями и учащимися. Грубых проступков или порядков среди учащихся не замечалось, и их поведение можно вполне было признать хорошим. Учителям приходилось сталкиваться только с обычными детскими шалостями, не требующими применения каких-либо строгих мер взыскания (ГАИО. Ф. 63. Оп. 1. Д. 569. Л. 9).

В целом, говоря о дисциплине в начальных училищах Восточной Сибири, следует отметить, что учителя и школьное начальство различали два вида дисциплины: высшую и низшую. Под высшей дисциплиной подразумеваются нравственное воздействие и руководство учителя своими питомцами, под низшей – те меры, которыми поддерживался внешний порядок в школе. Большинство учителей считало, что хорошая дисциплина в начальной школе достигается при наличии следующих факторов: 1) любовное отношение учителя к школьному делу; 2) постоянная работа его над своим образованием; 3) твердая воля учителя в достижении намеченной цели; 4) наглядность и живость преподавания; 5) бдительный надзор за учениками, предупреждающий всякое нарушение дисциплины; 6) знакомство учителя с характером каждого ученика и условиями жизни в его семье; 7) нравственный авторитет учителя и любовь к нему учащихся. Именно авторитет учителя считался превосходным орудием управления, способным подавить в зародыше вся-

кую дурную склонность и вытекающие из нее бесчинства и шалость.

Для того чтобы дисциплина была хорошая, многие учителя уже в самые первые дни обучения ученика в школе обращали особое внимание на его поведение. Проводя предварительные беседы с учениками перед началом учения, учителя подробно объясняли им, как они должны были вести себя дома, на улице, в школе и церкви, знакомили учащихся с элементарными требованиями вежливости. В течение учебного года эти учителя неотступно следили за исполнением выработанных на первых уроках правил поведения.

Чтобы эти правила были всегда в памяти учеников, некоторые учителя после проведенных бесед с учениками излагали правила поведения в письменном виде и помещали в классе на стене. В многокомплектных школах правила эти выработывались совместно и проводились в жизнь всеми учителями.

Зная, что большую часть времени дети находятся вне стен школы, а значит, не подвержены ее воспитательному влиянию, учителя при суждении о характере и поступках учеников должны были знать, какое воспитательное влияние оказывает на них семья. Чтобы быть в курсе дела, многие учителя стремились быть ближе к населению, знать его быт, уклад жизни всей деревни и каждой семьи в отдельности [Протокол ... 6, 7 и 8 мая 1915 года, 1916, с. 21–22]; (ГАКК. Ф. 3. Оп. 1. Д. 297. Л. 7–8).

В неразрывной связи со школьной дисциплиной находился вопрос о школьных наказаниях. Дисциплина как таковая признавалась в двух видах: основанная на строгости и на взаимном доверии учителя и учащихся. Большинство учителей были сторонниками второго вида дисциплины, основоположениями которой считались следующие:

- наказания в школе необходимы, но должны носить чисто педагогический характер, ограничиваясь словесными выражениями неодобрения поведению ученика;
- учитель должен любить свое дело и учеников, быть сдержанным, спокойным, знающим особенности характера каждого ученика;
- наиболее важным фактором в дисциплине являются интерес и живость обучения;
- меры воздействия на ученика должны пробудить в нем сознание собственно виновности

и раскаяния. Это достигается не строгими мерами, а нравственным воздействием учителя.

Эти основоположения дисциплины, основанной на взаимном доверии учителя и учащегося, реализовывались в практике школьного воспитания рядом мер, которые, как считалось, носили строго педагогический характер и ограничивались следующим.

- Название провинившегося ученика по имени.
- Внушение, заключающее в себе простое напоминание ученику его обязанности.
- Замечание, заключающее в себе прямое порицание действий ученика.
- Выговор, то же замечание, но сделанное с большей обстоятельностью.

Вместе с тем в практике дисциплинарного наказания прибегали иногда (и только в том случае, если исчерпаны все предыдущие) к более строгим мерам наказания – это лишение ученика возможности играть в перемену; перемещение ученика на другое место, отдельное от других учеников; стояние ученика за партой и впереди парт и, наконец, вызов родителей в школу.

Стояние на коленях, оставление без обеда, разные физические воздействия были признаны недопустимыми как приносящие моральный и физический вред ученику и через это достигающие обратных результатов.

Прежде чем принимать меры против нарушителя дисциплины, необходимо было выяснить причины правонарушения. Меры наказания следовало применять крайне осмотрительно, помня, что ничто так не оскорбляет ученика, как несправедливость учителя. Один такой случай может уронить авторитет учителя в глазах учеников.

Меры наказания, по мнению учителей, должны были применяться только тогда, когда исчерпаны все нравственные воздействия. Частое применение наказаний притупляет в ребенке чувство стыда и делает его безучастным к ним.

При применении воспитательного наказания учителю необходимо было считаться с индивидуальностью ученика. Учитель должен уметь пользоваться наказанием. Одно и то же наказание у одного учащегося оказывает самое благотворное влияние, в руках же другого обращается в бесплодное мучение ребенка.

Нежелательной, но в то же время неизбежной

мерой являлось исключение ученика из школы. При нормальном подборе учеников в школе таких исключений не было, но иногда в школе появлялся ребенок, настолько испорченный или влиянием семьи, или на нем тяготели природные упорства, что, несмотря на все противодействия учителя, он оказывает деморализующее влияние на других учеников класса. Такой ученик исключался из школы. Считалось, что когда заражен один член, его отсекают, чтобы спасти здоровье всего тела. Лучше пожертвовать одним учеником, чем рисковать благосостоянием всей школы. Но такие решительные меры, как исключение, должны были применяться с особой предусмотрительностью и мудростью [Протокол ... 6, 7 и 8 мая 1915 года, 1916, с. 23–24]; (ГАКК. Ф. 3. Оп. 1. Д. 295. Л. 21–22).

В церковных школах порядок школьной жизни, установившийся довольно прочно в годы, следовавшие после окончания революции 1905–1907 гг., поддерживался во всех учебных заведениях вплоть до революции 1917 г. и передачи церковно-приходских школ Министерству народного просвещения. Особых уклонений от этого порядка не замечалось ни со стороны учителей, ни учащихся.

Дисциплина достигалась в школах обычными мерами: разъяснением учащимся правил поведения, постоянным наблюдением за детьми во время занятий и на переменах, замечаниями и наказаниями, не унижающими человеческого достоинства. Все эти меры оказывались действенными там, где учитель отличался примерной личной жизнью, тактом в обращении с детьми и пользовался в их глазах авторитетом. Трудней всего, по отзывам учителей, было вводить и искоренять некоторые навыки, принесенные детьми в школу из дому, с улицы – дошкольные и внешкольные навыки. Брань скверными словами, прозвища, драка – все это характерно для детей сибирской деревни с самого раннего возраста, и, несмотря на требования, на разъяснения учителей обо всем нравственном безобразии таких навыков, ученикам было нелегко с ними расстаться. Тем не менее во многих школах учителя и учительницы прямо заявляли с гордостью, совершенно достаточной, что в их школах такого безобразия не было. Но и также учителя сознавались, что за порогом школы некоторые дети, вышедшие из школы, снова возвращались к той же атмосфере, среди которой живут в деревне. Без сомнения,

одной школе не под силу бороться с застарелыми грубыми навыками деревни. В стенах школы дети проводят одну пятую часть дня и одну треть года, а остальное время они проводят в стенах родительского дома и на улице, где царит великая дисгармония во всеми школьными требованиями вежливости, служения ближнему, справедливости, уважения к чужой собственности и прочее.

Однако и при столь трудных условиях, церковные школы все же совершали свое посильное миссионерское служение народу, прививая детям навыки не только внешней порядочности и благополучия, но и внутренне совершенствуя их и прививая им новые соки истинно христианской культуры духа. Правда, как и всякая культурная эволюция духа, это – медленная работа, результаты которой могут подлинно проявиться через многие годы. Поэтому учитель не должен смущаться, если он лишен возможности видеть за время своей службы добрые плоды своей культивирующей деятельности [Отчет ... за 1911/12 учебный год, 1914, с. 30–32].

В высших начальных училищах школьный режим был направлен на развитие религиозного чувства учащихся, самоотверженной преданности государю, создание из учеников дисциплинированных членов общества, трудолюбивых работников, к выработке в душе учащихся здорового, светлого мирозерцания, чувства справедливости, стремления к прекрасному.

Преследуя цели нравственного воспитания учащихся, классные наставники и остальные члены педагогических советов старались оказывать на своих питомцев благотворное влияние личным примером и силой убеждения и наставления, нежели наказаниями, к которым если и прибегали, то лишь в исключительных случаях [Отчет ... за 1915 год, 1917, с. 32; ГАКК. Ф. 3. Оп. 1. Д. 295. Л. 7–8].

Осуществление внешкольного надзора за поведением учащихся в общественных местах, а также за учащимися, живущими на частных квартирах, было возложено на членов педагогических советов училищ. В некоторых училищах внешкольный надзор осуществляли только классные наставники – каждый преподаватель следил за тем, чтобы ученики не собирались на улице толпой, не причиняли прохожим никакого беспокойства, не курили табак – словом, чтобы вели себя, не роняя достоинства учебного заведения. Важной заботой учи-

телей было наблюдение за поведением учащихся в публичных местах, посещение которых ученикам разрешалось, например кинематограф, с тем, чтобы не допускать учащихся на фильмы сомнительного содержания и др. Классные наставники, кроме того, посещали более или менее регулярно квартиры учеников, живших не у родителей. Так как большинство приезжих воспитанников проживало на квартирах у своих родственников, то это облегчало внешкольный надзор за ними участием самих квартирохозяев. Учащиеся, не имевшие родственников, помещались на специальных квартирах по указанию инспектора к лицам вполне благонадежным, и именно по отношению к этим воспитанникам осуществлялись надзор и душевное участие со стороны наставников [Отчет ... за 1915 год, 1917, с. 32]; (ГАКК. Ф. 3. Оп. 1. Д. 295. Л. 3; Д. 297. Л. 7–8).

Решающее значение в воспитательном влиянии на ребенка отводилось личности учителя. В общественных и педагогических кругах была убежденность в том, что, если учитель сам одушевлен школьным преподаванием, одушевление это передается и детям, если душа его возбуждена стремлением к доброму и прекрасному, нетрудно ему зажечь этот пламень, в душах питомцев. Учитель может увеличить и расширить круг представлений, чувствований и действий, к которым расположен ученик по своим природным дарованиям. В руках хорошего учителя каждый шаг обучения бывает использован для воспитания ясного ума, отзывчивого сердца, твердой воли, активной души, причем все эти качества личности ребенка воспитываются одновременно. Учитель-воспитатель никогда не забывает, что он классными уроками и домашними работами воспитывает своих питомцев. И если он ясно представляет задачу воспитывающего обучения, его опыт и такт подскажут ему, где, когда и в какой форме его занятия могут повлиять на душу детей. Забвение, пренебрежение воспитательным делом приносит иногда даже прямой вред, заронив в юные души яд сомнения и отрицания [С-ий, 1913. с. 508–509].

Таким образом, в итоге анализа вышеприведенных исторических данных можно сделать следующие выводы.

Воспитательный процесс в начальных училищах Восточной Сибири отражал сложный и проти-

воречивый ход развития, совершавшегося в единстве и борьбе двух направлений: старого, рассматривавшего школу как дисциплинирующее учреждение, и нового, видевшего в школе воспитательное заведение.

В конце XIX – начале XX вв. постепенно, чем дальше, тем больше, шло переосмысление роли воспитания в жизни каждого человека и общества в целом, значения воспитательной работы в учебных заведениях в частности.

Преследуя цели нравственного воспитания учащихся, учителя часто старались оказывать на своих питомцев благотворное влияние личным примером и силой убеждения и наставления, а не наказаниями, к которым прибегали в исключительных случаях.

В неразрывной связи со школьной дисциплиной находился вопрос о школьных наказаниях. Дисциплина как таковая признавалась в двух видах: основанная на строгости и на взаимном доверии учителя и учащихся. Большинство учителей были сторонниками второго вида дисциплины.

Список сокращений

1. ГАИО – Государственный архив Иркутской области.
2. Ф. 63 – Фонд 63. Главный инспектор училищ Восточной Сибири.
3. ГАКК – Государственный архив Красноярского края.
4. Ф. 3 – Фонд 3. Дирекция народных училищ МНП Енисейской губернии.

Библиографический список

1. Отчет о состоянии церковных школ Иркутской епархии в учебно-воспитательном отношении за 1911/12 учебный год // Иркутские епарх. ведомости. 1914. № 5. С. 1–52.
2. Отчет о школах МНП Забайкальской области, подведомственных дирекции народных училищ, за 1915 год. Чита, 1917. 152 с.
3. Протокол местного учительского съезда в с. Бейском Минусинского уезда Енисейской губернии, 6, 7 и 8 мая 1915 года // Сибирская школа. 1916. № 8. С. 20–32.
4. С-ий А.М. Воспитывающее обучение в начальной школе // Народное образование. 1913. Т. 1., кн. 5–6 (май–июнь). С. 501–509.

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ЦЕРКОВНО-ПРИХОДСКИХ ШКОЛАХ И ШКОЛАХ ГРАМОТЫ В ВОСТОЧНОЙ СИБИРИ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВВ.

ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN CHURCH SCHOOLS AND SCHOOLS OF LITERACY IN EASTERN SIBERIA IN THE LATE XIX-EARLY XX CENTURIES

Н.В. Шилова

N.V. Shilova

Учебно-воспитательный процесс, церковно-приходская школа, школа грамоты, Восточная Сибирь, религиозно-нравственное воспитание, учебная программа, учебный год, дисциплина, молитва.

В статье дан анализ организации учебно-воспитательного процесса в церковно-приходских школах и школах грамоты в Восточной Сибири означенного периода. Раскрыты признаки позитивных и негативных изменений в организации учебно-воспитательного процесса. Определена логика развития этого процесса в целом и религиозно-нравственного воспитания в частности. Дана сравнительная характеристика по некоторым параметрам учебного процесса министерских начальных школ и школ церковного ведомства.

Educational process, church school, school of literacy, Eastern Siberia, religious and moral education, curriculum, academic year, discipline, prayer.

The article provides the analysis of the educational process in church schools and schools of literacy in Eastern Siberia during the mentioned period. It reveals the peculiarities of positive and negative changes in the educational process. Besides, it defines the logic of this process's development as a whole and religious and moral education in particular. The article gives comparative characteristics on some parameters of the educational process in ministerial elementary schools and schools of Church offices.

Учебный процесс в церковных школах строился с учетом традиционного крестьянского календаря. Занятия в школах начинались в сентябре и заканчивались в последних числах мая; зимой, перед Рождеством, ребят отпускали на двухнедельные каникулы. На самом же деле школы работали значительно меньше – от 6 до 9 месяцев, поскольку родители требовали от детей помощи в хозяйственных делах. Так, в 1902 г. Нерчинский уездный наблюдатель писал: «...ученики до октября месяца обыкновенно наравне с взрослыми заняты полевыми работами и в мае месяце учеников также берут на работы, вследствие чего занятия приходится прекращать» [Басалаев, 2001, с. 25].

По порядку, установленному Синодом, школьники в одноклассных школах занимались шесть дней в неделю, присутствуя на 31 уроке. Уроки начинались в 9 часов утра и прекращались в 2 часа 15 минут. Пятичасовое присутствие на уроках для детей 7–9 лет было, конечно, делом нелегким. На Закон Божий отводилось 7 часов, на русский язык – столько же, на арифметику – 6, на церковно-

славянский язык – 4, на церковное пение – 4, и на чистописание – 3 часа [Басалаев, 2001, с. 197]. Таким образом, на религиозные предметы выделялась половина всего времени – 15 часов. Для школьников, только начинавших осваивать правила русского языка, наиболее трудным оказывался церковно-славянский язык, которому отводилось важное место. Особое внимание уделялось и церковному пению. К преподаванию в приходских школах привлекались главным образом священники, а когда их не было – диаконы или псаломщики. Светские учителя допускались лишь под непосредственным руководством и наблюдением священников. Цель обучения в церковных школах определялась первым параграфом, в котором говорилось: «Школы сии имеют целью утверждать в народе православное учение веры и нравственности и сообщать первоначальные полезные знания», и далее в девятом параграфе: «...приходские школы нераздельно с Церковью должны внушать детям любовь к Церкви и богослужению, дабы посещение церкви и участие в богослужении сделались навы-

ком и потребностью сердца учащихся. В воскресные и праздничные дни учащиеся должны присутствовать при богослужении, а способные, по надлежащей подготовке, должны участвовать в церковном чтении и пении. Ежедневные занятия начинаются и оканчиваются молитвою» [Правила ... 13 июня 1884 г., 1936, с. 380–388].

Преподавание школьного курса велось в соответствии с учебными программами, утвержденными епархиальным училищным советом.

Во всех школах в учебное время проводились утренние молитвы по часослову или краткому молитвослову, большое внимание уделялось преподаванию священной истории, истории церкви, истории и географии России. Преподавание Закона Божьего было связано с усвоением молитв, догматов православной религии, обрядов церкви и церковного служения. В целом, преподавание церковнославянской грамоты прививало детям необходимое понимание церковной речи, давало возможность принимать участие в богослужении. В программе предусматривалось преподавание естественных наук и математики, чтобы дать детям полный курс начального образования. В двухклассных школах сверх этого преподавались начальные сведения из истории церкви и отечества, а также грамматика, церковное письмо, дидактика, методика преподавания (учащихся готовили к преподаванию в церковно-приходских школах и школах грамоты).

Во всех церковно-приходских школах занятия велись по расписаниям, составленным учащими более или менее применительно к требованиям программ; но все эти расписания значительно между собой разнились, и учебные программы выполнялись не одинаково по количеству времени и не во всех школах епархии. Разность эта зависела и от продолжительности учебного времени, и от учащихся, от степени их подготовки и опытности. Запись уроков вели почти во всех школах, но определенной формы классных журналов не было [Отчет ... за 1888/89 учебный год, 1890, с. 2].

Первый урок начинался чтением (или пением) молитв в присутствии законоучителя, священника, который чаще всего и руководил школой. Затем шел урок Закона Божьего, а после него – другие предметы. После каждого урока дети 15 минут отдыхали.

Большое внимание в школах уделялось воспитанию учащихся. «При заботах об умственном раз-

витии детей школа главное внимание обращала на их религиозно-нравственное воспитание, прививая добрые навыки, отучая от брани, воровства, обманов и проч., приучая посещать храм Божий, почтительно относиться к старшим, уважать друг друга, любить Бога», – говорилось в задачах одной из таких школ [Нефедьева, 2001, с. 60–65].

Учебный год завершался экзаменами, которые принимались комиссией. На экзаменах могли присутствовать родители учащихся, представители местной интеллигенции.

Согласно отчетам инспекторов и епархиальных наблюдателей, успехи обучения и воспитания в церковно-приходских школах стали в первой половине 90-х гг. вполне удовлетворительны, за весьма немногими исключениями. Школ, в которых успехи учеников оказывались слабые, было сравнительно немного; низкая успеваемость зависела частично от недостаточной подготовки и малоспособности к преподаванию некоторых из учителей и других неблагоприятных условий, в которых находились эти школы. В тех же школах, где заведующие и наблюдатели ревностно заботились о благоустройстве вверенных им школ, внимательно следили за ходом в них обучения, где учащие достаточно подготовлены и имели любовь к ведению учебного дела, где не встречалось неудобств в помещении или других неблагоприятных обстоятельств, учебно-воспитательное дело шло вполне удовлетворительно; учащимися в церковно-приходских школах было пройдено почти все в том объеме, какой требуется утвержденной Святейшим Синодом программой, и согласно тем указаниям относительно педагогических приемов и характера, которые рекомендовались в объяснительных к программам записках [Отчет ... за 1894/95 учебный год, 1898, с. 25–26].

Показателями успешности обучения в церковно-приходских школах могут служить акты испытательных комиссий и письменные ученические упражнения. В актах подробно перечисляются вопросы, какие предлагаются испытуемым по всем учебным предметам, кроме церковного пения. Вопросы и ответы показывают, что преподаваемое усвоено учениками в достаточной степени. Для письменных экзаменационных упражнений давались обыкновенно или фразы, или небольшие по объему связные статьи. Эти упражнения почти во всех школах разнялись и по своему объему, и по степени трудности или

легкости выполнения их учащимися. Не вполне соответствует объему и качеству ученических работ и оценка их баллом. Последнее обстоятельство обусловливалось той или другой постановкой школы в учебном отношении, личным отношением к учебному делу учителя и требованиями испытательных комиссий. Так, в одной из лучших школ Красноярского округа 13 учеников выполнили экзаменационную письменную работу объемом в полторы страницы мелкой детской рукописи. В 12 упражнениях допущено от 2 до 6 ошибок, и только 3 из этих упражнений оценены баллом 4, а остальные баллом 3. В другой школе дан более легкий диктант, который выполнен 4 учениками без ошибки, а двумя учениками допущено только по две ошибки; все эти работы оценены баллом 4. В других же школах при значительно большем количестве ошибок в упражнениях сравнительно с первыми двумя школами ставился тоже удовлетворительный балл 4 и 3 [Отчет ... за 1891/92 учебный год, 1893, с. 57–58].

В целом, состояние учебного дела в церковно-приходских школах и школах грамоты таково: особенное внимание было обращено на преподавание Закона Божьего, на осмысление и толковое изучение детьми молитв и событий из Священной Истории. По Закону Божьему ученики знают молитвы, обстоятельно рассказывают события из Священной Истории Ветхого и Нового Завета; объясняют Символ веры, молитвы и заповеди, имеют понятия о таинствах, постах, праздниках и богослужении Православной церкви, знакомы с внешним и внутренним устройством храма; объясняют значение служб.

По церковно-славянскому языку: ученики читают правильно, но не все с соблюдением ударений и знаков препинания, читают при церковном богослужении и переводят Евангелие со славянского на русский язык.

По русскому языку: читают свободно и с должным выражением, передают прочитанное своими словами в связном рассказе; практически различают части речи, члены предложения; знакомы с более употребительными знаками препинания; письменные работы относительно правописания и каллиграфии довольно удовлетворительны.

По арифметике: ученики делают умственные вычисления от 1 до 100, в большинстве школ хорошо знают таблицу умножения и хорошо знакомы с первыми четырьмя арифметическими действи-

ями над простыми и именованными числами и способами решения задач на все эти действия; считают на счетах и знакомы с простыми дробями.

По церковному пению: в большинстве школ поют с голоса употребительные молитвы, песнопения всенощного бдения и Божественной литургии, только в немногих школах, наряду с пением понаслышке, шло обучение партесному нотному пению, как, например: Иверской (Ен. губ.), Агинской (Заб. обл.) и пр. [Отчет ... за 1894/95 учебный год, 1898, с. 25–27; Отчет ... за 1888/89 учебный год, 1890, с. 3–4].

Во многих селах ученики церковно-приходских школ и школ грамоты, посещая храм Божий, поют на клиросе, равно как и читают; есть и несколько порядочно обученных хоров из учащихся в церковно-приходских школах под управлением учителя или псаломщика. Однако, как признал училищный совет, обучение церковному пению не находилось в удовлетворительном состоянии. Далеко не все учителя сами обладали умением петь, а заменить их другими, обладающими соответствующими знаниями и умениями, не было возможным. Хорошо, если в приходе оказывался псаломщик или диакон, любящий церковное пение и способный сколотила обучить детей, – такого училищный совет старался поощрить денежной наградой. Но таких оказывалось совсем немного.

Ремесла, можно сказать, лишь в исключительных случаях входят в учебную программу восточносибирских церковно-приходских школ, еще менее, чем в министерских школах. По данным статс-секретаря Куломзина, в Енисейской епархии ни ремесел, ни рукоделия нет вообще. В Иркутской епархии ремесленные знания не преподаются, хотя в самом незначительном числе школ есть рукоделие у девочек. В Забайкальской епархии ремеслам обучаются в 5–6 школах [Педагогические курсы в Красноярске, 1912, с. 45–46].

Обычными дисциплинарными мерами для побуждения учащихся в церковно-приходских школах и школах грамоты неисправных учеников к более усердным занятиям и доброму поведению служили: внушение, замечание, выговор наедине или при учениках, стояние на ногах за скамьей и в углу и в редких случаях оставление в классе после уроков на час или два [Отчет ... за 1894/95 учебный год, 1898, с. 27; Отчет ... за 1895/96 учебный год, 1897, с. 358].

Выполняя более или менее удовлетворительно задачу по овладению детьми элементарными знаниями, что ведет к простой грамотности, церковная школа, как и министерская начальная школа, только в еще больших размерах, не могла уберечь своих питомцев, выпущенных из школы, от рецидива безграмотности, когда дети станут взрослыми сохранится только кое-какое умение каракулями подписать свою фамилию под общественным приговором. Лишенный всяких средств к самообразованию, крестьянский мальчик не может должным образом воспользоваться приобретенной им в школе грамотностью и навыками. Это общий недостаток российского школьного дела [Отчет ... за 1895/96 учебный год, 1897, с. 356–357].

Программы церковно-приходских школ, не говоря уже о школах грамоты, еще более, чем министерские программы, ограничивали кругозор учащихся и препятствовали развитию инициативы педагогов. Ядром учебной программы являлся Закон Божий. Церковно-славянская грамота и церковное пение рассматривались в них как наиболее серьезные предметы, примыкающие к Закону Божьему, помогающие утвердить церковный характер обучения в церковных школах и решить главную задачу, возложенную на них: утвердить в народе религиозные и нравственные понятия и затем распространять первоначальные полезные знания.

Последнее возлагалось на русский язык, чтение и арифметику, которые по сравнению с церковными предметами имели в глазах духовенства меньшее значение и по существу рассматривались как вспомогательные [Каспржак, Левит, 1994, с. 91–92; Отчет ... за 1895/96 учебный год, 1897, с. 357; Очерки ... Конец XIX – начало XX вв., 1991, с. 102–103]; (Ен. ф. ГАКК. Ф. 1. Оп. 1. Д. 156. Л. 1–2).

Кроме того, приходские училища МНП были лучше материально обеспечены учебными и наглядными пособиями, отличались более квалифицированным педагогическим составом, учащиеся получали больше знаний, порой далеко выходящих за пределы простой грамотности, в большей степени отвечали образовательной потребности населения. Вследствие этого с течением времени крестьяне все чаще выражали недовольство и отказывались от дальнейшего содержания или ходатайствовали о преобразовании их в школы ведомства МНП.

Музыка преподавалась во всех школах, на уро-

ках пения ученики пели и напевами, и восьмиголосным пением, которое ценилось в музыкальной культуре как выражение высокого профессионального мастерства.

В процессе обучения в церковно-приходской школе или школе грамоты воспитанник должен был получить не только христиански-благочестивое настроение души, но и приобрести общее умственное развитие и полезные знания по программным предметам в соответствии с требованиями времени. При преподавании русского языка исключительное внимание обращалось на выработку навыка правильного и беглого чтения, умений писать без звуковых и этимологических ошибок, передавать содержание прочитанных статей, осмысленно выражать свои мысли устно и письменно. Подобная направленность обучения предоставляла возможность научить детей читать сознательно и выразительно, что, в свою очередь, позволяло значительно обогатить их разносторонними полезными знаниями. В процессе обучения грамоте учащимся сообщались сведения из отечественной истории, географии и этнографии. Обучение арифметике имело целью научить детей основным действиям с числами и сформировать умения применять эти знания к решению практических задач из повседневного быта. Преподавание начальных сведений по русской истории было тесным образом связано с курсом истории Русской церкви и преподавалось совместно. Изучение церковно-славянской грамоты прививало детям необходимое понимание церковной речи, давало возможность принимать участие в богослужении.

В целом, следует отметить, что, несмотря на зачастую невысокое качество преподавания, синодальные школы принесли значительную пользу, давая первоначальные знания главным образом крестьянскому населению, способствуя его нравственному воспитанию. 8 мая 1917 г. церковные школы были упразднены и переданы Министерству народного просвещения [Шилов, 2006, с. 121].

Таким образом, в итоге анализа вышеприведенных исторических данных можно сделать следующие выводы.

В 70–80-е гг. XIX в. учебный процесс в синодальных начальных школах Восточной Сибири находился на низком уровне.

В 90 – первые 1900-е гг. ужесточилась конкуренция начальных школ Министерства народного

просвещения и церковного ведомства, приведшая к «надлому» церковно-приходской школы и вытеснению ее на вторые позиции. Неоправданный крен в пользу духа церковности в ущерб светскому образованию, когда внутреннее развитие духовных и физических сил ребенка приносилось в жертву формальному внешнему, напоказ благопристойному поведению, согласно догматам церкви, только способствовал развитию недовольства этими школами, число которых с каждым годом стало уменьшаться.

В церковно-приходских школах и школах грамоты начала XX в. (после революции 1905–1907 гг.) наблюдался рост уровня успеваемости и качества знаний учащихся, учителя старались по мере возможности развивать в своих питомцах интерес и любовь к учению, книге, чтению. Однако в этом отношении церковная школа отставала от учебных заведений МНП. Стремление церковной школы хоть в какой-то мере конкурировать со светской школой заставило духовенство обращать больше внимания на содержательный и методический аспекты деятельности своих учебных заведений, что обнаружило некоторую тенденцию к унификации организационного, содержательного и методического аспектов деятельности церковно-приходских школ с министерскими.

В церковных начальных школах означенного периода основное внимание акцентировалось на нравственном и религиозном воспитании, которые, в свою очередь, должны были служить основой для патриотического воспитания.

Однако в начале XX в. стали обращать внимание на физическое, трудовое и эстетическое воспитание. В целом, содержание воспитательной работы принимало все более самостоятельное значение, шло обогащение ее форм и методов в деле достижения всестороннего развития личности ученика.

В условиях реформирования сегодняшней системы образования Российской Федерации было бы неправильно игнорировать тот богатый опыт в деле народного просвещения, который был приобретен русской школой за ее историю. Обращение к опыту Церкви, которая, находясь в тесном соприкосновении с народом, сумела создать свою образовательную модель начальной школы, позволит предоставить современным детям нравственную основу их будущего бытия, недостаток которой существенно ощущается в современной жизни.

Список сокращений

1. МНП – Министерство народного просвещения.
2. Ен. ф. ГАКК – Енисейский филиал Государственного архива Красноярского края.
3. Ф. 1. – Фонд 1. Благочинный градоенисейских церквей.

Библиографический список

1. Басалаев А.Е. Учебный год церковно-приходской школы Забайкалья // Тальцы. 2001. № 1.
2. Каспржак А.Г., Левит М.В. Базисный учебный план и российское образование в эпоху перемен. М., 1994. 144 с.
3. Нефедьева А.К. Экспозиция церковно-приходской школы в музее «Тальцы» // Тальцы. 2001. № 1.
4. Отчет Иркутского Училищного Совета о состоянии церковно-приходских школ и школ грамоты Иркутской епархии за 1895/96 учебный год // Иркутские епарх. ведомости. 1897. № 20. С. 272–282; № 21. С. 296–302; № 22. С. 314–322; № 23. С. 328–337; № 24. С. 343–370.
5. Отчет о состоянии церковно-приходских и грамотности школ в Енисейской епархии за 1891/92 учебный год. Красноярск, 1893. 73 с.
6. Отчет о состоянии церковно-приходских и грамотности школ Енисейской епархии за 1894/95 учебный год. Енисейск, 1898. 37 с.
7. Отчет о состоянии церковно-приходских и школ грамоты Иркутской епархии за 1888/89 учебный год // Иркутские епарх. ведомости. 1890. № 23.
8. Очерки истории и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX вв. / под ред. Э.Д. Днепров, С.Ф. Егорова, Ф.Г. Панашина, Б.К. Тебиева. М., 1991. 448 с.
9. Педагогические курсы в Красноярске // Сибирская мысль. 1912. 12 авг.
10. Правила о церковно-приходских школах (Утверждены Александром III 13 июня 1884 г.) // Хрест. по истории педагогики / под ред. С.А. Каменева; сост. Н.А. Желваков. М., 1936.
11. Шилов А.И. Начальное образование Восточной Сибири в конце XIX – начале XX вв. Красноярск, 2006. 268 с.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ ИЗ СЕМЕЙ МИГРАНТОВ¹

FEATURES OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF TEENAGERS FROM FAMILIES OF MIGRANTS

О.В. Барканова, В.И. Петрищев

O.V. Barkanova, V.I. Petrishchev

Социально-психологическая адаптация, подростки из семей мигрантов, принятие себя, принятие других, эмоциональный комфорт, локус контроля, доминирование, коммуникативные и организаторские склонности, копинг-поведение, коммуникативная и поведенческая компетентность, эмоциональное благополучие и созависимость, сила Я.

В статье рассматриваются вопросы, связанные с особенностями социально-психологической адаптации подростков из семей мигрантов к поликультурному образовательному пространству современной школы. С помощью математико-статистических методов обработки эмпирических данных в психологии были исследованы взаимосвязи показателей адаптации, коммуникативных склонностей, копинг-поведения подростков; выявлены кластеры, которые легли в основу трехкомпонентной модели социально-психологической адаптации. В качестве компонентов социально-психологической адаптации подростков-мигрантов выделены «Коммуникативная и поведенческая компетентность», «Эмоциональное благополучие и созависимость», «Сила Я». Авторы рекомендуют выстраивать психологическое сопровождение и психокоррекционную работу с дезадаптированными подростками по трем выделенным направлениям.

Socio-psychological adaptation, teenage migrant schoolchildren, self-acceptance, acceptance of others, emotional comfort, locus of control, dominance, communicative and organizational aptitude, coping behaviour, communicative and behavioural competence, emotional well-being and co-dependence, power of one's self

The article deals with the issues connected with the peculiarities of social-psychological adaptation of teenage migrant schoolchildren to the polycultural educational environment of modern schools. With help of statistical methods of processing empirical data in psychology the research into correlation of indicators of adaptation, communicative aptitude and coping behaviour was conducted were revealed. Thus the clusters which constituted three basic components in the model of social-psychological adaptation were revealed. The components were marked as "Communicative and behavioural competence", "Emotional well-being and co-dependence", "Power of one's self". The authors recommend considering the three mentioned directions in psychological corrective work and accompaniment of disadapted migrant teenagers.

В последнее время наблюдается довольно высокий приток мигрантов в Красноярский край. Сейчас в крае проживает более 100 тысяч мигрантов, многие из них приехали вместе с детьми.

Совершенно очевидно, что кардинальное изменение привычных жизненных условий, языкового и культурного пространства оказывает не всегда благотворное влияние на взрослых и особенно на детей.

В новой социально-культурной среде у ребенка-мигранта появляются проблемы, связанные с незнанием русского языка, культурны-

ми особенностями российского общества, неготовностью их обучаться в наших школах, зачастую они способствуют его дезориентации в обществе и психологическому кризису, который может привести к неблагоприятным последствиям.

По нашему мнению, внешние средовые факторы, к которым мы относим социальные институты общества, могут помочь ему сформировать собственное отношение к социальной реальности, они определяют его последующее поведение. Несомненно, образовательная среда школы является тем объектом, в рамках которого проявляются все проблемы мигранта-школьника, ибо

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева, проект № 06-4/12.

современная полиэтническая школа представляет собой новый тип обычной российской школы, в которой нерусскоязычные дети обучаются не в отдельных классах, а вместе с русскоязычными школьниками. Она является той площадкой, на которой нередко происходят всевозможные так называемые конфликты культур между учащимися коренного населения и мигрантами. Отмечая это, исследователь Нагуен Ба Тьен утверждает, что они происходят в тех местах, которые считаются наиболее важными в жизни ребенка, т. е. в школе, в семье или ближайшем окружении. Так, к конфликтам приводят сложности, которые обычно возникают при изучении мигрантом языка принимающего общества. Автор указывает, что изучение языка – это не только собственные трудности; оно ставит человека лицом к лицу с двумя системами культуры, что, в свою очередь, требует дальнейшей психологической адаптации с тем, чтобы попытаться выработать личную позицию. Поэтому язык имеет свой эмоциональный заряд [Цит. по: Шульга, 2005].

Как видим, социально-психологическая и культурная адаптация личности школьника-мигранта к новому социуму представляет собой довольно сложный многогранный процесс, который затрагивает как внутренние психологические механизмы и потенциал ребенка, так и внешние, связанные с его взаимодействием с рядом социальных институтов.

Для выяснения особенностей социально-психологической адаптации детей в г. Красноярске и присущих ей свойств, отражающих специфику данного явления, мы предприняли попытку провести исследование. Оно проводилось с 10. 2012 по 02. 2013 на базе МОУ СОШ № 16 Ленинского района г. Красноярска [Барканова, 2012]. В нем приняли участие 40 подростков-мигрантов в возрасте 12–14 лет – представители армянской, грузинской, таджикской, киргизской, узбекской, азербайджанской национальностей. Для получения эмпирических данных были использованы анкетные данные (срок обучения в русскоязычной школе) и диагностические методики: опросник СПА К. Роджерса и Р. Даймонда (диагностика социально-психологической адаптации по биполярным показателям адаптации, принятия себя и других, эмоционального комфорта, ло-

куса контроля, доминирования); опросник КОС Б.А. Федоршина (оценка уровня развития коммуникативных и организаторских склонностей); опросник Э. Хейма (исследование стратегий копинг-поведения).

Для выявления скрытых от непосредственного наблюдения и оценки тенденций полученные эмпирические данные были подвергнуты математико-статистической обработке. Для исследования скрытых взаимосвязей и отношений показателей использовались метод кластерного анализа и метод ранговой корреляции Спирмена (статистическая программа Statgraphics Plus v.2.1.), при этом рассмотрению подлежали только значимые ($p \leq 0,05$) и высоко значимые ($p \leq 0,01$) взаимосвязи.

Для начала следует отметить, что корреляционные связи были обнаружены внутри самих методик. В частности, была выявлена прямая (положительная) корреляционная зависимость между показателями КОС, то есть у подростков-мигрантов либо одинаково хорошо развиты и коммуникативные, и организаторские склонности, либо, наоборот, развиты одинаково слабо.

Также прямую связь имеет ряд показателей СПА: адаптация у подростков-мигрантов связана с принятием себя и других, внутренним контролем и доминированием. Дезадаптация, напротив, связана с непринятием себя и других, эмоциональным дискомфортом, внешним контролем, ведомостью и эскапизмом. Это указывает на то, что в коррекционной работе с дезадаптированными подростками следует уделить особое внимание эмоциональному благополучию (например, используя методы и приемы симптоматической терапии и коррекции тревожности, напряжения, страхов), а также развитию внутреннего локуса контроля и самопринятию. Это приведет к развитию уверенности в себе, самоуважения, осознанию собственной ценности, принятию ответственности за свою жизнь, и в конечном итоге подросток будет ощущать себя более адаптированным.

Для нашего исследования интерес представляют взаимосвязи между показателями методик, поэтому обратимся к их анализу. Выявлено, что срок обучения в русскоязычной школе напрямую связан с принятием других и использо-

ванием эмоционального копинга: чем дольше подростки-мигранты обучаются в русскоязычной школе, тем более у них сформировано принятие других и они используют более адаптивные эмоциональные копинг-стратегии (проявляют оптимизм, не боятся выразить протест). И напротив, у новичков присутствуют непринятие других и неадаптивные стратегии совладающего поведения: подавление эмоций, агрессия, самообвинение, покорность. Также между показателем срока обучения и непринятия себя выявлена обратная (отрицательная) корреляционная зависимость: чем дольше срок обучения, тем ниже показатели непринятия себя, и наоборот. Таким образом, можно заключить, что длительность обучения в целом напрямую связана с принятием себя и других и, возможно, сказывается на данных аспектах положительно.

Ряд показателей КОС и СПА также имеет прямые взаимосвязи: уровень коммуникативных склонностей связан с уровнем адаптации, принятием других, эмоциональным комфортом, а уровень организаторских склонностей напрямую связан с применением когнитивных копинг-стратегий. Чем выше уровень развития организаторских склонностей, тем более адаптивные когнитивные стратегии применяются (в частности, подростки используют проблемный анализ и сохранение самоконтроля). Низкий уровень развития организаторских склонностей, напротив, сочетается с использованием неадаптивных стратегий, таких как растерянность, смирение или диссимуляция.

Наконец, выявлена прямая (положительная) корреляционная зависимость между использованием эмоционального копинга, уровнем адаптации и принятием других. Адаптивные эмоциональные копинг-стратегии поведения (оптимизм, выражение протеста) напрямую связаны с высоким уровнем адаптации и позитивным отношением к окружающим. Напротив, дезадаптированные подростки-мигранты используют неадаптивный эмоциональный копинг и имеют напряженные отношения с окружающими.

Проведенный кластерный анализ («Метод ближайшего соседства») позволил более тщательно проанализировать связи между показателями и установить два основных кластера тесно связанных друг с другом показателей (рис. 1).

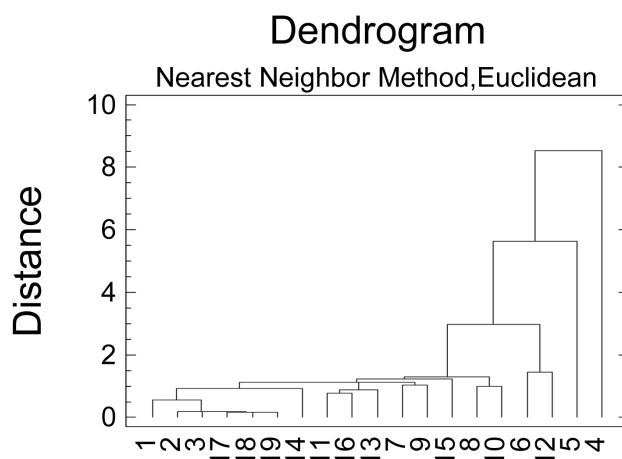


Рис. 1. Дендрограмма кластерного анализа (по оси ОХ – нумерация показателей методик, по оси ОУ – расстояние между показателями в условных единицах)

Из рис. 1 видно, что 1-й кластер образуют показатели № 1, 2, 3, 14, 17, 18, 19 (срок обучения, коммуникативные и организаторские склонности, доминирование, когнитивные, эмоциональные и поведенческие копинг-стратегии). На наш взгляд, кластер можно назвать «Коммуникативная и поведенческая компетентность», исходя из входящих в него показателей.

Во 2-й кластер входят показатели № 7, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 16 (непринятие себя и других, принятие других, эмоциональный комфорт и дискомфорт, внешний контроль, ведомость, эскапизм). Этот кластер можно обозначить как «Эмоциональное благополучие и созависимость». Несколько обособленно от данных двух кластеров стоят показатели № 6 и 12 (принятие себя и внутренний контроль), и довольно близко к ним (однако при этом весьма удаленно от всех остальных) – показатели № 4 и 5 (адаптация и дезадаптация). Эта связь показателей (адаптации, внутреннего контроля и принятия себя) прослеживалась и в описанных выше результатах корреляционного анализа. Можно с уверенностью предположить, что адаптированный подросток принимает себя, видит себя причиной и творцом происходящих в его жизни событий, берет на себя ответственность, проявляет инициативу. На наш взгляд, обозначение «Сила Я» могло бы приблизительно передать сущность данного кластера, который является важным адаптивным механизмом.

На основании полученных кластеров можно

построить трехкомпонентную модель социально-психологической адаптации подростков-мигрантов, включающую такие блоки, как коммуникативная и поведенческая компетентность, эмоциональное благополучие и созависимость, сила Я (рис. 2).

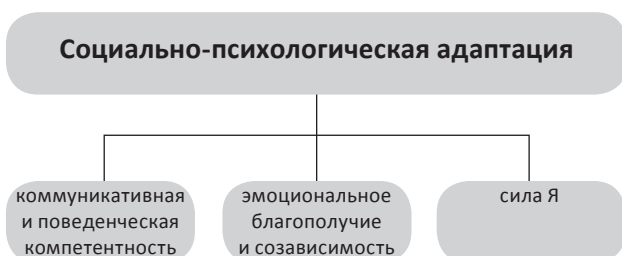


Рис. 2. Модель социально-психологической адаптации подростков-мигрантов

Таким образом, статистически подтверждено, что социально-психологическая адаптация подростков из семей мигрантов в значительной мере зависит от особенностей самоощущения и самопринятия, наличия внутреннего локуса контроля. Развитие коммуникативных и организаторских склонностей у подростков может существен-

но повлиять на использование более адаптивных стратегий совладающего поведения, формирование лидерских качеств, повышение показателей социального и вербального интеллекта. Немаловажной также является психологическая работа по улучшению эмоционального состояния подростков, что сказывается не только на общем самочувствии и настроении самих подростков, но и ведет к принятию других и улучшению отношений в коллективе. Данные рекомендации следует учитывать при разработке и реализации программ психологической помощи подросткам-мигрантам.

Библиографический список

1. Барканова О.В. Исследование социально-психологической адаптации в рамках проекта оказания психологической помощи мигрантской молодежи // Образование и социализация личности в современном обществе: материалы VIII Международной научной конференции / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2012. Т. 1. С. 54–58.
2. Шульга Т.И. Работа с неблагополучной семьей. М.: Дрофа, 2005. С. 175.

ТИПЫ ТЕМПЕРАМЕНТА И УРОВНИ АКТИВНОСТИ ЛОБНОЙ КОРЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТРУДНОСТЯМИ ОБУЧЕНИЯ

TEMPERAMENT TYPES AND ACTIVITY LEVELS OF FRONTAL CORTEX OF PRIMARY SCHOOL PUPILS WITH LEARNING DISABILITIES

О.Э. Кондакова, Н.В. Гёзалова, С.Н. Шилов,
В.Н. Кожевников

O.E. Kondakova, N.V. Gezalova, S.N. Shilov,
V.N. Kozhevnikov

Устойчивый потенциал, темпераментальные характеристики, активационные процессы, школьные трудности.

Статья посвящена особенностям темперамента и уровня активности лобной коры у младших школьников с трудностями обучения. Дети младшего школьного возраста характеризуются различными уровнями активационных влияний; у детей с трудностями в обучении преобладает гипоактивация лобной коры. Показано, что темпераментальные характеристики детей с трудностями в обучении отличаются от показателей у детей без трудностей.

Sustained potential, temperamental characteristics, activation processes, school difficulties.

The article is devoted to the features of temperament and activity levels of frontal cortex of primary school children with learning disabilities. Children of primary school age are characterized by different levels of activation influences, children with learning disabilities have a higher level of hypoactivation of frontal cortex. It is shown that temperamental characteristics of children with learning disabilities differ from those of children without disabilities.

В психологии и физиологии проблема индивидуально-психических различий между людьми всегда рассматривалась как одна из фундаментальных [Психофизиология, 2011].

Исследователи, наблюдая значительное разнообразие поведения и переживаний людей, зачастую совпадающее с различиями в их телосложении и в физиологических функциях, пытались упорядочить типичные особенности поведения людей в различных ситуациях. Одним из первых понятий, связанных с описанием таких индивидуальных различий, стало понятие «темперамент».

По мере накопления знаний в области физиологии нервной системы было установлено – общий тип нервной системы играет регулируемую роль в высшей нервной деятельности (ВНД). От его свойств зависит динамика всех условно-рефлекторных процессов. Поэтому и свойства темперамента, обусловленные общим типом нервной системы, играют регулируемую роль в психической деятельности. От них зависит динамика всех

психических процессов [Солдатова, 2008; Психология, 2011; Психофизиология, 2011].

В последние годы темперамент чаще определяют как формально-динамическую составляющую поведения человека, проявляющуюся в общей активности взаимодействия человека с окружающим миром и эмоциональном отношении к его процессу и результатам. Известно, что он проявляется во всех сферах деятельности устойчивым сочетанием временных и энергетических характеристик, показывает наибольшую устойчивость в течение длительных отрезков времени, высокую корреляцию со свойствами нервной системы и другими биологическими подсистемами, а также наследуется [Солдатова, 2008; Хабарова, Шилов, 2012].

В поиске нейрофизиологических механизмов, определяющих темпераментальные свойства, традиционно используются ЭЭГ, МЭГ и др. [Ващенко, 2006; Караваева, Савченков, 2009]. Однако участие системы корково-подкорковых активационных модулирующих влияний в системе факторов, определяющих темпераментальные свойства,

рассмотрено в единичных исследованиях. Известно, что оптимальный уровень модулирующих влияний во многом определяет адекватность реакций ВПФ на внешнее влияние [Илюхина, 2010].

Одним из способов оценки уровней активации лобной и височно-теменной коры головного мозга является метод динамической омегаметрии. Это неинвазивный экспресс-метод измерения омега-потенциала, одного из видов сверхмедленных физиологических процессов милливольтового диапазона. В последние годы показана возможность применения устойчивого потенциала (УП) милливольтового диапазона при регистрации с корковых проекций лобной, височной и теменной областей для оценки уровня активации исследуемых образований у больных хроническими заболеваниями ЦНС в состоянии покоя и при изучении мозговых механизмов обеспечения сложной психической деятельности. Считается, что устойчивый потенциал, регистрируемый с поверхности головы, является интегральным параметром уровня активации исследуемых систем головного мозга [Илюхина, 2010; Хабарова, Шилов, 2012].

Показано, что УП отражает уровень относительно стабильного функционирования и является физиологическим показателем, определяющим функциональное состояние мозга и его биоэлектрических процессов. Он определяет условия для реализации деятельности и меняется при её протекании. Величина омега-потенциала в условиях оперативного покоя рассматривается как интегральный показатель уровня активного бодрствования и адаптивных функциональных резервов организма [Илюхина, 2010].

Изучение темперамента все чаще имеет прикладной характер, активно исследуется его роль в успешной профессиональной деятельности (в экстремальных ситуациях, монотонной деятельности, артистической деятельности и т. д.), а также в связи с состоянием здоровья, различными патологиями и трудностями обучения в школе [Ильин, 2004]. Отсюда и наш интерес к исследованию младших школьников с трудностями обучения в школе.

По данным института возрастной физиологии РАО (за 2000–2005 гг.), количество детей со школьными проблемами в начальных классах массовой школы варьируется от 40 до 60 %.

По мнению М.М. Безруких, школьные трудности – это весь комплекс учебных и неучебных проблем, возникающий при систематическом обучении, которые приводят к отклонениям в физическом и психическом здоровье, к нарушению социально-психологической адаптации и к снижению успешности обучения [Безруких, 2009].

Выявление взаимосвязей темпераментальных свойств и психофизиологических механизмов, которые их определяют, с появлением школьных трудностей может существенно помочь в планировании мероприятий по их преодолению.

Поэтому целью нашего исследования явилось изучение влияния ВП-типов темперамента по выраженности поведенческих проявлений у младших школьников на познавательные процессы в зависимости от особенностей формирования уровней активности лобной коры головного мозга.

Было обследовано 93 школьника в возрасте от 8 до 10 лет (2-й и 3-й классы общеобразовательных школ), среди них 40 мальчиков и 53 девочки.

Определялись девять черт темперамента с помощью опросника DOTS, предложенного А. Томасом и С. Чесс в модификации Ю.И. Савченкова [Assessing... , 1982; Thomas et al., 1970]. В опроснике представлены 9 составляющих, которые более точно определяют тип темперамента. Это уровень активности, ритмичность, приближение или удаление, адаптивность, интенсивность, порог реактивности, настроение, отвлекаемость, длительность внимания и настойчивость. Для всех детей рассчитывался индекс выраженности поведенческих проявлений (ИВПП) (табл. 1) [Петросян, Савченков, 2009 а; Петросян, Савченков, 2009 б, с. 20].

Таблица 1

**Комплекс свойств темперамента,
объединенных в интегральные индексы**

Свойства системы поведения	Варианты ВП и критерии	Черты темперамента
ИВПП (индекс выраженности поведенческих проявлений)	Спокойные $\Sigma < 13,4$ Адекватные $\Sigma 13,4-16,46$ Интенсивные $\Sigma > 16,46$	Общая активность Интенсивность Настроение Чувствительность

Для оценки познавательных функций определяли: обучаемость – по методике А.Я. Ивановой (1976); особенность прогностической деятельности [Мухордова, Шрейбер, 2011]; зрительное восприятие и наглядно-образное мышление – матрицы Дж. Равенна [Самойлина, 2002]; уровень сформированности навыков письма и чтения – по М.М. Безруких [Безруких, 2009].

Для определения уровня активности лобной коры головного мозга у детей осуществлялась регистрация УП с помощью омегатестера в состоянии относительного покоя во время проведения урока в течение 10 минут.

С 8 до 10–12 лет нервная система ребёнка созревает и исчезает неравенство между процессами возбуждения и торможения. В этот период работоспособность нервной системы сравнима со взрослой. Больше проявляются индивидуальные особенности темперамента, начинает проследиваться индивидуальный стиль поведения. Установлено, что от рождения и до 6 лет в развитии фронтальной (лобной) коры доминируют процессы роста и дифференцировки, формируются жесткие (доминантные) системные связи, с 7 лет начинают преобладать процессы дифференцировки и специализации, формируются гибкие (вероятностные) связи. Последние имеют большое значение в полноценной деятельности лобной коры головного мозга, которая принимает непосредственное участие в регуляции сложных психических функций: организации целенаправленных действий, выполнении сложных интеллектуальных операций, высших гностических процессов, программировании конструктивной деятельности [Возрастная психология, 2013; Илюхина, 2010].

Для сравнительного анализа полученных результатов использовали стандартный пакет анализа данных в Microsoft Office Excel 2003, включавший расчет средней арифметической (M), среднего квадратичного отклонения (SD), стандартной ошибки средней (m). Для оценки достоверности различий двух средних арифметических применяли критерий Манна – Уитни.

Определение 9 ключевых черт темперамента у обследуемых детей и распределение младших школьников в группы по ВП-типам темперамента показали, что у детей младшего школьного воз-

раста темперамент сформирован. Результаты отражены в табл. 2.

В литературе существуют немногочисленные данные, полученные при определении черт темперамента у младших школьников Сибирского региона [Потылицына, 2008; Солдатова, 2008]. По нашим данным, у нового поколения края имеются некоторые отличия в характеристике черт темперамента в сравнении с более ранними данными. В целом, обследованные нами школьники менее активны, интенсивны и обладают большей чувствительностью. В то же время они легче адаптируются, их настроение выше, они сильнее проявляют свою настойчивость.

Распределение школьников по ВП-типам (рис. 1) показало, что большую часть (76,3 %) составил «адекватный» тип, заметно меньше «интенсивный» (19,4 %) и меньшая часть обследованных принадлежит к «спокойному» типу (4,3 %). При этом половые характеристики влияния на распределение не имели.

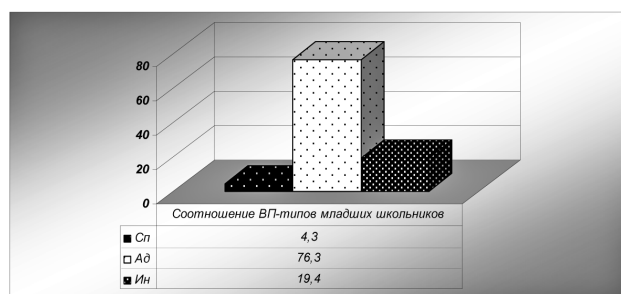


Рис. 1. Результаты определения ВП-типов темперамента младших школьников

По результатам исследования ВПФ (познавательной деятельности) сформирована группа младших школьников, чьи показатели отражают наименее успешное выполнение предложенных заданий, отнесенная к группе риска возникновения трудностей в обучении.

При анализе выраженности черт темперамента определено, что учащиеся с трудностями менее активны, их интенсивность снижена. В то же время эта группа школьников лучше адаптируется к новым условиям, они внимательнее, однако легче отвлекаются от деятельности, показатели их приближения выше, также они менее чувствительны.

Определив группу детей с трудностями обучения, сравнили соотношение ее ВП-типов темпера-

мента с учащимися без трудностей (рис.2). Оказалось, что соотношение ВП-типов темперамента, характерное для всей группы обследованных детей в целом, отличается при сравнении со школьниками, имеющими трудности в обучении и без них.

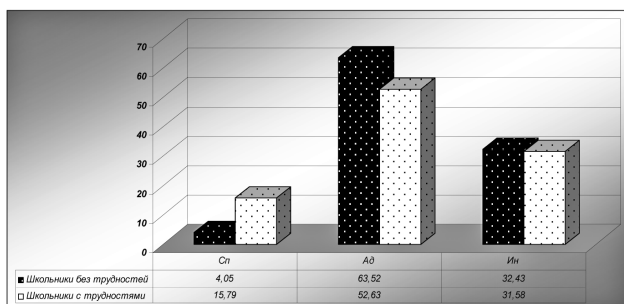


Рис. 2. Распределение ВП-типов темперамента между школьниками без трудностей в обучении и с ними

Среди детей с трудностями в формировании познавательных процессов выявлено иное распределение ВП-типов темперамента: увеличение количества «спокойного» и снижение «адекватного» типа. Можно сказать, что дети, отнесенные к крайним типам, имеют предрасположенность к появлению трудностей в обучении.

При регистрации УП у 27 школьников без трудностей в обучении и 7 человек с трудностями (табл. 2) выявлено, что у детей, не имеющих трудностей в обучении, УП находится в пределах оптимального уровня (от 20 до 40 мВ), а у детей с труд-

ностями этот показатель значительно варьирует (от 0 до 50–60 мВ). Это обстоятельство указывает на нестабильность корковых процессов торможения и возбуждения, что может способствовать депрессии когнитивных функций. Высокий же уровень УП может быть маркером напряженного состояния систем, активирующих кору головного мозга. А это может являться фактором, формирующим внутреннее напряжение, психологический дискомфорт, затруднения процесса адаптации к нагрузкам [Хабарова, Шилов, 2012].

Так, в группе детей без трудностей в обучении преобладают дети с «адекватным» типом темперамента, с оптимальным уровнем активного бодрствования, характеризующимся адекватными поведенческими реакциями, с хорошей переносимостью длительных психических и физических нагрузок с сохранением высокой работоспособности, оптимальным уровнем активации, имеющие преимущественно умеренную межполушарную асимметрию. У младших школьников с трудностями в обучении увеличено количество «спокойного» типа темперамента соответственно с гипоактивацией лобной коры.

Таким образом, знание темпераментальных особенностей младших школьников может дать позитивный результат при планировании и реализации программ обучения и воспитания, а также способствовать выявлению учащихся, находящихся в «группе риска».

Таблица 2

Соотношение типов темперамента и показателей УП в группах детей без и с трудностями в обучении

ИВПП	Показатели УП в популяции школьников без трудностей в обучении (%)			Показатели УП в популяции школьников с трудностями в обучении (%)		
	I	II	III	I	II	III
Спокойные	0	7,4	0	0	0	42,9
Адекватные	0	40,7	11,1	0	42,9	14,2
Интенсивные	3,7	11,1	25,9	0	0	0

Библиографический список

1. Безруких М.М. Трудности обучения в начальной школе: Причины, диагностика, комплексная помощь. М.: Эксмо, 2009. 464 с.
2. Ващенко Л.М. Нейрофизиологическая характеристика лиц с разными типами акцентуаций свойств темперамента: автореф. дис. ... канд. мед. наук. Курск, 2006.
3. Возрастная физиология (физиологические особенности детей и подростков): учеб. пособие для студ. пед. вузов / Ю.И. Савченков, О.Г. Солдатова, С.Н. Шилов. М.: ВЛАДОС, 2013. 143 с.
4. Иванова А.Я. Обучаемость как принцип оценки умственного развития детей. М., 1976.
5. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий. СПб.: Питер, 2004. 701 с.

6. Илюхина В.А. Психофизиология функциональных состояний и познавательной деятельности здорового и больного человека. СПб.: Н-Л, 2010. 368 с.
7. Караваева Е.Н., Савченков Ю.И. Особенности биоэлектрической активности головного мозга у жителей Хакасии с разными типами темперамента // Бюллетень сибирской медицины. 2009. № 2. С. 23–28.
8. Макарова Г.А. Особенности темперамента детей и подростков, здоровых и с резидуально-органическими психическими нарушениями: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1998. 169 с.
9. Мухордова О.Е., Шрейбер Т.В. Прогрессивные матрицы Равенна: методические рекомендации. Ижевск: Изд-во Удмуртского университета, 2011. 70 с.
10. Петросян Е.Ю., Савченков Ю.И. Метод определения частных ВП-типов темперамента по результатам исследования его черт по А. Томасу // Сибирское медицинское обозрение: ежеквартальный медицинский журнал. 2009 а. Т. 50, № 5. С. 35–38.
11. Петросян Е.Ю., Савченков Ю.И. Сравнительная характеристика общих и частных типов темперамента // Сибирское медицинское обозрение: ежеквартальный медицинский журнал. 2009 б. Т. 58, № 4. С. 20–24.
12. Потылицына В.Ю. Влияние черт темперамента на клинико-физиологические показатели функциональных систем детей младшего школьного возраста: автореф. дис. ... канд. мед. наук. Красноярск, 2008.
13. Психология: учебник / В.М. Аллахвердов, С. И. Богданова [и др.]; отв. ред. А.А. Крылов. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Проспект, 2011. 752 с.
14. Психофизиология: учебник для вузов / под ред. Ю.И. Александрова. 3-е изд., доп. и перераб. СПб.: Питер, 2011. 464 с.
15. Самойлина Т.Г. Психофизиологические и психологические характеристики познавательной сферы младших школьников с трудностями обучения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 2002.
16. Солдатова О.Г. Психосоматические корреляции в механизмах адаптационных реакций у лиц разного возраста: автореф. дис. ... д-ра. мед. наук. Томск: Сиб. гос. мед. ун-т, 2008.
17. Хабарова И.В., Шилов С.Н. Особенности активационных процессов лобной коры головного мозга и темпераментальных характеристик у младших школьников с задержкой психического развития // Дефектология. 2012. № 3. С. 52–59.
18. Assessing the dimensions of temperamental individuality across the life span: The dimensions of temperament survey (DOTS) / R. Lerner, M. Palermo, H. Spiro, Nesselroade J. // Child Development. 1982. V. 5. P. 149–159.
19. Thomas A., Chess S., Herbert G. Birch The Origin of Personality // Scientific American, 1970. P. 102–109.

ДИАГНОСТИКА ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ¹

DIAGNOSTICS OF CHILDREN SPATIAL ACTIVITY

О.В. Груздева, И.П. Дьячук, В.А. Лесняк

O. V. Gruzdeva, I.P. Dyachuk, V.A. Lesnyak

Учебная деятельность, самоорганизация, диагностика, решение задач, пространственное воображение, актиограмма, пространственные пазлы.

Статья посвящена результатам компьютерной диагностики самоорганизации деятельности учащихся по конструированию пазловых объектов. Полученные актиограммы учебной деятельности выявили существенные индивидуальные различия в способах получения информации о конструируемом объекте. Это позволяет повысить эффективность диагностики потенциала саморазвития пространственного воображения учащихся младших классов средней школы.

Educational activity, self-organization, diagnostics, problem solving, spatial imagination, actiogram, spatial puzzles

The article is about the results of computer diagnostics of pupils' activities' self-organization on designing puzzle objects. The actiograms obtained as a result of educational activity revealed significant individual differences in the methods of getting information about the object under design. This can increase the efficiency of the diagnostics of spatial imagination's self-development capacity of junior pupils in a secondary school.

Для решения проблемы выяснения того, как человек осуществляет поиск решения задач, существующие инструментальные методы типа гностической динамики (регистрация движения глаз) [Поспелов, Пушкин, 1972] или методы номотетической диагностики [Груздева, 2006] не позволяют получить информацию о динамике изменения структуры системы действий человека в процессе научения. В настоящей работе предлагается инструментальный метод исследования деятельности обучающихся, основанный на применении компьютерных систем [Дьячук, Шадрин, 2008, с. 230], позволяющих получать актиограммы – траектории, отображающие деятельность человека в процессе поиска решения задач.

Поиск решения задач конструирования пространственных пазловых объектов производится учащимся в пространстве состояний [Дьячук и др. 2010, с. 358], каждое из которых отображает текущую ситуацию задачи. Если испытуемый умеет отличать текущее состояние задачи от целевого, то внешних управлений его деятельностью не требуется. Если же условия поиска решения задачи не позволяют ему это делать, то возникает необ-

ходимость в соответствующих управляющих воздействиях, которые носят ситуационный характер [Поспелов, 1971, с. 10].

Управление деятельностью учащегося должно осуществляться с учетом как текущей задачной ситуации, так и текущего состояния структуры его системы действий. Поскольку структура системы действий (деятельность) ученика в процессе научения изменяется, то соответственно должны изменяться и управляющие воздействия компьютерной системы. То есть для выработки управляющих воздействий компьютерная система управления деятельностью испытуемого должна не только отслеживать состояние решения задачи, но и проводить диагностику структуры системы его действий. Возникающая задача преобразования машинного описания текущего состояния решения задачи в обобщенную ситуацию решается методом обобщения по структурам ситуаций. Это преобразование выполняется программой обработки протоколов деятельности испытуемого.

Диагностика деятельности по конструированию пространственных объектов имеет большое значение для развития и коррекции функции во-

¹ Работа выполнена в рамках программы Стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева, проект 06/12, подпроект «Развитие творческой индивидуальности и продуктивного мышления детей дошкольного возраста».

ображения и зрительного синтеза. Зрительный синтез осуществляют, например, инженеры, работая над новыми проектами. Результат работы воображения и непосредственного восприятия эквивалентны.

Деятельность учащегося с пространственными объектами направлена на преобразование реальной действительности. Если в процессе работы над проектом будущего сооружения испытуемый не в состоянии «увидеть» все возможные как негативные, так и позитивные последствия решений о выборе того или иного действия, а увидит их после фактической реализации, то как минимум это приведет к неоправданным ошибкам в конструировании.

Поэтому проблема диагностики индивидуальных особенностей деятельности учащихся по конструированию пространственных объектов является актуальной и важной и с точки зрения управления процессом саморазвития их пространственного воображения, и с точки зрения выбора будущей профессии.

Актиограмма деятельности учащихся. Деятельность по конструированию пространственных объектов представляется в виде графиков, называемых актиограммами [Дьячук, Ларииков, 2013, с. 103]. Actio – действие, gramma – график. Таким образом, актиограмма – это графическое отображение деятельности (действий) человека по аналогии с кардиограммой, которая представляет график деятельности сердца.

Сообщение учащемуся информации о «расстоянии до цели» и актиограмма уменьшают неопределенность в принятии решений о выборе действий и содействуют адаптации учащегося к проблемной среде в процессе научения решению задач.

Диагностика пространственной деятельности проводилась на выборке из 75 учащихся 4-х классов лицея № 102 г. Железногорска Красноярского края. Для проведения эксперимента по выявлению индивидуальных особенностей деятельности учащихся по сборке пространственной пазловой системы использовалась компьютерная система управления и диагностики деятельности, описанная в работе [Дьячук, Шадрин, 2008, с. 230]. В качестве объекта конструирования были выбраны рисунки: легковой машины; ядерного реакто-

ра и т. п., которые учащиеся должны были собрать из фрагментов (пазлов). Задание состояло в сборке рисунка из 16 фрагментов.

Учащиеся могли совершать три вида действий: 1 – просмотр фрагментов в специальном окне; 2 – установка выбранного фрагмента на рабочее поле; 3 – отмена установленного ранее фрагмента. Система управления деятельностью позволяет «скрытно» следить и регистрировать в режиме реального времени действия учащихся при просмотре, установке и отмене установки фрагментов рисунка.

Поскольку конструирование рисунка в воображении есть результат (предпочтение) свободного выбора испытуемого, то на действия «просмотра» компьютерная система не оказывает никаких управляющих воздействий. Более того, компьютерная система, фиксируя действия «просмотра», не оценивает их с точки зрения приближения к цели.

Стратегии поиска решения. В процессе научения конструированию пространственных объектов учащиеся применяют три стратегии поиска решения. Первую стратегию реализуют учащиеся, которых можно назвать наблюдателями, они обладают способностью осуществлять деятельность во внутреннем плане, т. е. мысленно. На рис. 1. представлены актиограммы «наблюдателя». Учащиеся-«наблюдатели» просматривают фрагменты объекта, пытаются сконструировать целостный объект из фрагментов, связанных между собой пространственными отношениями, в воображении. И только после создания модели объекта в воображении они начинают выполнять действия по установке фрагментов.

При этом изображение получает подтверждение воображаемой интерпретации или новую интерпретацию из зрительного восприятия установленных фрагментов в составе объединяющего их целого. Объект сначала присутствует в виде мысленной гипотезы, и это позволяет учащемуся целенаправленно выделять на фактическом изображении и интерпретировать образующие его структурные части.

Вторая стратегия состоит в том, что информацию об объекте учащиеся получают из фактической ситуации. В их деятельности действия, связанные с просмотром, практически отсутствуют (рис. 2).

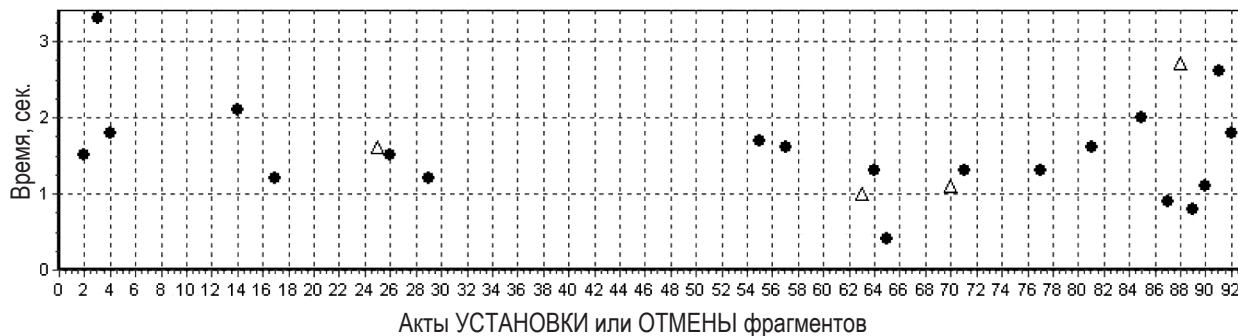
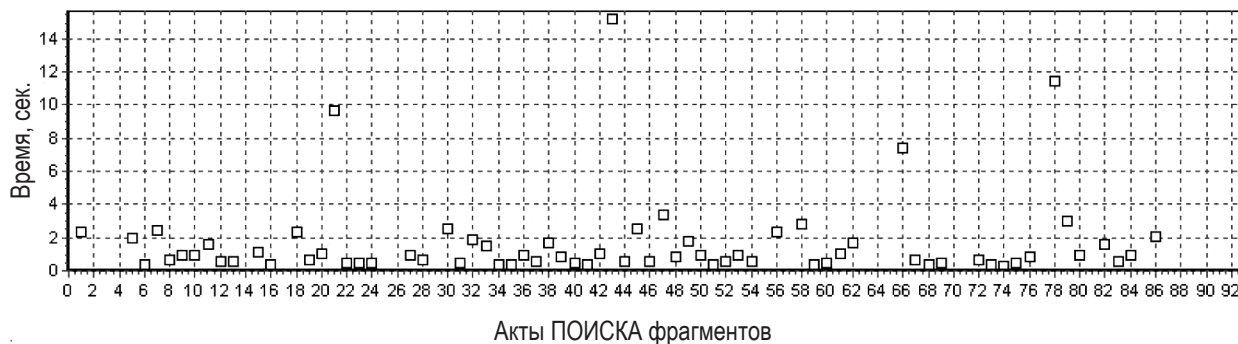


Рис. 1. Актиограмма структуры системы действий учащегося-«наблюдателя» (действиям «просмотр пазлов» отвечает верхний график, действиям «установка, отмена пазлов» отвечает нижний график)

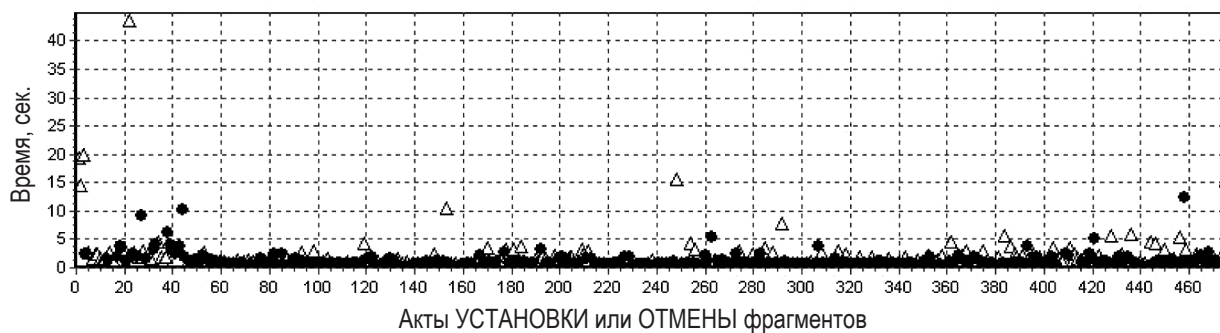
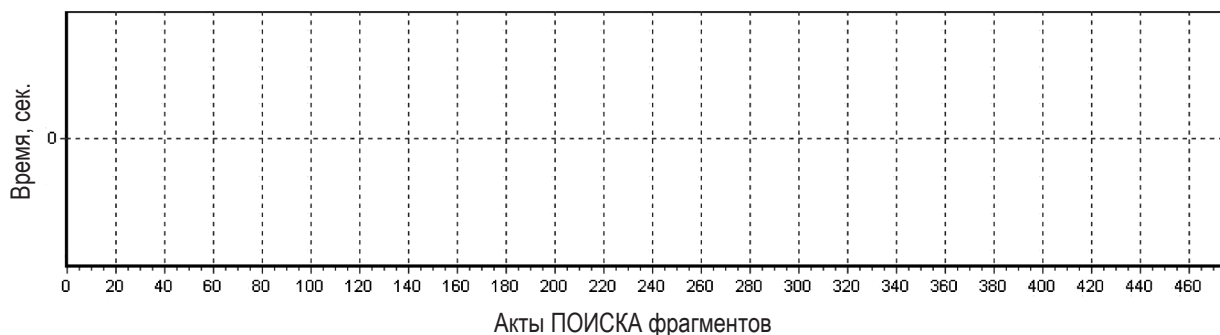


Рис. 2. Актиограмма структуры действий учащегося, собирающего пазлы методом проб и ошибок

В основном их деятельность направлена на установку фрагментов и соответственно отмену, если они посчитали, что действие ошибочное. Можно отнести эту стратегию к методу проб и ошибок, а деятельность – с опорой на внешний контекст. Такая стратегия позволяет учащемуся бы-

стро получить, пусть неправильный, но образ (фактическую ситуацию). Поскольку обработка фактической ситуации энергетически менее затратна, чем деятельность в «уме», то испытуемый вносит коррективы и исправления и достаточно быстро и эффективно исключает ошибочные действия.

Третья стратегия представляет собой сочетание первой и второй стратегий (рис. 3). В определенном смысле такие учащиеся более гибкие в плане организации учебной деятельности. Это обусловлено их способностью переключаться от деятельности внутреннего плана – синтеза воображаемого образа в уме – к деятельности методом проб и ошибок на основе внешнего контекста. Как известно, манипулировать мысленным образом всегда сложнее, чем преобразовывать материализованный объект. При возможности выбора большинство людей будут почти всегда выбирать обработку фактической ситуации, а не воображаемой. Поэтому тот факт, что испытуемые из второй группы преимущественно использовали путь проб и ошибок, получая информацию об объекте из фактической ситуации, еще не говорит о том, что они не в состоянии получать информацию, моделируя пространственный объект мысленно, в воображении. Это скорее говорит об их предрасположенности вначале «сделать», а потом сообразно ситуации «исправлять». Тем более что условия деятельности позволяют это сделать.

Удивительно то, что в условиях свободы выбора находятся учащиеся, которые достаточно успешно конструируют объект мысленно, а затем

реализуют результаты деятельности своего воображения на практике. На рис. 4 приведена гистограмма распределения учащихся по выбранным ими стратегиям конструирования пространственного объекта. Около 50 % отдадут предпочтение смешанной стратегии, 22 % учащихся пытаются понять устройство объекта, предварительно просматривая фрагменты, и 28 % применяют метод проб и ошибок. Наиболее оптимальная стратегия конструирования пазлов отвечает смешанному способу деятельности. В этом случае периоды интенсивных просмотров пазлов чередуются с методом проб и ошибок, когда испытуемый совершает действия установки и отмены. Деятельность, когда испытуемые пытаются вначале сконструировать объект в уме (получить какое-то представление), а затем переходят к реальной сборке пазлов, отвечает стратегии под номером 3.

Она требует от испытуемых существенно большего когнитивного ресурса, достаточно развитой способности к рефлексии, достаточной глубины памяти и развитого направленного внимания. Поэтому доля таких испытуемых наименьшая и равна 0.22. Учащиеся, действующие методом проб и ошибок, отвечают группе под номером 2.

Выборка испытуемых образована из учащихся

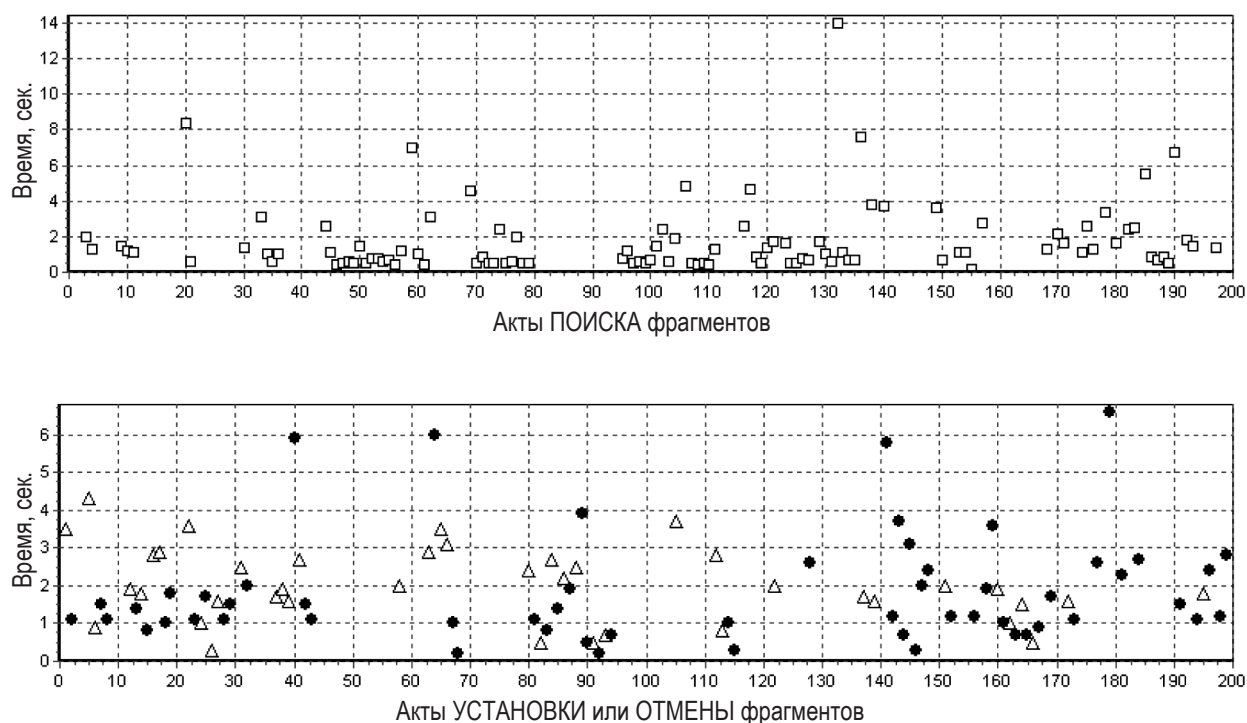


Рис. 3. Актиограмма деятельности учащегося, собирающего пазлы смешанным способом

ся: 4а класса (лучший класс по успеваемости); 4б класса (средний класс по успеваемости); 4в класс (слабый по успеваемости класс). Соответственно этому число учащихся, действующих методом проб и ошибок, – 4, 5, 11; действующих в уме или смешанным способом, – 21, 15, 15. Можно сделать вывод о том, что учащиеся из класса с лучшей успеваемостью имеют более развитую способность к действиям в уме и, следовательно, более успешны в учебной деятельности.

Если сравнить среднее число заданий, которые выполнили учащиеся 1, 2 и 3 групп (рис. 4), то для «наблюдателей» потребовалось 16,3, смешанных – 15,7 и учащихся, действующих методом проб и ошибок, – 15 заданий. То что «наблюдателям» пришлось выполнить в среднем больше заданий, прежде чем они исключили ошибочные действия, обусловлено тем, что для учащихся 4 классов деятельность в уме имеет определенную сложность и им гораздо ближе и эффективнее предметная деятельность, которая реализуется методом проб и ошибок.

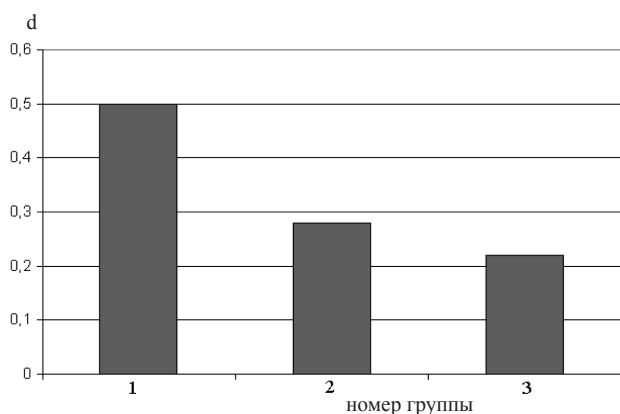


Рис. 4. Гистограмма распределения учащихся по стратегиям конструирования пространственного объекта: 1 – группа смешанная стратегия, 2 – группа стратегия проб и ошибок, 3 – группа стратегия деятельности в уме с опорой на просмотр пазлов

Выводы. Из анализа стратегий деятельности учащихся по конструированию пазлов можно сделать вывод, что если в структуре системы действий преобладают действия, связанные с просмотром, то можно предположить, что при конструировании пространственного объекта учащиеся осуществляют деятельность с опорой на внутренний контекст и их пространственное воображение достаточно хорошо развито.

Во второй стратегии поиска решения (см. выше) учащиеся совсем не пытаются просматривать предлагаемые фрагменты. Их деятельность реализует стратегию метода проб и ошибок практически без опоры на внутренний контекст (без моделирования ситуации в воображении).

Смешанная стратегия показывает испытуемых, делающих попытки получить информацию о конструируемом объекте через просмотр фрагментов, но переключающихся на деятельность путем проб и ошибок, не достигнув желаемого результата от использования воображения. С возрастанием информированности о конструируемом объекте эти ученики возвращаются к просмотру фрагментов.

Предлагаемая диагностика позволяет повысить эффективность и качество управления саморазвитием учащихся; реализует индивидуальный подход; помогает родителям в выборе будущей профессиональной деятельности для своих детей.

Библиографический список

1. Груздева О.В. Анализ специфики психического развития соматически больного ребенка с позиций номотетического и идеографического подходов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2006. № 1. С. 165–170.
2. Дьячук П.П., Шадрин И.В. Динамическая информационная система управления и диагностики обучаемости // Информационные технологии моделирования и управления. 2008. № 2 (45). С. 229–237.
3. Дьячук П.П., Лариков Е.В. Постнеклассическая парадигма диагностики учебной деятельности // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 1. С. 103–110.
4. Дьячук П.П., Дроздова Л.Н., Бортновский С.В. и др. Управление адаптацией обучающихся в проблемных средах и диагностика саморегуляции учебных действий: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2010. 358 с.
5. Поспелов Д.А., Пушкин В.Н. Мышление и автоматы. М.: Сов. радио, 1972.
6. Поспелов Д.А. Принципы ситуационного управления / Известия АН СССР. Техническая кибернетика. 1971. № 2. С. 10–17.

НА ПУТИ К ЭТИКЕ XXI ВЕКА

ON THE WAY TO ETHICS OF THE XXI CENTURY

А.В. Вершков

A.V. Vershkov

Экологическая этика, православная этика, антропоцентризм, природопользование.

В статье противопоставляются экологическая и православная этика. Выделены отличительные черты православной этики. Сделан вывод о том, что православная этика может стать основой для нравственности XXI века, способной преодолеть экологические проблемы современности.

Ecological ethics, Orthodox ethics, anthropocentrism, natural resource use.

Ecological and Orthodox ethics are contrasted in this article. The author has allocated the specific features of Orthodox ethics. It has been concluded, that Orthodox ethics can become a basis for morality in the XXI century, able to overcome environmental problems of modern times.

Четверть века назад Н.Н. Моисеев показал, что чисто техническими средствами экологического кризиса не преодолеть, и ввел понятие нравственного императива, как «системы ограничений, системы запретов, регламентирующей поведение человека и его действия» [Моисеев, 1990, с. 248].

Отсюда вытекают и задачи, стоящие перед современной наукой. Человеку необходимо привить культ любви к природе – величайшей ценности, без которой невозможно само существование жизни. Необходимо перестроить менталитет современного человека, изменить шкалу ценностей. Как должен быть изменен менталитет, какой должна быть новая шкала ценностей нового человека? Этот вопрос волнует умы мыслителей и ученых современности. Многие считают, что человек будущего – это человек, обладающий экологическим сознанием, ведущим к экологически правильному поведению. «Формирование экологического сознания, – пишет известный специалист в области философских проблем экологии и природопользования Э.В. Гирусов, – предполагает такую перестройку взглядов и представлений человека, когда усвоенные им экологические нормы становятся одновременно нормами его поведения по отношению к природе» [Гирусов, 1983, с. 108].

Однако, отмечает Э.В. Гирусов, «экологическое сознание не может ограничиться прежними теоретическими конструкциями и понятийным

материалом, поскольку их направленность на изучение отдельно взятых явлений природы и общества противоречит задаче экологического подхода охватить единым понятийным аппаратом качественно разнородные явления. По этой причине экологическое сознание более всего тяготеет к философскому. Необходимо формирование новых философских подходов к проблемам научного познания» [Гирусов, 1983, с. 113].

Какие новые подходы может предложить современная наука? Многие авторы в связи с этим обращают внимание на экологическую этику, направление, возникновение которого связано с именем Олдо Леопольда, глубоко переживающего разрушение природы и усматривающего причину создавшегося положения в недостаточной экологической образованности людей, в отсутствии этики отношения к природе. Свою новую этику Леопольд назвал «этикой земли». В работе «Календарь песчаного графства», вышедшей в 40-е годы XX столетия, он писал об отсутствии этики во взаимоотношении между человеком и землей, животными и растениями, обитающими на земле, и необходимости такой этики. По мнению О. Леопольда, «этика земли меняет роль человека, превращая его из завоевателя общества в рядового и равноправного его члена. Это подразумевает уважение к остальным сочленам и уважение ко всему сообществу» [Леопольд, 1983, с. 202]. Согласно В.И. Борейко, «предметом экологической этики являются обоснование и раз-

работка этических принципов и правил, регулирующих моральные отношения человека к природе и отдельным ее представителям» [Борейко, 2004, с. 7]. По мнению В. Борейко, экологическая этика имеет три главные задачи:

- разрушить старое потребительское отношение к природе, основанное на антропоцентризме и прагматизме;

- выработать новое экологическое мировоззрение, основанное на том, что не все должно делаться во имя и на благо человека;

- разработать теоретические основы охраны природы.

Как отмечает Н.И. Керимова [Керимова, 2011], на формирование экологической этики оказали влияние В.И. Вернадский, Н.Н. Моисеев, В.Е. Борейко, А. Наэсс, А. Швейцер, работы которых разрушили старую потребительскую идеологию и послужили основой для формирования экологического мировоззрения.

На первый взгляд концепция экологической этики весьма привлекательна и непротиворечива. Однако теория и особенно практика (применение положений экологической этики в жизни) нуждаются в дальнейшей проработке. Не все положения экологической этики, на наш взгляд, будут позитивно восприняты обывателями, поскольку требуют от человека в своих природоохранных действиях поступать не только без каких-либо корыстных интересов, что справедливо, но и во вред себе.

Ряд положений экологической этики настоятельно требует. Покажем это на примере взглядов одного из ярких сторонников и пропагандистов экологической этики руководителя Киевского эколого-культурного центра В.Е. Борейко.

В.Е. Борейко полагает, что человечество подошло к этапу, когда ему необходимо определиться, насколько нужно сократить свою численность и сколько процентов территории отдать дикой природе в полное распоряжение.

Он отвергает практику экологического туризма, требуя запрещение студенческих практик на природе, выступает за запрещение любительских охоты и рыбалки, требует отказаться от мяса животных, от мехов и натуральной кожи.

Многих сторонников экологической этики отличают откровенная агрессивность и отсутствие стремления к компромиссу, что, возмож-

но, не в последнюю очередь диктуется политической ангажированностью и логикой политической борьбы. Так, В.Е. Борейко предлагает создать в России и странах СНГ радикальную общественную организацию «Воины дикой природы», которая отстаивала бы права и свободу дикой природы и для которой «любой компромисс с природоохранными чиновниками, властями и хозяйственниками... приравнивается к предательству, а любое упоминание об “устойчивом развитии”, “рациональном природопользовании”, “охране природы ради нас и потомков” – позор» [Борейко, 2002].

Возникает вопрос: если сторонники экологической этики говорят, что любая жизнь ценная сама по себе, то как быть с лабораторными животными, используемыми в медицине? Выходит, нужно запретить использование животных в цирке, можно прогнозировать инициирование судебных процессов (а такие прецеденты уже зафиксированы в Америке) по запрещению сбора дикоросов, грибов и ягод, поскольку они являются продуктами питания диких животных. Далее может последовать запрет на вырубку леса и сбор цветов. А как быть с отравляющими жизнь человека кровососущими насекомыми, которые также являются живыми существами? Перечень вопросов можно продолжить.

Приведем мнение православного священника игумена Иоанна: «Так называемая экологическая этика – благое, но безнадежное дело. Достаточно вспомнить стоические концепции о морали. Кого смогли увлечь своими красноречивыми идеями стоики? – Узкую группу античных интеллектуалов... Но широким массам населения стоическая мораль осталась непонятна и чужда. Таким же образом обстоит дело и с экологической этикой». Так, например, пишет указанный автор, невозможно представить, что нормы экологической этики побудят американцев отказаться от автомобилей и нынешних стандартов жизни, а жители третьего мира согласятся на контроль над рождаемостью» [Игумен Иоанн (Экономцев), 1999, с. 134–135].

Сомневается в укоренении идей экологической этики в массовом сознании и академик В.С. Степин, обращая внимание на то, что она (этика) ориентируется на созерцательное отношение к природе, свойственное традиционным культу-

рам и в век научно-технического развития может быть интерпретировано «как требование ограничить извне это развитие и даже отказаться от него» [Степин, 2009, с. 557].

Что может предложить человечеству наука, кроме экологической этики? Новые постмодернистские учения типа «глубинной экологии» или какие-либо другие экзотические учения? А может, ничего не надо предлагать и ответ лежит на поверхности? Может быть, главное уже давно сказано? В связи с этим хотелось бы привести слова Н.Н. Моисеева: «Сегодня говорят о необходимости формирования новой нравственности. Разговор о нравственности и ее утверждение действительно необходимы. Без него у человечества не будет будущего. Но я совсем не убежден, что надо изобретать какие-либо новые принципы взаимоотношения людей. Необходимое уже сказано – это принципы Нагорной Проповеди. Если бы они действительно вошли в плоть и кровь людей, если бы люди научились “любить людей” чувствовать ответственность за судьбу других, независимо от цвета кожи и принадлежности к той или иной цивилизации, то отыскание необходимых компромиссов, вероятно, не составило бы проблемы» [Моисеев, 1994, с. 45]. На наш взгляд, альтернативой экологической этике могут и должны стать «православная этика» и ее составная часть «трудовая этика православия». В ней, на наш взгляд, сосредоточено все необходимое для коэволюционного, гармоничного сосуществования общества и природы. Сошлемся на мнение Н.Н. Моисеева о том, что русская церковная традиция «вполне гармонично сочетается с идеями коэволюции человека и биосферы». Кроме того, Н.Н. Моисеев считал, что на земном шаре есть места, которые могут превратиться в очаги ноосферы. К таковым он относит районы старых монастырских поселений, например Тихонову Пустынь в Калужской области [Моисеев, 1993, с. 143].

Какие же черты отличают православную этику? Прежде всего, православная этика – это особое православное отношение к природе, которое характеризуется отношением к природе как к Божьему творению, данному в управление человеку как неотъемлемой ее части и в то же время венцу этого творения. Наши предки умели заботиться о сохранении и воспроизведении при-

роды. Только один пример. В православных общинах во время нереста и перед ним служились соответствующие молебны, людям запрещалось не только ловить рыбу, но была запрещена езда на лодках и пение, «дабы не мешать рыбе» [Бурдаков, 1997, с. 363]. Отличительная черта русского православия – это добротолубие – любовь к добру. Об этом пишет О. Платонов. По его мнению, такое отношение к вере идет из глубины русского национального сознания, согласно которому человек по природе – добр, а зло в мире – отклонение от нормы. Добро приоритетно, оно неизбежно побеждает в борьбе со злом [Платонов, 1995, с. 26]. Присущ православию и аскетизм. В классическом понимании под «аскезой» понимались напряжение, усилие, труд для достижения определенной цели. Аскетизм формирует нравственное совершенство, очищение и освящение человеческой личности. Православная этика – это и коллективистские ценности, которые воплощаются в соборности. О.А. Платонов приводит определение соборности русского мыслителя Д.А. Хомякова, согласно которому соборность – это целостное сочетание свободы и единства многих людей на основе их общей любви к одним и тем же абсолютным ценностям.

Принцип соборности оказал воздействие на формирование в России представлений о потреблении и распределении материальных благ. Об этом пишет Т. Коваль. Признавалось, что собственность, богатство сами по себе нравственно нейтральны, однако более почиталась бедность, а богатство представлялось, напротив, нравственно сомнительным. Бедность сама по себе уже как бы предполагала добродетельность, а богатство – порок (Т. Коваль, 1994). Следующая отличительная черта православия – это отношение к труду как священнодействию, мере богоугодности человека. Заповедь труда имела всеобщий характер. Она относилась ко всем христианам без исключения вне зависимости от их социального и имущественного положения. Кто не трудится – тот не христианин, – учило православие.

К этой теме близка и тема вознаграждения за труд. Глубоко религиозному русскому человеку, отмечает О.А. Платонов, было свойственно стесняться просить адекватную плату за свой труд, проявляя, таким образом, гордыню и жад-

ность. Для спокойной совести надежнее представлялось занизить плату, отдать часть своего труда даром, как бы в подарок. Православная трудовая этика одновременно осуждает расточительность и в то же время учит употреблению своего богатства на благо ближних, милосердию и благотворительности. На этот аспект трудовой этики православия обращает внимания О. Сидякина [Сидякина]. Под влиянием принципа общинности в русском религиозном сознании сформировалось отношение к собственности. Эгоистическое владение благами воспринималось как проявление демонизма. Сформировался народный идеал справедливости, согласно которому не следует гнаться за богатством, за наживой, преследовать материальный расчет, испытывать жадность к деньгам и вещам. Как цель жизни это считается недостойным. Главное же – прожить жизнь по-доброму, по правде, достойно. Этому способствовала еще одна отличительная черта православия – нестяжательство. Суть народного понимания нестяжательства хорошо отражена в народном творчестве: «Лишнего не бери, карман не дери, души не губи» [Платонов, 1995, с. 50].

Таковы основные черты православной этики. Они просты и понятны. Они идут из глубины души русского народа и, на наш взгляд, могут быть восприняты социумом, что дает основания положить их в основу новой нравственности для XXI века.

Нередки обвинения православия в антропоцентризме, поскольку оно возвеличивает человека, созданного, согласно библейскому преданию, по образу и подобию Божьему. Многие пишут, отмечает в связи с этим В.А. Кобылянский, что антропоцентризм устарел и необходим переход к «экоцентризму», и задается вопросами: какой «антропоцентризм» устарел – любой или какой-то особый, так сказать «неприличный антропоцентризм»? В чем особенность этого неприличного антропоцентризма? «Прилично ли человеку есть, пить, дышать носить одежду, строить жилище и вообще думать, заботиться о себе, о нынешних и будущих поколениях? Или он должен думать, заботиться только о природе, о природе самой по себе, о природе-для-себя?» [Кобылянский, 2000, с. 55]. Такую постановку вопроса В.А. Кобылянский считает абсурдной. По мнению ученого, человек всегда был, есть и будет «началом»

и «концом» деятельности людей, другое дело, что его деятельность невозможна без природы, в том числе природы самого человека. Поэтому, «думая о себе, человек в то же время обязан, должен думать о природе, а думая о природе, он не может в то же время не думать о себе» [Там же]. В антропоцентрической установке на оптимизацию взаимоотношения общества и природы в интересах, как отдельного человека, так и человечества в целом нет никакого технократизма или какого-то иного «неприличия», пишет В.А. Кобылянский. Исследования, игнорирующие коренные жизненные интересы человека и общества, по мнению В.А. Кобылянского, превращают любые экологические исследования в бессодержательные и лишённые смысла, кроме того, они бездуховны и антигуманны. Они, по мнению ученого, не способны обеспечить выживание человечества на современном этапе [Там же, с. 56].

Приведем также мнение известного специалиста в области природопользования профессора В.В. Дежкина, который считает, что мнение, согласно которому антропоцентризм – это однозначно плохо, а биоцентризм (экоцентризм) – это однозначно хорошо, является раздачей ярлыков. Он отмечает, что «вместо активной работы на ниве разумного природопользования, вместо постепенного вытеснения из умов и душ современников сугубо потребительского отношения к природе, вместо замены устаревших и опасных догм традиционного антропоцентризма на новые прогрессивные идеи, они (сторонники экологической этики) поддаются несбыточным грезам о красивой, обожествленной, дикой природе без человека. И тем самым ускоряют ее разрушение и гибель [Дежкин, 2002].

С участием В.В. Дежкина разработан проект концепции взаимоотношения человека и животных.

В указанной концепции отмечается, что животные, безусловно, глубоко чувствующие существа, они имеют право на защиту от страданий, но в мировой иерархии основополагающих ценностей жизнь животных должна находиться вслед за жизненными ценностями человека. Именно вокруг этого постулата и необходимо строить систему доказательств реального отношения жизни. В.В. Дежкин и Л.В. Попова приводят тезис эколо-

га Д. Бринбахера: «...Есть экологическая этика необходимого, но есть экологическая этика идеального. В своих отношениях с природой мы должны стремиться к этике идеального, но всегда следовать этике необходимого». Указанные авторы считают, что этому тезису близки взгляды А. Швейцера, ориентировавшего людей на благоговейное отношение ко всякой жизни (этике идеального), но смирившегося с лишениями жизни ради обеспечения несущих потребностей людей (этика реального) [Швейцер, 1992]. «Найти баланс между этими крайностями – задача ученых, занимающихся проблемами экологической этики, в том числе – этике биологического природопользования», – заключают они [Дежкин, Попова, 2006].

Библиографический список

1. Борейко В.Е. Дикую природу может спасти только экологическая этика // Гуманитарный экологический журнал. Спецвыпуск. 2002. Т. 4.
2. Борейко В.Е. Экологическая этика в вузе. Киев: Киевский эколого-культурный центр, 2004. 68 с. URL: www.ecoethics.ru/old/m08/41
3. Бурдаков Ю.В. К возрождению традиций отечественного землепользования // Христианство и экология. СПб.: РХГИ, 1997. С. 362–366.
4. Гирусов Э.В. Экологическое сознание как условие оптимизации взаимодействия общества и природы // Философские проблемы глобальной экологии / отв. ред. Е.Т. Фаддеев. М.: Наука, 1983. С. 105–121.
5. Дежкин В.В. Экоцентризм против антропоцентризма: давайте поспорим // Гуманитарный экологический журнал. Спецвыпуск. 2002. Т. 4. URL: www.ecoethics.ru/old/m08/40
6. Дежкин В.В., Попова Л.В. Экологическая этика и биологическое природопользование: элементы теории и этико-экологические ограничения // Использование и охрана природных ресурсов в России. 2006. №1. С. 28–37.
7. Игумен Иоанн (Экономцев). Православный подход к экологическому кризису современной цивилизации. Московский патриархат. Отдел религиозного образования и катехизации, 1999. С. 113–140.
8. Керимова Н.И. Концепции экологической этики // Вестник высшей школы. 2011. № 7. С. 85–88.
9. Кобылянский В.А. Философия биоэкологии и биосферологии: учеб. пособие. Чита: Изд-во ЗабГПУ, 2000. 88 с.
10. Леопольд О. Календарь песчаного графства. М.: Мир, 1983. 248 с.
11. Моисеев Н.Н. Современный антропогенез и цивилизационный разлом (эколого-политологический анализ). М.: Изд-во МНЭПУ, 1994. 47 с.
12. Моисеев Н.Н. Человек и ноосфера. М.: Молодая гвардия, 1990. 351 с.
13. Моисеев Н.Н. Экологический фон современной политики // ОНС. 1993. № 4. С. 135–145.
14. Платонов О. Русская цивилизация. М.: Роман-газета, 1995. 224 с.
15. Сидякина О. Православная этика труда. URL: <http://www.polemics.ru/articles>
16. Степин В.С. Стратегия ненасилия и развитие цивилизации // Философия и этика: сб. науч. тр. К 70-летию академика А.А. Гусейнова. М.: Альфа-М, 2009.
17. Швейцер А. Благоговение перед жизнью. М.: Прогресс, 1992. 576 с.

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ОДНОГО АПОКРИФА

INTERPRETATION OF ONE APOCRYPHA

Е.С. Бойко

E. S. Boyko

Интерпретация, толкование, присловие, вера, вера без дел мертва, текст, апокриф, рассказ, назидание, знак, знамено, вид, показатель.

В статье впервые проводится анализ речевой деятельности староверов на Енисее в процессе интерпретации содержания неканонического текста. Записанный текст нигде не зафиксирован. Исследование проводится в знаковом подходе. Такой подход позволил определить «речевые группы информантов», выявить, как управляют своей речевой деятельностью – говорением – определённые группы информантов, увидеть, какими словами обозначается понятие «знак».

Interpretation, explanation, saying, belief, faith without actions is dead, text, Apocrypha, story, edification, sign, banner, appearance, figure.

The paper is the first to analyse the speech of conservatives along the Yenisei River in the interpretation of the content of non-canonical text. Written text is not recorded anywhere. The research was conducted by means of a sign approach. This approach allowed us to determine «speech groups of informants», reveal how certain groups of informants controlled their speech activity – speaking, see what words indicated the concept of «sign».

В статье анализируется интерпретация содержания одного апокрифа, записанного в социуме староверов на Енисее, который нигде в научных исследованиях не зафиксирован. Анализ, представленный в статье, проводится в русле исследования «Управление православной речевой деятельностью в социуме староверов на Енисее: знаковый подход». Знаковый подход к исследованию православной речевой деятельности ещё никем не применялся. В данной работе знак используется в качестве детерминирующих векторов анализа текстов-комментариев, иными словами, текстов-интерпретаций. Перед нами стоит задача: определить, на каких знаках осуществляется интерпретация содержания текста; используют ли интерпретаторы специальные слова для обозначения понятия «знак» и как квалифицируют жанр рассказа.

Записанный нами рассказ-апокриф представлен несколькими вариантами. Сначала дадим более частотный вариант апокрифа: «*Один мужик так верил в Боу, но не умел молиться, поэтому прыгнет через бревно в одну сторону и скажет: ты, Боу, мой. Потом в другу и – я, Боу, твой!.. Идёт инок и видит, што мужик прыгат через бревно. Инок смотрел, смотрел и говорит: “Ты чё делаешь?” Мужик ответил: “Молюсь Боу!” Инок и рассказал, как правильно молиться, и пошёл. Инок переплыл реку, но мужик забыл мо-*

литву. Он побежал за иноком, а тот уже за речкой. Этот бежит к иноку как посуху по реке и кричит, что забыл, как творить правильно молитву. А инок, увидал, што по воде идёт как посуху, понял, что он уже спасся глубокой верой, и крикнул, чтоб он молился по-старому». В других вариантах апокрифа расхождения касаются или типа «молитвы», которая звучит так: «Скачок тебе, скачок мне!», или типа способа передвижения по воде – лодка / корабль, или водного источника – река / море. Для староверов на Енисее (Тува, юг и средняя часть Красноярского края) в картине мира более приемлемы знаки: лодка и река. Поморские староверы, наоборот, используют вариант: море и корабль. Только этим, наверно, можно объяснить предпочтение представленного варианта апокрифа, потому что поморских староверов на Енисее гораздо меньше, чем часовенных и белокриницких.

Значение понятия «апокрифы» дано в Словаре с пометой *лит(ературное)*: «Древние произведения с библейским сюжетом, содержащие отступления от официального вероучения и потому отвергнутые Церковью» [Словарь ... , 1981, с. 42]. Апокрифы (от греч. *apokrifos* – тайный, сокровенный) – сочинения о персонажах и событиях Священной истории, возникшие на рубеже нашей эры в древнееврейской и древнесирийской

среде, а также на христианском Востоке, не вошедшие в официальные иудейский и христианский церковные каноны [Апокрифы]. Апокрифы учёные подразделяют на ветхозаветные и новозаветные на основе содержания и имен библейских и евангельских персонажей. Некоторые из них были включены в конце XV в. в славянский текст Библии при составлении ее первого полного перевода (1499) при новгородском архиепископе Геннадии (это Книга Премудрости Соломона, Книга Иисуса, сына Сирахова, Книга Товифа, Книга Иудифь и др.). Вторая группа апокрифических ветхозаветных текстов осталась за пределами библейского Канона (об Адаме и Еве, Енохе, Мелхиседеке, Аврааме и др.). Новозаветные апокрифы возникли уже в первые века нашей эры, дополняя канонический евангельский текст подробностями о земном и крестном пути Иисуса Христа, апостолах, о Богородице и других евангельских персонажах [Апокрифы]. Апокрифические сюжеты нашли отражение и в духовных стихах (Стих о Голубиной книге. Сон Богородицы и др.) [Селиванов, 1991, с. 3–26]. Апокрифам ветхозаветной и новозаветной традиции посвящена обширная литература, но мы не будем её актуализировать, потому что рассматриваемый нами апокриф нигде не зафиксирован. Его жанр староверы определяют как «божественное сказание» (рассказ, текст на духовную тему) [Бойко, 1996, с. 44] или как «присловие». Лексема «присловия» – это пословицы, поговорки, короткие рассказы, т. е. малые жанры фольклора, вставляемые в акт речи для подтверждения высказываемой мысли [Бойко, 2009, с. 288]. Но мы квалифицируем его как апокриф, хотя он и не содержит отступления от вероучения, но ситуация, в которой действует святой божий угодник, не отвечает каноническим требованиям. Мы уже рассматривали записанные от староверов апокрифы, где распределили их по тематике, раскрыли их роль в речи и представили речевой портрет пользователей апокрифами [Бойко, 2009, с. 288–291]. Но интерпретацию содержания апокрифов информантами мы не рассматривали и не обращались к выявлению истоков, на которых были составлены рассказы. Нам удалось записать различные комментарии, объясняющие содержание этого текста, в которых

рассматривается, с одной стороны, вопрос о каноничности положений апокрифа, а с другой – один из информантов знает источник, на котором, вполне вероятно, создан апокриф.

Основные знаки рассматриваемого апокрифа – мировоззренческие догматы: «без веры нет спасения» и «вера без дел мертва». Рассказ используется староверами в качестве назидания – в жанре проповеди, гомилии. Мы уже фиксировали, что грамотные староверы знают греческие слова *уомилет*, *уомилия*, которые используются ими для обозначения смысла «проповедь, убеждение» [Бойко, 2008, с. 191]. Рассматриваемый нами апокриф является назидательным потому, что в нём раскрыты положения Писания: спастись можно только верой, но вера без дел мертва. Среди наших записей есть рассуждение о соотношении этих догматов: *«Хоть в молитве и говорится: вера да вместо дел вменится мне, се верую – спаси мя, но преподобный и богоносный Симеон Новый Богослов указывает, что вера во Христа одна не может нас спасти, если не получим от своих дел благодати Святого Духа»*. Мы разыскали это положение и делаем сноску [Слова ... , 2004, с. 235]. В другом рассуждении старовером в качестве доказательства неразрывности этих догматов используются слова из послания апостола Иакова: *«Пусть никто не обольщается суетными словами, и никто не надеется на одну веру во Христа. Внимайте словам апостола Иакова: вера без дел мертва есть. Ибо как тело без духа мертво, так и вера без дел мертва есть»* (Иак. 2, 20, 26). Один старовер даже ссылается на притчу: *«Сам спаситель Иисус Христос указывает, что гли получения вешнего (вечного) спасения надо не только слушать слова его учения, но и исполнять их в каждодневной жизни. Об этом говорится в притче: Всякого, кто слушает слова мои и исполняет их в каждодневной жизни, уподоблю мужу благоразумному, который построил дом свой на камне, а не на песке (Матф. 7, 24–27). На песке строит неразумный человек. Строил свой духовный дом не на прочном основании, которое есть Христос, его учение и его Церковь. Этот ишшият (ищет) лёгкий пути, он забывает, что гли достижения Царства Небесного он должен напрягать все свои силы. Иисус и говорит: “Если кто хочет идти за мною, отвергнись себя, и возьми крест свой и следуй за мной”»* (Матф. 16, 24).

Интерпретацию положений апокрифа продолжим на основании определения видов речевой деятельности. Используется один вид речевой деятельности – говорение, где актуализируются подвиды жанров говорения: пересказ, цитирование и составление текста-анализа содержания апокрифа – интерпретации. Анализ содержания апокрифа проводило несколько групп информантов.

Первую группу составляют «пересказыватели» апокрифа, предваряя его прелюдией, которая звучит так: *«Ить без веры нет спасения. По вере и благодать от Боуа»* или *«Молиться надо ото всёй души, а то слова проговаривам, а мыслями от Боуа отстоим далеко. Не молимся, а сотрясам воздух»*. Резюме пересказывателей к апокрифу: *«Вера его – спасла его»*. Эту группу составляют информанты-миряне, которые используют апокриф для назидания о том, что только крепкой, несумненной, верой можно спастись. Чаще всего эту группу представляют женщины.

Вторая группа (12 человек) представлена грамотными мирянами, которых староверы называют *«изрядными знатоками святых писаний и искусными в толкованиях»*. Эта группа представляет для выяснения процесса управления речевой деятельностью наибольший интерес. Уровень грамотности у них разный. Они интерпретируют – трактуют, раскрывают смысл текста апокрифа, обозначая свою речевую деятельность интерпретации словами: «толковать» или «раскрывать возводные смыслы». Процесс интерпретации сопряжен: он обеспечивает общение и понимание. Его сложность в отношении текста определяется прежде всего сложностью смысловой структуры духовного текста, требующей для понимания интеллектуальных усилий. Так, П. Рикер связывает интерпретацию с особой работой мышления, «которая состоит в расшифровке смысла, стоящего за очевидным смыслом, в раскрытии уровней значения, заключенных в буквальном значении» [Рикер, 1995, с. 18]. Интерпретация своего и чужого высказывания определяется и как «получение на основе одного, “исходного” объекта (называемого интерпретируемым) другого, отличного от него объекта, предлагаемого интерпретатором в качестве равносильного исходному на конкретном фоне ситуации, набора презумп-

ций и знаний» [Демьянков, 1982, с. 327]. Современное многообразие подходов к тексту представляет исследователю не только необъятный простор, но и новые сложности при оценке особенностей произведения. Одна из этих сложностей – выявить для интерпретации того или иного элемента текста в определенном ключе: как символ, или как знак, художественный прием, или мифологический подтекст и т. д. Возникает впечатление бесконечной возможности бесконечного истолкования любого текста. И в то же время среди такого необъятного многообразия обращают на себя внимание две отчетливые тенденции. Это, во-первых, стремление расшифровать текст, найдя в нем нечто вроде скрытого смысла; во-вторых, оценка текста, обратная предыдущей, как иллюстрация некоего принципа, идеи или проблемы. Информанты сами выделили знаки, на которых сложен текст. Два из них уже отметили пересказыватели: *«несумненная (истинная, крепкая) вера и дело»*. Далее берём толкование, которое представлял старовер из второй группы – грамотный, *«изрядный знатоки святых писаний и искусный в толкованиях»*: *«Действие – прыгание – это труд. Это духовный труд. Ить в Ветхом Завете сказано, что Давыд, как воздавал хвалу Боуу, он скакал. Одна из жён посмеялась над ним, из-за этого Боу наказал её – стала бесплодной. Вот почему в рассказе и берётся такой труд. Кто составлял этот рассказ, тот знал об этом»*. Другой выделил и перечислил слова, обозначающие понятие «знак»: *«Кто придумал это божественное сказание, тот ятно понимал, какая знамена, ну знаки, алиф показатели нужна изобразить здесьяка. Придумшшык опирался на каноны Православия. Перво знамено – это несумненная вера, втора – без дел вера мертва, треття – показатель спасения, а это хождение по воде как посуху. От мы и удим: молится неканонично – прыгат через бревно и придумал свою молитву. Но это хорошо принимается детским умом и запоминаются православные знаки спасения души»*. Третий отметил: *«Везде используется знак “вода”»*. Толкователь этот знак не только актуализовал, но и сопроводил его расшифровкой: *«Знак воды не случайно здесь использован, потому что Боу святым давал такую благодать – ходить по воде, как по-*

суху. По рассказу видно: мужик достиг этого. Мы видим такое и в житии *Мáрии Египетской*. Она достигла такого совершенства святости, что ходила как по воздуху и переходила реку сверх воды. Ну с водой-то много в Писании чудес. Вот тот, кто составил нам это назидание о несусленной вере, тот знал об этом».

Как видим, миряне и первой и второй группы с уважением относятся к поведению мужика, понимают, что он молился, как умел. Многие из тех, кто слушал этот апокриф, сетовали, что и сами много не знают из молитвенного служения. Одна женщина даже сказала, что выучила наизусть молитву к Иисусу Христу: «Многомилостиве и всемилостиве Боже мой, где и есь слова: вера в тя спасает отчаянные. Се верую – спаси мя. И всю читаю от начала и до конца ежедневно. Путь Христос вменит мне это в труд и веру. Безграмотна я, молюсь только изустно *Малый Начал* и некоторы молитвы, а так по *лестовке* (чѣтки староверческие) [Бойко, 2002, с. 176–180] запомнила, сколь *лестовок* за *Павечерницу*, за *Полуношницу*, за *Псалтырь* надо сделать поклонов».

Третья группа информантов – представители клира – насмешливо относятся к действиям персонажа апокрифа, некоторые даже пренебрежительно отзывались о молитвенных действиях мужика, но нам повезло записать и текст из житийного рассказа, содержание которого перекликается с содержанием апокрифа, где осуждается такое поведение священнослужителей. Записали отрывок из жития мы в такой ситуации: однажды мать поучала своих детей, что молиться надо не истово, и использовала этот апокриф как показатель поведения во время молитвы. В доме был гость-старовер. Он сказал, что этот текст, наверно, составлен на основе одного события и рассказал: «*Святой Августин, епископ Иппонийский, возвращался ко своей епископии морем, и принесен бысть корабль по Божию устройению к некоему острову, пусту и ненаселену человеки. Он вышел на остров и пошёл осмотреть его. Оказалось, что на острове жил один человек. Августин спросил его о том, кто и откуда. Мужик сказал, что уже много лет живёт на этом острове. Родители у его были крестьяны. Однажды мужик услышал в Церкви слова из Евангелия Иисуса Христа: “Кто хочет идти за мной, то от-*

кажись от семьи”. Мужик переплыл на ладье на остров и стал служить Богу. Августин поинтересовался, читает ли он Писание, но мужик ответил, что безграмотный. Августин спросил, как же он молится. Мужик ответил, что как научили родители, так и молится. Августин попросил, как он молится. Мужик точно не знал содержания молитв: некоторые слова произносил неправильно, менял местами части молитв. Тогда Августин начал его учить, как правильно молиться. Корабельщики исправили судно, и все уплыли. Судно уже далёко было от острова, и корабельщики увидели, что кто-то плывёт за ём. Они сказали об этом Августину, он тоже стал вглядываться: кто же это плывёт. Когда стало хорошо видно, то оне увидáли, что это мужик с острова. Он сидел на рубахе и управлял рукавами, как вёслами. Его подняли на корабль, и он объяснил Августину, что забыл, как правильно молиться. Августин научил его, но панял, что Боу уже принял его моление: вот почему он не утоп. Такое чудо совершил и Иисус: ходил по морю, такую же благодать дал и некоторым святым, ну, *Мáрии Египетской*». Но после рассказа хозяин дома так анализировал достоинства апокрифа: «*Это божественное сказание – при словие – лучше отвечает делам научения в вере. Кто-то создал короткий рассказ, он лучше слушается, в ём внога всего, чѣ действует на ум: необычны действия мужука, поэтому сразу же врезается в голову*». В науке это квалифицируется как выразительные средства, воздействующие на сферу оптимального восприятия. Иными словами, кто создавал апокриф, тот учёл особенности речевой деятельности – аудирования: во-первых, лаконичность речи, во-вторых, чѣткость выделения знаков говорения, в-третьих, занимательность содержания.

Теперь перед нами стала задача: найти, в каком произведении рассказано об этом. Может быть, и предложенный текст об Августине – тоже апокриф. Мы прочитали житие Августина, его сочинения, а также «Луг духовный», «Лимонарь», но текста этого не обнаружили. Оказалось, что это русское произведение – «Сказания о явлениях» [Чудовское собрание, 1879, л. 156–158 об.]. Описал чудовское собрание П.Н. Петров [Петров, 1879, с. 164]. Он сообщает, что в этом сборнике

помещены «Повести об Августине Гиппонском», записанные А.М. Курбским. Указания на оригинальность этих сочинений и на среду, в которой они обращались, содержатся в вводных строчках: «Неправедно возомних утаити и две повести чудные, явленныи от Бога святому Августину, ихъ же слышал есмь от многих православных словом сказаемы, паче же от преподобнаго Максима Философа, а написанных нигде же видех, и не вем, аще преведены (переведены) ли будут в русском языке». Максим Философ – это, конечно, Максим Грек. Именно так неоднократно называл его в своих сочинениях Андрей Курбский [Соболевский, 1903, с. 196]. Мы не будем приводить весь текст повести, а только актуализируем выводы: «Оле неизреченныя Ти, Христе, силы и предивных действий Твоих к человеческому окаянному роду! За малое произволение и труды преудивленными славами прославлявши рабов Твоих, служащих Тебе. Зрим зде со опасством и внемлем себе со истязанием, где ныне зазирающии оглаголники и неповинных истязатели, малоискусных в писании иереев диаконов осуждающий, а простоты жителства их не смотряюще; такожде и народов простых неискуству молитвам насмехающеся, а трудов их претяжких и потов многих ни во что же вменяюще. Пред милосердным же Владыкою и Содетелем всех не тако, но правость в человецех сердечную зрит, и опаснаго чистаго жителства хошет, и любви нелицемерныя к Себе и ко всем истязует. Недостатки же неискуства нашего, аще глаголемы бывають по неведению, и простотою разума, не токмо милосердием их наполняет, но премножайше и радуется о них, яко же отец чадолюбивый о немотящих маловозрастных его младенцах, веселится и промышляет Владыка наш по естественному сродству добродетелех, дондеже вси достигнем в мужа совершенна, в меру возраста исполнения Христова. Аминь».

Вывод, сделанный в оригинальном тексте, является упрёком клиру. Один старовер сказал об этом так: «*Уосподь избрал себе в апостолы ить не книжных людей, а рыбаков, не сведующих во многом. Уж кады Святой Дух на них сошёл, тады стали всё разуметь. Вот и нам надо усердно молиться Боуу, чтоб нас вразумил уосподь и вошёл в нас Святой Дух, тогда и начнём понимать*

Писание». Другой добавил: «*Святость – это знамение, благодать, даваемая свыше правоверным, то есть дарование Святаго Духа, предсказание будущего, дела знамений и чудес, изъяснение чистоты веры, чистоты жития, обручение будущему Царствию, что неправоверным и грешным не даётся. Значит, уосподь увидел, что мужик всё соблюдат, и дал ему, благодать*». Это высказывание старовера, оказалось цитированием Иоанна Златоуста (Беседы на четырнадцать посланий св. апостола Павла).

Наличие житийного текста позволяет сделать два наблюдения: в среде староверов сохраняются некоторые канонические тексты; знание этих текстов, наверно, было представлено довольно широко, поэтому получило преобразование в речи талантливого православного человека в апокриф. Канонический текст претерпел в апокрифе изменения, но идея осталась: неистовая вера в Бога награждается.

Таким образом, интерпретация апокрифа о необычном способе моления является ярким свидетельством того, что староверы управляют своей речевой деятельностью, но на разном уровне. Большая часть использует только сам рассказ, где в прелюдии раскрываются основные знаки воздействия на формирование веры и молитвенных дел. Небольшая группа (12 человек) интерпретируют содержание текста на основе значений знаков. Важно то, что эти интерпретаторы выделяют не только знаки канонов православия, но и используют понятия для обозначения их (знак, знамено, вид, показатель). Знаки интерпретации обозначены словом или словосочетанием (несуменная вера, вера без дел мертва, благодать Святого Духа – по воде ходить, как посуху). В процессе интерпретации проявляются взаимосвязь мышления и языка и конституирующая роль языка, слова речи в различных формах текста в познании, в структурах сознания. Этот процесс полностью отражается в речи некоторых староверов.

Данные материалы могут использоваться на занятиях религиоведения, чтобы вызвать подобающий интерес к вопросам вероучения. «Священный долг каждого законоучителя, – пишет Г.М. Карабинович, законоучитель Московского Коммерческого училища, – сообщить делу преподавания Закона Божия подобающий интерес,

чтобы преподаваемое учение глубоко запало в юные души учащихся» (Закон Божий, 1910, с. 22) Религия есть прежде всего чувство, поэтому даже неканонические яркие рассказы будут воздействовать на сферу усвоения положений православия.

Библиографический список

1. Апокрифы. URL: <http://ksana-k.narod.ru/Book/oldruss/apokrif.htm>
2. Бойко Е.С. Азбучный имяслов в социуме староверов на Енисее // Приенисейская Сибирь в лингвистическом освещении: материалы международной научной конференции «Русский язык и национальный вопрос в Сибири». 15–17 ноября 2007 г. / отв. ред. О.В. Фельде; Красноярск, гос. пед. ун-т им В.П.Астафьева. Красноярск, 2008. С. 190–198.
3. Бойко Е.С. «Божественные сказания» как средство религиозно-этического воспитания в семьях староверов по Малому Енисею // Религия и церковь в культурно-историческом развитии Российского Севера. Киров, 1996. С. 44–48.
4. Бойко Е.С. Названия ритуальных предметов для богослужения у староверов на Енисее // Русский язык в Красноярском крае. Красноярск: РИО КГПУ, 2002. Вып. 1. С. 175–190.
5. Бойко Е.С. Тексты-апокрифы в социуме староверов на Енисее // Интерпретация текста: лингвистический, литературоведческий и методический аспекты: материалы междунар. науч. конф. Чита, 2009.
6. Демьянков В.З. Конвенции, правила и стратегии общения (интерпретирующий подход к аргументации) // Изв. АН СССР, 1982. Т. 41, № 4. URL: <http://www.seelrc.org/glossos/issues/2/rogova.pdf>
7. Петров П.И. Книгохранилище Чудова монастыря // Памятники древней письменности. 1879. Вып. IV. С. 164.
8. Рикер П. Конфликт интерпретаций. М., 1995. URL: <http://www.seelrc.org/glossos/issues/2/rogova.pdf>
9. Селиванов Ф.М. Народно-христианская поэзия // Духовные стихи / сост., вступ. ст., подг. текстов и ком. Ф.М. Селиванова. М.: Советская Россия, 1991. С. 3–26.
10. Слова преподобного Симеона Нового Богослова // Духовный жемчуг. Новозыбков, 2004. Вып. 4. С. 203–264.
11. Словарь русского языка: в 4 т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; под ред. А.П. Евгеньевой. 2-е изд., испр. и доп. М.: Русский язык, 1981. Т.1.
12. Соболевский А.И. Переводная литература Московской Руси XIV–XVII веков. Спб., 1903.
13. Чудовское собрание Государственного исторического музея. 1879. Сборник № 216 / Описал Чудовское собрание П.Н. Петров.

МЕТАФОРА В ТОПОНИМИИ ПРИЕНИСЕЙСКОЙ СИБИРИ

METAPHOR IN TOPONYMY OF SIBERIAN YENISEISK REGION

С.П. Васильева

S.P. Vasilyeva

Топонимия, метафорическая номинация, антропоморфная образность, Приенисейская Сибирь, сфера метафорического отождествления.

В статье проводится анализ топонимов, созданных на основе метафорического отождествления анатомических частей тела человека с географическими объектами на основе общих признаков формы, функции или лингвокультурной символики. В основе анализа лежит антропометрический принцип, согласно которому «человек – мера всех вещей». Представления человека о самом себе и своем теле оказываются той сферой, которая познана лучше других и может стать основой для метафорического отождествления. Известен целый ряд языковых образных метафор в географической терминологии. Мотивирующими основами для метафорической топонимии в Приенисейской Сибири послужили следующие названия анатомических частей тела человека: *нога, пуп, язык, ребро, щеки, горло, кость, волосяной покров (лысая), грива, бородавка, бок и др.*

Топонимы, метафорическая номинация, антропоморфная образность, Приенисейская Сибирь, сфера метафорического отождествления.

The article presents the analysis of the toponyms created in terms of the metaphorical identity of a human body's anatomic parts with geographical objects on the basis of the general features of form, function or linguocultural symbolics. At the heart of the analysis is the anthropometrical principle, according to which «man is a measure of all things». Human ideas about oneself and one's body appear to be that sphere which is studied better than others and can become a basis for metaphorical identity. A number of language figurative metaphors in geographical terminology is known. In the Siberian Yeniseisk region the following names of a human body's anatomic parts formed motivating bases for metaphorical toponymination: *foot, navel, tongue, rib, cheeks, throat, bone, indumentum (bald), mane, wart, side, etc.*

Образная номинация имеет непосредственное отношение к метафорической номинации, но это не одно и то же. В этой связи важно разграничить термины *образная номинация* и *образное мышление* (метафорическое мышление). Под образным мышлением в деятельности сознания нами подразумевается отражение действительности в форме образов, вербализованных или невербализованных. Образная (метафорическая) номинация – это разновидность опосредованной номинации парадигматического типа, отражающая отношения перекрещивания между сигнификатами, основанная на отношениях сходства [Гак, 1977, с. 269–283]; «...относительно свободное использование разнообразных лексических единиц во вторичной номинативной функции» [Голев, 1980, с. 47]; когда «...поиск отождествляющего содержания становится свободным и причиной отождествления становится уже не мысль о тождестве предметов, а ощущение адекватности конкретных чувственно-наглядных образов-впечатлений от них» [Рут, 1992, с. 26].

Метафорическая образность не ограничива-

ется пределами поэтического языка. Д. Лакофф и М. Джонсон утверждают, что «метафора пронизывает всю нашу повседневную жизнь и проявляется не только в языке, но и в мышлении и действии. Наша обыденная понятийная система, в рамках которой мы мыслим и действуем, метафорична по самой своей сути» [Лакофф, Джонсон, 1990, с. 387].

В.Н. Топоров отмечает, что мифологическое сознание древнего человека «в высшей степени ориентировано на постоянное решение задач тождества» [Топоров, 1988, с. 29–30]. С помощью мифологических представлений человек упорядочивает окружающий мир, еще недостаточно понятый и изученный. Метафорическая КМ не дополняет, как считают некоторые, «ядро» концептуальной системы и не служит «периферией» (Брутян, 1968; 1973; Васильев, 1974; Колшанский, 1975). «То, что принято называть языковой картиной мира, – это информация, рассеянная по всему концептуальному каркасу и связанная с формированием самих понятий при помощи манипулирования в этом процессе языковыми значениями и их ассоциативными по-

лями, что обогащает языковыми формами и содержанием концептуальную систему, которой пользуются как знанием о мире носители данного языка» [Телия, 1988, с. 177].

Согласно интеракционистской концепции М. Блэка, метафоризация протекает как процесс, в котором взаимодействуют два объекта, или две сущности, и две операции, посредством которых осуществляется взаимодействие. Одна из этих сущностей – тот объект, который обозначается метафорически, вторая сущность – вспомогательный объект, который соотносим с обозначаемым уже готового языкового наименования. Эта сущность и используется как фильтр при формировании представления о первой. Каждая из взаимодействующих сущностей привносит в результат процесса свои системы ассоциаций, обычные в случае стандартного употребления языка, что и обеспечивает говорящими на данном языке метафорический смысл.

Указанные сущности (в концепции Блэка – внеязыковые объекты, или референты), взаимодействуя в когнитивных процессах фильтрации и фокусирования, образуют новую систему признаков, составляющую новое концептуальное содержание, воплощаемое в новом же значении используемого в метафоре имени, которое воспринимается одновременно и в «буквальном» его значении – в изолированном предъявлении (Black, 1962; 1979) [Телия, 1988, с. 183].

И. Ричардс моделирует метафорический процесс как взаимодействие «двух мыслей о двух различных вещах. Причем эти мысли, возникая одновременно, выражаются с помощью одного слова или выражения, значение которого есть результат их взаимодействия» (Richards, 1936). По мнению В.Н. Телия, особое внимание обращается на наличие в процессе метафоризации прагматической интенции. Намеренная затрата речевых усилий всегда на что-то нацелена. В случае метафоризации – на мотив, цель и тактику, вместе подготавливающие иллокутивный эффект высказывания, содержащего метафору. По этой причине основанием для классификации метафор могут служить не только коммуникативно-функциональные их свойства (Арутюнова 1978; 1979), но и сама интенция субъекта метафоры, который использует разные механизмы метафоризации, различные аспекты антропометричности, равно как и различ-

ную интерпретацию модуса фиктивности [Телия, 1988, с. 189].

Создание образных наименований основано на способности человеческого сознания использовать предшествующий опыт для отождествления различных объектов, точнее, их образов. В классифицирующей и уподобляющей деятельности языкового сознания срабатывают межпредметные связи, активизированные тем или иным образом «снятой» объективной действительности: «Образная модель является посредником между чувственно воспринимаемыми объектами действительности и смыслом, значением, понятой сущностью их» (Михайлова, 1972).

Основными компонентами номинации служат субъект, объект, адресат, язык. Рассмотрим роль этих элементов в образной номинации. М.Э. Рут отмечает различный уровень способностей номинаторов к созданию образных номинативных единиц, который зависит от уровня организации мышления и объема индивидуального опыта номинаторов. Можно говорить об одинаковой потребности в образных номинативных единицах и о различных индивидуальных возможностях её осуществления. «Резкий ассоциативный “прыжок” за категориальные рамки – всегда находка, всегда большая редкость, и появлению образной номинативной единицы всегда сопутствует всплеск положительных эмоций» [Рут, 1992, с. 35]. В концепции о специфике образного мышления отмечается: а) существование наглядно-образного мышления, которое «обладает относительной независимостью от материальных объектов, наличной практики и эмпирического материала» (Пивоваров, 1986, с. 116) [Цит. по: Рут, 1992, с. 38]; б) обусловленность этой формы мышления мышлением вербальным; в) самостоятельная познавательная ценность наглядно-образного мышления, что достигается за счет определенного отстранения от материальных объектов. М.Э. Рут интерпретирует эту концепцию применительно к образной номинации так: «Сталкиваясь с объектами действительности, познание которых на уровне абстрактно-логического мышления невозможно, номинатор переключается на сферу своего чувственного опыта и, опираясь на способности наглядно-образного мышления, находит достоверный способ выражения знания об объекте в форме конкретного образа предмета, уже освоенного вер-

бальным мышлением» [Рут, 1992, с. 38]. Что касается объектов образной топонимической номинации, то это, как правило, небольшие, обозримые, чувственно воспринятые объекты, в которых номинатор выделяет для образной номинации либо один признак, либо комплекс признаков (чаще второе). Создание новой номинативной единицы сознательно или бессознательно оценивается номинатором с точки зрения её восприятия адресатом. В образной народной номинации жизнеспособность образных номинативных единиц обусловлена общностью жизненного и языкового опыта коллектива. Сущностью прямой номинации является воплощение собственного признака объекта в названии, а сущностью опосредованной (в том числе образной) – воплощение этого же признака в другом предмете [Рут, 1992, с. 23]. Образные номинации в топонимии, как правило, раритетны. Так, в топонимии Русского Севера их не более 0,5 % [Там же, с. 74], в мансийской топонимии горной части Северного Урала – 3 % от общего числа зафиксированных (Глинских, Матвеев 1975). Образные наименования тем не менее имеют место в любом типе онимов (в бóльшей или мёньшей степени), отражая различия в восприятии предметов и стремление к разнообразию языкового обозначения.

В основе нашего анализа лежит антропометрический принцип, согласно которому «человек – мера всех вещей». В соответствии с этим анатомические части тела человека рассматриваем как сферу предметного мира, используемую для метафорического отождествления. О том, что эта сфера является продуктивной для метафорической номинации, свидетельствуют мифы о происхождении частей космического или (чаще) земного пространства из «членов тела первочеловека» [Топоров, 1988, с. 341]. Представления человека о самом себе и своем теле оказываются той сферой, которая познана лучше других и может стать основой для образного отождествления. На этом основании возник целый ряд языковых образных метафор в географической терминологии.

Мотивирующими основами для топонимации в Приенисейской Сибири послужили следующие названия анатомических частей тела человека: *нога, пуп, язык, ребро, щеки, горло, кость, волосяной покров (лысая), грива, бородавка, бок, гузно*. Данные апеллятивы или их производные (кроме гузно) об-

разованы в результате переноса значения из сферы *тело* в сферу *ландшафт* и являются распространёнными в географической терминологии. В наших материалах рассматриваются только те метафорические термины и их производные, которые использованы в топонимации [Васильева, 2010, с. 159].

Отножка, ключ. *Отнога* – ответвление горного хребта, его отрог; ответвление долины; рукав реки, её приток; узкий залив озера; начало, исток реки. На Карпатах – преимущественно орографический термин, в горах Южной Сибири – гидрографический. По сообщению Е.М. Поспелова, сюда же входят названия гор в Восточных Карпатах *Однога, Обнога* (Мурзаев, 1984, с. 422). Э.М. Мурзаев приводит также в этом значении термины *ответок, отрог*. Все три апеллятива с мотивирующими основами *нога, ветвь, рог* имеют общую сему «боковое ответвление», содержащуюся в корнях и усиленную приставкой. В случае с *отножкой* исходным образом стало тело человека, аналогичные образы в терминах *ответок, отрог* связаны, соответственно, с деревом и животным (Мурзаев, 1984, с. 421, 423). В говорах Приенисейской Сибири в том же значении: *отточек* – небольшая речка. – *Вот коль така небольшая речка от Ангары бежит, отточком зовут*. Номинативная модель, основанная на метафорическом переносе – ответвление от основного русла, используется для обозначения мелких ручьев, речек, вытекающих (не впадающих) из основного потока.

Дунькин пуп, возвышенность. *Пуп* – возвышенное место; то же в Среднем Поволжье; остров леса в Ленинградской области; *пуп, пупыш* – «кочка», «бугорок». *Пуп* в Горьковской области; *Пупозеро* в Ленинградской области (Мурзаев, 1984, с. 466). Образ сопровождается эмотивной коннотацией на грани с пейоративной. Анатомическая деталь *пуп* имеется на теле как мужчины, так и женщины, но в названии актуализирована именно в связи с образом женщины, что предполагает авторство мужчины [см. об этом: Березович, 1998, с. 47]. При этом в акте номинации не имеется в виду какая-нибудь определенная женщина, скорее это обобщенный образ (ср.: *пустите Дуньку в Европу*).

Тёщин язык, крутой, опасный поворот дороги. *Тёщин язык* – петля на горных дорогах Северного Кавказа. Э.М. Мурзаев считает анатомическим термином в географической терминологии (Мурзаев,

1984, с. 646). Название встречается довольно часто, но это скорее не термин, а лингвокультурема, символизирующая коварство, порожденное характером отношений в семье между некровными её членами, спроецированное на ощущение опасности на дороге. Образ поддерживается сходством по форме.

Костоватая, гора – с твердыми породами, каменная. *Кость* – подводный камень на море; костливо – каменисто; костливый берег – скалистый берег. Анатомический термин (Мурзаев, 1984, с. 294). Кость и камень – уподобление по признаку твердости, образ основы, скелета, возможно, антропоморфный макрообраз: камни – кости земли. Родственно латинскому *costa* «ребро», сербохорватскому *ко́ст* «ребро» (Фасмер, 1967, т. 2, с. 349).

Ребра, остров на Енисее, скалистая площадь, напоминающая ребра. *Ребро* – ребристые бока кряжа, где камень вышел гребнями, ребрами (Даль). Образ основан не только на визуальном сходстве. Есть ассоциативная основа его развития: «камни – кости земли». Исходное значение и.-е. * *gebh* – «покрывать сводом, крышей», «укрывать» (о своде, крыше, грудной клетке) (Черных).

Щеки, скалистые берега в нижнем течении Подкаменной Тунгуски. *Щеки* – скалистые обрывистые высокие берега реки, сужающие долину, где резко увеличивается скорость течения воды; обычно образуют ущелья, каньоны, сжимающие реку с двух сторон; утесы, расположенные друг против друга по обе стороны реки (Сибирь). Анатомический термин в географии. Большие и Малые Щеки на р. Камчатке (Мурзаев). Комплексный образ вызывает ассоциации с расположением рта между щеками на лице.

Лысанка, гора. *Лысая* – гора, вершина которой лишена лесного или кустарникового покрова. Многочисленны топонимы на территории России: Лысая Гора, Лысогоры (Мурзаев). Метафорический перенос по сходству: лишенная волосяного покрова голова – лишенная растительности гора.

Маврина Грива, покос. *Грива* во всех славянских языках имеет значение географического термина, в др.-инд. *grīvá* – «затылок, загривок», авест. – *grīvā* «затылок» (Фасмер). В современном терминологическом значении *грива* – низкая вытянутая гряда некрутых гор; отмечено множество Грив и Гривок в топонимии России (Мурзаев). *Гривель* – хребет, возвышенность. – Поднялся на гривель; *Гривина* –

то же, что гривель. – Гривина выше земли. Образ, который положен в основу терминологического географического значения, связан с шеей животного, «длинными волосами на шее некоторых животных» (Черных). Однако в индоевропейских и древнеиндийских праформах, отмеченных М. Фасмером, значение «затылок, шея» обозначает анатомические детали тела человека. Это значение поддерживается в южных говорах Приенисейской Сибири: *С ворота шов – это гривенка*.

Бородавкино, неровное поле. *Бородавка* – небольшая шишка на теле, кожный нарост, обычно роговатой наружности; подобная шишка на растениях (Даль). Семантическая связь с полем «флора» выражена в говорах Приенисейской Сибири: *бородавочник – чистотел. – Бородавочник от шипичек помогает – помажешь соком, и пройдет*. В названии поля реализовано переносное значение. Кроме переноса по смыслу, в названии передана отрицательная коннотация мотивирующей сферы «болезнь».

Боковой, луг; Боковое, деревня; Забока, место; Дальняя Забока. *Бок* – сторона предмета, грань; бока человека; у каждой вещи есть верх и низ, остальные внешние плоскости называются боками; если же исключить зад и перед, то будет два бока, правый и левый (Даль). В терминологическом значении: бок – берег реки, сторона (Центральный р-н) (СРНГ); то же на Алтае. Ср.: украинское *бік* – «берег», «сторона реки, озера»; белорус. *бок* – «берег реки, озера», «сторона», «край», «окраина», «склон горы». *Боковик* – «боковой, поперечный ветер, дующий перпендикулярно течению реки» (Поволжье, Новгородская, Псковская, Вологодская области) (Мурзаев). *Забока* – склон горы; лесок, роща по берегам рек, озер; опушка леса; лесистая пойма реки; часть леса, клином вдающаяся в поле; небольшая долина, окруженная горами; луг на излучине реки; мыс на реке с луговой растительностью; залив; рукав реки; островок, отделенный от большого острова протокой; отдельно стоящая горка, если она в стороне от большой горы (СРНГ). Также берег, обочина, край, сторона (Мурзаев). В говорах Приенисейской Сибири: *забока* – 1) лесок, чаще на берегу реки или острова. – *Забока растет, клиушает где река, где реки вилючие*; 2) речной мыс или остров с луговой растительностью. – *В забоках косят, выдается в речку угол, кочки, редко березник*,

но косить можно; 3) пойма. – Весной в ту забoku пристаем плотами; 4) склон горы. – Заветёрна забока или солнопёчна забока, какой-нибудь мыс, может, лес; 5) лесок в поле, степи или островок густой растительности. – Забокам, колкам (называяют), где черёмуха стоит (СЮ). Внутренняя форма названий от корня бок – «находящийся в стороне, вдали от центра».

Горло, узкое место. Метафорический географический термин *горло* в значениях «ущелье, по которому проложена дорога в горах», «горный проход», «проток», «устье реки», «морской пролив», «узкая часть моря», «проран», «прорва», «проток» и др. есть в славянских языках; в тюркских *богаз* – «горло» и «перевал», «пролив», «проход». Универсальный образ широко реализован в топонимии: Горло Белого моря, Георгиевское, Сулинское, Килийское гирла в дельте Дуная и др. (Мурзаев). В данном случае произошла онимизация термина. В этом же значении:

Безгузов мостик, труднопроезжаемое место. *Гузно* – зад и низ чего-либо, человека или животного; живот (Даль). Необразное название, мотивированное апеллятивом со значением «часть тела». В основе наименования лежит ситуация, смысл которой заключается в том, что можно остаться без гузна, проезжая по этому мостику (в говорах Приенисейской Сибири есть и другое значение: *гузно* – «желудок». – *Пойдем обедать, а то гузно совсем пустое* (СС)).

Антропоморфная метафорическая номинация описанных топонимов характеризуется опорой на способность вербального воплощения представлений человека о географических объектах и возможностью ассоциирования с анатомическими частями тела. Объекты антропоморфной топонимической номинации, как правило, небольшие, обзоримые, зрительно воспринятые, в которых номинатор выделяет для образной номинации один признак либо комплекс признаков. Сфера отождествления в природе (на ландшафте) поддерживается следующими географическими реалиями: Отножка (ключ) – отточек, ответок, отрог; Дунькин пуп – возвышенность, кочка, бугорок; Тещин язык – опасный поворот; Костоватая гора – камень; Ребра (остров) – каменистые выступы; Щеки – высокие скалистые берега реки; Лысанка (гора) – отсутствие растительного покрова; Марьяна Грива – гряда гор; Бородавкино

(поле) – неровное, покрытое бородавочником (чистотелом); Боковой (луг) – сторона объекта.

Список словарей

1. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М.: Госиздат, 1956 (Даль).
2. Мурзаев Э.М. Словарь народных географических терминов. М.: Мысль, 1984. 653 с. (Мурзаев).
3. Словарь русских говоров северных районов Красноярского края. Красноярск: Изд-во КГПУ, 1992. 348 с. (СС).
4. Словарь русских говоров южных районов Красноярского края. 2-е изд. Красноярск: Изд-во Краснояр. ун-та. 1988. 448 с. (СЮ).
5. Словарь русских народных говоров. М.; Л., 1968–1997. Вып. 1–31 (СРНГ).
6. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка / под ред. О.Н. Трубачева. М.: Прогресс, 1964–1973. Т. 1–4 (Фасмер).
7. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка. М.: Русский язык, 1993. Т. 1–2 (Черных).

Библиографический список

1. Березович Е.Л. Топонимия Русского Севера: Этнолингвистические исследования. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1998. 338 с.
2. Васильева С.П. Ментальные стереотипы восприятия формы географических объектов в топонимии // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2010. № 1. С. 159–152.
3. Гак В.Г. К типологии лингвистических номинаций // Языковая номинация. Общие вопросы. М.: Наука, 1977. Гл. 6. С. 230–293.
4. Голев Н.Д. Заметки об условно-символической номинации в русском языке // Актуальные проблемы лексикологии и словообразования. Новосибирск, 1980. Вып. 9.
5. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем // Теория метафоры. М., 1990.
6. Рут М.Э. Образная номинация в русском языке. Екатеринбург, 1992.
7. Телия В.Н. Метафоризация и её роль в создании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира: монография. М., 1988.
8. Топоров В.Н. Река // Мифы народов мира. М.: Советская энциклопедия, 1988.

ПРОСОДИЯ И ИНТОНАЦИЯ В ИСТОРИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ УЧЕНИЙ

PROSODY AND INTONATION IN HISTORY OF LINGUISTIC STUDIES

С.П. Дудина

S.P. Dudina

Просодия, интонация, история лингвистических учений, фонология, супрасегментный, мелодика.

Статья посвящена исследованию просодии и интонации в истории лингвистических учений. Разграничиваются понятия «просодия» и «интонация». Исследуются представления о сущности интонации, мелодике предложения и движении тона, а также способах записи интонации с момента возникновения данной научной проблемы до появления фонологической теории.

Prosody, intonation, history of linguistic studies, phonology, supersegmental, melodics.

The article is devoted to researching on prosody and intonation in the history of linguistic studies. The concepts of “prosody” and “tone” are distinguished. The notions about the essence of intonation, sentence melodics and tone movement are investigated as well as the methods of recording intonation from the moment of the emergence of this scientific issue up to the appearance of phonological theory.

Просодический уровень языка является наименее исследованным и наименее разработанным по сравнению с фонетико-фонематическим или другими уровнями языка. Однако в последние десятилетия наблюдается повышенный интерес к данной области языка, обусловленный достижениями в области компьютерных технологий и необходимостью усовершенствовать компьютерные программы по распознаванию и синтезу речи.

Цель данной статьи – рассмотреть процесс изучения просодического уровня языка и интонации именно в историческом аспекте до возникновения фонологии, поскольку фонология открывает новый, современный этап исследования данной проблемы. Целесообразным представляется взгляд на историю изучения вопроса, поскольку это способствует пониманию логики исследования проблемы и открывает новые перспективы.

Существует множество дискуссий по поводу определения и разграничения этих двух понятий. Зачастую эти понятия отождествляются, обозначая функциональную систему супрасегментных средств языка. Под просодией понимается «система фонетических средств (высотных, силовых, временных), реализующихся в речи на всех уровнях речевых сегментов ... и играющих смыс-

лоразличительную роль» [Антипова, 1998, с. 401]. Интонация – это «единство взаимосвязанных компонентов: мелодики, интенсивности, длительности, темпа речи и тембра произнесения» [Торсуева, 1998, с. 197].

Часто интонация рассматривается как часть просодии (Реформатский, Солнцев, Гириная, Коваленко). Некоторые лингвисты, наоборот, рассматривают просодию как вспомогательное средство реализации интонации. Так, Т.М. Николаева полагает, что интонация – это самостоятельное языковое явление, обладающее лингвистическими функциями (членения, связи и передачи смысловых отношений). Средством осуществления этих функций являются основные просодические характеристики: мелодика, акцентные и временные показатели [Николаева, 1977, с. 9].

Не всегда удается разграничить понятия «просодический» и «супрасегментный (суперсегментный)», которые нередко употребляются как синонимы. Например, Н.Д. Светозарова понимает под просодикой «совокупность супрасегментных, или ритмико-интонационных, свойств речи, используя в аналогичном значении также термины “просодические характеристики”, “просодические элементы”» [Светозарова, 1982, с. 6].

Однако Н.А. Коваленко разграничивает понятия «просодечный» и «суперсегментный», полагая, что первое относится к уровню языка, второе – к уровню речи [Коваленко, 2002, с. 10].

В Древней Греции термин «просодия» использовался для обозначения мелодических различий (греч. *προσῳδία* – сопровождающая пение, припев), под этим термином понималось все, что не передавалось на письме с помощью букв.

Начиная с IV в. это слово обозначало все, что связано с версификацией, стихосложением. Лишь с появлением фонологии, в частности исследований Пражской фонетической школы, стало возможным говорить о просодике как о самостоятельной науке [Клейнер, 2010, с. 20–21].

К примеру, А. Мартине разделял фонологию на фонематику и просодию. Фонематика, в его представлении, «включает изучение фонем, их вариантов и составляющих их элементов». К просодии он относил «все те звуковые явления, протяженность которых не совпадает с протяженностью фонемы: ударение, тон, интонация, а также до известной степени количество» [Мартине, 1960, с. 199].

Интонация (ср.-лат. *intonatio* от *intonō* – громко произношу) начала исследоваться лингвистами сравнительно недавно, с середины XIX в.

Для описания фразовой интонации первоначально использовались общие характеристики, такие как повышение или понижение тона, иногда выделялись разные степени подъема тона [Гордина, 2006, с. 497].

Так, например, А.М. Белл в своем труде «Видимая речь, наука об универсальном алфавите (*Visible Speech, the science of universal alphabets*)» определял интонацию как изменение высоты тона, выделяя пять основных мелодических контуров:

- ровный тон (–), характерный для раздумья (*reflective*);
- восходящий тон (/), выражающий вопрос или сомнение (*enquiry or doubt*);
- нисходящий тон (\), который употребляется в утверждениях (*assertion or assurance*);
- нисходяще-восходящий (\ /), указывающий на продолжение речи (*an effect or consequence will follow the utterance*);
- восходяще-нисходящий (/ \), выражаю-

щий опровержение (*counter-assertion*) [Bell, 1867, p. 82–84].

Ученик Белла Г. Суит в своей книге «Учебник фонетики, с общедоступным изложением проекта реформы письма (*A handbook of phonetics, including a popular exposition of the principles of spelling reform*)» описывает те же мелодические контуры с некоторыми дополнениями и приводит свои рассуждения по поводу использования тонов в разных языках. Так, в английском языке тоны выражают логические и эмоциональные модификации (удивление, неуверенность и т. д.). В других языках часто используется доминирующий тон независимо от смысла высказывания. Например, в шотландском восходящий тон используется не только в вопросах, но и в ответах и утверждениях. Для американского английского наиболее характерен нисходяще-восходящий тон [Sweet, 1877, p. 93–95].

Наблюдения Белла и Суита об интонации и связи интонации со смыслом, довольно общие и не опирающиеся на количественные данные, тем не менее «положили начало описанию интонационных форм языка» [Гордина, 2006, с. 333].

Много внимания интонации уделял в своих исследованиях П. Пасси, создатель Международной фонетической ассоциации. Используя терминологию Белла, Пасси различал мелодию нисходящую (*ton montant*), восходящую (*ton descendant*), нисходяще-восходящую (*ton descendant-montant*) и восходяще-нисходящую (*ton montant-descendant*), а также выделял высокие и низкие тоны (*ton aigu et ton grave*). Анализируя звуковую сторону языка, Пасси делил речь на дыхательные группы (*groups de souffle*), выражающие простую мысль, и динамические группы (*groups de force*), обозначающие примыкание нескольких слабых слогов к одному сильному [Passy, 1912, p. 18–26]. Дыхательная группа Пасси, по мнению Гординой [Гордина, 2006, с. 438], перекликается с идеей синтагмы, предложенной Л.В. Щербой для членения звукового потока.

Представление об интонации отражалось на способах ее отображения. Первоначально для записи применялись нотные обозначения.

Немецкий физиолог К.Л. Меркель в своей книге «Анатомия и физиология человеческого голосового и речевого органа (антропологи-

ка)» («Anatomie und Physiologie des menschlichen Stimm- und Sprachorgans (Anthropophonik)») много внимания уделил фразовой интонации, где приводятся нотные записи фраз [Merkel, 1863, S. 941, 945].



Рис. 1. Восклицательное предложение, произнесенное басом



Рис. 2. Восходящая и нисходящая интонации, представленные вопросом и восклицательным ответом

Меркель использовал для описания интонации довольно субъективные характеристики, например «декламирующий тон» (Deklamierton) или «поучающий тон» (Lehrton). Однако он одним из первых предпринял попытку передать интонацию предложения методами, доступными на данном этапе исторического развития.

Более последовательным в изучении фразовой интонации был В. Фиетор. В своем труде «Элементы фонетики и орфоэпии немецкого, английского и французского (Elemente der Phonetik und Orthoepie des Deutschen, Englischen und Französischen)» он кратко описал членение речевого потока на речевые такты, выделил три интонационных ступени: высокую, среднюю и низкую. Для изображения мелодики предложения он также использовал нотную запись. На примере местоимения *du* (ты) он показывает изменение фразовой мелодики в зависимости от коммуникативной цели высказывания:

- 1) утверждение (behauptend);
- 2) вопрос (fragend);
- 3) раздражение (ärgentlich widersprechend);
- 4) предостережение (drohend) [Viector, 1898, S. 293].



Рис. 3. Мелодика слова *du*



Рис. 4. Изменение режима выдоха при произнесении *du* с разными интонациями: — утверждение, - - - - вопрос, ···· раздражение, - · - · - предостережение [Viector, 1898, S. 283]

Фразовая мелодика записывалась на слух и не отражала изменения высоты тона, которую не всегда можно записать с помощью нот. Поэтому Д. Джоунз предложил в своем труде «Интонационные кривые (Intonation curves)» [Jones, 1909, p.] записывать фразовую мелодику при помощи интонационных кривых.

В конце XIX в. появился кимографический метод, основанный на применении движущихся поверхностей, или барабанов, для целей графической регистрации. Кимограф позволял подсчитать число колебаний голосовых связок, появилась возможность делать граммофонные записи и переносить их на бумагу, что обеспечило объективность в исследовании мелодики речи «вне зависимости от тонкости слуха исследователя» [Гордина, 2006, с. 498]. Однако технические средства были несовершенны, а процесс изучения

речи трудоемок. Более точные исследования стали возможны благодаря применению электроакустических аппаратов и в дальнейшем с внедрением компьютерных технологий.

Данные исследования подготовили почву для разграничения фонетики и фонологии. Фонологический подход открывает новый, современный этап в изучении звуковой стороны языка в целом и интонационных характеристик в частности. Структурно-функциональный метод исследования, разработанный Н.С. Трубецким, позволил в дальнейшем Н.А. Коваленко методологически объяснить и системно описать уровень фразовой просодии слова, а затем применить системно-синергетический подход, что создает предпосылки для выработки новой научной парадигмы в исследовании языковой просодии.



Рис. 5. Интонационные кривые фразы из пьесы Шекспира «Ричард Второй», акт 3, сцена 2: «Of comfort no man speak; Let's talk of graves, of worms, and epitaphs;»



Рис. 6. Интонационная кривая фразы из поэмы Гёте «Фауст», часть I: «Welch» tiefes Summen, Welch ein heller Ton Zieht mit Gewalt das Glas von meinem Munde!»

Библиографический список

1. Антипова А.М. Просодия // Языкознание. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. 2-е изд. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. 685 с.
2. Гордина М.В. История фонетических исследований (от античности до возникновения фонологической теории). СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2006. 538 с.
3. Клейнер Ю.А. Очерки по общей и германской просодике. СПб.: Факультет филологии и искусств СПбГУ, 2010. 240 с.

4. Коваленко Н.А. Системный подход к фразовой просодии слова: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М.: РАН, 2002. 42 с.
5. Мартине А. Принцип экономии в фонетических изменениях. М.: Изд-во иностранной литературы, 1960. 262 с.
6. Николаева Т.М. Фразовая интонация славянских языков. М.: Изд-во Наука, 1977. 281 с.
7. Светозарова Н.Д. Интонационная система русского языка. Л., 1982. 175 с.
8. Торсуева И.Г. Интонация // Языкознание. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. 2-е изд. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. 685 с.
9. Bell A. Visible Speech, the science of universal alphabetic; or self-interpreting physiological letters, for the writing of all languages in one alphabet illustrated by tables, diagrams and exemples. London, 1867. 126 p.
10. Jones D. Intonation curves. Leipzig; Berlin, 1909. 80 p.
11. Merkel K.L. Anatomie und Physiologie des menschlichen Stimm- und Sprachorgans (Anthropophonik). Leipzig, 1863. 976 S.
12. Passy P. Petite phonétique compare des principales langues européennes. Leipzig; Berlin, 1912. 145 p.
13. Sweet H. A handbook of phonetics, including a popular exposition of the principles of spelling reform. Oxford, 1877. 215 p.
14. Viëtor W. Elemente der Phonetik und Orthoepie des Deutschen, Englischen und Französischen. Leipzig, 1898. 372 S.

СУГГЕСТИВНОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ ЗНАКОВ В МАСС-МЕДИЙНОЙ КОММУНИКАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ)

SUGGESTIVE INFLUENCE OF LINGUOCULTURAL SIGNS IN MASS-MEDIA COMMUNICATION (ON THE EXAMPLE OF PRECEDENT PHENOMENA)

В.А. Мишенева

V.A. Misheneva

Суггестия, прецедентные феномены, масс-медийная коммуникация, суггестивная лингвистика.

В статье рассматривается суггестивное воздействие знаков культуры на материале прецедентных феноменов. В данном исследовании приводятся примеры прецедентных феноменов, которые выступают в качестве единиц суггестивного воздействия, реализующих интеллектуальную, оценочную и идеологическую информацию.

Suggestion, precedent phenomena, mass-media communication, suggestive linguistics.

The article considers suggestive influence of cultural signs on the material of precedent phenomena. The examples of precedent phenomena acting as units of suggestive influence realizing intellectual, evaluative and ideological information are presented in this research.

Целью данной статьи является изучение роли знаков лингвокультуры, в которых закрепляется ценностно-культурный смысл, на предмет выявления их суггестивного воздействия.

Массовая коммуникация является активным источником речевого воздействия на сознание адресатов. Массовая коммуникация – та область, которая снабжает нас информацией о фактах и событиях, а также воздействует на наше сознание. Следовательно, помимо информативной функции масс-медийная коммуникация может выполнять оценочную, персуазивную, контактоустанавливающую и др. функции. Согласно мнению ряда исследователей (Е.Л. Доценко, С.Г. Кара-Мурза, А.Н. Лебедев), воздействие осуществляется не путем навязывания определенного мнения или позиции, а посредством достижения желаемого результата скрытыми методами манипулирования, то есть «неявного навязывания».

Существуют различные формы речевого воздействия: гипноз, убеждение, суггестия, манипуляция. Убеждение, в свою очередь, направлено на сознание приемами рациональной аргументации, понятие «суггестия» связано с воздействи-

ем на сознание через эмоциональную сферу. Манипуляция связана с воздействием, при котором манипулируемый осуществляет цель, желая манипулятора, принимая их за свои собственные, не осознавая оказываемого на него скрытого управления. На данный момент существует целый ряд определений *суггестии*. Так, Б.В. Поршнев в своих исследованиях рассматривает суггестию как «первичную завязь отношений», «которая выходит за пределы имитативного поведения» [Поршнев, 2007, с. 429]. Суггестию лингвисты зачастую связывают с коллективным бессознательным. Согласно К. Юнгу, отличительной характеристикой коллективного бессознательного является то, что его невозможно вспомнить с помощью каких-либо методик или техник, так как по своей природе оно не было забыто. Коллективное бессознательное, по К. Юнгу, – «это не совокупность всяческих врожденных представлений, а комплекс врожденных возможностей, априори существующих в психической структуре личности каждого человека» [Юнг, 1996].

М.Р. Желтухина при исследовании суггестивных психотехнологий масс-медийного дискурса под суггестивностью понимает «процесс воз-

действия на психику адресата, на его чувства, волю и разум, связанный со снижением сознательности, аналитичности и критичности при восприятии внушаемой информации» [Желтухина, 2007, с. 304–310]. Степень внушаемости зависит от уровня восприимчивости адресата к внушению, то есть его готовности испытать внушающее воздействие и подчиниться ему.

Учитывая вышеперечисленные определения, под суггестией мы подразумеваем стратегию воздействия, направленную на эмоции и подавляющую сознание реципиента.

Р. Дилтс, рассматривая взаимоотношения языка с нейролингвистическим программированием, пишет о том, что «написанные и сказанные слова являются поверхностными структурами, которые представляют собой преобразованные психические и лингвистические глубинные структуры <...> это свойство делает их мощным орудием мысли и других сознательных и бессознательных психических процессов» [Дилтс, 2008, с. 57]. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что слова несут определенные коннотации, предопределяющие ассоциативный ряд и обладающие мощным потенциалом воздействия на адресата. Аналогичный подход был предложен Н.Ф. Алефиренко, согласно которому «символ не просто выражает некий смысл, а он еще передает весь спектр магической силы». Символы не контролируются нашим сознанием, они «затрагивают аффективную сферу человеческого естества». Итак, символ, «позволяет человеку войти в непредметный мир смысловых отношений» <...>, «открывая святая святых культуры» <...> «живущие в бессознательных глубинах души и объединяющие людей в единое этнокультурное сообщество» [Алефиренко, 2010, с. 189]. Суггестивным эффектом наделены не только символы, указанные выше, но также и другие единицы языка и культуры, в которых закрепляется ценностно-культурный смысл. В рамках нашего исследования мы рассматриваем суггестивный эффект на примере прецедентных феноменов, в которых также закреплён ценностно-культурный смысл. В современной лингвистике не существует общепризнанного определения прецедентных феноменов из-за подвижности корпуса текстов. Поэтому в качестве критериев идентификации пре-

цедентных феноменов принято брать критерии, заложенные в определении Ю.Н. Караулова, согласно которому, прецедентные тексты – 1) значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношении; 2) имеющие сверхличностный характер, т. е. хорошо известные широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников; 3) обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности [Караулов, 1987, с. 261].

Но это не единственные критерии, на которые можно полагаться при выделении прецедентных феноменов. Анализируя работы И.В. Захаренко, Д.Б. Гудкова, В.В. Красных, можно выделить такие критерии, как отсылочность, узнаваемость, повторяемость, и не менее важным критерием в нашем исследовании является ценностность в языковом и культурном планах. Ценностность как лингвокультурологическая категория может быть определена, на наш взгляд, с опорой на два уровня анализа:

- 1) поверхностный, образованный единицами оязыковлечения некоторой содержательной информации;
- 2) глубинный, на котором реализуется смысловая информация языкового знака, когнитивная интерпретация которой выявляет культурную ценностность некоторых явлений.

Источниками универсальных прецедентных феноменов, по нашим наблюдениям, могут послужить:

- 1) библеизмы (30 pieces of silver, forbidden fruit, etc.); 2) заимствования из классических языков (there is no accounting for taste, a healthy mind in a healthy body, etc.); 3) заимствования из мифов (Pandora's box, Achilles' heel, etc.); 4) заимствования из мировой классики (Hamlet, Macbeth, etc.).

Прецедентные феномены такого рода формируют так называемый универсальный фонд. Но наряду с данными прецедентными явлениями существуют еще и национально-культурные и социокультурные прецедентные явления, относящиеся к этнокультурному фонду (Watergate, axis of evil, etc.).

Благодаря ретроспективности прецедентных явлений, прецедентные феномены отсылают к какому-то событию, тексту и т. п., активируя

это явление в когнитивной базе личности и пополняя ее знаниями о явлении. Прецедентные феномены, являясь лингвокультурными знаками, используются как «пароль» при передаче «кода» в общении, поэтому можно говорить о том, что прецедентные феномены зачастую выступают в качестве единиц суггестивного воздействия, актуализирующих интеллектуальную, оценочную и идеологическую информацию.

Рассмотрим следующие примеры, подтверждающие данное предположение.

В ходе анализа и интерпретации ценностно-культурных смыслов использованы процедуры:

- 1) лингвистического анализа;
- 2) культурологического комментария прототипических явлений, приобретших статус прецедентных знаков;
- 3) интерпретации суггестивно-манипулятивного воздействия данных знаков в тексте, в ходе которого рассматривается дискурсивно-оценочный код («хорошо», «плохо») и эмотивный код, реализуемый на вербальном (одобрение, разоблачение и т. д.) и невербальном (визуально-образительный, звуковой) уровнях.

Источником для анализа послужили электронные ресурсы [<http://www.guardian.co.uk>; <http://www.telegraph.co.uk>].

A British army major who gave an unlawful order to punish Iraqi civilians by «working them hard» is expected to continue giving evidence at the «Operation Ali Baba» court martial in Germany (The Guardian, 2009).

1. Согласно <http://www.jewishvirtuallibrary.org/jsource/Immigration/ezra.html>:

Operation Ali Baba

Operation Ezra & Nehemiah, also known as Operation Ali Baba, was the airlift of more than 120,000 Jews from Iraq to Israel shortly after the founding of the Jewish state. Named after the Jewish biblical figures Ezra and Nehemiah who led the Jewish people out of Babylonian exile and back to Israel in the 5th century in order to rebuild the Temple, the operation spanned more than a year and saved some 130,000 Iraqi Jews.

2. В данном отрывке рассматривается прецедентная ситуация Operation Ali Baba, актуализирующаяся с помощью прецедентного имени Ali Baba.

3. Автор данной статьи подчеркивает жестокость действий Британского правительства по отношению к политике, проводимой в Ираке. Неприемлемость некоторых действий актуализируется автором с помощью таких слов, как «working them hard», «unlawful order». В данном примере прецедентная ситуация «Operation Ali Baba», включающая в себя прецедентное имя «Али Баба» оказывает суггестивный эффект и актуализирует идеологическую информацию.

Ruling over a nation still badly bruised by the September 11 attacks, the US president is playing more to his domestic audience than an international one for now (The Telegraph, 2004).

1. Согласно *The American Heritage® Dictionary of the English Language*:

September 11, 2001

the date on which two hijacked airliners were flown into the World Trade Center in New York City and another into the Pentagon. A fourth hijacked airliner crashed in open land in Pennsylvania.

Также в Cultural Dictionary весомым является следующий комментарий (<http://dictionary.reference.com>):

Note: In addition to the human carnage, the attacks severely crippled both the U.S. and foreign economies. For example, in the wake of the attacks, air travel plummeted and insurance companies faced enormous costs for the damage. **Note:** Many Americans compared the attacks to Pearl Harbor, because they took an unprepared America by surprise.

2. В данном отрывке рассматривается прецедентная ситуация September 11.

3. Автор апеллирует к трагедии 11 сентября 2001 года, когда вследствие террористической атаки погибло много людей. Трагические последствия актуализируются в выражении «a nation bruised by...». Внушаемая оценка badly bruised и эмотивный код «September 11» (страх, сочувствие) оказывают мощный суггестивный эффект на читателей. В данном примере прецедентная ситуация «September 11» выступает в качестве единицы суггестивного воздействия, актуализирующей оценочную информацию.

Obama may have rejected using the words like «war on terror» or «Islamofascism» and blunted some of Bush's harshest policies but a year into his

presidency, he has retained military commissions, asserted state secrets privileges, expanded the use of unmanned drones to strike al-Qaida targets in Pakistan, as well as announced plans to hold dozens of terror suspects indefinitely without charge and triple the number of US troops in Afghanistan (The Guardian, 2008).

1. Согласно Collins dictionary:

Islamofascism

An ideology promoted by some Islamists, the aims of which are to establish Islamic orthodoxy and to resist western secularism.

2. В данном отрывке рассматривается прецедентная ситуация Islamofascism.

3. Автор сравнивает политику Дж. Буша и Б. Обамы. Суггестивный эффект прецедентной ситуации «islamofascism» определяется отрицательной коннотацией. Такие единицы, как *blunted harshest policies, unmanned drones*, обладающие идеологической модальностью, актуализируют сомнительное отношение автора к политике Б. Обамы, проводимой в контексте войны с терроризмом.

*So stop sniffing, Americans. If you must die earlier under **ObamaCare**, the Times will be on hand to write a glowing profile* (The Guardian, 2011).

1. Согласно Farlex Financial Dictionary:

ObamaCare

An informal term for the Patient Protection and Affordable Care Act and the Health Care and Education Reconciliation Act of 2010. The two bills changed how health insurance functions in the United States. Among other provisions, Obamacare expanded eligibility of Medicaid and required most Americans to purchase health insurance. It also set up exchanges in the several states so insurers could compete with each other to provide the most cost effectiveness for consumers. It provided subsidies for health insurance premiums. Proponents argue Obamacare makes health insurance more affordable, while critics contend it is too expensive and constitutes excessive government interference in the U.S. economy. The legislation is named for U.S. President Barack Obama, who promoted it.

2. В данном отрывке рассматривается прецедентная ситуация *Obamacare*, актуализирующаяся с помощью прецедентного имени *Obama*.

3. Предметом нашего исследования служит

прецедентная ситуация «ObamaCare». Этот термин появился вследствие разработки плана об обязательном медицинском страховании в США, согласно которому медицинское страхование и обслуживание стали бесплатными, не облагаемыми налогом. Но многим обеспеченным американцам данный закон не пришелся по душе. Автор данной статьи с помощью императива *stop sniffing, Americans*, делает ироничную ремарку в отношении недовольства относительно внедрения закона о бесплатном медицинском страховании для всех. Следовательно, данный отрывок, включающий прецедентную ситуацию *ObamaCare*, оказывает мощный суггестивный эффект на читателей.

*In continental Europe and in Britain, where **Obamania** has soared for months, disillusionment could set in dangerously early, as leaders and people alike realize that this change does not necessarily mean what they hoped it would* (The Telegraph, 2011).

1. Согласно Macmillan dictionary (<http://www.macmillandictionary.com/buzzword/entries/obamamania.html>):

Obamamania also Obama mania or Obamania the condition of being a very enthusiastic supporter of newly-elected US President Barack Obama.

2. В данном отрывке рассматривается прецедентная ситуация *Obamania*, актуализирующаяся с помощью прецедентного имени *Obama*.

3. Прецедентная ситуация «*Obamania*» связана с надеждами американского народа на лучшее будущее своей страны. В сознании читателей возникает образ правителя, с которым страна сможет преодолеть все трудности, возникшие за последние годы. В данной статье автор языковыми единицами *disillusionment, does not necessarily mean what they hoped it would* подчеркивает некую несостоятельность и нерациональность политики Б. Обамы, что оказывает воздействие на сознание читателей, затрагивая эмоциональную сторону.

Таким образом, исследование позволяет нам идентифицировать прецедентные феномены, относящиеся как к универсальному, так и к национально-культурному фонду, а также изучить роль знаков лингвокультуры, в кото-

рых закрепляется ценностно-культурный смысл на предмет выявления их суггестивного воздействия.

Резюмируя, следует отметить, что прецедентные феномены, являющиеся мощным оружием суггестивного воздействия, порождают в сознании реципиентов определенные образы, коннотации, актуализируя смыслы на глубинном подсознательном уровне, а также реализуя интеллектуальную, оценочную и идеологическую информацию.

Библиографический список

1. Алефиренко Н.Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2010. 288 с.
2. Дилтс Р. Фокусы языка. Изменение убеждений с помощью НЛП. Питер, 2008. 320 с.
3. Желтухина М.Р. Политическое сознание и суггестивность // PR-технологии в информационном обществе: материалы IV Всерос. науч.-практ. конф. Санкт-Петербург, 30–31 марта 2007 г. СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2007. Ч. 1. С. 304–310.
4. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 264 с.
5. Поршнев Б.Ф. О начале человеческой истории (проблемы палеопсихологии) / науч. ред. О.Т. Вите. СПб.: Алетейя, 2007. 720 с.
6. Юнг К.Г. Архетипы коллективного бессознательного // Психология бессознательного. М., 1996. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/Article/Leont_Bessozn.php
7. URL:<http://www.guardian.co.uk>
8. URL:<http://www.telegraph.co.uk>

ЛИТЕРАТУРНЫЙ ПОРТРЕТ В СТАРОФРАНЦУЗСКОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

CHARACTER SRETCH IN OLD FRENCH LITERARY TEXT

Т.Г. Игнатъева

T.G. Ignateva

Эстетический канон, жанр, старофранцузский текст, интродуктивная номинация, литературный портрет. В статье речь идёт о специфических особенностях старофранцузского текста. Анализируются лингвистическая ситуация раннего Средневековья, понятие жанрового канона. Рассматриваются интродуктивные номинации главных персонажей куртуазного романа.

Esthetic canon, genre, Old French text, introductive nomination, character sketch.

The article focuses on the specific peculiarities of the Old French text. The linguistic situation of the Early Middle Ages and the notion of genre canon are analyzed. The introductive nominations of courtesy novels' main characters are studied.

Старофранцузский текст мы рассматриваем как текстотип эпохи, то есть письменный литературно-художественный текст как образец речетворчества данной исторической эпохи, воссоздающий в языковой форме архитектурные концепты социального бытия человека. Старофранцузский текст имеет характерологическую специфику, отличающую его от текстов других эпох, следующих за эпохой Средневековья, в более поздней временной перспективе. Одной из характерологических особенностей старофранцузского текста является его ярко выраженная жанровая обусловленность. Специфика литературной ситуации XI–XIII веков состоит в том, что художественные тексты на раннем этапе становления литературы в разных языках имеют общую черту, которую можно определить как жанровая прикреплённость текста, на что неоднократно указывают такие учёные, как Б.Н. Путилов, А.Д. Михайлов, В.П. Григорьев, С.С. Аверинцев, В.Б. Бурбело и др. В связи с этим нельзя обойти молчанием понятие эстетического канона, который является главным жанровообразующим фактором и эстетическим основанием всей художественной литературы периода. При отсутствии языковой нормы эстетический канон выражал нормирующую тенденцию в языке и осуществлял единообразие языка для всех литературных памятников.

По определению Н.Н. Семенюк, эстетический канон существует для носителей литературы как

некая культурная реальность, представленная в эстетически значимых текстах, а также отчасти фиксируемая в поэтиках, риториках, литературных манифестах. Имплицитно канон всегда существует и в сознании современников – авторов, а иногда и читателей, т. е. непосредственных участников литературного процесса. Понятие канона исторически обусловлено и связано с тем или иным из литературных направлений. Это всегда свод правил построения литературного произведения, закреплённый традицией и особенно важный для древних и средних периодов развития общества и искусства [Семенюк, 2006, с. 9]. В эпоху рефлексивного традиционализма (термин С.С. Аверинцева) канон и его жанровые модели являлись неотъемлемой частью литературного творчества. Авторы писали свои произведения с оглядкой на канон, и каждый состязался с другим в том, чтобы наилучшим образом представить в своём творении важные его черты, основной из которых являлась длительная стабильность, т. е. традиция. Прежде всего речь идёт о жанровой традиции. Говоря о функциональной стороне жанра в изучаемый период, мы выделяем функцию жанра как знака литературной традиции.

На раннем этапе развития литературного языка «громкая устойчивость жанра» имеет особую функциональную значимость. Как указывает Д.С. Лихачёв, жанры, традиционные формы и правила литературного этикета выполняют

в литературе роль неких матриц, облегчающих появление новых произведений. Поэтому в средневековой литературе количество рождения новых произведений преобладает над способностью создавать новое способное качество. Новые произведения легко создаются на основе старых, и эти новые произведения как бы неотделимы полностью от старых, находятся с ними в некотором симбиозе [Лихачёв, 1989, с. 69]. Вместе с тем понятие канона включало в себя элемент диалектики. Автор не только следовал каноническим образцам, но и получал широкие возможности для их варьирования. Специфическая черта средневековой литературы – осознание и декларирование способов вариации традиционных элементов в процессе создания нового произведения (Куделин, 2006 [цит. по: Семенюк, 2006, с. 21]). Свобода варьирования каноническими приёмами объясняет такую особенность средневековой литературы, как постоянное смешение жанров. Имеет место своеобразная «жанровая мутация текстов». Таким образом, наблюдаются, с одной стороны, обязательная жанровая канонизированность старофранцузского текста при его создании, его отмеченность литературной традицией, а с другой – поливалентность жанров. Их способность соединяться, сливаться с другими – явление, которое французские медьевисты обозначают словом *la mouvance* (подвижность, переменчивость, неустойчивость). В данном случае, говоря словами В.И. Карасика, имело место креативное общение. Креативность логически предполагает наличие некоторого стандарта, по отношению к которому нечто можно квалифицировать как новое и необычное. Для креативного общения характерна прежде всего небытовая тематика речи. Прототипическими видами такого общения являются художественная, философская, научная коммуникация. Креативные тексты открыты для подключения к ним как в момент разговора, так и после [Карасик, 2010, с. 9–14]. Высказанное В.И. Карасиком положение можно с полным основанием отнести и к ситуации литературной коммуникации в диахронической перспективе.

Исходя из общепринятого методологического принципа об абсолютном антропоцентризме художественного текста, заключающегося в том, что в произведении художественной литерату-

ры познание и отображение мира направлены на познание человека, а все изображаемые события есть средство его всестороннего показа, а также учитывая тот факт, что жанровые признаки литературного портрета современной наукой не выделены и не описаны [Трыков, 1999, с. 9], мы поставили в качестве цели данной статьи осветить проблему репрезентации литературного портрета в жанре куртуазного романа, ибо «точность художественного текста и художественного общения заключается не в углублении в понятие и раскрытии его бесконечных уточняющих характеристик, а в создании резонирующего образа, который способен отразить переживание автора и сделать его открытым для читателя» [Карасик, 2010, с. 16]. В свою очередь, художественный образ – это носитель эстетической информации, т. е. информации, которая переработана, преобразована сознанием автора. Как таковой художественный образ в значительной степени актуализируется через литературный портрет. Прежде всего отмечаем, что в данной статье речь идёт не о самостоятельном литературном жанре, а о портрете как художественном приеме создания образа, состоящем в описании внешности персонажей в отдельно взятом жанре. Выбор куртуазного романа в качестве материала для исследования объясняется тем, что данный жанр является одним из наиболее репрезентативных жанров старофранцузского периода, оказавших значительное влияние на последующее развитие всей западно-европейской литературы.

Вопрос о портретных характеристиках персонажей имеет давнюю традицию. Так, в известной работе Э. Фарала, посвященной литературной технике Средневековья [Faral, 1924], в качестве первых источников персонажного портретирования называются произведения таких античных поэтов, как Вергилий, Гораций, Овидий, Цицерон. В XII веке законодателем поэтического искусства считается Матье де Вандом (Matthieu de Vendôme), который выработал правила и принципы портретного описания.

Главным в ораторском искусстве древние считали демонстрацию похвалы или осуждения говорящим предмета речи, т. е. доминировал прагматико-аксеологический аспект. Средством риторики при этом являлась дескрипция – описа-

ние. Данный факт объясняет, почему во всей литературе Средневековья описание людей и вещей достаточно редко носит объективный характер и всегда выражает аффективное намерение автора, которое колеблется между похвалой и критикой. Похвала красоте встречается неизмеримо чаще, чем описание некрасивого [Faral, 1924, с. 76]. Красота – главный объект описания, которому следуют авторы. Полное портретное описание при этом включает две части и относится к описанию физических и моральных качеств персонажа. Что касается физических качеств, то здесь описание подчиняется строгим законам. Сначала описывается лицо, далее тело, затем одежда. Каждое описание также имеет свой порядок. Так, для лица описание идёт в следующем порядке: волосы, лоб, брови, интервал, который их разделяет, щёки и их цвет, нос, рот, зубы, подбородок; для тела – шея и затылок, плечи, руки, кисти рук, грудь, рост, живот, ноги, стопы ног. Описание портрета имело дидактические цели, портрет предназначался для того, чтобы вызвать восхищение или удивление.

Предметом нашего изучения является один из наиболее известных куртуазных романов великого шампанского поэта Кретьена де Труа «Рыцарь со львом». Наши наблюдения показывают, что Кретьен не следовал традициям риторики. Его портретные описания в изучаемом нами произведении имеют вкрапленный характер. Это значит, что имеют место беглые, краткие замечания автора по поводу внешности героев по ходу повествования. Кретьен как бы отдаёт дань дескриптивной традиции в её формульном варианте, но всё его внимание сосредоточено на развитии перипетий сюжета. Краткие портретные характеристики поэта тем не менее представляют большой интерес для изучения, поскольку доносят до современного читателя языковую картину мира изучаемого периода.

Первое, что обращает на себя внимание, это то, что компактное, полное описание персонажа, выдержанное в традициях риторики изучаемого периода, в романе встретилось только один раз, при описании крестьянина, виллана «антигероя», являющегося антагонистом рыцаря и дамы – главных фигурантов куртуазных романов. Описание начинается с головы, затем опи-

сываются тело, одежда, т. е. описание имеет последовательность от головы к ногам, и в каждой части тела каждая черта описывается в определенной последовательности. Описание виллана занимает 36 строк и при этом состоит из двух сложных предложений, включающих как союзную, так и бессоюзную связь. Имеет место пример портретной номинации персонажа, которую мы определяем как сопряжённую номинацию, а именно как номинацию, включающую разные типы синтаксической связи. Лексическое наполнение портрета имеет ярко выраженную пейоративную окраску, выражанную главным образом метафорическим описанием через сравнение с дикими животными. Здесь мы видим голову, больше, чем у вьючной лошади, уши, висящие, как у слона, глаза совы и нос, как у кота, и т. д. Подобное описание входит в прагматическую установку автора, так как позволяет создать оппозицию рыцарь – крестьянин, где рыцарь олицетворяет идеал эпохи, а крестьянин – зло, дикость – всё то, что противостоит куртуазным ценностям. Антитеза рыцарь – крестьянин является наиболее важной для куртуазной литературы. Думается, что автор даёт такое детальное и компактное описание антигероя в начале романа в интродуктивной номинации персонажа для того, чтобы на его фоне лаудативные характеристики персонажей положительных, имеющие вкрапленный характер, ярче высвечивали их куртуазные качества.

Среди положительных героев первое место принадлежит рыцарю и даме. Это так называемые модельные личности, составляющие ядро феномена французской средневековой культуры, известного под названием «куртуазная любовь» [Игнатъева, 2012]. Интродуктивная портретная характеристика рыцаря в романе представлена номинацией «*mes sire Yvains*» (мой сеньор Ивейн). Обращаем внимание на то, что постоянным детерминативом конструкции является безударное притяжательное прилагательное первого лица единственного числа. Нет ни одного случая, где в качестве детерминатива выступал бы определенный артикль или другой определитель. Такая монополия притяжательного прилагательного имеет ярко выраженное стилистическое значение. Наблюдается несобственно-притяжательная семантика

с коннотативным значением. Обычная связь номинации с текстовым референтом нарушена и ясно различается дополнительное, коннотативное значение «с голоса автора» – «мой сеньор Ивейн». Автор вмешивается в повествование и именует героя для читателя в качестве своей неотчуждаемой принадлежности, выражая при этом оттенок ироничной доброжелательности по отношению к герою и определяя в целом светско-интимную тональность произведения. Лексическое наполнение структуры – аристократический титул *sire* в сочетании с именем собственным – демонстрирует интенцию автора показать высокое социальное положение персонажа.

Интродуктивная портретная номинация главного женского персонажа актуализируется через лексему *la dame*. В речи автора героиня ни разу не названа именем собственным. Это не может быть случайностью. В старофранцузский период производное *dame* от латинского слова *dōmīna* находит самое широкое употребление в лексике феодальной титулатуры, став коррелятом для номинации мужского рода *sire-seigneur*, поскольку последняя не имела формы женского рода. *Dame* восполнила языковую лакуну и в языке куртуазного поэта именовала женщину, которой он служит в соответствии с кодексом рыцарской чести. Семантика слова необычайно расширилась. Оно могло означать хозяйку дома, владелицу замка; любимую женщину; знатную женщину независимо от того, замужем она или нет; служить для обозначения мифонимов женского рода; являться формой вежливого обращения к женщине не только аристократического, но и буржуазного происхождения. Аппеллятив часто сопровождался притяжательным прилагательным *ma*, которое со временем из окказионального употребления перешло в нормативное, потеряв при этом посессивное значение и слившись в единую синтагму – *madame*. Таким образом, портретная инродукция главной героини имеет социально-детерминированный характер и служит целям обобщенно-типологической идентификации героини как женщины определенного социального слоя. Никаких конкретизирующих героиню характеристик в авторской речи не даётся. Наблюдения показывают, что с точки зрения портретных характеристик наиболее разработанным в романе является персонаж служан-

ки. Автор актуализирует признаки женской красоты более конкретно, с описанием деталей портрета, о чём свидетельствует интродуктивное описание портрета служанки: *La damoisele ot non Lunete / et fu une avenanz brunete / molt sage et veziee et cointe (Chevalier au lion, 2417–2419)*. (Девушка имела имя Люнета и была привлекательная брюнетка, очень умная и сообразительная и изысканного воспитания.)

Обобщая анализ неинтродуктивных номинаций, можно сказать, что они содержат кваликативные моральные признаки для персонажей мужского пола – *genz, travaillez, li cortois, li preuz, li buens etc.* (милый, трудолюбивый куртуазный, верный, хороший и др.) и кваликативные признаки физической красоты и моральных качеств для женских персонажей – *bele, avenanz, fine, chiere, sage etc.* (красивая, привлекательная, изысканная, доброжелательная, умная и др.). В целом, мы делаем вывод о том, что литературный портрет в романе Кретьена де Труа носит вкрапленный характер, не является развернутым и наиболее полно представлен при портретировании второстепенных персонажей.

Библиографический список

1. Игнатъева Т.Г. Куртуазная любовь как семиотический феномен западно-европейской культуры // Вестник КГПУ. 2012. № 3 (21). С. 241–244.
2. Карасик В.И. Языковая кристаллизация смысла. М.: Гнозис, 2010. 351с.
3. Лихачёв Д.С. О филологии. М.: Высшая школа, 1989. 206 с.
4. Семенюк Н.Н. Эстетический канон и некоторые языковые характеристики немецкого прозаического романа XIII–XIV вв. // Языковая норма и эстетический канон / под ред. В.Я. Порхомовского и Н.Н. Семенюк. М.: Языки славянских культур, 2006. 336 с.
5. Трыков В.П. Французский литературный портрет XIX века. М.: Флинта: Наука, 1999. 360 с.
6. Faral E. Les arts poétiques du 12e et du 13e siècle. Recherches et documents sur la technique littéraire du moyen âge. Paris: Librairie ancienne Honoré Champion Eduard Champion, 1924. 383 p.
7. Le Chevalier au lion (Yvain). Paris: Editions Champion, 1982. 266 p.

РОМАН В.П. АСТАФЬЕВА «ПРОКЛЯТЫ И УБИТЫ» КАК ТЕКСТ-ТРАВМА

NOVEL “DAMNED AND KILLED” BY V.P. ASTAFIEV AS TEXT-TRAUMA

А.И. Разувалова

A.I. Razuvalova

Астафьев, военная литература, память, история, травма, репрезентация.

В статье обосновывается необходимость интерпретации романа В.П. Астафьева «Прокляты и убиты» с точки зрения воплощения в нем травматического опыта автора, что позволяет уяснить нарративно-стилистическую специфику произведения и вывести его обсуждение за пределы морализаторски-идеологического оценивания.

Astafiev, war literature, memory, history, trauma, representation.

The article explains the necessity to interpret the novel “Damned and killed” by Astafiev on the basis of the author’s traumatic experience. This approach allows understanding the novel’s stylistic and narrative specific nature and discussing it without moralistic or ideological evaluation.

Публикация романа В.П. Астафьева «Прокляты и убиты» вызвала бурную дискуссию в постсоветской прессе. Взаимоисключающие мнения о романе, по замечанию П.А. Гончарова, основывались на убеждении, что произведение это – реалистического плана, изображающее исторические события, соответственно, и обсуждение его шло в категориях, связанных с максимально широким, по сути, неспецифицированным пониманием реализма: «правдиво – неправдиво», «объективно – необъективно» [Гончаров, 2003, с. 254]. Пытаясь откорректировать несколько односторонний взгляд на астафьевский роман, исследователь добавлял, что тот имеет «постмодернистский вектор» и явный отпечаток топики и поэтики так называемой «перестроечной» литературы [Гончаров, 2003, с. 255, 266]. Сами по себе эти замечания трудно оспорить – действительно, «Прокляты и убиты» вряд ли удастся заключить в рамки традиционной реалистической эстетики, а его антикоммунистическая риторика со всей очевидностью напоминает весьма востребованную читателем на рубеже 1980–1990-х гг. разоблачительную беллетристику и публицистику. Но объясняют ли эти замечания природу астафьевского текста, ведь их характер не столько эвристический, сколько констатирующий? Представляется, что в корректировке нуждаются исследовательская оптика и инструментарий, которые бы позволили в пол-

ной мере оценить «своеобычность» «Проклятых и убитых» в контексте творчества Астафьева, прозы 1990-х гг. и в целом литературы о войне. Необходимость подобной корректировки и будет обоснована в данной статье.

В романе Астафьева нашел отражение пришедший на рубеж 1980–1990-х гг. процесс деформации дискурсов, обеспечивавших легитимность прежнего политического порядка. «Идеологическая деколонизация» сопровождалась обращением народов «к своей давней, традиционной памяти, отобранной, разрушенной или искаженной в свою пользу соответствующим режимом» [Нора, 2005, с. 397–398]. Следствием этого процесса, по мысли П. Нора, является перетолкование ключевых исторических событий с точки зрения пораженных в правах сообществ, групп, слов, которые, предлагая собственную версию событий, конструировали свою идентичность [Там же, с. 398]. Подобного рода тенденция обнаруживается в астафьевском романе, причем корни ее уходят в позднесоветский период, когда в рамках антикоммунистического извода традиционализма (А. Солженицын, В. Астафьев, В. Белов и др.), несмотря на цензурные ограничения, дало о себе знать стремление изображать «простого человека» как жертву политических прожектов власти [Липовецкий, 2012, с. 811]. В «Проклятых и убитых» Астафьев, уже без оглядки на утратив-

шие силу запреты и конвенции, кладет эту идею в основу идеологической концепции романа. В его трактовке во время Великой Отечественной войны народ противостоит не только иноземному захватчику, но и враждебной власти. Переосмысливая с точки зрения представителя «почвы» события войны и предшествующего десятилетия с его политикой «раскрестьянивания», Астафьев бескомпромиссно реализует давнюю установку «деревенской прозы», ибо в культуре «долгих 1970-х» именно писатели-«деревенщики» были голосом крестьянства – безгласного большинства, главного ресурса и жертвы форсированной сталинской модернизации. Слом традиционного мира русской деревни (раскулачивание, коллективизация, акции по спецпереселению), стигматизация крестьянства официальной идеологией как отсталого и подлежащего реформированию сословия, колоссальное напряжение военных и послевоенных лет были невероятно травматичны. Однако этой травмы в советской культуре как бы не существовало. Она была вытеснена в неофициальные сферы групповой и семейной памяти, попытки ее публичного обсуждения официальными идеологическими инстанциями пресекались – достаточно вспомнить «проработку» в секретариате ЦК КПСС М. Лобанова за статью «Освобождение» (1982), написанную по поводу романа М. Алексеева «Драчуны», где упоминалось о голоде в Поволжье в 1933 году [Лобанов, 2003, с. 211–213]. Тем не менее в подцензурной литературе брежневского времени «деревенщики», используя поэтику притчи, мотивные параллели и символику, пытались легализовать экстраординарный социальный опыт крестьянства (можно вспомнить, в частности, астафьевские «Кражу» и «Царь-рыбу»). «Прокляты и убиты» содержит трагическую квинтэссенцию судеб крестьянства, вынесшего на себе всю тяжесть войны, но надорвавшегося, как показала послевоенная история, в экстремальном напряжении.

В «Проклятых и убитых» нашла воплощение не только коллективная фрустрация, порожденная памятью о репрессивной политике в отношении крестьянского сословия, но и непосредственный опыт переживания насилия и жестокости, связанный с участием автора в войне. Именно в связи с романом «Прокляты и убиты» проис-

ходит окончательная личностная самоидентификация прозаика с темой насилия, которую ранее он затрагивал в связи с экологической проблематикой («Царь-рыба») либо в связи с анализом морального состояния советского социума («Печальный детектив», «Людочка»). В комментариях к роману Астафьев посчитал необходимым объяснить читателю корни своей повышенной чувствительности к жестокости и насилию, увидев их в трагической смерти матери и надругательстве над телом умершей женщины [Астафьев, 1997, т. 10, с. 760]. Занявшую больше двух десятилетий работу над романом художник устойчиво описывает через симптоматику травматического состояния, нарушающего естественный ход жизни и деформирующего сложившиеся модели самовосприятия. «Уже за несколько дней до праздника мне тревожно, – свидетельствует он о самочувствии накануне Дня Победы, – я не могу найти себе места, мне хочется попросить у кого-то прощения, покаяться перед теми, кто уже сгнил на бескрайних полях России и в чужом зарубежье, молиться Богу...» [Астафьев, 1997, т. 12, с. 183]. В письме В. Распутину он пересказывает свой сон: «Ну дальше полезли крысы, трупы, я их топтал, крыс-то, и даже пробовал есть вместе с шерстью и... сильно, задушенно кашлял – это идет во мне роман о войне и видятся сцены Днепровского плацдарма. Надо как-то писать, избавляться, иначе задушит» [Астафьев, 2009, с. 342]. Процесс рассказывания о пережитой боли кажется Астафьеву своего рода терапией, результат которой, однако, далеко не всегда благоприятен: «Случалось у меня, и не раз, “материал”, угнетающий душу, выложишь на бумагу, и он “утихнет”, “отстанет” от тебя, – делится писатель. – Про немца, убитого мною, я уж давно собираюсь написать, чтобы избавиться от него», и добавляет в позднейшей ссылке: «Написал в повести “Веселый солдат”, но избавился ли?» [Астафьев, 1997, т. 12, с. 155]. Отсылка к ситуации боли прочитывается также в стремлении автора назвать третью (ненаписанную) книгу романа «Болят старые раны» [Астафьев, 2009, с. 566]. Наконец, травматический характер текста прямо обнаруживается в макабрических картинах телесных страданий, обезображенной, разъятой плоти, которыми изобилует роман, особенно вторая его книга. Дело в том, что травма жестокостью, зрелищем

смерти и память о ней инкорпорированы в человека, «живут» в его психосоматических реакциях, они «неотчуждаемы». Астафьев с его конкретно-вещественным ощущением жизни оказался чрезвычайно чуток к «телесному» аспекту травмы, тем более что увечья, полученные им на войне, не позволяли дистанцироваться от боли. В письме критику И. Дедкову со смесью запальчивости и усталости он объяснял натурализм и наличие обсценной лексики в своем романе: «Вот я и кричу от грубой боли, не подбирая слов, не могу, неспособен их подбирать и терплю головную боль с 1943 года, со времени контузии, живу с нею, ношу ее, работаю с нею...» [Астафьев, 2009, с. 618]. Он вообще был склонен предельно «соматизировать» переживание войны, справедливо полагая, что детали телесно-физиологического плана могут сказать об ужасе военного насилия больше, нежели обличительная антивоенная риторика. Не случайно в разговоре с представителями группы Н. Михалкова, собиравшими материал для фильма «Утомленные солнцем – 2», он опять-таки сосредоточился на подробностях, свидетельствующих о страданиях тела, – изъеденные вшами тела, убитые бойцы, раздавленные танками и БТРами, окоченевший труп немца, на который присаживается боец, чтобы поест (см. документальный фильм «Виктор Астафьев. Веселый солдат», 2010).

Таким образом, «Прокляты и убиты» невозможно адекватно интерпретировать, игнорируя «травматический субстрат» текста. В связи с астафьевским романом нужно ставить вопросы не столько об идеологической позиции автора, «правдивом» или «клеветническом» описании войны, сколько о том, как травматический опыт обусловил характер концептуализации изображаемых событий, при помощи каких средств травма была репрезентирована в тексте, возник ли при этом новый язык ее описания либо были адаптированы готовые дискурсивно-риторические формы? Это предполагает обращение к исследованиям, посвященным структуре и функционированию коллективной и индивидуальной памяти, способам интеграции травмы в актуальный для личности символический порядок, механизмам воплощения травматического опыта в искусстве [см., например: Caruth, 1996; LaCapra; 2004; Хальбвакс, 2007; Ушакин, 2009].

От ранее созданных Астафьевым военных произведений «Прокляты и убиты» отличаются тем, что в романе травма не просто «задает траекторию повествования» [Ушакин, 2009, с. 13], как, например, в «Пастухе и пастушке», но становится предметом осмысления и изображения («травма-как-сюжет» [Там же, с. 9]). Однако, как и предшествовавшая роману астафьевская военная проза, «Прокляты и убиты» вырастают из осознанного противостояния официальной памяти о войне и официальным же формам ее мемориализации. Астафьев точно обозначает рубеж, после которого, во-первых, центр тяжести «в тактике и риторике власти, в политической культуре масс» был смещен с войны на победу [Дубин, 2008], во-вторых, изменилась государственная политика в отношении ветеранов (им были назначены льготы, ветеран стал символически значимым персонажем идеологического пространства) – это 1970-е гг., брежневская эпоха. Скрытым посылом такого курса на неомифологизацию войны было стремление власти «заслонить и “искупить издержки” режима хронической мобилизации» [Гудков, 2004, с. 37]. Оспаривая подобную логику, Астафьев в разговоре с А. Михайловым (1974) напоминает о «последствиях войны» – «заброшенных деревнях, их умирании», о социальной незащищенности фронтовиков в послевоенной действительности [Астафьев, 1997, т. 12, с. 210, 220]. Ключевая для него идея надорванности народного организма в этом интервью не тематизирована, но подтекст его содержит вопрос о цене победы.

В «долгие 1970-е» неприемлемым для писателя-фронтовика оказалось присвоение государственными институтами и представляющими их лицами права свидетельствовать о войне. Конечно, потребность сформулировать неофициальную, «свою» (в данном случае – солдатскую) правду о пережитом во многом воодушевляла всю «военную прозу» 1960–1970-х гг., с которой Астафьева часто и справедливо соотносили. Однако мало кто из его коллег столь же яростно сопротивлялся очередному «изобретению» властью и ангажированными ею художниками оптимистической картины военных действий. В широко издававшихся в 1970-е – первой половине 1980-х гг. «маршальских» воспоминаниях о войне, эпических кинополотнах, ритуализован-

ных формах контактов ветеранов с молодежью возникал язык «лирической государственности» [Гудков, 2004, с. 37], способствовавший стереотипизации памяти о войне. Астафьев же последовательно придерживался стратегии ее «драматизации» и «конкретизации» [Дубин, 2008]. Эта стратегия, достигшая пика в «Проклятых и убитых», парадоксально требовала поддержания травмы в активированном состоянии, так как наличие острой боли и чувства утраты само по себе становилось доказательством правдивости изображаемого. В этом смысле астафьевские призывы, обращенные к собратьям-фронтовикам, проводить День Победы в молчании и молитве [Астафьев, 1997, т. 12, с. 233–234] демонстрируют протестное дистанцирование от общепринятых ритуализованных форм празднования и подтверждают эффективность «символического пробела» – молчания [Ушакин, 2009, с. 16] в качестве языка артикуляции памяти о травме.

Сложность в работе с травматическим опытом во многом обусловлена тем, что он находится «в принципиальном разладе с доступными речевыми средствами и нередко вынужден опираться на уже готовые модели репрезентаций» [Ушакин, 2009, с. 15]. Применительно к «Проклятым и убитым» можно говорить об использовании их автором эпических романских форм, сложившихся прежде всего под влиянием толстовской «Войны и мира», произведения, сформировавшего семантическую матрицу общенационального исторического нарратива о войне. Изображение Астафьевым картин «мира» и «войны», наличие обширных авторских отступлений, значимость семантики «роя», поиск сверхсмысла убийственного противостояния сближают «Прокляты и убиты» с романом Л. Толстого. Созданная русским классиком риторически-нарративная структура обладает упорядочивающим и гармонизирующим потенциалом: Провидение в эпопее не безразлично к исповеданию героями идеалов «простоты, добра и правды». Астафьев под воздействием толстовского дискурса о войне рационализирует коллективную и личную травмы, ищет причины, объясняющие смысл свершающихся насилия и гибели. Эти причины эксплицитированы им на историософском уровне романа, где война объявляется возмездием за богоотступничество. Однако частное созна-

ние жертв – рядовых участников трагедии, с которыми автор себя идентифицирует, даже постигая эти смыслы, не может безропотно принять их в качестве исчерпывающего объяснения своей искалеченности либо гибели [Разувалова, 2009]. Другими словами, авторское Я раздваивается между травматическим опытом личности и стремлением вписать его в некий метасюжет, где он был бы оправдан и тем самым смягчен. Автор хотел написать трагедию, «чтобы сердце раскалялось» [Астафьев, 1997, т. 12, с. 310], минимализировав риторическую «обработку» травматических переживаний, однако последовательная реализация такой установки разрушила бы традиционные нарративные схемы и потребовала бы выработки совершенно нового языка, ибо «сложившиеся повествовательные традиции не в состоянии вместить (и не в состоянии выразить) травматический опыт» [Ушакин, 2009, с. 14]. Этот радикальный художественный шаг остался неосуществленным, отсюда в «Проклятых и убитых» несоответствие между «классической» нарративной структурой и «травматическим» содержанием. Оно проявляется в недозированной физиологичности описания смертей, в пространных авторских инвективах, простимулированных травматичной жаждой «выплеснуть» болезненное, в широком использовании бранной лексики. Обилие последней шокировало даже доброжелательных читателей (Е. Носова, И. Дедкова), укорявших Астафьева в злоупотреблении средствами эпатазирующего воздействия и приводивших в пример русских классиков, которые были в состоянии нарисовать убедительную картину войны, оставаясь в рамках литературного языка. Интересно, что аргументы Астафьева, отстаивавшего свою позицию, опять же продиктованы ссылкой на его травматический опыт и вытекающей отсюда нетождественностью его стилистики стилистике Толстого: «Не толкал посуху плот, грубой работы, черствой горькой пайки не знал Лев Толстой... и не жил он нашей мерзкой жизнью, не голодал, от полуграмотных комиссаров поучений не слышал, в яме нашей червильной не рылся, в бердской, чебаркульской или тоцкой казарме не служил... Иначе б тоже матерился» [Астафьев, 2009, с. 618–619].

«Перекося существует в моем мировосприятии, в том числе и войны? Да и как ему не быть,

“перекосу”-то?» – заметил писатель еще в 1985 году [Астафьев, 1997, т. 12, с. 147] и тем самым обнаружил не просто «субъективность» своего видения войны, но вынужденную внешними обстоятельствами смещенность фокуса восприятия («как ему не быть?»). Признание травматичной основы астафьевского взгляда на войну и уяснение специфики порожденной им поэтики, основанной на симбиозе «натуралистического» и «памфлетного», позволяет, во-первых, уйти от морализаторских и идеологизированных суждений о романе, во-вторых, сместить акцент на попытку писателя проговорить то, что проговариванию на протяжении нескольких десятилетий не подлежало. В этом случае оказывается, что новизна «Проклятых и убитых» не только в противоречащей советскому канону концепции войны, как бы она ни трактовалась – в православном либо либерально-антикоммунистическом ключе, но в обнажении универсального, отменяющего национальные и исторические барьеры опыта боли, незащитности, экзистенциального отчаяния перед лицом насилия и смерти.

Библиографический список

1. Астафьев В.П. Нет мне ответа...: эпистолярный роман 1952–2001. Иркутск: Издатель Сапронов, 2009.
2. Астафьев В.П. Собр. соч.: в 15 т. Красноярск: Офсет, 1997.
3. Гончаров П.А. Творчество В.П. Астафьева в контексте русской прозы 1950–1990-х годов. М.: Высшая школа, 2003.
4. Гудков Л.Д. Негативная идентичность. М.: Новое литературное обозрение, ВЦИОМ-А, 2004.
5. Дубин Б.В. Память, война, память о войне. Конструирование прошлого в социальной практике последних десятилетий // Отечественные записки. 2008. № 4 (43). URL: <http://www.stengazeta.net/article.html?article=5561>
6. Липовецкий М. Советские и постсоветские трансформации сюжета внутренней колонизации // Там, внутри. Практики внутренней колонизации в культурной истории России. М.: Новое литературное обозрение, 2012.
7. Лобанов М. В сражении и любви: опыт духовной биографии. М.: Трифонов Печенгский монастырь, Ковчег, 2003.
8. Нора П. Всемирное торжество памяти // Память о войне 60 лет спустя: Россия, Германия, Европа. М.: Новое литературное обозрение, 2005.
9. Разувалова А. Виктор Астафьев: между памятью и историей. URL: <http://www.urokiistorii.ru/current/view/mezhdu-pamyatyu-i-istoriei>
10. Ушакин С. «Нам этой болью дышать?». О травме, памяти и сообществах // Травма: пункты. М.: Новое литературное обозрение, 2009.
11. Хальбвакс М. Социальные рамки памяти. М.: Новое издательство, 2007.
12. Caruth C. Unclaimed Experience: Trauma, Narrative and History. Baltimore : Johns Hopkins University Press, 1996.
13. LaCapra D. History in Transit: Experience, Identity, Critical Theory. Cornell University Press, 2004.

КОМПЛЕКС ПРИЗНАКОВ СЕМАНТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ «ИНТЕНСИВНОСТЬ»

COMPLEX OF FEATURES OF SEMANTIC CATEGORY «INTENSITY»

И.В. Ревенко

I.V. Revenko

Семантические универсалии, категоризация, категория интенсивности, семантический признак, структурная мотивированность, грамматикализованность.

В статье описываются категориальные признаки интенсивности: семантическое основание, структурная мотивированность, грамматикализованность. Представлена типология семантических признаков, на основании которой определена специфика категориальной интенсивности. Содержание данного признака выявляется, исходя из соотношения с понятиями количества и меры. На основании обязательности для всех членов категории признаки разделены на обязательные и вариативные.

Semantic universals, categorization, category of intensity, semantic sign, structural motivation, grammaticalization.

The article describes the categorical features of intensity: semantic foundation, structural motivation, grammaticalization. It presents the typology of semantic features, which determines the specific character of categorical intensity. The content of this feature is detected in accordance with the ratio of the concepts and measures. On the basis of the obligation for all members of the category the features are divided into two types: mandatory and divergent.

К числу вопросов, традиционных для лингвистики, относится описание различных языковых категорий. Выявлению специфики различных категорий языка посвящены работы ряда известных отечественных лингвистов, в частности И.И. Мещанинова, В.В. Виноградова, Н.Н. Болдырева, А.В. Бондарко и многих других. В этой области имеются значительные достижения, но начиная с середины двадцатого столетия в связи с утверждением антропоцентрической научной парадигмы у лингвистов появляется интерес к описанию лингвистических универсалий и типологическим исследованиям. «Универсалии обнаруживали... на всех уровнях языка; в зависимости от интересов и вкусов исследователей к ним относили признаки разной степени обобщенности: семантические категории разной значимости, фонологические явления... общие характеристики языка» [Гухман, 1973, с. 3].

В свете новой парадигмы типология языковых категорий выстраивается с позиций когнитивной лингвистики, где акцент сделан на способах языкового представления основных когнитивных процессов. Одним из способов отражения знаний о мире является категоризация. Категоризация как когнитивный процесс связана с выявлением классов объектов на основании общ-

ности их признаков. Результатом данного процесса является выделение категорий. «Обмен информацией с помощью языка сводится к соотношению с имеющейся у человека системой знаний, к идентификации предметов и событий с определенной группой аналогичных предметов и событий, т. е. с определенной категорией» [Болдырев, 2001, с. 23].

Термин «категория» имеет применение в разных областях знания. Истоки этого понятия мы находим в античной философии. Аристотель одним из первых предпринимает попытку систематического выяснения общих черт объективного бытия, а также понятий логики, соответствующих им. Выделенные Аристотелем категории (сущность, количество, качество, отношение, место, время, положение, состояние, действие, претерпевание) оказали значительное влияние на развитие идей языковых и экстралингвистических категорий.

Термин «категория» является неперменным элементом лингвистической терминосистемы и используется для обозначения языковых явлений разных уровней. В зависимости от конкретного использования варьируются смысл и содержание термина. В широком смысле языковая категория – это «любая группа языковых элементов,

выделяемая на основании какого-либо общего свойства; в строгом смысле – некоторый признак (параметр), который лежит в основе разбиения обширной совокупности однородных языковых единиц на ограниченное число непересекающихся классов, члены которых характеризуются одним и тем же значением данного признака» [Лингвистический энциклопедический словарь, 1990, с. 215].

Для употребления термина «категория» применительно к разным уровням языка характерны некоторые отличия.

Так, в грамматике этот термин употребляется в широком и узком смысле. В расширенной трактовке под понятие языковой категории подводится любой общий разряд явлений языка. В узком смысле – это наиболее общий разряд явлений языка, в котором дифференцируется средствами языка объединяющее эти явления грамматическое значение.

В лексикологии термин «категория» используется для обозначения: 1) общего понятия, отражающего наиболее существенные признаки лингвистических объектов (например, категории слова, лексического значения и т. п.); 2) предельно общего понятия, отражающего наиболее существенные закономерные связи и отношения между словами и между лексическими значениями слов (например, категории синонимии, антонимии, паронимии, полисемии и т. п.); 3) некоторой совокупности лексических единиц, связанных общим значением или общими семами (например, категории оценки, эмотивности, градуальности, мотивированности, интенсивности и т. п.).

В теории функциональной грамматики в основу выделения и описания категорий положена функция, которая реализуется языковой единицей. Выделение категорий в функциональной грамматике осуществляется «с большим акцентом на сдвиге анализа и описания от семантических категорий к разнообразию языковых средств и способов их воплощения, грамматических и лексических, в их взаимодействиях» [Корж, 2012, с. 246]. При этом категория определяется как система разноуровневых языковых элементов, структурированная по полевому принципу и характеризующаяся общностью семантического основания.

Схожие принципы используются при выделении семантических категорий.

Поскольку термин «категория» отражает наиболее существенные предельно общие, обобщенные свойства... единиц» [Лукьянова, 1991, с. 4], важным представляется определение перечня свойств, служащих основанием для выделения конкретной языковой категории. При этом очевидным является тот факт, что количество и характер категориальных признаков неодинаковы для категорий разных типов.

Так, морфологические категории выделяются и противопоставляются друг другу по трем признакам: семантическому – наличие у некоторого класса, разряда, группы лексических единиц общего категориального грамматического значения, формальному – общность частных грамматических категорий и средств их репрезентации и синтагматическому – общность синтагматических возможностей и синтаксических функций.

Иначе выглядит комплекс категориальных признаков, характерный для семантических категорий. Специфичность семантических категорий заключается в том, что основой для их выделения служит семантический признак. В качестве такого семантического признака рассматриваются «общие семантические свойства (значение, сема или семы) и / или семантическая функция, присущая некоторому множеству лексических единиц (например, категория номинативности, экспрессивности, эмотивности, оценочности, интенсивности, образности, метафоричности и т. п.)» [Лукьянова, 1991, с. 5].

Семантический признак есть отражение в значении слова характеристик предмета. В ряде работ, посвященных изучению семантических категорий, наблюдается параллельное употребление терминов «семантический признак», «сема», «семантические составляющие значения». Чтобы избежать неправильного употребления этих терминов, необходимо уточнить их соотношение. Сема, как правило, интерпретируется как минимальная единица плана содержания, членение которой возможно при переходе на более глубокий уровень. При таком подходе неизбежным является признание иерархичности строения семы. Исследователи выделяют в структуре семы семантический признак как ее более об-

щую, абстрактную часть и семантический компонент (семный конкретизатор), который представляет собой один из вариантов данного признака. Семантические признаки неоднородны. Одним из оснований построения типологии семантических признаков является характер их конкретизации в рамках семы.

В основу типологии может быть положен характер представления семантических компонентов. На этом основании А.М. Кузнецов разграничивает бинарные и градуированные семантические признаки. Семантические компоненты первых представлены двумя противоположными величинами, например, семантический признак пола представлен значениями «мужской» и «женский». Вторые характеризуются тем, что их семантические компоненты организованы в виде некоторой шкалы, например, «температура», «ширина» и др.

В классификации семантических признаков И.А. Стернина реализуется иной подход. Прежде всего, семантические признаки подразделяются на закрытые и открытые. Закрытые семантические признаки образуются противопоставлением антонимичных семных конкретизаторов. Антонимичная оппозиция семных конкретизаторов может быть образована двумя и более членами, например, семантический признак «возраст» реализуется при помощи следующих конкретизаторов: «юный, молодой, средних лет, пожилой, старый».

В зависимости от наличия субъективной интерпретации И.А. Стернин выделяет признаки четкие и нечеткие. «Четкие семантические признаки не допускают субъективной интерпретации и организованы бинарным, антонимичным по своей природе противопоставлением, например, «наличие – отсутствие». Содержание нечетких семантических признаков может быть интерпретировано субъективно, например, «красивый – некрасивый». Эти признаки также организованы в виде бинарной антонимичной оппозиции» [Стернин, 1979].

Близкий взгляд на семантические признаки представлен в типологии Е.И. Шейгал, которая, разграничивая жесткие семантические признаки и градуальные признаки, опирается не на возможность субъективной интерпретации, как в вышеописанной типологии, а на логический

принцип соотношения семных конкретизаторов. У жестких семантических признаков, которые могут быть бинарными и небинарными, варианты соотносятся по принципу взаимоисключающей дополненности, что предполагает возможность проведения четкой грани и однозначный выбор между вариантами признака, например «направление» – вверх, вниз, направо, налево, вперед, назад. У градуальных признаков варианты представляют собой относительно размытые, частично накладывающиеся друг на друга семантические зоны, ведущим принципом соотношенности которых является принцип пересекающейся дополненности.

Для каждой категории семантический признак получает конкретное воплощение: признак «интенсивность / экстенсивность» служит основанием для выделения категории интенсивности, признак «оценочность» – основанием для выделения категории оценочности.

Поскольку семантический признак является ведущим для определения семантических категорий и определяющим для их отграничения от смежных явлений, представляется важным выявление содержания семантического признака категории интенсивности. Данная категория, по мнению ученых, есть частное проявление категории количества, «а именно той ее стороны, которая характеризуется как недискретное (неопределенное) количество» [Шейгал, 1981, с. 6]. Как семантический феномен интенсивность связывается с такой количественной квалификацией явления, которая демонстрирует отклонение от «нормальной» меры, т. е. от зоны нормативности, и вследствие этого воспринимается говорящим иначе, чем обычное, соответствующее некоторой норме, или мере, явление.

Интенсивность указывает на количественные характеристики качественного признака предмета. Показателем количественных характеристик является мера. «Мера – философская категория, выражающая органическое единство качественной и количественной определенности предмета или явления. Каждому качественно своеобразному объекту присущи определенные количественные характеристики. Эти характеристики изменчивы и подвижны. Однако сама их изменчивость ограничена некоторыми пределами, за граница-

ми которых количественные изменения приводят к изменениям качественным... Эти границы и есть мера» [Философский словарь, 1986, с. 275].

Л.А. Беловольская определяет отношения категорий интенсивности и меры как инклюзивные: категория степени (интенсивности) признака «... входит в содержательный план качественно-количественной категории меры и раскрывает разную степень проявления неопределенного количественного признака в качественно определенной единице» [Беловольская, 1999, с. 22].

Интенсивность не следует определять как синоним меры, поскольку интенсивность демонстрирует уровень развития признака в рамках конкретной меры, не влекущего за собой изменения качества.

В работах, посвященных изучению категории интенсивности, приводятся различные определения ее смыслового инварианта (см., в частности, работы: Неверова, 1997; Кокина, 2001; Бельская 2001; Трошкина, 2001; Туранский, 1990). Поскольку в данных работах интенсивность исследуется с разных позиций, в определениях ее семантического признака делается акцент на «объективной количественной определенности (или “количественной оценке” [Кокина, 2001, с. 20]) того или иного признака, качества, состояния» [Неверова, 1997, с. 18–19]. Компонент, связанный с операцией сопоставления с неким усредненным эталоном, нормами, присутствует во всех определениях. Учитывая специфику сопоставления, при определении семантического инварианта интенсивности берется во внимание также возможность «субъективной интерпретации несоответствия какого-либо признака, процесса по степени (силе) своего проявления некоторой общепринятой “норме”» [Бельская 2001, с. 48]. Ряд определений (Трошкина, 2001; Туранский, 1990) содержат указание на соотношенность с понятием градации количества, поддающегося шкалированию.

В обобщенной формулировке семантический признак интенсивности можно определить как отклонение от ординарного уровня проявления определенных свойств предмета. Причем степень отклонения от этого ординарного уровня может быть различной. Семные конкретизаторы, посредством которых маркируется отклонение

от нормы (здесь и далее термин «норма» используется нами для синонимичной замены термина «ординарный уровень»), находятся друг с другом в отношениях антонимичной оппозиции.

В результате сопоставления с эталоном выявляется степень интенсивности, большая или меньшая по сравнению с ординарным уровнем, отражаемая специализированными языковыми средствами – интенсивами и экстенсивами. «Если основанием оценки служат внешние границы распространения качества, то определяется мера экстенсивности признака... При оценке в плане “внутренней напряженности”, интенсивности проявления качества определяется его градуальная характеристика, сравнительно-относительная или абсолютная» [Галич, 1981, с. 6].

Тот факт, что для выявления степени интенсивности используются операции сравнения и оценки, позволяет говорить о наличии градуального компонента в содержательной структуре категории интенсивности. На этом основании признак интенсивности квалифицируется нами как градуированный закрытый признак.

Поскольку оценка представляет собой субъективный по своей природе когнитивный процесс, один и тот же фрагмент действительности с позиций интенсивности может быть интерпретирован по-разному разными субъектами оценки. На данном основании инвариант, лежащий в основе категории интенсивности, необходимо рассматривать как нечеткий семантический признак.

В комплексе категориальных признаков семантической категории семантический признак является инвариантным (выступает как основной при выделении различных семантических категорий), в качестве вариативных (непоследовательно выраженных у всех единиц, относящихся к одной семантической категории) выступают признаки структурной мотивированности и грамматикализованности.

Специфика интенсивности при ее сравнении с другими семантическими категориями проявляется в том, что интенсификация осуществляется за счет использования модифицирующих морфем, т. е. для категории интенсивности характерна структурная мотивированность. Представители мотивологического подхода к изучению интенсивности, в частности Е.В. Бельская, в ка-

честве отдельных типов выделяют формально-семантические и формальные интенсивы. «Формальные интенсивы – морфологически (структурно) мотивированные интенсивные лексические единицы (*хитрущий – очень хитрый*); ... формально-семантические интенсивы – интенсивные лексические единицы, мотивированные семантически и морфологически (*жердина – человек очень высокого роста*)» [Бельская, 2001]. В качестве структурных интенсификаторов в русском языке выступают, прежде всего, суффиксы существительных и прилагательных интенсифицирующего и деинтенсифицирующего содержания (*-ина; -ища /-ище; -ота; -ня; -уга / -юга; -ятина; -ун; -унья; -уля; -уха (дождина, жарница, дохлятина – очень худой человек, красатуля); -ущий / -ющий; -учий / -ючий; -ячий; -енный; -явый; -астый; -истый; пре-; раз- (большущий, толстенный, глуповатый, распрекрасный)*), префиксы интенсифицирующего содержания (*наи-, архи-, сверх-, пре-*).

Грамматикализованность относится к числу вариативных категориальных признаков, т. к. имеет непоследовательное выражение у конститuentов категории интенсивности. Грамматикализованность при репрезентации интенсивности или экстенсивности тесно связана с грамматической семантикой и выражается при помощи грамматических средств. В русском языке к числу грамматикализованных интенсивных единиц относятся степени сравнения прилагательных, наречий и предикативов; глаголы, у которых репрезентация интенсивности связана с видовыми характеристиками и отнесенностью к способу действия.

Понимаемая как частное проявление концепта количества, интенсивность имеет трехчастную структуру: меньше нормы – норма – больше нормы. Степени сравнения образуют трехчленную грамматическую оппозицию: позитив – компаратив – суперлатив – и «выражают дискретную ступенчатую градуальность признака» [Кузнецов, 1980, с. 6]. Категориальная семантика форм в составе категории степеней сравнения позволяет оценивать их как грамматические репрезентанты интенсивности.

При помощи глагольных форм в русском языке может выражаться как значение экстенсивности, так и значение интенсивности. Количе-

ственная характеристика действий выражается лексико-грамматическими средствами глагола, лежащими в сфере категорий аспектуальности и вида.

В русском языке доминирующую роль в сфере аспектуальности играет отношение к признаку лимитативности, т. е. к семантике предела. Предел рассматривается как «временная граница действия, конечная точка, то или иное ограничение протекания действия во времени» [Бондарко, 1973, с. 133]. Предел интерпретируется также как проявление действия во всей его полноте. Временной компонент при этом не исключается, поскольку предельность действия при таком походе представляет собой постепенное «накопление» действия на протяжении какого-то временного промежутка. Результатом такого накопления является реализация действия в полном объеме. Действие проявляет себя столь интенсивно, что, образно выражаясь, исчерпывает все свои силы и прекращается. Предельность соотносится с целостностью действия. По достижении предела завершается, исчерпывается все действие, а не отдельная его фаза (начальная или конечная).

Для реализации категории интенсивности наиболее значимыми являются способы действия, характеризующие его количественную сторону. Способы действия реализуют количественную сторону интенсивности в ее терминативной и собственно количественной разновидностях. Терминативная разновидность количественной интенсивности связана с временной локализацией действия (*просидеть весь день*). Количественная разновидность связана с понятием однократности / многократности (*брызнуть – однократность, хаживал – действие повторялось неоднократно*).

Комплекс категориальных признаков интенсивности включает семантический признак, структурную мотивированность и грамматикализованность. Указанные признаки неравноценны по своей значимости. Доминирующую позицию в силу своей обязательности для всех репрезентантов категории занимает семантический признак. Структурная мотивированность и грамматикализованность относятся к числу вариативных признаков, поскольку в рамках категории имеют непоследовательное выражение.

Библиографический список

1. Беловольская Л.А. Категория недискретного количества и ее грамматический статус (на материале русского языка): дис. ... д-ра филол. наук. Таганрог, 1999. 308 с.
2. Бельская Е.В. Интенсивность как категория лексикологии (на материале говоров Среднего Приобья): дис. ... канд. филол. наук. Томск, 2001. 270 с.
3. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика: курс лекций по английской филологии. Тамбов, 2001. 110 с.
4. Бондарко А.В. О некоторых аспектах функционального анализа грамматических явлений // Функциональный анализ грамматических категорий. Л., 1973. С. 5–31.
5. Галич Г.Г. Градуальные характеристики качественных прилагательных, глаголов и существительных в современном немецком языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Л., 1981. 17 с.
6. Гухман М.М. Лингвистические универсалии и типологические исследования // Вопросы языкознания. 1973. № 4. С. 3–15.
7. Кокина И.А. Языковые средства выражения семантики интенсивности в произведениях А.П. Чехова о детях и для детей: дис. ... канд. филол. наук. Ростов-на-Дону, 2001. 171 с.
8. Корж А.С. К проблеме изучения прагматического аспекта категории обвинения // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 3 (21). С. 245–249.
9. Кузнецов А.М. Структурно-семантические параметры в лексике (на материале английского языка). М.: Наука, 1980. 160 с.
10. Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. 685 с.
11. Лукьянова Н.А. Экспрессивность как семантическая категория // Языковые категории в лексикологии и синтаксисе: межвуз. сб. науч. тр. Новосибирск: Изд. НГУ, 1991. С. 3–22.
12. Неверова В.С. Категория интенсивности качественной характеристики в современном французском языке: дис. ... канд. филол. наук. Нижний Новгород, 1997. 194 с.
13. Стернин И.А. Проблема анализа структуры значения слова. Воронеж, 1979. 156 с.
14. Трошкина А.Н. Номинативный аспект категории интенсивности действия в разнотипных языках (на материале русского и английского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук, 2001. 19 с.
15. Туранский И.И. Некоторые проблемы реализации категории интенсивности // Вопросы нормы и нормативности в реализации языковых средств. Горький: ГГПИ им. М. Горького, 1988. С. 143–151.
16. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. М., 1986. 590 с.
17. Шейгал Е.И. Интенсивность как компонент семантики слова в современном английском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1981. 26 с.

ЗНАЧЕНИЕ «ПОЛЬСКОГО ФАКТОРА» В ТУРУХАНСКОМ БУНТЕ НАЧАЛА XX ВВ.

IMPORTANCE OF “POLISH FACTOR” IN TURUKHANSK REVOLT IN THE BEGINNING OF THE XX CENTURY

Д.А. Бакшт, Е.П. Валюх

D.A.Baksht, E.P. Valyukh

Польские ссыльные, туруханская ссылка, общественное движение в России, ссылка в Енисейской губернии, «польская коммуна» в Сибири.

Статья посвящена особенностям туруханской политической ссылки начала XX в. и роли польских политических ссыльных в организации «туруханского бунта» 1908 г. Самыми известными поселениями поляков стали «Мироедовская коммуна» и «Селивановская». Коммуны создавались по принципу «партийности» или по принципу «землячества». По результатам бунта был арестован 141 человек. «Туруханский бунт» заставил усилить надзор за ссыльными, существующие «коммуны» были рассеяны по дальним станкам Туруханского края и Енисейского уезда.

The Polish exiled, Turukhansk exile, social movement in Russia, exile in the Yenisei province, “Polish commune” in Siberia.

The article is devoted to the features of Turukhansk political exile of the beginning of the XX century and the role of the Polish political exiled in the organization of the “Turukhansk revolt” in 1908. The most famous settlements of Poles were “Miroyedovskaya Commune” and “Selivanovskaya Commune”. Communes were created in accordance with the principle of “Party membership” or the principle of “community”. The result of the revolt was the arrest of 141 people. The “Turukhansky revolt” forced to strengthen supervision of the exiled; the existing “communes” were disseminated on the distant territories of the Turukhansk region and the Yenisei district.

С начала XX в. с активным развитием революционного движения как в центральных губерниях страны так и на национальных окраинах Российской империи политическая ссылка в Туруханский край приобретает массовый характер. Здесь оказались сосредоточены представители разных национальностей, концессий, политических движений и партий, которых объединяло общее оппозиционное настроение к царскому правительству.

Особую роль в развитии революционных настроений сыграли представители польской ссылки. Именно определению значения «польский фактор» в развитии событий туруханской политической ссылки и посвящена данная работа.

До сегодняшнего времени нет специального научного исследования, посвященного изучению политической ссылки в Туруханском крае в дореволюционный период. В советской историографии эта тема поднималась в связи с подготовкой биографий ярких политических, общественных деятелей и революционеров (И.В. Сталин,

Я.М. Свердлов, С.С. Спандарян, В.Ф. Войно-Ясенецкий и др.) [Анучин, 1909; Швейцер, 1940; Иванов, 1956; Плотников, 1976; Федорова, 1996]. Особой исследовательской тенденцией стала проблема русско-польских революционных связей в период сибирской ссылки участников польского освободительного движения. Однако тема освещена на уровне Енисейской губернии и Восточной Сибири в целом и касается в основном пребывания здесь участников освободительного движения 1830–1840-х гг., Январского восстания 1863 г. и освободительной борьбы 1870–1890-х гг. [Шостакович, 1973; Береговая, 2007]. Неизученными остаются тема связи русских и польских революционеров на севере Енисейской губернии и вопрос о роли поляков в организации туруханского бунта.

Туруханская массовая ссылка была организована с лета 1906 г. С этого момента стоит говорить о «массовой ссылке», поскольку по численности, социальному составу и скорости пополнения межреволюционный период превосходит все

предшествующие. Так, на ноябрь 1908 г. в ссылке находилось 559 человек «на лицо», помимо 133 бежавших, 4 умерших и 49 освобожденных или переведенных в другие местности. Кроме того, ожидалось прибытие 327 человек (ГАКК. Ф. 860. Оп. 1. Д. 1. Л. 41 об.).

Стоит отметить, что на этом этапе зародилось движение к хозяйственно-экономическому беспартийному объединению ссылки, ставшее для Сибири систематическим явлением вплоть до февраля 1917 г. Поскольку масштабы Енисейской губернии достаточно большие, то в объемах региона было невозможно создать подобную организацию, однако ссылка интегрировалась на «волостных» и «уездных» уровнях.

Самым минимальным уровнем интеграции стала так называемая «коммуна». Этим термином называли объединение ссыльных по национальным или (и) партийным признакам (или же по экономической необходимости) в пределах одного поселения (станка). Члены этого объединения проживали компактно, чаще всего в одном доме или по соседству.

В период 1906–1908 гг. мы обнаруживаем лишь две польские «коммуны» на территории Туруханского края: на станках Селиваниха и Мироедиха. Наиболее подробно в документах жандармерии отложилась информация о «селиванихской коммуне». В нее входило восемь человек, проживавших в одном доме. По национальному составу «коммунары» были поляками, за исключением одного еврея (Ш.А. Халисевич), по сословиям: 1 дворянин (М.И. Коморницкий), 2 крестьянина, остальные – не указано (но указаны их профессии: 2 фабричных рабочих, мясник, машинист, слесарь) (ГАКК. Ф. 860. Оп. 1. Д. 3. Л. 67). Тем самым четверых последних можем отнести к разнорабочим.

Вариантов оснований, на которых была объединена эта «коммуна», два: по принципу «партийности» или по принципу «землячества». В пользу последнего варианта говорят два факта: во-первых, все «коммунары» являлись выходцами из южных губерний Польши (Петроковская, Келецкая и Волынская губернии). Даже то, что среди них находился еврей, не противоречит принципу землячества: Халисевич из Сосновиц, как и Ю.И. Костеняк. Во-вторых, чисто внешне,

«Селивановская коммуна» была расколота по социальному признаку: размах сословий от дворянства до крестьянства.

Однако объединение коммуны на принципах «партийности», на наш взгляд, более реалистично. Во-первых, «географическая общность» не доказывает, что это ведущий фактор объединения ссыльных поляков. Это может также указывать, на то, что «коммунары» были знакомы до ареста, состояли в одной ячейке партии (например, Польской социалистической – ПСП). Во-вторых, социальный состав был только чисто формально разнороден. Стоит учитывать фактор разложения сословной структуры Российской империи, когда рабочий по профессии и образу жизни по документам проходил крестьянином. Доказательством в конкретном случае является то, что дворянин Коморницкий по профессии записан «печником» (ГАКК. Ф. 860. Оп. 1. Д. 3. Л. 67).

Далее, даже наличие еврея среди «коммунаров» не опровергает этого, поскольку есть примеры, когда евреи являлись членами польских партий (Иосиф Галянд, член боевой организации царства Польского и Литвы, сосланный в Туруханский край в 1907 г. (ГАКК. Ф. 117. Оп. 1. Д. 1122. Л. 2)).

Единство их политических взглядов доказывает их «партийное» объединение: у этой «коммуны» были свое знамя (красное знамя с лозунгом «Свобода, равенство, братство!» на польском языке), единое представительство на Верхне-Инбатском съезде (о нем ниже) (ГАКК. Ф. 860. Оп. 1. Д. 3. Л. 67). По всей видимости, «Селивановская коммуна» была объединением ПСП.

Ситуация в Мироедихе (Новоказанском) дает нам похожую картину. В этом населенном пункте существовало как минимум два политических объединения: «коммуна ПСР» и «коммуна полячков» (выражение из письма эсерки Гусевой, перехваченного жандармами) (ГАКК. Ф. 860. Оп. 1. Д. 3. Л. 64 об.).

По характеристике начальника Восточно-Сибирского розыскного района, Мироедиха – вторая по величине и значению колония политических ссыльных в крае, причем находящаяся под управлением эсеров (если конкретнее, то сугругов Гусевых) (ГАКК. Ф. 860. Оп. 1. Д. 3. Л. 64 об.).

«Польская коммуна» была малочисленной, состояла из 5 человек. Мы не можем привести

более подробных данных по этой «коммуне», как по «Селивановской», однако можно с уверенностью сказать, что отношения «поляков» с эсерами были напряженными. Так, во время подавления туруханских выступлений 1908–1909 гг. эсеры провели полуторядневное совещание по вопросу об отношении к повстанцам. Не доверяя «полякам», эсеры наложили на них «домашний арест», приставили часовых и не выпускали до конца мероприятия (ГАКК. Ф. 827. Оп. 1. Д. 1020а. Л. 116 об).

Известно, что «Польская коммуна» в Мироедихе, как и в Селиванихе, располагалась в одном доме, но это были не единственные поляки. Так, одним из лидеров местных эсеров был польский дворянин, член боевой фракции ПСП, высланный в 1907 г. в Туруханский край, Р.И. Циборовский (ГАКК. Ф. 117. Оп. 1. Д. 1033. Л. 1). Очевидно, он сменил партийную принадлежность, поскольку проживал ни с «поляками», а в доме Гусевых и был депутатом на Верхне-Инбатском съезде от Мироедихи (ГАКК. Ф. 117. Оп. 1. Д. 112. Л. 1; Ф. 860. Оп. 1. Д. 3. Л. 66).

Идея внепартийного объединения всей ссылки края вызрела в конкретную инициативу Я.Ф. Тиллока, главы группы эсдеков станка Осиновского. Идея была продолжением полемики между «эволюционным» развитием ссылки и «боевой тактики» лидера осиновской «коммуны» анархистов П.Д. Турчанинова (Л. Черный) (ГАКК. Ф. 860. Оп. 1. Д. 3. Л. 33).

Сам съезд прошел в станке Верхне-Инбатском и длился неделю (20–27 июля 1908 г.). На него были приглашены 30 крупных колоний ссыльных, прибыли 29, за исключением Сумароковой, где начали концентрироваться «боевики» (прибыл их неофициальный представитель эсдек Львовский) (ГАКК. Ф. 860. Оп. 1. Д. 3. Л. 58). На обсуждение было выдвинуто шесть главных вопросов, имеющих целью организовать ссылку для улучшения условий. Во-первых, квартирный вопрос (распределение по станкам независимо от решения властей), во-вторых, вопрос о ценах на продукты (организация доставок продуктов питания, борьба с завышением крестьянами цен, в том числе и силовым путем), в-третьих, вопрос об отношении к «хулиганству» среди осужденных, два «экономических» вопроса (о распре-

делении пособий и материальной помощи «семейным»), в-четвертых, два «организационных» вопроса (организация сети медпунктов и библиотек), а также проблема взаимоотношений ссылки и администрации (ГАКК. Ф. 860. Оп. 1. Д. 3. Л. 61 об).

Интересной является деталь, что при решении «библиотечного» вопроса, помимо всего прочего, в резолюцию съезда внесли оговорку о том, что допускаются к приобретению книги на латышском и польском языках. Если вспомнить, что организатором съезда был латыш, а среди социал-демократической части ссылки пользовались влиянием также представители этой национальности (М. Зелтын, Х. Грингоф и др.), то факт выделения «латышской» и «польской» читательской аудитории отдельно говорит об определенной влиятельности этой части Туруханских колоний. В свою очередь, книги на еврейском языке не вошли в резолюцию. Косвенную информацию о том, что до Туруханской ссылки доходили польские журналы в этот период времени, мы находим в списке конфискованной литературы в Енисейске в феврале 1910 г. (ГАКК. Ф. 830. Оп. 1. Д. 37. Л. 16).

Исполнительным органом было определено Центральное бюро, состоящее из трех человек: В. Шубин (ПСП, председатель), М. Зелтын (СД), Р. Циборовский (ПСП, хранитель кассы бюро). Все, кроме Циборовского, проживали в Туруханске, поэтому Туруханск был определен местом пребывания бюро [Грингоф, 1929, с. 130]. Касса же должна была находиться при Циборовском, то есть в Мироедихе, по сути, под присмотром эсеров.

Однако, как отмечал в своем анализе жандармский полковник М.И. Познанский, Туруханск в силу своего отрезанного положения от основной артерии края, реки Енисей, «не имел политического значения» для ссыльных (ГАКК. Ф. 860. Оп. 1. Д. 3. Л. 67). Очевидно, определение нахождения бюро было обусловлено тем, что Шубин имел сношения с отдельным туруханским приставом Л.Ф. Булевским.

Лев Фердинандович Булевский, беспоместный потомственный дворянин, поляк по национальности, был приставом Туруханского края с 1902 по 1909 г. Опыт работы в Сибири имел с 1886 г., а в 1888–1890 гг. он уже исполнял обязан-

ности помощника пристава и был знаком с территорией до назначения (ГАКК. Ф. 117. Оп. 1. Д. 1137. Л. 3–10). После туруханских событий 1908–1909 гг. («туруханский бунт») стало известно, что он дал разрешение на съезд Туруханской ссылки. Жандармерия также вскрыла факты помощи семьи Булевских беглецам (супруги Булевские оказывали финансовую помощь, старший их сын, Станислав, студент Петербургского университета, принимал у себя на столичной квартире политических) (ГАКК. Ф. 827. Оп. 1. Д. 1020а. Л. 238).

В самом «Туруханском бунте» из 16 человек этническими поляками были трое: Ф. Касперский, Трошский, И.Л. Иваницкий. Из них только Трошский был примкнувшим, остальные были организаторами сопротивления с самого начала [Ермаковский, 1929, с. 116]. К сожалению, о Трошском не удалось найти сведений, его застрелили солдаты на Хатанге при взятии банды, как и Касперского (ГАКК. Ф. 860. Оп. 1. Д. 1. Л. 265). Известно, что Касперский был социал-демократом, а по социальной принадлежности – рабочим [Ермаковский, 1929, с. 116].

Об Иосифе Людвиговиче Иваницком мы знаем больше, поскольку при захвате его ранили и отправили в тюрьму, где он прожил до военного суда, который проходил с 27 по 29 сентября 1909 г. На следствии Ермаковский дал признательное показание, по которому стало известно, что Иваницкий являлся членом боевой организации ПСП, еще в 1905 г. организовывал экспроприации в Варшаве, из-за которых погибло несколько человек из числа мирного населения. Эти факты ранее не были доказаны, теперь же благодаря показаниям бывшего соратника по варшавским и туруханским событиям, Иваницкому вынесли смертный приговор (был повешен в Красноярске) (ГАКК. Ф. 827. Оп. 1. Д. 1020 а. Л. 220–221; Ф. 860. Оп. 1. Д. 1. Л. 265; Ф. 516. Оп. 3. Д. 245. Л. 151).

Во время арестов в Туруханском крае в связи с объявленным военным положением (1909) по подозрению в помощи «туруханской шайке» был арестован 141 человек со всего края. Из упоминаемых нами «польских коммун» полностью была арестована «селивановская», из арестованных в Мироедихе были только «эсеровские коммунары» (ГАКК. Ф. 827. Оп. 1. Д. 1020 а. Л. 24–25 об.). Многих после следствия отпустили. Одна-

ко на втором процессе над пособниками «туруханской шайке» (судили уже гражданским судом, который состоялся с 21 по 22 сентября 1910 г.) из шестнадцати человек было 4 поляка, и ни одному из них не вынесли оправдательного приговора, сочтя доказательства их поддержки бунта убедительными (лишь 5 человек оправданы) (ГАКК. Ф. 516. Оп. 3. Д. 245. Л. 238).

«Туруханский бунт» заставил усилить надзор за ссыльными, существующие «коммуны» были рассеяны по дальним станкам Туруханского края и Енисейского уезда. Одновременно с этим был снижен поток в край, в том числе и его польских революционеров. Еще в ноябре 1908 г., когда стало известно о беспорядках, на границе края и Енисейского уезда была остановлена крупная партия в 23 человека, высланных из Радомской губернии по 34 статье «положения о Государственной охране». Эту и последующие партии в течение зимы-весны 1909 г. рассеяли по Приангарью (ГАКК. Ф. 117. Оп. 1. Д. 1050. Л. 5–105).

В результате правительственных мер был установлен паритет в численности ссылки между Туруханским краем и Енисейским уездом: на 1910 г. под надзором полиции состояло 416 человек в крае и 359 в уезде [Красноярский край в истории отечества, 1996, с. 245–246]. Как писал польский ссыльный К.А. Личский своему брату в 1912 г., после «бунта» ссылка была разоружена: было отобрано даже охотничье вооружение. Это еще более увеличило зависимость ссыльных от местных крестьян, с которыми после убийств и грабежей «туруханской шайки» были испорчены отношения. Так, Иосиф Крижевин, бывший член боевой организации царства Польского и Литвы, чтобы приобрести продукты, отпрашивался у пристава в с. Ворогово, поскольку крестьяне отказались ему продавать продукты питания (он проживал в Верхне-Инбатске) (ГАКК. Ф. 117. Оп. 1. Д. 1122. Л. 3; Ф. 830. Оп. 1. Д. 51. Л. 56–4).

Центральное бюро Туруханского края после отмены военного положения больше не собиралось. Во-первых, даже в благоприятных условиях при Булевском невозможно было собрать необходимую сумму. Во-вторых, изменилась политика распределения ссыльных по станкам. Прежние «колонии» и «коммуны» были рассеяны, а значит, процесс объединения вновь начинался

с нуля. В-третьих, прежние лидеры Туруханской ссылки вышли из местной общественной жизни. Председателя бюро В. Шубина жандармский полковник Иваненко завербовал в агенты (кличка Доктор), и он вскоре потерял доверие у ссыльных. Хранитель кассы Р. Циборовский летом 1911 г. бежал в Австро-Венгрию (ГАКК. Ф. 117. Оп. 1. Д. 1033. Л. 3; Ф. 827. Оп. 3. Д. 249. Л. 4).

Это была первая попытка создать в крае разветвленную беспартийную организацию на хозяйственно-экономической платформе. Кроме того, в последующих подобных объединениях не было такого яркого проявления национального элемента, а если точнее, «польского фактора».

Список сокращений

ГАКК – Государственный архив Красноярского края.

Библиографический список

1. Анучин В. Политическая ссылка в Туруханском крае // Сибирские вопросы. 1909. № 17. С. 22–85.
2. Береговая Е.П. Польская ссылка в Енисейской губернии во второй половине XIX – начале XX вв.: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Красноярск, 2007. С. 26.
3. Грингоф Х. Туруханский съезд ссыльных в 1908 г. Воспоминания участника // Каторга и ссылка. 1929. № 52.
4. Ермаковский Д.И. Туруханские события 1907–1908 гг. Воспоминания участника // Каторга и ссылка. 1929. № 52.
5. Иванов Б.И. Я.М. Свердлов в Туруханской ссылке // Исторический архив 1956. № 5. С. 169–173.
6. Красноярский край в истории отечества. Красноярск, 1996. Т. 1.
7. Плотников Ю.П. Я.М. Свердлов в Туруханской ссылке. Красноярск, 1976. С. 263.
8. Федорова В.И. Народническая ссылка Сибири в общественно-политической и идейной борьбе в России в последней четверти XIX века: автореф. дис. ... д-ра. ист. наук. Новосибирск, 1996. 24 с.
9. Федорова В.И. Агитационно-пропагандистская литература народников Сибири (80–90-е гг. XIX в.) // Сибирская ссылка. Иркутск, 2000. С. 114–134.
10. Швейцер В. Сталин в Туруханской ссылке. Воспоминания подпольщицы. М., 1940. 245 с.
11. Шостакович Б.С. Поляки – политические ссыльные конца 70-х – начала 90-х годов XIX века – в Сибири // Ссыльные революционеры в Сибири (XIX в. – февраль 1917 г.). Иркутск, 1973. Вып. 1. С. 52–124.

СТЕРЕОТИПНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СОВЕТСКОЙ АРМИИ В ПИСЬМАХ НЕМЕЦКИХ СОЛДАТ 1941 ГОДА

STEREOTYPES ABOUT SOVIET ARMY IN LETTERS OF GERMAN SOLDIERS IN 1941

Ю.А. Завьялова

Y.A. Zavyalova

Стереотип, пропаганда, письма немецких солдат, фрейм.

В статье рассматриваются стереотипы немецких солдат о Советской армии в 1941 году и соотношение стереотипов немецких солдат и нацистской пропаганды 30–40-х годов. В период военных действий на территории Советского Союза стереотипы в сознании немецких солдат были сформированы преимущественно антибольшевистской пропагандой. Некоторые из стереотипов возникли на основе личного опыта немецких солдат.

Stereotype, propaganda, letters of German soldiers, frame

The article discusses the stereotypes of German soldiers which they had about the Soviet Army in 1941, and the ratio of the stereotypes of German soldiers and Nazi propaganda in 30-ies – 40-ies. During the military operations on the territory of the Soviet Union stereotypes in the minds of German soldiers were formed mainly by anti-Bolshevik propaganda. Some of the stereotypes emerged on the basis of personal experience of German soldiers.

Известно, что стереотипы существуют в отношениях между народами, которые имеют общее историческое прошлое. Стереотипы способны видоизменяться в зависимости от меняющихся условий. Если народы мирно сосуществуют, возникают преимущественно положительные стереотипы друг о друге. Если между народами возникают какие-либо конфликты, формируются негативные стереотипы. С целью воздействия на сознание масс стереотипы могут стать оружием пропаганды. В период конфликта с помощью пропаганды дискредитируется этническая группа и представляется как опасный противник, у которого отсутствуют человеческие черты. «Враг» предстает жестоким, фанатичным варваром, который несет угрозу культуре и цивилизации.

Что касается русско-немецких контактов, следует отметить, что они имеют довольно долгую историю. На протяжении всей истории взаимодействия народов Германии и России возникали как положительные, так и негативные стереотипы. После прихода к власти Гитлера о России формировались преимущественно негативные стереотипы, которые основывались на различных составляющих: «Во-первых, все еще играло большую роль представление о русских, уходя-

щее корнями в прошлое, XVII–XIX вв. Во-вторых, к нему добавилась саркастическая интерпретация мифа о рабоче-крестьянском рае в период Веймарской республики. И, в-третьих, представление о русских как вечных врагах в окончательной и решающей борьбе германцев и славян, несущих угрозу европейской цивилизации и культуре, разжигало враждебное отношение к русским» [Глушак, 2012, с. 29].

В рамках данной публикации мы рассмотрим соотношение стереотипов немецких солдат о Советской армии и нацистской пропаганды 30–40-х годов. Материалом для исследования послужили 500 писем солдат Германии в период военных действий на территории Советского Союза в 1941 году.

В результате анализа этих писем нам удалось выделить группу «Военнослужащие», которую мы представили в виде фрейма.

Фрейм «MILITÄR» / «ВОЕННОСЛУЖАЩИЕ» включает субфреймы «Identifizierung von Feind» / «Идентификация врага», «Persönlichkeit eines Militärs» / «Личность военнослужащего», «Lebensbedingungen eines Militärs» / «Условия проживания военнослужащего», «Ausrüstung» / «Вооружение».

Субфрейм «Identifizierung von Feind» / «Идентификация врага» содержит слоты, содержание

которых следует отнести к пропагандистским клише: «„Rote Hunde“» / «„Красные собаки“», «Bestien» / «Звери», «Mordbanditen» / «Красные убийцы», «Jüdisch-asiatische Horden» / «Еврейско-азиатские орды». Одним из направлений пропаганды являлось дегуманизация врага с целью обезличить, лишить врага человеческих качеств и изобразить как неполноценное и малоценное существо. Отрицательно коннотированные лексические единицы «„красные собаки“», «звери», «красные убийцы», «еврейско-азиатские орды» подтверждают сформированный идеологический стереотип о враге как о негуманном существе – недочеловеке.

Субфрейм «Persönlichkeit eines Militärs» / «Личность военного» представлен слотами «Aussehen» / «Внешний вид», «Charakter» / «Характер», «Verhalten zur feindlich gesinnten Bevölkerung» / «Отношение к враждебно настроенному населению».

Слот «Aussehen» / «Внешний вид» содержит три подслота: «Zerlumpt» / «Ободранные», «Verwahrlost» / «Запущенные», «Keine Bekleidung» / «Отсутствие обмундирования». Согласно письмам, внешний вид солдат Советской армии соответствует внешнему виду советского населения: солдаты такие же ободранные, как и население. Лексические единицы, описывающие обмундирование советских солдат, выражают презрительное отношение солдат Германии: некоторые солдаты вместо военной формы носят гражданские брюки, женскую обувь, остальные носят обувь с резиновой подошвой и подбитой гвоздями. Вышеназванные лексические единицы подтверждают представление о примитивной Советской армии, которую солдаты Германии должны были разгромить в течение нескольких месяцев согласно плану «Барбаросса».

Слот «Charakter» / «Характер» содержит как отрицательно, так и положительно коннотированные лексические единицы. Подслоты «Fanatische Gegner» / «Фанатичные», «Gefährlich» / «Опасные», «Aggressiv» / «Агрессивные», «Unehrlich» / «Нечестные», «Blutgierig» / «Кровожадные», «Hinterhältig» / «Коварные», «Tiermenschen» / «Звери», «Seelenlose und gleichgültige Maschinen» / «Безразличные к жизни», «Wahnsinnig» / «Безрассудные», «Feige» / «Трусливые» представля-

ют антигуманный образ врага. Следует отметить, что дикость и коварство приписывались русским еще в эпоху Высокого Средневековья. В XVI веке из-за деспотизма царя Ивана IV Грозного «типичными русскими» свойствами считались жестокость, безжалостность, коварство. До XIX века сохранялись негативные стереотипы о русских: русские – варвары, дикий, агрессивный, нецивилизованный народ. Стереотип о хитрости и коварстве использовался и пропагандой НСДАП. В качестве подтверждения следует назвать «Директиву о действиях войск в России» которая была выпущена в 1941 году перед началом войны против Советского Союза. Из данной директивы солдаты Германии получили информацию о том, что «к военнослужащим Красной Армии, включая военнопленных, должны быть проявлены крайняя сдержанность и сугубая осторожность, так как можно ожидать коварных приемов борьбы, а в особенности к азиатским солдатам Красной Армии, которые скрытны, непредсказуемы, коварны и бездушны» [Директива ..., 1991, с. 258].

Называя советских солдат безразличными к жизни, пропаганда НСДАП связывала это с теорией о недочеловеке, которым назывался славянский народ. Согласно пропаганде, недочеловек – это ужасное создание, находящееся в духовном отношении гораздо ниже, чем зверь. В его душе царит жестокий хаос диких необузданных страстей, неограниченное стремление к разрушению [Недочеловек, 2013]. По этой причине пропагандисты считали безразличие к жизни животными чертами: «Славянский недочеловек встречает смерть с безразличием» [Саркисянц, 2003, с. 189].

Если подслоты, изображающие антигуманный образ солдат, являются пропагандистскими клише, то подслоты «Geschickt» / «Ловкие», «Meister im Tarnen» / «Хорошая маскировка», «Furchtlos» / «Бесстрашные» представляют положительные качества советских солдат. Представление о ловкости, бесстрашии и умении хорошо маскироваться следует отнести к собственным представлениям солдат Германии о советских солдатах, основанным на их фронтовом опыте.

Слот «Verhalten zur feindlich gesinnten Bevölkerung» / «Отношение к враждебно настроенному населению» содержит подслоты

«Grausamkeit» / «Жестокость» и «Raub» / «Грабежи». Отрицательно коннотированные единицы передают презрительное отношение немецких солдат к нецивилизованным злодеям. Пропаганда НСДАП, следуя своим целям, изображала советских солдат жестокими и по отношению к населению, которое не поддерживало идею большевизма. Солдаты Красной Армии обворовывали жителей, поджигали их дома, отрезали им руки и ноги, вырезали языки, распинали детей. Стереотип о жестокости московитов по отношению к населению был сформирован еще в XVI веке, в период военных действий между Россией и Ливонией. В этот период выпускались листовки (Flugschriften), в которых описывалось жестокое обращение русских по отношению к взятым в плен ливляндцам, не только к мужчинам, но и женщинам, девушкам и детям: «... was für grausame Tyranney der Moscoviter, an den Gefangenen, hinweggeführten Christen aus Lyfland, beides an Mannen und Frawen, Junckfrawen und kleinen Kindern, begehrt» [Kappeler, 1985, S. 158].

В субфрейме «Lebensbedingungen» / «Условия проживания» мы выделяем два слота: «Lebensbedingungen eines Soldaten» / «Условия проживания солдата» и «Lebensbedingungen eines Offiziers» / «Условия проживания офицера».

Содержание слота «Lebensbedingungen eines Soldaten» / «Условия проживания солдата» выражает презрительное отношение немецких солдат к казармам, в которых жили советские солдаты: «Dreckige und verwahrloste Mietkasernen» / «Грязные и запущенные казармы», «Große und verbaute Schlafräume» / «Огромные и плохо построенные спальные помещения», «Gestank in der Küche» / «Вонь на кухне», «Schreckliche Waschgelegenheiten» / «Ужасные условия для умывания», «Aus rohen Brettern und schief zusammengeschlagene Möbel» / «Криво сколоченная из необработанных досок мебель», «Plakate der Heerführer» / «Плакаты с изображением руководителей Советского Союза», «Ohne Renovierung» / «Отсутствие ремонта», «Schreckliche Abortanlagen» / «Ужасные уборные». Отрицательно коннотированные лексические единицы, изображающие отвратительные условия жизни солдат, подтверждают созданный пропагандистами стереотип об убогости и нищете

те в Советском Союзе, а также стереотип, что русские нецивилизованный некультурный народ.

Слот «Lebensbedingungen eines Offiziers» / «Условия проживания офицера» представлен с помощью подслота «dreckige Wohnungen» / «Грязные квартиры». Офицеры не следят за чистотой, и в их квартирах еще больше грязи, чем в солдатских казармах. Отрицательно коннотированная лексическая единица является подтверждением представления о русских как о грязных, нецивилизованных варварах, которое было сформировано пропагандой Германии перед вторжением на территорию Советского Союза.

Субфрейм «Ausrüstung» / «Вооружение» содержит как положительно, так и отрицательно коннотированные лексические единицы: «Gut und modern» / «Хорошее и современное», «Große Luftwaffe» / «Многочисленная авиация», «Manövrierunfähige Bomber» / «Неманевренные бомбардировщики», «Klobig» / «Тяжелое». Известно, что накануне Великой Отечественной войны основные виды оружия и военной техники Советской армии были многочисленными [Ивашов, 1989, с. 14]. Наличие огромного количества вооружения пропагандисты использовали с целью показать стремление еврейского большевизма захватить всю Европу. Качество советского оружия и авиации немецкие солдаты смогли оценить во время боевых действий. Из вышесказанного следует, что представления немецких солдат, связанные с качественными характеристиками советского оружия и авиации, можно отнести к индивидуальным, основанным на боевом опыте.

Суммируя вышесказанное, необходимо отметить, что в сознании немецких солдат в 1941 году доминировал официально-пропагандистский образ России. В письмах немецких солдат домой в 1941 году отчетливо прослеживаются сформированные нацистской пропагандой негативные стереотипы о жестокости и тирании «еврейского большевизма», о живущих в роскоши евреях-большевиках, о нищете и нецивилизованности населения, о кровожадном, коварном, агрессивном, бездушном враге. Согласно письмам, в 1941 году формируются некоторые положительные стереотипы о враге и его оружии, которые основываются на боевом опыте немецких солдат. Врагу приписываются такие качества, как стой-

кость, ловкость, умение хорошо маскироваться. Оружие считается немецкими солдатами хорошим, однако технические и эксплуатационные качества авиации считаются низкими.

Библиографический список

1. Глушак В.М. Взаимное восприятие русских и немцев от древности до наших дней // Русские и немцы: 1000 лет истории, искусства и культуры / отв. ред. А. Лаврентьев, Х. Ноймайер. Петербург: Michael Imhof Verlag, 2012. С. 22–31.
2. Директива главного командования вермахта о действиях войск в России // Der deutsche Überfall auf die Sowjetunion. «Unternehmen Barbarosa» 1941. Frankfurt / M., 1991. Dok. 7. S. 258.
3. Ивашов Л.Г. В поисках правды // Военно-исторический журнал. 1989. № 11. С. 12–19.
4. Недочеловек // Википедия. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/%D%E5%E4%EE%F7%E5%EB%EE%E2%E5%EA>
5. Саркисянц М. Английские корни немецкого фашизма: От британской к австро-баварской «расе господ»: курс лекций, прочитанный в Гейдельбергском университете / пер. с нем. М.Ю. Некрасова. СПб.: Академический проект, 2003. 398 с.
6. Kappeler A. Die deutschen Flugschriften über Moskowiter und Iwan den Schrecklichen im Rahmen der Russlandliteratur des 16. Jahrhunderts // Russen und Russland aus deutscher Sicht im 9–17. Jahrhundert. München, 1985. S. 150–182.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СУЩНОСТИ РЕГИОНА И ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМ ЕГО РАЗВИТИЯ

THEORETICAL APPROACHES TO DETERMINATION OF ESSENCE OF THE REGION AND ANALYSIS OF THE PROBLEM OF ITS DEVELOPMENT

О.Ю. Лютых, А.Е. Прокопович

O.Y. Lyutyh, A.E. Prokopovich

Экономическая регионалистика, регион, районирование, дифференциация, территориальная целостность, национальный рынок.

В статье раскрываются теоретические подходы к концепту «Регион» в отечественной и мировой науке. Авторы прослеживают сущностное содержание этой дефиниции, а также принципы сегментации пространства и определения границ в отдельные региональные единицы с позиций экономики. Отдельно уделяется внимание поиску места региона в дискурсе власти, а также анализу сложившейся ситуации в экономическом районировании Российской Федерации. Авторы определяют политическую целесообразность одним из определяющих факторов, наравне с географическими и экономическими предпосылками формирования региональных границ.

Economic regionalism, region, division into districts, differentiation, territorial integrity, national market.

The article describes the theoretical approaches to the concept «Region» in the national and world science. The authors study the essential content of this definition, and the principles of segmentation and delineation of open space into the separate regional units from the standpoint of the economy. The special attention is paid to the search for the place of the «Region» in the discourse of power in the region, as well as to the analysis of the situation in the economic regionalization of the Russian Federation. The authors define political expediency as one of the most determining factors, along with the geographical and economic background for the formation of the regional boundaries.

Географический фактор в социально-экономических отношениях признается одним из самых влиятельных. Например, Д. Родрик среди трех групп факторов (внешняя торговля, институты, география) выделил географию единственным абсолютно экзогенным фактором [In Search ..., 2003; p. 1–19]. Одной из распространенных дефиниций в социально-политических науках является регион. Пространственное определение многих факторов развития общества и конструирование систем нуждались в географической локализации, а значит, и сформировалась потребность в понятийном аппарате, который характеризовал бы критерии по определению и описанию границ.

Современные теории региона и регионального развития можно условно поделить на три большие группы: 1) классические теории (теории размещения, рассматривают причины, привлекающие фирмы и компании входить на определенную территорию); 2) неоклассические теории (основаны на про-

изводственной функции); 3) теории кумулятивного роста (синтез неокейнсианских, институциональных и экономико-географических моделей).

Ключевой фактор в классических теориях, вышедших из эпохи Просвещения и строительства национальных государств, – транспортные издержки. Если точнее, то основная цель – минимизация суммарных издержек доставки сырья и готовых изделий. Позднее к этому добавились трудовые издержки, расходы на сырье и энергию, территориальные различия в спросе и т. п.

Й.Г. Тюнен одним из первых выявил закономерности размещения сельскохозяйственного производства в виде концентрических кругов разного диаметра вокруг центрального города. В. Лаунхардт выявил метод нахождения пункта оптимального размещения отдельного промышленного предприятия относительно источников сырья и рынка сбыта продукции. Его теорию дополнил новыми факторами размещения производства А. Вебер, миними-

зировав общие издержки производства. Сбытовой аспект раскрывал В. Кристаллер, заметив что зоны сбыта имеют тенденцию к образованию правильных шестиугольников, а вся заселенная территория покрывается шестиугольниками без просветов. Это минимизирует среднее расстояние для сбыта и поездок в центры для покупок и обслуживания.

На регион как на локальный рынок с границами смотрел А. Леш. Эти рубежи он обуславливал конкуренцией и подробно описал математическими методами функционирование системы производителей и потребителей на заданной территории (Экономика размещения, 1940). Т. Паландер соединил теорию размещения предприятий и пространственный анализ рынков (Работы по теории размещения, 1935).

Среди неоклассических теорий выделяют Э. Хекшера и Б. Олина, которые предложили международное (межрегиональное) разделение труда, рассматривая соотношения основных факторов производства (труд, земля и капитал) и природные ресурсы (Межрегиональная и международная торговля, 1935). Х. Зиберт расширил список факторов производства, объединив их в общий производственный региональный потенциал. Р. Холл и Ч. Джонс добавили к этому социальные, институциональные и политические факторы, а также географическое положение страны.

Теория кумулятивного развития выдвигает на первый план процессы, которые, раз начавшись, создают условия для последующего развития и обеспечивают конечный результат, превосходящий первоначальный импульс. Одним из принципиальных факторов является притяжение агломерации производства, торговли и коммуникаций. Г. Мюрдаль считал, что специализация и эффект масштаба дадут значительное преимущество территории с перспективой роста. В свою очередь, А. Хиршман и Ф. Перру, настаивая на несбалансированности роста любой экономики, обращали внимание на изначальные ресурсы и заданные географические параметры. П. Потье предположил, что территории между полюсами роста превращаются в оси (коридоры) развития, составляя с полюсами роста пространственный каркас экономического роста большого региона.

Общая теоретическая мысль пришла к ключевому выводу – масштаб региона подвижен: это может

быть группа стран, страна в целом или ее отдельные части. Экономическое районирование тут не оригинально: фиксация общности может происходить на разных уровнях (от наднациональных границ до внутренней дифференциации). Отечественный теоретик Н.Н. Некрасов трактовал регион как итог «... территориального развития производственных сил и производственных отношений». По его мысли, это позволяет раскрыть изучаемое пространство с позиций его экономической и социальной природы [Некрасов, 1978]. Такое понимание до сих пор базовое для экономической регионалистики.

Однако следует указать и о попытках пересмотра этой точки зрения. Так, О.С. Пчелинцев понимал регион как некое абстрактное «...единство природы, населения и хозяйства на данной территории», подчеркивая его «двойственную природу»: «эколого-социально-экономические структуры» и «пространственная структура экономики» (следует читать как совокупность факторов развития производства, населения и ресурсной сферы) [Пчелинцев, 2004]. Такая трактовка при всей лингвистической изощренности, в сущности, мало приводит весомых аргументов такой дифференциации.

Российский регионовед Э.Б. Алаев, анализируя таксоны район и регион, говорил об изначальной привязке к административно-территориальному принципу формирования первого понятия, тогда как второе – более экономическое [Гладкий, Чистобаев, 1998, с. 33]. Однако дальнейшая модификация под влиянием властного дискурса (об этом ниже) поменяла местами эти характеристики. О.М. Барбаков, говоря о регионе, не отходил от принципа комплексной суммы социальных, экономических, культурных, естественно-исторических и политических факторов пространства. Но он расширил число категорий дифференциации территории до семи структур [Барбаков, 2000]: 1) физико-географическая (описывается географическими методиками); 2) Экономическая (составной фрагмент единого хозяйственного комплекса); 3) политико-административная (определяется в границах юрисдикции федеральных, субфедеральных или муниципальных управленческих институтов – близко к определению В.Н. Лексина и В.Н. Швецова [Лексин, Швецов, 1997]); 4) этническая; 5) социокультурная; 6) правовая; 7) политическая (совокупность учреждений и способов, по-

средством которых осуществляется их формирование через активное избирательное право политического контроля власти над населением. Аналогично рассуждали Барзилов и Чернышев [Барзилов, Чернышев, 1997]).

Понятие региона в РФ и практическое применение районирования, как показывает эмпирика, во многом зависит от того, как власть (политическая доминирующая сила) понимает и представляет себе базовую дефиницию. Дискурс любой власти базируется на основополагающих понятиях в законодательстве. В Конституции РФ не встречается регион, эта дефиниция не фигурирует, ее заменяет субъект Федерации и территория Федерации (ст. 65–68). Территория (включает территорию субъектов, внутренние воды, территориальное море, воздушное пространство, т. е. задано объективными физическими параметрами в рамках политических федеративных границ) разделена на основании исторических итогов развития к моменту составления Основного закона и договорного консенсуса между субъектами (ст. 67 п. 3) [Конституция РФ, с. 13–14]. Нет необходимости расшифровывать, что в основу этой дифференциации был положен политический принцип.

Более конкретизировано и предметно о регионе говорит Указ Президента РФ от 3 июня 1996 г. № 803 («Об основных положениях региональной политики в Российской Федерации»). Это «...часть территории Российской Федерации, обладающая общностью природных, социально-экономических, национально-культурных и иных условий. Регион может совпадать с границами территории субъекта Российской Федерации либо объединять территории нескольких субъектов» (ст. 1) [Об основных ..., 1996; с. 5713]. Таким образом, на официальном уровне регион рассматривается как понятие внутринациональных границ и не включает общую площадь страны.

Конструирование регионов продолжилось в XXI в. через федеральные округа, на принципах 1996 г.: главная опорная позиция – административные границы субъектов Федерации. Так, на сегодняшний день с позиции властного дискурса в РФ есть регионы, условно говоря, первого порядка (субъекты), на основе которых строятся единицы второго, более крупного порядка. К последним необходимо также отнести и экономические районы

(регионы) и зоны. Первые также определяются границами субъектов, составляя затем экономические зоны (всего 12) и не налагаясь друг на друга [ОКЭР, 2000, с. 8]. Очевиден политический детерминизм к формулировке понятия и определения физических параметров региона даже в экономическом контексте. Это обуславливается политической нестабильностью переходного периода и вопросом об усилении властной вертикали в начале 2000-х гг.

Таким образом, мы видим, что общемировая теория региона несколько расходится с практикой в РФ в вопросах базовых конструкций российского региона. Однако, что касается принципов понимания экономического значения и функций этой дефиниции, а также задач региональной политики, то здесь большое влияние имеет теория кумулятивного развития в связи с выгодным транзитным положением и высоким уровнем урбанизации РФ.

Библиографический список

1. Барбаков О.М. Региональное управление: реалии и перспективы. СПб., 2000. 288 с.
2. Барзилов С.И. Чернышев А.Г. Регион как политическое пространство // Свободная мысль. 1997. № 2. С. 3–13.
3. Гладкий Ю.Н., Чистобаев А.И. Основы региональной политики. СПб., 1998. 659 с.
4. Конституция Российской Федерации. Новосибирск, 2008. 32 с.
5. Лексин В.Н., Швецов А.Н. Государство и регионы. Теория и практика государственного регулирования территориального развития. М., 1997. 372 с.
6. Некрасов Н.Н. Региональная экономика: теория, проблемы, методы. 2-е изд. М., 1978. 343 с.
7. Об основных положениях региональной политики в Российской Федерации: Указ Президента Российской Федерации от 3 июня 1996 г. № 803 // Собрание законодательства Российской Федерации. 1996. № 23. С. 5713–5714.
8. Общероссийский классификатор экономических регионов (ОКЭР). ОК-024-95. Издание официальное. М., 2000. 100 с.
9. Пчелинцев О.С. Региональная экономика в системе устойчивого развития. М., 2004. 258 с.
10. In Search of Prosperity: Analytic Narratives on Economic Growth / Ed. D. Rodrik. Princeton University Press, 2003.

ТАКСОНОМИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ АРХЕГОНИАТ ФЛОРЫ ГОРОДА СОСНОВОБОРСКА (КРАСНОЯРСКИЙ КРАЙ)

TAXONOMIC ANALYSIS OF CORMOBIONTA ARCHEGONIATAE IN SOSNOVOBORSK FLORA

Е.М. Антипова, Ю.В. Кулешова

E.M. Antipova, Yu.V. Kuleshova

Флористические исследования, высшие споровые, голо-семенные, архегониаты, Сосновоборск, модельные выделы, таксономическая структура, виды растений, идентификация.

Впервые проведены флористические исследования города Сосновоборска с использованием метода модельных выделов. Пробные площади (7 модельных участков) выбраны в соответствии с геоморфологическими признаками территории, фитоценотическим разнообразием городского ландшафта, особенностями антропогенной нагрузки. В результате проведенного исследования были зафиксированы все виды дикорастущих растений и самовоспроизводящиеся инвазионные виды в рамках административных границ города. Представлены таксономический анализ и участие архегониат во флоре г. Сосновоборска.

Floristic studies, higher spore plants, gymnosperms Cormobionta archegoniatae, Sosnovoborsk, model area, taxonomic structure, plant species, identification.

The floristic studies were conducted in Sosnovoborsk for the first time by using the method of model sites. Sampling areas (7 model sites) were chosen according to geomorphological characteristics of the territory, phytocenotic diversity of the urban landscape, peculiarities of anthropogenic pressure. As a result, during the study all kinds of the wild plants, as well as self-reproducing invasive species within the administrative boundaries of the city were recorded. The taxonomic analysis and participation of archegoniatae in the flora of Sosnovoborsk are presented.

Флора города Сосновоборска как одного из спутников крупнейшего города Сибири – Красноярска никем до сих пор не изучалась, что и послужило основанием для целенаправленных и углубленных флористических исследований. Город Сосновоборск расположен на юго-восточной окраине Западно-Сибирской низменности, в пределах Красноярской лесостепи, вблизи отрогов Восточного Саяна. Климат резко континентальный с продолжительной холодной зимой и коротким, сравнительно жарким летом. Территория города в утвержденных новых границах составляет 2664,1 га [Решение ... , 2009]. В геоморфологическом отношении рассматриваемый район расположен на правобережной части долины реки Енисей, на ее надпойменных террасах. Переход террасы к пойме и водораздельному плато довольно резкий. Поверхность участка занята в основном пашнями и лугами, отдельными колками, кустарником вдоль реки Есауловка, являющейся правобережным притоком реки Енисей. Река Есауловка протекает на расстоя-

нии 5,0–6,5 км от существующей жилой застройки по юго-западной границе города, имеет хорошо выраженную долину. Геолого-литологическое строение данной территории представлено мощным комплексом древнеаллювиальных отложений. Древнеаллювиальные отложения, залегающие под почвенно-растительным слоем (мощностью 0,15–0,8 м) и повсеместно распространенные на планируемой территории представлены в основном песками, супесями и реже суглинками, часто взаимопереслаивающимися [Решение ... , Приложение 2 ген. плана ... , 2009].

В период полевых работ 2008–2012 гг. для выявления таксономического состава и особенностей распространения видов на территории города нами был собран гербарный материал. Исследования проводились по 7 модельным участкам в рамках административных границ города Сосновоборска согласно методу модельных выделов урбанизированного ландшафта [Ильминских, 1993], который дополнялся детальным маршрутно-рекогносцировочным обследова-

нием. Пробные площади закладывались с учетом полного охвата геоморфологических выделов территории и фитоценотического разнообразия городского ландшафта, особенностей антропогенной нагрузки и степени синантропизации флоры, а также на основании изучения литературных данных, картографических материалов по природным условиям и личным визуальным наблюдениям. В составе модельных выделов присутствуют 3 участка из остатков аборигенной флоры: лесопарк (Лп), берег реки Есауловка (Бе), луговая санитарно-защитная зона (Сз). Комплексы растительности, сформировавшиеся в результате хозяйственной деятельности человека легли в основу выделения сектора многоэтажных кварталов (Мк), гаражей и подвалов (Гп), частного сектора из дачных участков и усадеб (Чс), промышленной заводской зоны (Пз) (рис.). Полевые работы проводились во всех пунктах в разные годы и разные периоды вегетационного сезона (весенний, летний, осенний). В результате проведенного исследования были зафиксированы все виды растений, для которых был установлен факт их самопроизвольного появления и произрастания, а также потенциально инвазионные виды, способные к возобновлению в местах заноса и проявившие себя в смежных регионах в качестве адвентивных видов.

Определение гербарных образцов и их идентификация проводились авторами в Гербарии им. Л.М. Черепнина (KRAS) КГПУ им. В.П. Астафьева.

В результате был составлен конспект флоры города Сосновоборска, в котором характеристика каждого вида включает информацию о распространении по модельным выделам (в сокращенной транскрипции, рис.), основным местообитаниям, обилии, частоте встречаемости. Гербарные образцы, собранные авторами, хранятся в Гербарии им. Л.М. Черепнина Красноярского государственного педагогического университета (KRAS) и при-

водятся без указания фамилий коллекторов. Обилие указывается для видов, собранных авторами.

В статье анализируются данные по архегониальным растениям, исследования которых активно проводятся в Красноярском крае [Антипова, Енуленко, 2012].

Архегониаты во флоре Сосновоборска представлены 3 отделами, 3 классами, 4 семействами (6,5%), 7 родами (3%), 10 видами (2,6%) (табл.). Из них высшие споровые (хвощи, папоротники) составляют 1,8% от общего числа видов. На долю голосеменных приходится 0,8%.

Расположение семейств приводится по системе А.Л. Тахтаджяна (1986), в соответствии с которой приняты границы семейств, виды и роды расположены в порядке латинского алфавита. Номенклатурные названия видов растений приведены в большинстве случаев в соответствии со сводкой С.К. Черепанова (1995), в ряде случаев с учетом новейших монографических и флористических публикаций («Флора Красноярск» [Антипова, Рябовол, 2009], «Конспект флоры Азиатской России» [2012], «Флора внутриконтинентальных островных лесостепей Средней Сибири» [Антипова, 2012] и др.), а также с учетом изменений в новом международном кодексе ботанической номенклатуры [McNeill J. et al., 2006]. Латинское написание фамилий авторов таксонов и их сокращение унифицированы по электронной базе IPNI, созданной в соответствии с рекомендациями, изложенными в работе R.K. Brummitt & C. E. Powell [1992]. Для обязательного цитирования при основном названии видов принято 7 работ.

Отдел Equisetophyta – Хвощеобразные

Класс Equisetopsida – Хвощевидные

Сем. Equisetaceae Michx. ex DC. – Хвощовые

Equisetum arvense L.: Шауло, 1988, Фл. Сиб. 1: 43;

Таблица

Общая таксономическая структура архегониат во флоре г. Сосновоборска

№ п/п	Отдел	Класс	Количество		
			семейств, % от общего числа	родов, % от общего числа	видов, % от общего числа
1	Equisetophyta	Equisetopsida	1 / 1,6	1 / 0,4	4 / 1
2	Polypodiophyta	Polypodiopsida	3 / 4,8	3 / 1,3	3 / 0,8
3	Pinophyta	Pinopsida	1 / 1,6	3 / 1,3	3 / 0,8
	Всего:		5 / 8,0	7 / 3,0	10 / 2,6

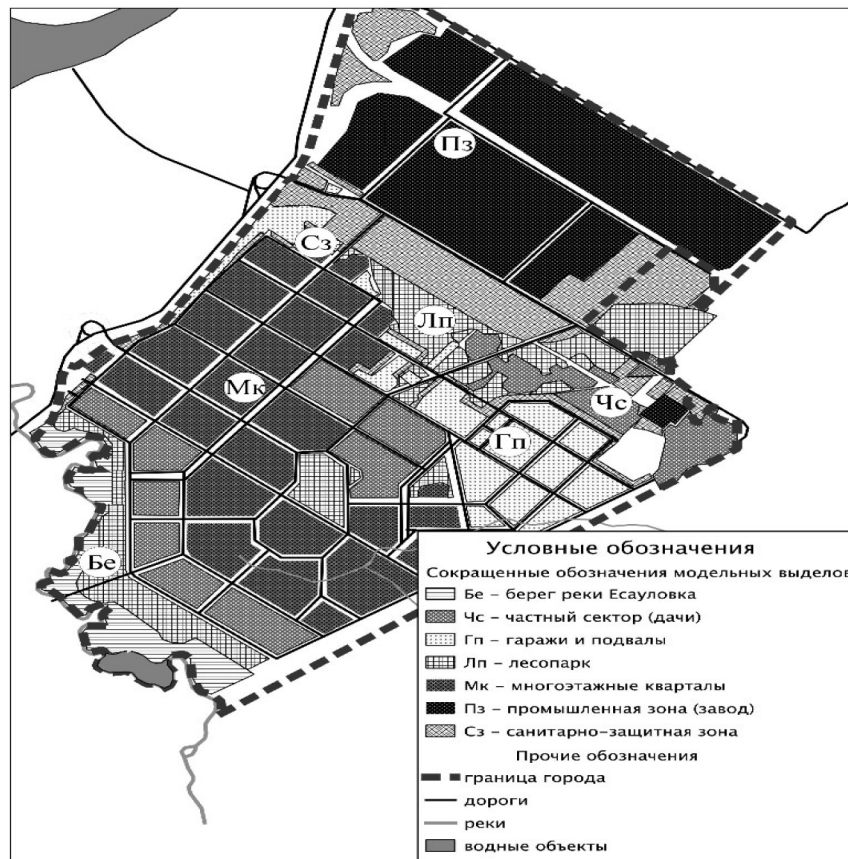


Рис. Места работы авторов на территории г. Сосновоборска:
 Бе – берег реки Есауловка, Чс – частный сектор (дачи), Гп – гаражи и подвалы, Лп – лесопарк,
 Мк – многоэтажные кварталы, Пз – промышленная зона (завод), Сз – санитарно-защитная зона

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; Антипова, 2012, Фл. внутриконт. остров. лесостеп. Сред. Сиб.: 108. – **Хвоц полевой**.

На пойменных и суходольных лугах, каменистых насыпях и вдоль дорог у завода, на газонах. Встречается часто: **Пз, Мк, Бе, Сз**. Обилен группами.

Е. 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; Антипова, Рябовол, 2009, Фл. Красн.: 22. – *Hippochaete hyemalis* (L.) Bruchin: Антипова, 2003, Фл. сев. лесостеп. Ср. Сиб.: 44; Антипова, 2012, Фл. внутриконт. остров. лесостеп. Сред. Сиб.: 109. – **Х. зимующий**.

В сосновых и смешанных лесах вблизи гаражей, подвалов, промышленных участков, на суходольном лугу. Встречается довольно часто: **Чс, Лп, Пз**. Местами очень обилен.

Е. 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; Антипова, 2012, Фл. внутриконт. остров. лесостеп. Сред. Сиб.: 109. – **Х. болотный**.

По сырому берегу реки, на заболоченных участках леса, в кустарниковых зарослях. Встречается редко: **Бе, Пз**. Местами обилен.

Е. 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; Антипова, 2012, Фл. внутриконт. остров. лесостеп. Сред. Сиб.: 109. – **Х. луговой**.

На суходольных лугах, в травянистых лесах, среди кустарников, в рудеральных комплексах антропогенных участков. Встречается очень часто: **Чс, Сз, Лп, Пз, Гп, Мк**. Необилен.

Отдел Polypodiophyta (Pteridophyta) –

Папоротникообразные

Класс Polypodiopsida (Filicopsida) –

Многоножковидные

Сем. Hypolepidaceae Pich. Serm. – Подчешуйниковые

Pteridium pinetorum C.N. Page et R.R. Mill. subsp. **sibiricum** Gureeva et C.N. Page.: Гуреева, 2005, Сист. зам. Герб. Томск. ун-та, 95: 22; Антипова, Рябовол, 2009, Фл. Красн.: 23; Антипова, 2012, Фл. внутриконт. остров. лесостеп. Сред. Сиб.: 112. – **P. aquilinum** (L.) Kuhn auct. sib. floraе: 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. – **Орляк сибирский**.

В лесопарковой зоне в берёзово-сосновом лесу. Встречается очень редко: Лп. Обилен группами.

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; Антипова, 2012, Фл. внутриконт. остров. лесостеп. Сред. Сиб.: 114. – **Кочедыжник женский**.

В лесопарковой зоне в берёзово-сосновом, реже березовом лесу. Встречается очень редко: Лп. Необилен.

Сем. Onocleaceae Pich. Serm. – 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; Антипова, 2012, Фл.

внутриконт. остров. лесостеп. Сред. Сиб.: 117. – **Страусник обыкновенный**.

В городском лесопарке, в лесополосе среди дачных участков. Встречается редко: Лп, Чс. Обилен группами.

Отдел Pinophyta (Gymnospermae) –

Пинофиты (Голосеменные)

Класс Pinopsida (Coniferae) –

Пинопсиды (Хвойные)

Сем. Pinaceae Spreng. ex F. Rudolphi – Сосновые

Larix sibirica Ledeb.: Ханминчун, 1988, Фл. Сиб. 1: 79; Черепнин, 1957, Фл. южн. ч. Красн. кр. 1: 70; Курбатский, 1983, Фл. Красн. кр. 1: 49; Антипова, 2003, Фл. сев. лесостеп. Ср. Сиб.: 52; Доронькин, 2003, Фл. Сиб. 14: 16; Малышев, 2005, Консп. Фл. Сиб.: 16; Антипова, Рябовол, 2009, Фл. Красн.: 28; Антипова, 2012, Фл. внутриконт. остров. лесостеп. Сред. Сиб.: 120. – **Лиственница сибирская**.

В берёзово-сосновом лесу, по газонам, улицам вдоль дороги. Редко: Лп, Мк. Единично.

Picea obovata Ledeb.: Ханминчун, 1988, Фл. Сиб. 1: 78; Фл. южн. ч. Красн. кр. 1: 69; Курбатский, 1983, Фл. Красн. кр. 1: 48; Антипова, 2003, Фл. сев. лесостеп. Ср. Сиб.: 53; Малышев, 2005, Консп. Фл. Сиб.: 16; Антипова, Рябовол, 2009, Фл. Красн.: 28; Антипова, 2012, Фл. внутриконт. остров. лесостеп. Сред. Сиб.: 120. – **Ель сибирская**.

Вдоль дороги центральной улицы. Встречается очень редко: Мк. Единично.

Pinus sylvestris L.: Ханминчун, 1988, Фл. Сиб. 1: 81; Черепнин, 1957, Фл. южн. ч. Красн. кр. 1: 72; Курбатский, 1983, Фл. Красн. кр. 1: 50; Антипова, 2003, Фл. сев. лесостеп. Ср. Сиб.: 53; Малышев, 2005, Консп. Фл. Сиб.: 17; Антипова, Рябовол, 2009, Фл. Красн.: 28; Антипова, 2012, Фл. внутриконт. остров. лесостеп. Сред. Сиб.: 121. – **Сосна обыкновенная**.

В городском березово-сосновом лесу, по аллеям, бульварам, во дворах и скверах. Отмечен часто: Лп, Сз, Пз, Мк. Обилен группами и единично.

Библиографический список

1. Антипова Е.М., Енуленко О.В. Высшие споровые растения во флоре Сыдинской предгорной степи // Вестник КГПУ 2012. № 3 (21). С. 340–345.

2. Антипова Е.М. Флора внутриконтинентальных островных лесостепей Средней Сибири / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2012. С. 107–122.
3. Антипова Е.М., Рябовол С.В. Флора Красноярска: конспект / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2009. С. 21–28.
4. Конспект флоры Азиатской России: Сосудистые растения / Малышев и др; под ред. К.С. Байкова; Рос. акад. наук, Сиб. отд-ние, Центр. сиб. бот. сад. Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2012. 640 с.
5. Конспект Флоры Сибири: Сосудистые растения. Новосибирск: Наука, 2005. С. 9–13.
6. Ильминских Н.Г. Флорогенез в условиях урбанизированной среды (на примере Вятско-Камского края): автореф. дис. ... д-ра биол. Наук. СПб., 1993. 36 с.
7. Положий А.В. Флора Красноярского края. Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1983. Т. 1. С. 16–44.
8. Решение Сосновоборского городского Совета депутатов № 312-р, 2009. С. 1–10.
9. Флора Сибири / под. ред. И.М. Красноборова. Новосибирск: Наука, 1988. Т.1 С. 42–81.
10. Черепнин Л.М. Флора южной части Красноярского края / Л.М. Черепнин. Красноярск: Изд-во КГПИ, 1957. Т. 1.
11. Brummit R.K., Powell C.E. *Autors of plant names*. Kew: Royal Botanical Gardens, 1992. 732 p.
12. McNeil J. et al. *International Code of Botanical Nomenclature (Vienna Code)*, adopted by the Seventeenth International Botanical Congress, Vienna, Austria. July 2005/Ruggell, Liechtenstein, 2006.

ОВРАЖНЫЕ СИСТЕМЫ ДОЛИННОГО КОМПЛЕКСА р. ЕНИСЕЙ (В РАЙОНЕ г. КРАСНОЯРСКА)

RAVINE SYSTEMS OF VALLEY COMPLEX ALONG THE YENISEI REVER (NEAR KRASNOYARSK)

К.С. Мокринец

K.S. Mokrinets

Овражные системы, долина Енисея, овраги на территории города, Красноярск, факторы роста оврагов.

Рассматриваются овражные системы долинного комплекса г. Красноярск и факторы, их формирующие. Приводится классификация овражных систем, а также рассматривается роль антропогенного фактора в их развитии.

Ravine systems, valley of the Yenisei, ravines in the city territory, Krasnoyarsk, factors of ravine growth.

The ravine systems of the valley complex of Krasnoyarsk and their forming factors are analyzed in the article. The classification of the ravine systems is resulted and the role of the anthropogenous factor in their development is studied.

Долинные комплексы крупных рек эволюционируют благодаря экзогенным процессам. К наиболее распространённым из них относятся эрозионные процессы (оврагообразование). Как правило, крупные города строятся в долинах крупных рек. Наблюдение за овражной сетью территории городской и пригородной сред имеет важное значение при определении динамики изменений рельефа территории. Последний является средой жизни человека, чем и определяется актуальность его исследования.

В статье рассматриваются овражные системы долинного комплекса г. Красноярск и факторы, их формирующие.

Изучением экзодинамических процессов территории Красноярск в разное время занимались: А.А. Горюнов, Г.А. Голодковская, В.С. Кусковский, В.В. Богословская, В.П. Чеха, Г.Е. Бондарев, Н.С. Шевелева, А.Я. Литвинов, С.Д. Воронкович, А.С. Герасимова, С.Н. Максимов, М.Л. Махлаев. Но детального исследования оврагообразования на данной территории ими не проводилось.

Исследование овражных систем территории проводилось по литературным, картографическим, спутниковым данным, а также посредством полевых работ (2009–2011). Маршруты проводились в районах с выявленными активными проявлениями оврагообразования.

Эрозионные процессы в районе Красноярск

имеют широкое распространение и проявляются в росте многочисленных оврагов и в виде эрозии почв на пологих делювиальных склонах. Участками наибольшего развития процессов являются речные долины, где можно наблюдать все стадии эрозионного процесса – от небольших промоин до крупных растущих оврагов и широких плоских и задернованных балок и долин. Факторы, их формирующие: приуроченность к гидрологической сети, почвообразующие породы, углы наклона поверхности, экспозиция.

Гидрографическая сеть. Распространение овражных систем территории связано с гидрографической сетью территории. Гидрографическая сеть г. Красноярск тяготеет к р. Енисей, общая длина от истоков Малого Енисея 4287 км. В черте города Енисей имеет протяженность около 30 км. Ширина реки в окрестностях Красноярск колеблется от 720 м до 3 км (в местах, где русло реки разветвляется островами на протоки). Глубина реки в отдельных местах достигает 6 м и местами регулируется искусственно.

Енисей относится к типу рек смешанного питания с преобладанием снегового. Последнему принадлежит около 50 % питания, дождевому 36–38 %, подземному в верховьях – до 16 %. В связи со сложившимися условиями питания в годовом ходе уровня воды выделяется высокое и продолжительное весенне-летнее половодье,

когда уровень воды поднимается по сравнению с меженным (до строительства Красноярской ГЭС) в отдельные годы до 10 м, затопля пойму и первые надпойменные террасы [Енисей, 2011]. После строительства Красноярской ГЭС колебания уровня воды снизились вдвое, что привело к стабилизации в развитии некоторых оврагов.

Река Енисей имеет многочисленные притоки. На правобережье в окрестностях города – р. Базаиха (протяжённость 160 км, средний расход воды 5 м³/с), р. Берёзовка (протяжённость 41 км). На левобережье – р. Кача (длина 103 км, площадь водозабора 1280 км², средний расход воды 4,3 м³/с) с её многочисленными притоками – рр. Бугач, Каракуша, Пяткова, Нанжуль, Большой и Малый Арей и др.

Русла рек являются местными базисами эрозии, к которым и тяготеют овражные системы.

Горные породы и рельеф. В геологическом строении района принимают участие породы различного геологического возраста и литологического состава – от нижнекембрийских осадочно-метаморфических и вулканогенных образований до рыхлых четвертичных отложений. В районе развиты два основных, принципиально различных класса пород: породы с жёсткими кристаллическими связями (скальные) и породы без жёстких кристаллических связей (рыхлые).

Нахождение района в области сопряжения трёх геологических структур проявляется в виде определённых закономерностей при развитии и проявлении экзодинамических процессов. Закономерности определяются совокупностью морфометрических параметров, особенностями геологического строения и уровнем грунтовых вод [Методика изучения ..., 1988].

Разными учёными и в разное время насчитывалось от 3 до 12 террас [Пазилова, 2006]. Краткая характеристика террас: I и II террасы высотой 8–18 м, позднеплейстоценового возраста; III терраса высотой 30 м, позднеплейстоценового возраста; IV и V террасы высотой 45–55 м и 60–70 м, соответственно среднеплейстоценового возраста; VI терраса высотой 100 м, раннеплейстоценового возраста; VII терраса высотой 130–140 м, раннеплейстоценового возраста; VIII терраса высотой 150–230 м, олигоцен-неогенового возраста [Чеха, 1997]. Террасы представляют собой го-

ризонтальные площадки, лишь иногда имеющие небольшой уклон (до 2,50) в сторону водотока, к бассейну которого принадлежат. При этом все надпойменные террасы имеют повышенную мощность аллювия. У III–VIII террас мощность осадков в 2 раза превышает средние величины [Горшков, 1962].

Для выявления факторов проявления процессов оврагообразования для территории Красноярска была составлена цифровая модель долинного комплекса р. Енисей в районе г. Красноярска в среде ГИС [Мокринец, 2011]. На цифровой основе был составлен ряд тематических карт, отображающих: экспозицию, углы наклона поверхности, вертикальное расчленение.

При сопряжённом анализе созданной серии карт выявлена взаимосвязь между экспозицией склонов и их крутизной. Так, склоны северных экспозиций ввиду повышенной влажности и наличия более плотного растительного покрова являются более пологими, чем склоны южных экспозиций.

Ключевое влияние на рост и развитие оврагов и промоин имеет вертикальная расчленённость территории, то есть разница высот между базисом эрозии и верхней частью элемента рельефа. Так, величина 20–25 м/км² является нижним пределом для развития и активизации линейной эрозии.

Вышеописанные условия территории формируют пять типов оврагов исследуемой территории.

Образованию оврагов в речных долинах значительно способствуют наличие легкоразмываемых лёссовых и песчано-галечниковых отложений террас, значительные гипсометрические перепады, подмыв берегов реки с образованием осыпей, формирование суффозионных воронок вдоль бровок склонов [Горюнов, 1974]. Также немаловажным фактором является расположение эрозионно-активных участков в степной зоне, где отсутствие леса приводит к тому, что поверхностный сток во время дождей и снеготаяния вызывает интенсивное развитие эрозии.

По интенсивности развития овражной сети в различных по литологическому составу и возрасту породах выделяют: овраги в девонских песчаниках и известняках; овраги в юрских рых-

лых отложениях; овраги в песчано-галечниковых четвертичных отложениях; овраги в лёссовидных четвертичных отложениях [Петрова и др., 1982; Герасимова, Красилова, 1968].

Овраги в девонских песчаниках и известняках развиваются на крутых, хорошо обнажённых склонах обоих берегов Енисея. Овраги образуются вследствие эрозионной деятельности дождевых и талых вод. Ввиду высокой прочности коренных пород и значительной сопротивляемости размыву овраги в этих отложениях, как правило, не выходят из стадии промоин и не создают угроз.

Овраги в юрских рыхлых песчаниках развиваются на обоих берегах Енисея. Они обычно большой протяжённости, до 1,5 км, и, как правило, привязаны к урезу воды р. Енисей и его притоков (р. Базаиха). Овраги имеют V-образную форму и крутые (до 45°), местами незадернованные склоны, что говорит об активном их росте. На территориях оврагов наблюдаются постоянно действующие осыпи и обвалы. Глубина их у устья достигает 80–100 м. На территории оврагов в юрских отложениях левобережья наблюдается наличие постоянно или временно действующих водотоков. В этом случае имеется хорошо выработанное русло ручья. Овраги создают большую угрозу, так как развиваются быстрыми темпами.

Овраги в песчано-галечниковых четвертичных отложениях развиты в пределах IV террасы р. Енисей на участке Коровий лог – пос. Коркино. Верховья таких оврагов обычно не разветвлённые, они имеют значительную протяжённость и глубину. В настоящее время овраги развиваются под деятельностью талых и ливневых вод. В длину такие овраги достигают 1 км и более, растут они лишь с верховьев и бортов южной экспозиции, в то время как северные их экспозиции частично закреплены растительностью.

Овраги в песчано-галечниковых отложениях способны к быстрому росту и требуют закрепления. Самые крупные из них – лог Коровий и лог Бадалыкский. Лог Коровий в настоящее время значительно заполнен различной застройкой. В связи с этим его эрозионный рост прекращён.

Овраги в лёссовых породах имеют самое высокое распространение из всех перечисленных и развиты преимущественно на левобережье.

Слабая сопротивляемость лёссовых пород размыву приводит к особенно интенсивному развитию оврагов этого типа. В их образовании принимают участие эрозионные и суффозионные процессы. Их особенностью можно выделить наличие разветвлённых вершин, вследствие чего площадь водосбора их значительна. Такие овраги представляют собой угрозу и требуют эффективных мер борьбы.

Овраги в нижнекембрийских породах приурочены к крутым склонам левобережной части долины Енисея в пределах гор Восточного Саяна. Овраги имеют крутые склоны и вскрывают толщи известняков.

Эрозия почв и суффозия как факторы роста оврагов. Хозяйственная деятельность человека активизирует экзогенные процессы, взаимосвязанные с собой цепной реакцией. Так, например, распашка земель приводит к смыву почв, подстилаемых лёссовидными суглинками и супесями, активизируя суффозионные процессы. Этот процесс широко развит на делювиальных склонах в окрестностях пос. Берёзовка [Герасимова, Красилова, 1968]. Под распашку в окрестностях Красноярска используются пологие и средней крутизны делювиальные склоны, свободные от древесной растительности. В период летних дождей и снеготаяния на этих склонах происходит интенсивный смыв почвенных частиц, после чего образуются промоины глубиной 40 см, шириной 20–30 см, впоследствии вырастающие в овраги.

Суффозионно-эрозионные процессы развиты наиболее широко на левобережье в отложениях V, VI и VII террас Енисея, сложенных лёссовыми породами мощностью до 20 м [Петрова и др., 1982; Герасимова, Красилова, 1968; Богословская, 2003]. Процессы наблюдаются вблизи бровок террас, оврагов, бортов карьеров, траншей, чем и провоцируют развитие линейной эрозии. На территории города суффозионно-эрозионные процессы образуются при попадании сточных и хозяйственных вод в лёссовые породы, чему в значительной степени способствует хозяйственная деятельность человека [Петрова и др., 1982].

Эрозионные процессы городской среды за 1982 и 2009 гг. и влияние антропогенного фактора на оврагообразование. Эрозионные

процессы в пределах города развиваются в значительных масштабах. Основная причина их возникновения – деятельность человека (нарушение почвенного слоя, неупорядоченный сброс промышленно-хозяйственных вод, искусственная концентрация поверхностного стока и т. д.).

Для территории Красноярска произведено сравнение состояний эрозии и суффозии за 1982 и 2009 гг., т. е. за 27 лет.

Для определения активности экзогенных процессов на территории города методом наложения, после приведения в единый масштаб, сравнивалась «Схема развития экзогенных геологических и инженерно-геологических процессов на территории г. Красноярска», выполненная в 1982 г. Г.Е. Бондаревым [Петрова и др., 1982], карта составленная автором на основе космических снимков за 2009 г.

Сравнительный анализ картографических материалов показал, что на территории города за период 1982–2009 гг. наблюдаются: увеличение числа и длин активных обвально-оползневых склонов; появление новых линейных эрозионных форм (промоины, овраги); проявление вторичной эрозии по бортам и днищам древних логов.

Выявлены следующие тенденции, определяющие активизацию экзодинамических процессов, связанные с особенностями литогенной основы и антропогенным влиянием:

– по всем районам города наблюдается увеличение числа промоин и оврагов, вышедших из разряда мелких. Чаще всего они активизируются подрезкой склонов при склоновом строительстве, повреждении почвенно-растительного субстрата ввиду антропогенной деятельности различного характера;

– наблюдается всеобщее поглощение городской застройкой «старых» оврагов и логов, некоторых частей эрозионных склонов, которые при освоении территории были предварительно засыпаны, а затем покрыты застройкой. Так, например, в результате застройки и террасирования склона III (30 м над уровнем Енисея), IV (45–55 м) террас в районе стрелки р. Кача произошла полная деактивация процессов склоновой эрозии, и сейчас склон выглядит вполне стабильно. Также под плотной застройкой оказались скрыты несколько оврагов и промоин, располагавшихся

на поверхности нижних, позднеплейстоценовых террас левобережья Енисея (I, II, III – 8–30 м);

– на поверхностях V (60–70 м) и VII (130–140 м) террас наблюдается застройка частей днищ и склонов древних логов и балок, что блокирует активные проявления экзогенных процессов. Так была построена ранее создававшая угрозу для дороги (Академгородок – Студенческий городок) активно растущая верхушка лога Гремячий.

Заметное усиление интенсивности и масштабов протекания экзогенных процессов по сравнению с 1982 г. обусловлено усилением антропогенной нагрузки, одним из аспектов которой является уплотнение застройки городской среды, при котором под застройку используются неблагоприятные с инженерно-геологических позиций участки рельефа, без проведения необходимых противоэрозионных мероприятий.

Таким образом, факторами, определяющими пространственное распространение овражных систем, являются: приуроченность к гидрологической сети, почвообразующие породы, углы наклона поверхности, экспозиция, а также факторы антропогенные. При этом самым распространённым типом овражных систем района ввиду большей подверженности и распространённости пород являются овраги в лёссовых породах. Роль антропогенного фактора в большинстве случаев проявляется в активизации эрозии, а в ряде случаев и в нейтрализации.

Библиографический список

1. Богословская В.В., Чеха В.П. Современные экзогенные процессы на территории г. Красноярска // Самоорганизация и динамика геоморфосистем: материалы XXVII Пленума геоморфологической комиссии РАН. Иркутск.: ИГУ. 2003. С. 321–322.
2. Герасимова А.С., Красилова П.С. Инженерно-геологическая карта г. Красноярска масштаба 1:50 000, листы О-46-138-Г, 139-В, -46-7-А, -6-Б (отчёт). Красноярск: МИНГЕО РСФСР, 1968. 191 с.
3. Горшков С.П. Четвертичные отложения и история развития Приенисейской Сибири. М., 1962, 150 с.
4. Горюнов А.А. Экзогенные геологические процессы и явления Чулымо-Енисейского меж-

- дуречья и их значения для строительства // Влияние геодинамических процессов на формирование рельефа Сибири. Новосибирск: Наука, 1974. С. 90–96.
5. Енисей // Википедия – свободная энциклопедия, 2011 [Электронный ресурс]. URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/Енисей#cite_note-2 (дата обращения: 24.02.2011).
 6. Методика изучения и прогноза экзогенных геологических процессов / под ред. А.И. Шеко, С.Е. Гречищева. М.: Недра, 1988. 216 с.
 7. Мокринец К.С. Цифровая модель рельефа Красноярск как основа для проведения эколого-геоморфологических исследований // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 3 (17). Т. 2: Гуманитарные и естественные науки. С. 205–209.
 8. Пазилев Д.С. К вопросу о возрасте и генезисе террас в окрестностях Красноярск // География и геоэкология Сибири: материалы Всероссий. науч.-практич. конф., посвященной Всемирному дню Земли, Году учителя-2010 в рамках национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», Красноярск, 22 апреля 2010 г. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева; Краснояр. отд. Рус. географ. об-ва. Красноярск : КГПУ, 2006. С. 237–241.
 9. Петрова Н.Н., Бондарев Г.Е. и др. Сводный отчет Красноярской гидрогеологической и инженерно-геологической партии по изучению режима, баланса подземных вод, геодинамических процессов и контролю за охраной подземных вод от истощения и загрязнения за 1975–1981 гг. Красноярск: Красноярск-геология, 1982.
 10. Чеха В.П. Позднепалеолитические стоянки красноярского района – итоги археологических исследований // Исторические чтения памяти М.П. Грязнова. Омск: Омский университет, 1997. С. 179–180.

ДИНАМИКА КЛИМАТА И ИЗМЕНЕНИЕ ФЕНОЛОГИЧЕСКИХ СЕЗОНОВ ГОДА ЗАПОВЕДНИКА «СТОЛБЫ»

DYNAMICS OF CLIMATE AND CHANGE OF PHENOLOGICAL YEAR SEASONS IN THE RESERVE “STOLBY”

Н.В. Фокина, Н.А. Лигаева, Л.В. Бусыгина

N.V. Fokina, N.A. Ligaeva, L.V. Busigina

Изменение климата, фенология, метеорологические процессы, сезонная динамика, календарь природы.

На фоне общего потепления климата на Земле за последний XX век важное значение имеют фенологические исследования. В статье приводится анализ многолетней динамики основных метеорологических показателей на территории заповедника «Столбы» за последние 75 лет. Отмечено влияние метеорологических условий на фенологические явления. Проведен анализ и представлены в виде графиков показатели фенологических процессов на примере зимнего сезона.

Climate change, phenology, meteorological processes, seasonal dynamics, calendar of nature.

Against the background of global warming on the Earth for the last XX century phenological studies are becoming more important. The paper analyses the long-term dynamics of the main meteorological parameters on the territory of the reserve “Stolby” for the recent 75 years. The influence of meteorological conditions on phenological events is emphasized. The indicators of the phenological data based on winter seasons are analysed and presented in the form of graphs.

В последние десятилетия в масштабах всей планеты отмечается существенное изменение глобального климата с повышением приземной температуры воздуха. Многие авторы отмечают, что среднегодовая температура возросла на 0,6–0,7°C за период инструментальных наблюдений с 1850 до 2000 гг. Аналогичны результаты расчетов на глобальных климатических моделях, участвующих в программе сравнения сценариев глобального климатического потепления, осуществляемой межправительственной группой экспертов по изменению климата (IPCC), и в международной программе сравнения результатов модельных реконструкций палеоклимата.

Анализ среднегодовой и среднемноголетней температуры воздуха, по данным метеостанции заповедника «Столбы», отчетливо показывает тенденцию роста температуры, что свидетельствует о потеплении климата. В исследованиях рассматривались данные метеонаблюдений заповедника, включающие средние, максимальные и минимальные температуры, количество осадков и высоту снежного покрова, их изменение за последние 75 лет. Минималь-

ные значения среднегодовой температуры воздуха, по данным метеостанции «Столбы» за 75 лет, наблюдались в 1937 г. и соответствовали – 2,7°C, а максимальные – в 1997 г. – до + 2,8° С. Самое большое потепление за данный период зафиксировано с 1993 по 2003 гг., когда среднегодовая температура изменилась от 0,3 до 0,9° С. Безморозный период составляет в среднем 145 дней и колеблется от 114 в 1970 г. до 183 в 1990 г. Наблюдается тенденция увеличения числа безморозных дней.

Выявлены особенности реакции фенологических явлений на метеорологический компонент в заповеднике «Столбы». Это проявляется в смещении сроков наступления фенофаз по сезонам года и особенно хорошо прослеживается в зимние и весенние периоды года. Между фенологическими и климатическими явлениями существует коррелятивная связь, динамика природных процессов очевидна и требует дальнейших исследований. Одним из наиболее важных источников данных об изменении природных условий является созданная в России уникальная сеть заповедников, где в рамках «Летописи природы» проводятся комплексные наблюдения за окру-

жающей средой. Одним из них является заповедник «Столбы». Вполне закономерно, что фенология в нашей стране получила и получает все более широкое развитие [Терентьева, 2008]. Однако исследований для Сибири пока немного, а для горной – тайги отсутствуют. Поэтому работа, выполняемая в заповеднике «Столбы» в условиях, типичных для среднего пояса гор Восточного Саяна, является актуальной.

Многолетнее изучение сезонных явлений в заповеднике «Столбы» позволило Т.Н. Буториной и Е.А. Крутовской сформулировать теоретические основы фенологической периодизации года. Ими прослежена корреляционная связь между некоторыми параметрами температурного режима и узловыми моментами в сезонных явлениях. Выявлены ряды феноиндикаторов, на базе которых дана характеристика ритмов природы Средней Сибири [Буторина, 1972; 1979]. Важной стороной организации работ является тесное «увязывание» изучения фенологических явлений с метеорологическими. Это обеспечивается наличием в заповеднике «Столбы» метеостанции с 4-кратными суточными наблюдениями погоды.

В 2005 г. в заповеднике «Столбы» создана электронная база по метеорологическим данным за 75 лет наблюдений. Это позволяет проследить связь температурного режима и любого этапа развития сезонных явлений в природе за весь период. Анализ среднегодовой и средне-многолетней температуры воздуха за 75 лет наблюдений отчетливо показывает тенденцию роста температуры, что свидетельствует о потеплении климата, наиболее показательным является период с 1995 по 2005 г.

На рис. 1–3 показаны границы наступления каждого из фенопериодов, соответствующих зимнему сезону года. На графиках: ось X – период с 1995 по 2005 г., ось Y – даты наступления фенопериода, прямая линия – среднегодовое значение наступления фенопериода.

Сравнивая начало каждого из фенопериодов по годам со средним многолетним, мы можем отметить отклонения от среднего многолетнего наступления периодов по всему ряду годов (ф/а). Если наступление периода за какой-либо год превышает дату среднего многолетнего зна-

чения, ставим знак «+», а если меньше средней многолетней даты – знак «-».

Характеристика зимнего сезона

Этапы: Начальная зима; Глубокая зима; Предвесенье.

Фенологические границы – от залегания снега на зиму до начала постоянных оттепелей – перехода максимальных температур воздуха выше 0 градусов. Температурные границы от перехода максимальных температур воздуха ниже 0°C до перехода их выше этого предела.

Начальная зима

Первый этап холодно-снежного времени. Основной процесс – это формирование устойчивого снежного покрова. Фенологические границы – от образования устойчивого снежного покрова до ледостава на водоемах. Температурные границы – от перехода максимальных температур воздуха ниже 0°C до перехода их ниже 15°C.

Таблица 1

Отклонение наступления
Начальной зимы от среднего многолетнего

	Начало	Среднее многолетнее	Ф/а
1995–1996	27.10	29.10	-3
1996–1997	19.10	29.10	-10
1997–1998	21.10	29.10	-8
1998–1999	28.10	29.10	-1
1999–2000	23.10	29.10	-6
2000–2001	18.10	29.10	-11
2001–2002	29.10	29.10	0
2002–2003	14.10	29.10	-14
2003–2004	23.10	29.10	-6
2004–2005	20.10	29.10	-9

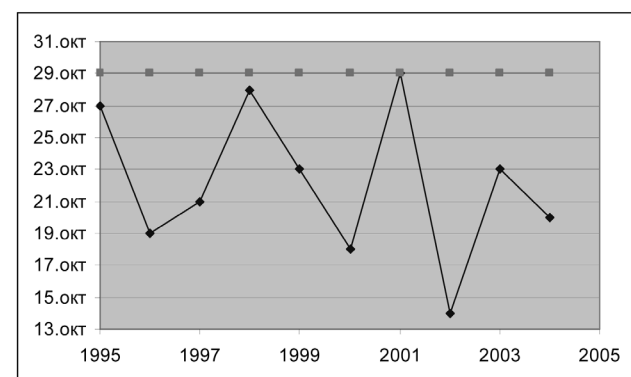


Рис. 1. Тренд дат наступления Начальной зимы

Глубокая зима

Основной, второй этап зимы. Основные процессы – интенсивное охлаждение воздуха и почвы, годовой минимум температур. Возрастные мощности устойчивого снежного и ледового покровов. Глубокий покой растений и впадающих в спячку животных. Фенологические границы – от ледостава на водоемах до начала радиационных оттепелей – притаев. Температурные границы – от устойчивого перехода максимальных температур воздуха ниже 15°C до начала радиационных оттепелей – притаев.

Таблица 2

**Отклонение начала Глубокой зимы
от среднего многолетнего**

	Начало	Среднее многолетнее	Ф/а
1995–1996	7.12	22.11	+15
1996–1997	8.11	22.11	-14
1997–1998	21.11	22.11	-1
1998–1999	25.11	22.11	+3
1999–2000	21.11	22.11	-1
2000–2001	9.11	22.11	-13
2001–2002	2.12	22.11	+11
2002–2003	12.11	22.11	-10
2003–2004	28.11	22.11	+6
2004–2005	12.12	22.11	+20

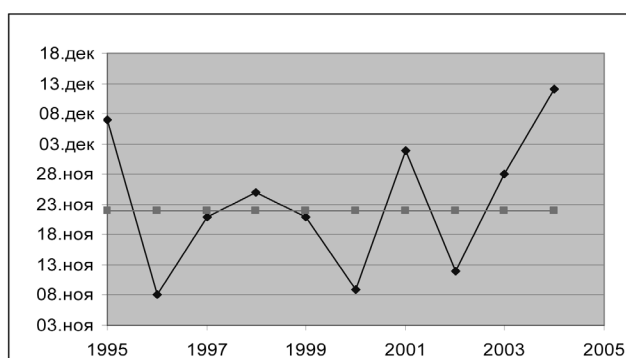


Рис. 2. Тренд дат наступления Глубокой зимы

Предвесенье

Последний, третий этап зимы, переходный к весне. Основные процессы – резкое возрастание радиации, радиационные оттепели (притаи) и вызванное ими весеннее оживление птиц как сигнал близости весны. Фенологические границы – от первого притаия до начала оттепелей. Температурные границы – в ходе температур предвесень не выражено.

Таблица 3

**Отклонение начала
Предвесенья от среднего многолетнего**

	Начало	Среднее многолетнее	Ф/а
1995–1996	3.02	13.02	-10
1996–1997	18.02	13.02	+5
1997–1998	23.01	13.02	-21
1998–1999	5.02	13.02	-8
1999–2000	4.02	13.02	-9
2000–2001	17.02	13.02	+4
2001–2002	16.02	13.02	+3
2002–2003	14.02	13.02	+1
2003–2004	12.02	13.02	-1
2004–2005	19.02	13.02	+6

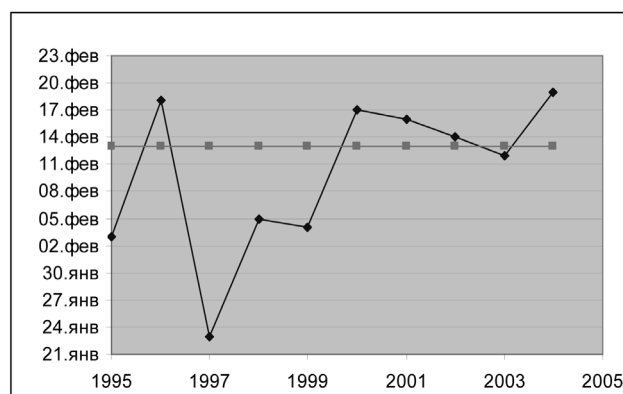


Рис. 3. Тренд дат наступления Предвесенья

Аналогично проведены исследования весеннего, летнего и осеннего периодов. Анализируя данные наступления каждого из фенопериодов по годам и сравнивая их со средним многолетним значением, можно сделать следующие выводы.

1. Зима. Наступление «начальной зимы» в течение десятилетия по сравнению со средним многолетним показателем наблюдается раньше. Наибольшие отклонения составляют годы: 1996 г. (-10 дней), 2000 г. (-11 дней), 2002 г. (-14 дней). В наступлении «глубокой зимы» четкой корреляции не наблюдается. Наибольшие отклонения составляют годы: позже среднего срока – 1995 г. (+15 дней), 2001 г. (+11 дней), 2004 г. (+20 дней); раньше среднего срока – 1996 г. (-14 дней), 2000 г. (-13 дней), 2002 г. (-10 дней). В начале периода отмечается более раннее наступление «предвесенья», а с 2000 года – позднее или соответствующее среднему многолетнему показателю. Наибольшие отклонения со-

ставляют годы: позже среднего срока – 2004 г. (+6 дней); раньше среднего срока – 1995 г. (-10 дней), 1997 г. (-21 день), 1998 г. (-8 дней), 1999 г. (-9 дней).

2. Весна. Наступление «снежной весны» (1995–2005) более раннее по сравнению со средним многолетним показателем, кроме 1996 г. Наибольшие отклонения составляют годы: позже среднего срока – 1996 г. (+23); раньше среднего срока – 1998 г. (-19), 2000 г. (-20), 2002 г. (-17), 2004 г. (-13), 2005 г. (-16). В наступлении «пестрой весны» четкой корреляции не выявлено. Наибольшие отклонения составляют годы: позже среднего срока – 1996 г. (+17), 1999 г. (+9), 2005 г. (+11); раньше среднего срока – 1997 г. (-10), 2000 г. (-8). С 1998 г. наблюдается более позднее наступление «голой весны». Наибольшие отклонения составляют годы: позже среднего срока – 1996 г. (+14), 1998 г. (+7), 1999 г. (+11), 2002 г. (+7), 2003 г. (+14), 2004 г. (+16); раньше среднего срока – 1995 г. (-9), 1997 г. (-11). За исключением 1997 г., наступление «зеленой весны» отмечалось с небольшим запозданием на несколько дней. Наибольшие отклонения составляют годы: позже среднего срока – 1996 г. (+8), 2004 г. (+8); раньше среднего срока – 1997 г. (-23). За исключением 1996 и 1998 гг., наступление «предлетья» наблюдается раньше среднего многолетнего показателя. Наибольшие отклонения составляют годы: позже среднего срока – 1996 и 1998 гг. (+4); раньше среднего срока – 1997 г. (-24), 1999 г. (-13), 2001 г. (-8).

3. Лето. За исключением 1995, 1996 и 1998 гг., наступление лета наблюдается раньше среднего многолетнего показателя. Наибольшие отклонения составляют годы: позже среднего срока – 1995 г. (+6), 1998 г. (+5); раньше среднего срока – 2001 г. (-15), 2002 г. (-9), 2004 г. (-8).

4. Осень. В наступлении «золотой осени» до 1999 г. четкой корреляции не выявлено. Но после 1999 г., по всему ряду годов, наступление её более раннее. Наибольшие отклонения составляют годы: позже среднего срока – 1995 и 1996 гг. (+5), 1999 г. (+6); раньше среднего срока – 1997 г. (-11), 2001 г. (-7), 2004 и 2005 гг. (-7). За исключением 1997 и 2003 гг., наступление «глубокой осени» наблюдается позже среднего срока. Наибольшие отклонения составляют годы: позже среднего

срока – 1998 г. (+6), 2001 г. (+8), 2002 г. (+6); раньше среднего срока – 1997 г. (-4), 2003 г. (-3). В наступлении «послеосенья» четкой корреляции не выявлено. Наибольшие отклонения составляют годы: позже среднего срока – 1995 и 1996 гг. (+6); раньше среднего срока – 2000 г. (-11), 2005 г. (-13).

5. Анализ продолжительности сезонов года. Продолжительность зимнего сезона в целом, за исключением 1995 и 2005 гг., сократилась на 10–14 дней. Продолжительность весеннего сезона за период с 1995 по 2005 г. была в основном выше или приблизительно соответствовала среднему многолетнему показателю. В целом, продолжительность летнего сезона увеличилась. Лишь в 1996 и 2005 гг. продолжительность лета была заметно ниже среднегодовой. Продолжительность осеннего сезона по всем годам была в основном ниже среднегодовой продолжительности. Исключение составляют 1997 г. (+23 дня), 2001 г. (+5 дней) и 2005 г. (+6 дней). Проанализировав все данные, можно сделать вывод о том, что за последнее десятилетие действительно наблюдается потепление климата. Об этом свидетельствуют сокращение продолжительности зимнего сезона, более раннее наступление весны. Также увеличивается продолжительность лета. Фенологические сроки его наступления более ранние.

Используя базу данных, годовые фенологические наблюдения и календарь развития растений, можно проследить развитие всех сезонных процессов за указанный выше период. Анализ таких материалов раскрывает пути к долгосрочному прогнозированию состояния природных комплексов.

Библиографический список

1. Буторина Т.Н. Биоклиматическое районирование Красноярского края. Новосибирск: Наука, 1979.
2. Буторина Т.Н., Крутовская Е.А. Сезонные ритмы природы Средней Сибири. М.: Наука, 1972.
3. Терентьева Е.Ю. Учебно-методический комплекс дисциплины «Методы феномониторинга». Екатеринбург, 2008.

СОЦИАЛИСТЫ-РЕВОЛЮЦИОНЕРЫ И ТЕРРОР

SOCIALIST-REVOLUTIONARIES AND TERROR

Ю.И. Аликина

Yu. I. Alikina

Партия социалистов-революционеров, политический террор, боевая организация, индивидуальный террор, идеология и психология эсеров-террористов.

Статья посвящена особенностям индивидуального политического террора, проводимого в жизнь одной из самых радикальных политических партий России конца XIX – начала XX века – партией социалистов-революционеров (эсеров) – ПСР. Исследование психологических мотивов деятельности эсеров-террористов, эволюция их идеологии позволяют сделать вывод о причинах их «популярности» среди населения Российской империи, что обуславливало успешность их террористической деятельности и позволяло привлекать в ряды партии все новых и новых сторонников.

Socialist-revolutionary party, political terrorism, militant organization, individual terror, ideology and psychology of SR-terrorists.

This paper is devoted to the peculiarities of individual political terror conducted by one of the most radical political parties of Russia in the late XIX-early XX century that was socialist-revolutionary party (SR) - SRP. The study of psychological motives of SR-terrorists, the evolution of their ideology suggests reasons for their “popularity” among the population of the Russian Empire, which led to the success of their terroristic activity and allowed attracting more new supporters into the party.

В период радикальных изменений общественных отношений, кардинальной трансформации социально-экономических, политических и духовно-идеологических основ в современной России, сопровождающейся распространением экстремизма и терроризма, особый интерес приобретает изучение проблемы политического насилия, одной из разновидностей которого является террор.

Возникая на основе обострения общественных противоречий, политическое насилие, как правило, оказывает негативное воздействие на общество, способствует углублению социальных конфликтов и нередко вызывает кризисные ситуации, угрожающие жизненно важным интересам личности, общества и государства. Поэтому определение причин, выявление исторических истоков и специфики национальных черт экстремизма и терроризма играет важную роль в нейтрализации негативных процессов в обществе.

Для этого весьма востребованы системные научные исследования в данной области, в том числе и исторически-ретроспективные, т. к. современная идеология терроризма во многом берет свои истоки из прошлого, и в частности периода расцвета революционного экстремизма в Российской империи начала XX в.

Противоречия модернизационного процесса в России в начале XX в. способствовали росту экстремистских настроений и распространению радикальных социалистических идеологий. Разрушение традиционного общества и формирование индустриального происходило в России весьма болезненно, сопровождалось нарастанием противоречий между новыми социальными отношениями и старыми политическими формами, когда одни слои населения получали преимущества и реализовывали новые возможности, а другие лишались того, что имели.

Данная трансформация сопровождалась процессом освобождения сознания от религиозных установок. На вооружение образованных слоев общества брались радикальные революционные теории, в частности теории, обосновывающие право на насилие.

В этих условиях развития России оказался весьма востребованным опыт «Народной воли» – политической организации народников, подготовившей и осуществившей убийство императора Александра II. Наиболее эффективным оружием народовольцев являлся политический террор. В начале XX в. прямым преемником народовольцев стала партия социалистов-революционеров (ПСР), исповедовавшая террор и создавшая в сво-

ей структуре Боевую организацию (БО) для его осуществления. Г.А. Гершуни, один из руководителей БО и идеолог ПСР, писал об этом так: «Партия Социалистов-Революционеров считает себя духовной наследницей Народной Воли. Мечтой и стремлением пионеров П.С.Р. было вдохнуть в молодую партию тот дух революционной стойкости, гражданского мужества и беззаветной преданности народному делу, которыми так сильна была Народная Воля и который покрыл ее такой неувядаемой славой» [Гершуни, 1908, с. 68].

Эсеры включили в сферу своей деятельности практически все известные методы, средства и приемы борьбы с властью предрержащими, как мирные, так и насильственные. Самую известную и громкую «роль» в истории партии сыграл индивидуальный террор – официально провозглашенный, тщательно разрабатываемый и систематически осуществляемый. Американский историк А. Гейфман обращает внимание на то, что, не являясь единственной партией, провозглашавшей политические убийства эффективными методами революционной борьбы в России, «только Партия социалистов-революционеров официально включила террористическую тактику в свою программу... именно она была ответственна за четко спланированные и часто удачные покушения на представителей центральной власти в Москве и Санкт-Петербурге. Никакая другая русская террористическая партия не могла претендовать на подобный успех» [Гейфман, 1997, с. 65].

При изучении террористической деятельности ПСР очень важно узнать именно психологическую составляющую террористической борьбы, поскольку она помогает понять внешнюю и внутреннюю аргументацию самих террористов, призванную оправдать совершенное ими деяние.

Террор стал прибежищем как для лиц с истинно революционными настроениями и идеями, которые действовали, по их мнению, на благо народа, так и для отдельно взятых личностей, многие из которых шли в террор, привлеченные его внешней простотой, руководствуясь сугубо личными мотивами, пытаясь так либо отомстить, либо самореализоваться. В террористических организациях также был определен процент людей с психическими нарушениями, однако он

был невелик и не оказывал решающего влияния. Теоретические догмы о пользе террора, изложенные на страницах «Революционной России», а также в ряде программных документов ПСР, очень скоро нашли свое воплощение в созданном Центральным комитетом специальным подразделении партии – Боевой организации (БО), которая была призвана осуществлять революционную борьбу путем убийств министров, губернаторов и прочих представителей власти. При этом, действуя достаточно автономно, практически не являясь подотчетной никаким партийным структурам и получая значительные денежные суммы из партийных фондов только на террористическую деятельность, БО собрала в себе очень ярких представителей революционного движения, которые должны были быть (и были) ориентированы исключительно на террористическую борьбу.

Следует отметить, что, проповедуя и воплощая террористическую деятельность, ПСР всегда подчеркивала, что ею осуществляется террор сугубо политический, направленный именно на политическую сферу в лице ее властных институтов.

Однако, говоря о своей убежденности в том, что бороться с правительством можно и нужно путем политических убийств, эсеры не объявляли террор самоцелью. Он являлся лишь одним из средств «революционирования масс», надобность в котором может увеличиваться или уменьшаться в соответствии с текущим моментом. В.М. Чернов подчеркивал, что заветной целью эсеров было слияние террористических «прорывов фронта» самодержавия с прямым давлением масс, чье дело расширить эти прорывы и взорвать весь вражеский фронт» [Чернов, 1953, с.107].

Кроме функции «революционирования масс», террор также был призван, с одной стороны, запугать и ослабить власть предрержащих, и как следствие, принудить их к уступкам; с другой – обезопасить самих террористов от правительственных репрессий. Таким образом, теракты являлись «многоудобным» средством воздействия на верхи. Нельзя было также сбрасывать со счетов то, что сейчас можно назвать модным словом «пиар»: заявляя о себе таким громким, в буквальном смысле слова, образом, эсеры вербова-

ли себе новых сторонников и способствовали распространению своей идеологии в обществе, используя даже зал суда [Гершуни, 1908, с. 23–30].

Вопрос о терроре поднимал проблему нравственного оправдания политических убийств. Ведь между конечной целью радикальных социалистов – светлым будущим – и основным средством его реализации – насилием – существовало принципиальное противоречие. Характеризуя суть проблемы, эсер В.М. Зензинов отмечал: «Для нас, молодых кантианцев, признававших человека самоцелью и общественное служение обуславливавших самоценностью человеческой личности, вопрос о терроре был самым страшным, трагическим, мучительным. Как оправдать убийство и можно ли вообще его оправдать?» [Зензинов, 1953, с. 61]. Поэтому вопрос о нравственном оправдании насилия и его крайней формы – терроризма – был весьма щепетильным, острым, болезненным и требовал всесторонней проработки. Ведь одно дело – объединяться в группу, действующую во имя чего-то и против кого-то, принять ее представления, исповедовать и развивать принятые в ней теории, другое – воплотить в жизнь «антигуманные» для большинства окружающих идеи, даже несмотря на массовую поддержку этих идей.

При попытках нравственно-этического оправдания убийства идеологами терроризма используется ряд мотивов, призванных возвеличить террориста и затушевать степень его моральной «глухоты», начиная от обвинения жертвы во всех смертных грехах и заканчивая «оплатой» убийства жизнью самого террориста. Суицидальные мотивы в террористической практике имели достаточно большое распространение. Они должны были как облегчить муки совести исполнителя, ибо своей жизнью он платит за ту жизнь, которую отнял, так и избавить его от вопросов этического плана, неизбежно встающих в случае, если смертник выживет, что четко показано в воспоминаниях Г. Гершуни, приговоренного в 1903 г. к смертной казни и ожидавшего ее: «Начинается настоящий нелюбезный суд – суд собственной совести, суд над самим собой. Суд строгий и безжалостный!» [Гершуни, 1908, с. 33].

В случае совершенного теракта, который не заканчивается гибелью самого террориста, на-

чальное ощущение значимости собственной жертвенности, величины совершенного на благо общества деяния, радость после удачного теракта достаточно быстро сменялись недовольством выжившего. Оно проявлялось в виде самоосуждения, своеобразного покаяния, причем покаяния не за свершенное убийство, а за то, что сам террорист остался в живых. Не задаваясь вопросами, будучи в группе таких же, как он, ощущая поддержку и «благословение» организации, являвшейся для него длительное время единственным миром, гордясь своей причастностью к сферам, которые недоступны простым обывателям, и повышая свою самооценку за счет этого, заглушая нравственные протесты ожиданием своего «ухода» туда, где на эти вопросы уж точно не придется отвечать, террорист выстраивал особую стратегию поведения, где все ясно и предрешено заранее. Длительное пребывание в глубоко изолированной группе формировало достаточно специфичный, нонконформистский стиль мышления, а исповедуемая группой идеология достаточно быстро становилась его вторым Я.

Однако в случае, если террорист остался в живых после совершения задуманного, не сумев осуществить в отношении себя уже продуманный фаталистичный сценарий, он сталкивается с враждебным ему внешним миром, о котором уже успел забыть, находясь в подполье. Помимо трудностей психологической адаптации, принятия обрушившихся на него проблем, в первую очередь взаимодействия с враждебными ему лицами, неудавшийся смертник переживает свой «отход» от группы, невозможность непосредственного общения с ее адептами.

И, таким образом, морально-нравственный компонент – тот психологический элемент, который, к сожалению, силою вещей из-за необходимости действия террориста отходит часто на задний план, в заключение из-за отсутствия действия выдвигается вперед. Г. Гершуни, описывая свои ощущения после отмены смертной казни, писал об этом: «Перейти неожиданно от смерти к жизни, быть может, еще более трудно, чем от жизни к смерти» [Гершуни, 1908, с. 153].

Так, в конце 1901 г. в Российской империи появилась весьма специфичная и глубоко законспирированная группировка людей, имевших особую

психологию, живших и действовавших в особой действительности, совершавших особые деяния, которые, будучи безусловно осуждаемыми в общепризнанном морально-этическом плане, приветствовались и поддерживались не только в самой группе и партии, но и вне ее. Переступая через выработанные тысячелетиями нравственные постулаты, нарушая одну из важнейших божественных заповедей, террористы БО в глазах значительной части тогдашнего общества являлись героями, овеянными ореолом мученичества.

Террор эсеров был не только бунтом против социальных институтов общества, он скорее являлся вызовом всему существующему мироустройству. Мечта о воплощенной социальной справедливости на земле, об истинно братских отношениях между людьми, об изменении природы каждого человека – таковы были импульсы, заставляющие действовать российских террористов. Террор рассматривался его эсеровскими идеологами, с одной стороны, как способ дезорганизации правительства с целью побудить его к реформам, с другой – как способ подтолкнуть народ к восстанию, ускорить ход истории.

Библиографический список

1. Будницкий О.В. История терроризма в России. М., 1996.
2. Будницкий О.В. Терроризм глазами историка. Идеология терроризма // Вопросы философии. 2004. № 5.
3. Гарт Т.Р. Почему люди бунтуют. СПб., 2005.
4. Гейфман А. Революционный террор в России, 1894 – 1917. М., 1997.
5. Гершуни Г.А. Из недавнего прошлого. Париж, 1908.
6. Горбунов К.Г. Терроризм: социально-психологическое исследование. Новосибирск. 2010
7. Городницкий Р.А. Боевая организация партии социалистов-революционеров. URL: <http://www.memo.sochialist.ru>
8. Зензинов В.М. Пережитое. Нью-Йорк, 1953.
9. История политических партий России / под ред. А.И. Зевелева. М., 1994.
10. Чернов В.М. В партии социалистов-революционеров: воспоминания о восьми лидерах. М., 2007.
11. Чернов В.М. Перед бурей. Нью-Йорк, 1953.

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКАЯ ЕДИНИЦА И ПЕРИФРАЗ: К ПРОБЛЕМЕ СООТНЕСЁННОСТИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО СТАТУСА¹

PHRASEOLOGICAL UNIT AND PERIPHHRASIS: CONCERNING THE PROBLEM OF LINGUISTIC STATUS CORRELATION

М.Н. Кравцова

M.N. Kravtsova

Фразеологическая единица, перифраз, троп, гипертроп, элокуция.

Статья посвящена рассмотрению особенностей образования смысловой структуры фразеологизма. Исследуя языковой материал фразеологического словаря, автор статьи, опираясь на мнение, что образное фразеологическое значение основывается на переносе значения (тропы) и при помощи фигур речи доказывает, что основополагающим тропом для всех ФЕ является перифраз. В связи с этим приводится сопоставление фразеологизма и перифраза как языковых явлений.

Phraseological unit, periphrasis, trope, hypertrope, elocution.

The article is devoted to the consideration of formation features of phraseological units' semantic structure. Exploring language material of a phraseological dictionary, the author of the article proves that the fundamental trope for all phraseological units is periphrasis, the on ground of the opinion that shaped phraseological meaning is based on the transfer of the meaning (trope) and with the help of figures of speech. In this regard the article shows the comparison of phraseological unit and periphrasis as linguistic phenomena.

Структура единиц фразеологической системы включает в себя целый комплекс многоплановых эмоционально-оценочных отношений. Все это порождает появление различных моделей косвенно-производного смыслообразования, организующего, с одной стороны, идиоматическую семиотику, а с другой – богатейшие возможности ее речевой реализации. Актуальность нашего исследования определяется, таким образом, недостаточной изученностью природы формирования фразеологического значения и механизмов его смысловой реализации в речи.

Фразеологическая наука уделила значительное внимание вопросам образования фразеологических единиц (далее – ФЕ). Теоретические положения, связанные с изучением процессов и результатов фразообразования, обстоятельно изложены в монографии Ю.А. Гвоздарева «Основы русского фразообразования» [Гвоздарев, 2010].

Прежде чем перейти к анализу фразеологической структуры, уточним, что в данном случае мы рассматриваем ФЕ как единицу «элокутивной

прагматики» [Пекарская 2000; 2003; 2006], выявляя ту тропеическую образность, которую они включают в себе.

Цель данной работы – доказать, что образная структура ФЕ первоначально базируется на перифразе.

Предметом исследования является перифраз, как семантическая и структурная первооснова фразеологической образности.

В лингвистике у перифраза нет однозначного понимания. «Затуманенное» соотношение фразеологии и перифраза уже отмечалось языковедами [Москвин 2006, с. 33].

В большинстве лингвистических источников термин «перифраз» толкуется как «описательный оборот, применяемый для замены слова или группы слов, чтобы избежать повторения, придать повествованию большую выразительность» [Головенченко, 1985, с. 109]. В содержании термина в современной лингвистике отмечается несколько компонентов значения: описательный способ номинации; наличие иносказательности /

¹ Научно-исследовательская работа выполняется в рамках государственного задания Министерства образования РФ.

образности; отнесенность в арсенал тропов. О.С. Ахманова предлагает два обозначения термина «перифраз» (или «парафраз»): 1. Описательное выражение; 2. Троп, состоящий в замене обычного слова описательным выражением [Ахманова 1969, с. 312]. Т.В. Матвеева перифраз относит, прежде всего, к описательному выражению, уточняя, что, если в состав данного описательного оборота входят слова в переносном значении, только тогда образуется троп [Матвеева, 2010, с. 307]. Таким образом, мы считаем целесообразным рассматривать перифраз как языковое явление в целом, особый вид выражения лингвистического значения той или иной единицы.

Отношение перифраза к фразеологии является одним из непроясненных вопросов лингвистики. Л.Н. Синельникова предложила следующий перечень признаков, присущих перифразу: раздельнооформленность; семантическая неделимость; замена слова; имеет собственное окружение, не вытекающее из валентных отношений слов-компонентов; способность функционировать в качестве отдельного члена предложения [цит. по: Гукова, 2006, с. 73]. Все эти признаки, по мнению М. И. Фоминой и М. А. Бакиной, несомненно, можно отнести и к фразеологической единице [Фомина, 1985, с. 4]. Этим и определяется их структурно-семантическая схожесть.

По мнению Л.Н. Синельниковой, перифраз – это «функционально-семантическая единица речи» и она занимает промежуточное положение между словом, фразеологической единицей и синтаксической единицей [Синельникова, 1972, с. 255]. В «Энциклопедии. Русский язык» выделяются следующие типы перифраза: 1) устоявшиеся, общепринятые обозначения известных предметов и понятий; 2) контекстуальные, или индивидуально-авторские. Перифразами первой группы в данном случае являются фразеологизмы, кроме того, некоторые пословицы и поговорки и крылатые слова [Русский язык. Энциклопедия, 1997, с. 334].

Наибольший интерес представляет перифраз как стилистический прием, употребляемый для создания выразительности. Перифраз и ФЕ имеют одну функциональную направленность, они позволяют автору выделить обозначаемый объект и одновременно охарактеризовать его. Л.В. Грех-

нева отмечает возможность использования других тропов внутри перифраза, что значительно повышает его выразительный потенциал [Грехнева, 2011, с. 145]. Иными словами, имплицитно названный исследователь фиксирует факт возможной контаминации элокутивов, в которой перифраз становится основополагающим тропом.

Рассматривая ФЕ, мы установили, что фразеологизмы (большая их масса) имеют в основе своей выразительности тропы и фигуры речи. Причем чаще образ фразеологизма формирует контаминация тропов и фигур, входящих в его структуру [Кравцова, 2013, с. 47]. В качестве языкового материала для исследования мы использовали узуальные ФЕ, полученные методом сплошной выборки из «Фразеологического словаря русского языка» под редакцией А.И. Молоткова [Фразеологический словарь, 1968], рассматривались фразеологизмы под литерами «Л», «Ж» в количестве 342 единиц.

Структура данных ФЕ была подвергнута анализу с точки зрения тропеического потенциала, исконно заложенного в них. Мы пришли к выводу о том, что фразеологизмы, не базирующиеся на каком-либо тропе, носят междометный характер, например: *того и жди*, *жив курилка*, *по жребью*, *за здорово живешь*, *в лоск* и некоторые другие. Взяв перифраз за особый вид лингвистического значения, невозможно исключить его из семантической структуры всех представленных ФЕ [Кравцова, 2013, с. 47–50].

Таким образом, перифрастичность может считаться неотъемлемым компонентом фразеологического значения наряду с такими компонентами, как эмоциональность, экспрессивность, оценочность. Например: *оставляет желать лучшего* – недостаточно хорошо, неудовлетворителен, *не мудрствуя лукаво* – просто, без затей, *не в ладу* – в разладе, в ссоре и т. д. Это фразеологизмы, в которых мы можем наблюдать перифраз в чистом виде.

Как уже отмечалось нами, во фразеологизм, основой которого является перифраз, могут входить и другие тропы, а также гипертропы [Пекарская, 2000, с. 246.] и фигуры. Чаще всего образное фразеологическое значение базируется на метонимическом либо метафорическом переносе, а также их контаминации.

Исследуемый материал показал, что в узуальных фразеологизмах перифрастическое значение формирует и усиливает контаминация метонимии и метафоры, количество таких ФЕ, как показывает наша выборка, составляет 20 %. В ФЕ такого типа метонимия создает образ символическим переосмыслением либо переносом названия физического состояния человека на его психическое состояние. Накладываясь на образ, созданный метафорой, метонимия повышает прагматику конкретного представления через «высвечивание» его конкретных черт. Например: *встать с левой ноги, лезть в голову, лить воду на мельницу, кровинки в лице нет*.

Анализируя «чистые» тропы [Антонов, Пекарская, 2005, с. 76 и далее], включённые в перифраз, можем констатировать факт преобладания метафоры. Количество таких ФЕ составило 16,3 % от общего числа выборки. Метафора представляет явление образно, с соответствующей экспрессией. Метафорический образ, лежащий в основе перифразы, чаще всего умозрительен (подразумевается сосуществование в метафоре основного и переносного значения). Например, фразеологизм *жечь фимиам* через конкретный образ передает отвлеченное значение «льстиво превозносить, восхвалять кого-либо».

Олицетворяющие метафоры используются и в качестве центрального компонента перифразы, и в качестве компонента, дополняющего основной образ: *лиха беда, время не ждет, живое слово*. Встречаются случаи антиолицетворения, антиперсонификации (термины предложены И.В. Пекарской [Пекарская, 1997, с. 62–63]) – *стоять на задних лапах, запускать лапу, гусь лапчатый*. Если в состав такого фразеологизма входит гипербола, происходит усиление созданного метафорой образа в сторону реализации тех или иных признаков, усиление оценки: *семи пядей во лбу, лечь костью, схватывать на лету, жирный кусок*.

Метонимические перифразы отмечены нами в количестве 10,5 %. Метонимия также способствует повышению прагматических свойств перифразы (выразительного потенциала). От метонимии метафора отличается наличием общего признака между прямым и переносным значением слова. Метонимия базируется на ассоциативных

связях. В метонимических перифразах представленное явление выступает крупным планом (метонимия (синекдоха) через выделение части в целом концентрирует внимание на той части целого, которая в данной коммуникативной ситуации является значимой): *хвататься за животы, лить кровь, лезть в петлю, лавры спать не дают, ломать подушку* и т. д.

Фигуры, входящие в состав перифразы, исполняют функцию «усиления уже сказанного специфической, “тормозящей внимание” формой» [Антонов, Пекарская, 2005, с. 82], поэтому чаще всего они примыкают к создающему образ тропу, концентрированно его представляют: *на одно лицо* – структуру синекдохи создает эллипсис; *сколько лет, сколько зим* – метонимия создана с помощью эллипсиса, антитезы и повтора.

Итак, рассматривая перифраз как языковое явление, особый вид лингвистического значения, а вместе с тем и как троп, мы пришли к выводу о том, что он является основополагающим компонентом структуры фразеологизма (в узком понимании). Это доказывает наличие одинаковых характеризующих принципов у данных языковых единиц, а также функциональной направленности. Перифраз в составе ФЕ становится стержневым тропом, который редко встречается без сопровождения иных элокутивов. Контаминации различных тропов с перифразом усиливают прагматику ФЕ, определяя её образный потенциал и изобразительную силу. Наиболее эффективны с точки зрения элокутивной прагматики контаминации нескольких тропов, так называемые «гипертропы», так как они «создают более рельефный, глобальный образ, а значит, имеют и более высокий уровень прагматики (воздействия)» [Пекарская 2000, Антонов, Пекарская, 2005, с. 75–76].

Библиографический список

1. Антонов В.П., Пекарская И.В. Речеведение. Русский язык и культура речи: учеб.-метод. комплекс по дисциплине «Русский язык и культура речи»: курс лекций. Абакан: Изд-во ХГУ им. Н.Ф. Катанова, 2005. Ч. 1. 168 с.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Сов. энциклопедия, 1969. 608 с.
3. Гвоздарев Ю.А. Основы русского фразеобразования. Ростов-на-Дону: Логос, 2010. 246 с.

4. Головенченко, А.Ф. Перифраз // Краткий словарь литературоведческих терминов / ред.-сост. Л.И. Тимофеев, С.В. Тураев. М.: Просвещение, 1985.
5. Грехнева Л.В. Семантическая структура перифраз в произведениях Н.А. Заболоцкого // Вестник Нижегородского университета им.Н.И. Лобачевского. 2011. № 6. С. 145–148.
6. Гукова Л.Н., Фомина Л.Ф. Топонимическая перифраза: введение в проблему. Ономастические науки. Киев: Ин-т украинского языка НАН Украины. 2006. № 1. С. 72–81.
7. Кравцова М.Н. Элокутивный потенциал фразеологических единиц: к проблеме комплексного описания // Вестник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова. 2013. Вып. 2. С. 47–50.
8. Матвеева Т.В. Полный словарь лингвистических терминов. Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. 562 с.
9. Москвин В.П. Русская метафора: Очерк семиотической теории. М: ЛЕНАНД, 2006, 184 с.
10. Пекарская И.В. Контаминация в контексте проблемы системности стилистических ресурсов русского языка: в 2 ч. Абакан: Изд-во ХГУ им. Н. Ф. Катанова, 2000. Ч. I. 248 с.
11. Пекарская И.В. Об изобразительных и выразительных особенностях метафоры как актуализатора прагматики высказывания // Синтаксическая семантика: проблемы и перспективы: тезисы докладов Междунар. конф. 21–22 мая 1997 г. / Орловский гос. ун-т, Орел, 1997. С. 61–63.
12. Пекарская И.В. Овладение системой элокутивных орнаментальных средств как фактор воспитания риторической культуры // Риторическая культура в современном обществе: тезисы IV Междунар. конф. по риторике (26–28 января 2000 г.). М.: ИРЯП, 2000.
13. Пекарская И.В. Теория фигур и теория элокуции: к соотношению понятий (ретроспективный очерк // Риторика и культура речи в современном обществе и образовании: сборник материалов X Международной конференции по риторике / науч. ред.-сост. В.И. Аннушкин. М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2006. Вып. 2. С. 110–114.
14. Пекарская И.В. Теория элокуции на современном этапе: актуальная проблематика и перспективы разработки // Русское слово в мировой культуре. Русский язык и русская речь сегодня: старое-новое-заимствованное. X Конгресс МАПРЯЛ. СПб., 2003. С. 301–311.
15. Русский язык. Энциклопедия / гл. ред. Ю.Н. Караулов. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Большая Российская энциклопедия; Дрофа, 1997. 703 с.
16. Синельникова Л.Н. К вопросу о сущности перифразы как функционально-семантической единицы речи // Вопросы грамматического строя современного русского языка. М., 1972. С. 255–261.
17. Фомина Н.Д., Бакина М.А. Фразеология современного русского языка. М.: Изд-во УДН, 1985. 64 с.
18. Фразеологический словарь русского языка / под ред. А.И. Молоткова. М.: Советская энциклопедия, 1968. 543 с.

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ПЛАВАНИЮ ДЕТЕЙ 7–8 ЛЕТ

METHODOLOGICAL SUPPORT OF SWIMMING TRAINING PROCESS FOR 7–8-YEAR-OLD CHILDREN

Т.В. Лепилина

T.V. Lepilina

Плавание, обучение, занятия, методы, дети, наглядность, видеофильмы, тетрадь, знания, интерес, мотивация.

Занятия плаванием благотворно влияют на организм человека, содействуют физическому развитию, стимулируют деятельность нервной, сердечно-сосудистой и дыхательной систем, расширяют возможности опорно-двигательного аппарата. Плавание – одно из лучших средств закаливания и формирования правильной осанки. Умение плавать дает чувство безопасности на водных просторах морей, озер, рек. Эти знания, по нашему мнению, важно формировать на этапе овладения навыком плавания.

Swimming, training, classes, methods, children, presentation, video, book, knowledge, interest, motivation.

Swimming lessons are beneficial to a human body, promote physical development, stimulate nervous, cardiovascular and respiratory systems, extend the capabilities of musculoskeletal system [E.N. Karpenko, 2006, p. 4]. Swimming is one of the best means of hardening and forming of a correct posture [E.K. Voronov, 2010, p. 4]. The ability to swim gives a sense of security in the large water expanses of seas, lakes and rivers. In our opinion, it is important to form this knowledge on the stage of mastering swimming skills.

Возраст 7–8 лет является оптимальным для быстрого и качественного освоения техники плавания, а также благоприятным для развития физических способностей, о чем свидетельствуют средние показатели функциональных возможностей организма детей [Булгакова, 2005, с. 2; Миндиашвили, Завьялов, 2012, с. 168]. Кроме того, у младших школьников заметно проявляется психологическая готовность к сознательному освоению учебного материала, расширяется восприятие окружающего мира, усиливается внутренняя потребность в самостоятельной познавательной деятельности [Ошорова, 2001]. На занятиях по плаванию дети обогащаются как двигательным, так и эмоциональным, волевым, эстетическим, нравственным, спортивным опытом, укрепляют навыки общения, что формирует у них уверенность в своих силах.

Исследование методик начального обучения плаванию позволило выявить, что они направлены в основном на овладение навыком плавания, повышение двигательной активности и физиологических способностей ребенка. В связи с этим является актуальным комплексное педагогиче-

ское воздействие при обучении плаванию, направленное на физкультурное образование детей младшего школьного возраста по предмету. Это будет способствовать повышению интереса, мотивации к систематическим занятиям плаванием, здоровому образу жизни детей младшего школьного возраста.

Для решения этой задачи были созданы учебные видеофильмы и индивидуальная рабочая тетрадь по плаванию, а также отобран широкий комплекс методов и средств обучения плаванию.

Видеофильм состоит из трех частей. Первая – мультипликационная, показано двигательное действие для разучивания по теме урока. Фильмы дают возможность восприятия нового упражнения с помощью изображения, ведь наглядный метод – ведущий при обучении младших школьников. Фильм можно остановить в любой фазе, прокомментировать, при необходимости повторить. Вторая часть содержит информацию о влиянии плавания на организм человека. Мультипликационная форма, как показали наблюдения, положительно влияет на эмоциональный фон

процесса обучения. Третья часть – художественно-демонстративная. Показано выполнение нового упражнения в реальном исполнении. Все части вместе создают единую, полную картину разучиваемого двигательного действия, позволяют фиксировать внимание на основных положениях тела, его частей, последовательной смене фаз движений, а также акцентировать внимание ребенка на знании и понимании влияния плавания на организм человека.

Индивидуальная тетрадь по плаванию включает в себя темы, раскрытые в видеофильмах. Развернутая страница тетради содержит следующие элементы:

– изображение плавательной техники разученного упражнения на занятиях в виде рисунка «Я умею!» (рис. 1 а). Раскрашивание отдельных элементов техники разученных упражнений позволяет графически выразить собственное понимание структуры двигательного действия;

– элемент просветительской деятельности (рис. 1 б). Тетрадь содержит серию рисунков с информацией о влиянии плавания на организм: нарисованы силуэты человека и схематично обозначены области функциональных систем (сердеч-

ной, дыхательной, опорно-двигательной), на которые положительно влияют занятия плаванием;

– элемент самостоятельного оценивания двигательного действия (рис. 1 в). Является инструментом для проведения самоанализа по степени овладения техникой плавания непосредственно самим ребенком. Позволяет понять уровень самооценки ребенка, корректировать процесс обучения, учитывать индивидуальные особенности развития, способствует реализации принципа сознательного обучения;

– контрольно-оценочный элемент (рис. 1 г). В начальной школе оценивание деятельности и поощрение достигнутых успехов ребенка являются сильными, реально действующими мотивами успешного учения.

Тетрадь является связующим звеном с ближайшим окружением ребенка – родителями. Успешно выполнив контрольное задание на уроке, ребенок получает тетрадь для работы дома. В произвольной форме раскрашивает развернутую страницу тетради, самостоятельно оценивает степень овладения новым упражнением, рассказывает родителям о разученном материале. После освоения всех тем тетрадь остается у ребенка на память.

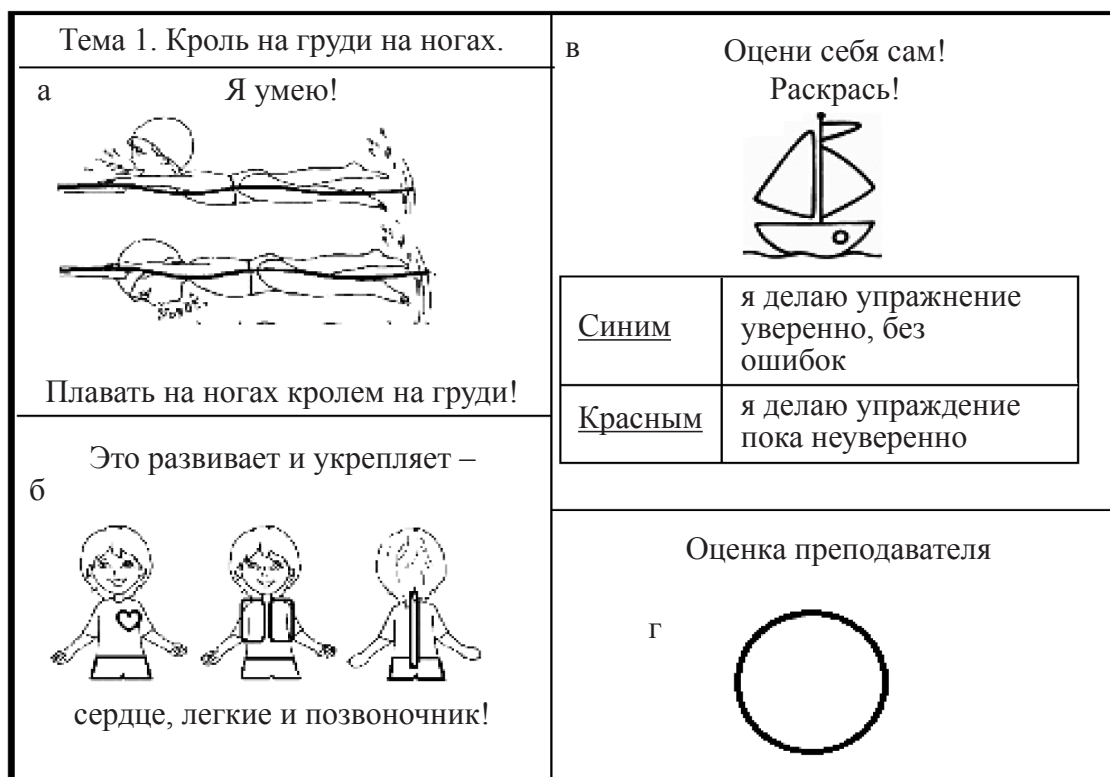


Рис. 1. Развернутая страница рабочей тетради по плаванию

Особенно важным при обучении плаванию по нашей методике является повышение самостоятельной деятельности детей. На занятиях ребенку предлагается выполнить задание самостоятельно и на выбор. Важно похвалить выбор и прокомментировать значение выполнения упражнения (для осанки, плавать правильно, быть сильным, развивать организм и т. д.), хорошо, если это делает сам ребенок. Самостоятельная деятельность ребенка способствует повышению инициативы, интереса к занятиям, воспитывает умение сделать выбор, создает предпосылки самостоятельной организации занятий данным видом двигательной активности в дальнейшем.

Также методика обучения предусматривает использование широкого спектра традиционных, проверенных многолетней практикой средств и методов обучения плаванию детей младшего школьного возраста. Основной практический материал – подготовительные упражнения для освоения водной среды, общеразвивающие и специальные упражнения на суше и в воде, упражнения для разучивания и совершенствования спортивных способов плавания. При разучивании нового упражнения, совершенствовании двигательного действия тренер-преподаватель комментирует его значение и пользу (быть смелым, сильным, не бояться, укреплять сердце, для осанки, будут развиваться мышцы и т. д.).

Применение игр, учебных прыжков, развлечения в воде – непереносимые условия обучения детей 7–8 лет, они повышают учебную мотивацию, и позволяют сделать занятия более разнообразными и событийно насыщенными. Специфика занятий в бассейне (водная среда, повышенный шум, шапочки на голове), а также наличие у детей младшего школьного возраста предметно-образного склада мышления предусматривают применение таких методических приемов, как образное объяснение, жестикуляция и сигналы.

Методика обучения содержит теоретический материал по предметам «Плавание», «Анатомия человека», «Физическая культура». Знания по предмету даются перед каждым занятием в форме рассказа, беседы, опроса доступно для понимания детей младшего школьного возраста.

Комплексное педагогическое воздействие при обучении плаванию детей младшего школь-

ного возраста позволяет повысить такие показатели развития младших школьников: практико-деятельностный, когнитивный и мотивационный.

Практико-деятельностный показатель развития ребенка характеризуется уровнем овладения навыком плавания. Характеристика показателя: правильность выполнения разученных подготовительных упражнений, отдельных элементов техники и способов плавания в целом на суше и в воде, владение техникой усвоенных упражнений, способов плавания. Умение придумать и выполнить задание самостоятельно.

Когнитивный показатель – уровень усвоения учебных знаний по предмету. Характеристика показателя: понимание цели обучения навыку плавания, представление о содержании занятий. Полнота, глубина, прочность знаний о правилах поведения, личной гигиене и основах закаливания, анатомии человека, технике и стилях плавания, о влиянии систематических занятий плаванием на укрепление организма и сохранение здоровья человека, о плавании как компоненте здорового образа жизни.

Мотивационный показатель отражает эмоционально-чувственные проявления детей младшего школьного возраста по отношению к процессу обучения плаванию, к систематическим занятиям оздоровительным и спортивным плаванием, мотивацию здоровьесберегающего поведения и деятельности, его содержательную избирательность, предпочтения. Показателем мотивационного критерия является проявление интереса, эмоций, чувств, мотивов, потребностей детей.

Особенностью данной методики является возможность формировать у детей более зрелые мотивы занятия плаванием: стремление к гармоничному развитию тела и организма в целом, сохранение и укрепление здоровья, подготовка и дальнейшая безопасность времяпровождения в открытых водоемах.

Изучение и измерение практико-деятельностного, когнитивного и мотивационного показателей развития детей младшего школьного возраста по дисциплине «Плавание» в контрольной и экспериментальной группах на начало эксперимента выявили несущественные отличия по всем трем показателям (рис. 2).

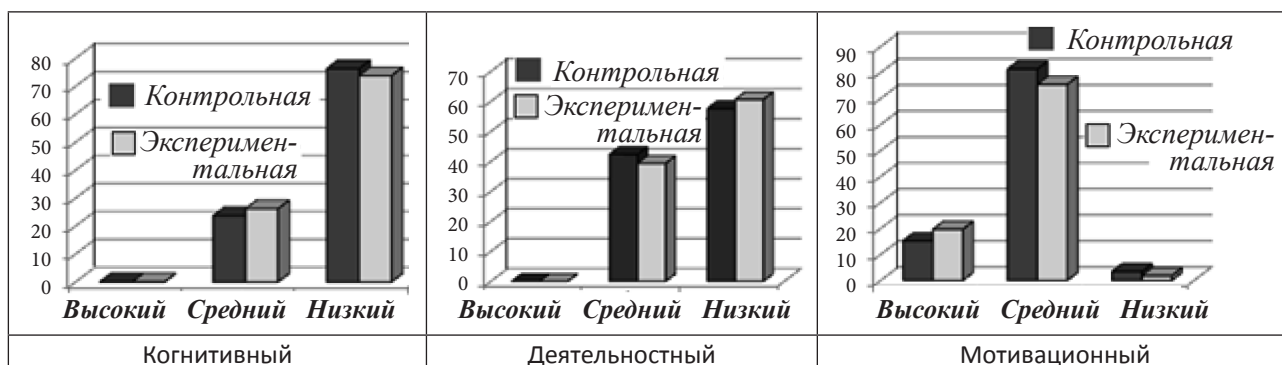


Рис. 2. Диаграммы соотношения уровней проявления показателей приобщения детей младшего школьного возраста к систематическим занятиям плаванием на этапе обучения (начало эксперимента)

В результате внедрения в практику обучения плаванию детей 7–8 лет методического обеспечения образовательного характера, комплекса средств, методов, методических приемов произошли позитивные изменения в экспериментальной группе. Сравнение результатов по двум группам на конец эксперимента по когнитивному и мотивационному показателям выявило существенные отличия между контрольной и экс-

периментальной группами (рис. 3). Так, высокий уровень знаний по предмету показали 28,81 % детей контрольной группы, 75,41 % экспериментальной, высокий уровень мотивационной сферы развития ребенка при обучении по экспериментальной программе показали 67,21 %, средний 29,51 % детей, по традиционной программе в контрольных группах 45,76 % – высокий и 49,15 % – средний.



Рис. 3. Диаграммы соотношений проявления показателей активизации младших школьников при обучении плаванию (по уровням, на конец эксперимента)

Выводы

1. Наглядность – важное условие успешности обучения плаванию младших школьников. Наглядное восприятие помогает понять сущность движения, позволяет выстроить динамичный образ желаемого движения, развить у ребенка навыки управления своими действиями и их контроля, точного расположения туловища и конечностей в водной среде. В процессе обучения плаванию детей младшего школьного возраста методы обеспечения наглядности способствуют зрительному, слуховому и двигательному восприятию выполняемых заданий.

2. Методическое обеспечение образовательного характера способствует реализации принципа наглядности при обучении плаванию. Видеофильмы создают дополнительные возможности для восприятия детьми 7–8 лет двигательных действий с помощью предметного изображения. Мультипликационная форма положительно влияет на эмоциональный фон процесса обучения. Рабочая тетрадь как индивидуальное дидактическое средство позволяет систематически оценивать и поощрять достигнутые успехи ребенка, привлекать детей к самостоятельной оценивающей деятельности. Раскрашивание отдельных элементов

техники разученных упражнений позволяет графически выразить собственное понимание структуры двигательного действия, элемент просветительской деятельности акцентирует внимание ребенка на положительном влиянии плавания на организм и здоровье человека.

3. Результаты научного эксперимента подтвердили положительное влияние использования методического обеспечения образовательного характера, комплекса средств, методов обучения плаванию на все представленные показатели развития ребенка: практико-деятельностный, когнитивный, мотивационный, что положительно влияет на повышение интереса, мотивации к систематическим занятиям плаванием, здоровому образу жизни.

Библиографический список

1. Булгакова Н.Ж. Плавание. М.: АСТ: Астрель, 2005.
2. Воронова Е.К. Программа обучения детей плаванию в детском саду. СПб.: Детство-Пресс, 2010, 80 с.
3. Карпенко Е.Н., Коротнова Т.П., Кошкодан Е.Н. Плавание: игровой метод обучения. М.: Олимпия-Пресс; Донецк: Пространство, 2006. 48 с.
4. Миндиашвили Д.Г., Завьялов А.И. Формирование спортивно-образовательного пространства в условиях модернизации российского общества (на примере подрастающего поколения Сибирского региона): монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2012. 416 с.
5. Ошорова Н.Б. Формирование познавательной самостоятельности младших школьников в условиях личностно-ориентированного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: Улан-Удэ, 2001, 196 с.

О КОМПЕТЕНЦИЯХ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ, НЕОБХОДИМЫХ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

ABOUT COMPETENCES OF A FUTURE TEACHER OF MATHEMATICS REQUIRED FOR IMPLEMENTATION OF VOCATIONAL TRAINING

В.Ю. Минина

V.Yu. Minina

Компетентность, компетентностный подход, профильное обучение.

Статья посвящена анализу компетенций, которые должны быть сформированы у будущего учителя математики для реализации профильного обучения, областям знаний, в которых данные компетенции формируются. Проведен анализ рабочих программ по теории и методике обучения математике.

Competence, competence approach, vocational education.

The article is devoted to the analysis of the competences, which should be formed in future teachers of mathematics for implementation of vocational education as well as to the areas of knowledge, where such competences are formed, the analysis of work programs on the theory and methodology of teaching mathematics is conducted.

Одним из основных принципов модернизации отечественного образования является профильная дифференциация. Согласно концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования, профильное обучение – средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования [Концепция профильного обучения ..., 2002].

Новые требования к учителю в условиях перехода на профильную школу диктуют необходимость дальнейшей модернизации педагогического образования и повышения квалификации действующих педагогических кадров, ибо радикально решить вопросы действенной реализации программы профилизации старшей школы и обеспечения инновационных концепций, включающих поисково-исследовательские, проектные и лично ориентированные виды учебной деятельности, может только такой педагог, который обла-

дает способностями к научно-исследовательской и проектной деятельности. «Для обеспечения эффективного трансфера образовательных технологий в практику педагог должен обладать не только разносторонними знаниями и умениями по предмету, но и способностью к инновационной деятельности» [Дорофеев, 2011, с. 19]. Очевидно, что педагог должен обладать компетентностью в области своей профессиональной деятельности, складывающейся из различных компетенций. Для того чтобы определить, какими компетенциями должен обладать педагог, компетентный в области профильного обучения, обратимся к ФГОС ВПО по направлению Педагогическое образование (профиль «Математика»), квалификация «бакалавр» и выделим те из них, формирование которых происходит при изучении цикла профессиональных дисциплин (БЗ).

Под циклом профессиональных дисциплин мы будем понимать «Педагогику», «Психологию», «Теорию и методику обучения математике», «Основы социальной педагогики и психологии», «Психологию делового общения», «Психологию эмоциональных состояний», «Технологию педагогической поддержки подростков», а также спецкурсы, представленные в вариативной части.

Проведенный нами анализ ФГОС ВПО по направлению Педагогическое образование для квалификации «бакалавр» дал следующие результаты (рис.).

При изучении каждой из дисциплин психолого-педагогического цикла формируются следующие компетенции: ОК-1, ОК-6, ОК-7, ОК-16, ОПК-2, ОПК-3, ОПК-4, ОПК-5, ПК-4, ПК-5, ПК-7, ПК-12, ПК-13.

На занятиях по методике обучения математике формируются компетенции ПК-1, ПК-3, а при изучении психологии и педагогика – ПК-6.

Обозначенные компетенции в процессе обучения в рамках каждого из предметов (психология, педагогика, теория и методика обучения математике) формируются за счет изучения следующих вопросов.

Педагогика

– Профессиональная деятельность и личность педагога: ОК-7, ОПК-1, ОПК-4, ПК-6.

– Профессионально-педагогическая культура учителя: ОК-1, ОК-7, ОПК-3, ОПК-4, ПК-6.

– Развитие, социализация и воспитание личности: ОК-7, ОК-16, ОПК-1, ОПК-3, ПК-4, ПК-6, ПК-7.

– Целостный педагогический процесс: ОК-13, ОПК-2, ОПК-5, ПК-5, ПК-12.

– Деятельность учителя и учащихся в образовательном процессе: ПК-4, ПК-5, ПК-7, ПК-12, ПК-13.

– Современные дидактические концепции: ОПК-2, ПК-5, ПК-12, ПК-13.

– Содержание образования как основа базовой культуры личности (в том числе вопросы, связанные с ГОС и нормативными документами, регламентирующими содержание общего среднего образования): ОК-13, ОПК-2.

– Формы и методы обучения: ПК-5, ПК-7.

– Технология педагогического общения и установления педагогически целесообразных взаимоотношений: ОК-6, ОК-16, ОПК-3, ПК-6.

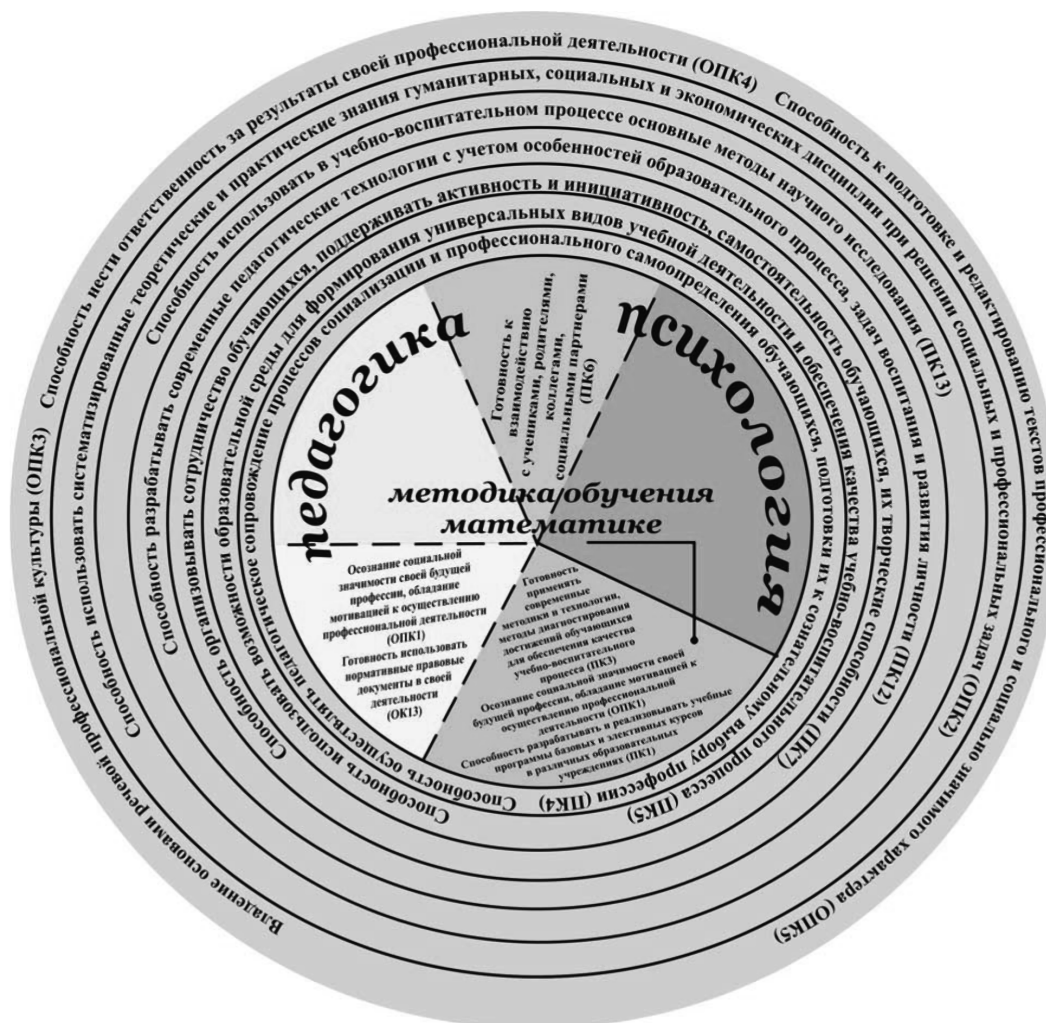


Рис. Компетенции, которыми должен обладать педагог для реализации профильного обучения, относящиеся к ведению цикла психолого-педагогических дисциплин

Психология

– Теоретические основы психологии: ОПК-2, ПК-13.

– Мышление: ОК-1, ОК-6.

– Речь: ОК-6, ОК-7, ОК-16, ПК-6.

– Личность: ОПК-1, ОПК-4, ПК-4, ПК-5, ПК-6, ПК-7, ПК-12.

– Направленность и мотивы деятельности: ОК-1, ОК-7, ОПК-1, ОПК-2, ПК-4, ПК-7.

– Подростковый возраст: ПК-4, ПК-6, ПК-7, ПК-12.

– Старший школьный возраст: ПК-4, ПК-5, ПК-6, ПК-7, ПК-12.

– Взрослость: ОК-7, ПК-6.

Теория и методика обучения математике

– Тенденции развития теории и методики обучения математике: ОК-13, ОПК-1, ОПК-2, ПК-3, ПК-13.

– Психологические основы и закономерности при обучении математике: ПК-4, ПК-6, ПК-7, ПК-12.

– Основы мыслительной деятельности учащихся: ПК-4, ПК-6, ПК-7, ПК-12.

– Методы обучения и методы познания: ОК-1, ПК-3, ПК-5, ПК-7, ПК-12, ПК-13.

– Формы организации обучения математике: ПК-5, ПК-7.

– Технологический подход к обучению математике: ОПК-5, ПК-3, ПК-4, ПК-5, ПК-7, ПК-12.

– Проблемное обучение: ОК-1, ОК-6, ОК-16, ОПК-2, ОПК-3, ОПК-5, ПК-4, ПК-5, ПК-6, ПК-7, ПК-12, ПК-13.

– Организация самостоятельной работы учащихся: ПК-5, ПК-7.

– Индивидуализация и дифференциация обучения математике: ОПК-2, ПК-3, ПК-7, ПК-12.

– Уровневая и профильная дифференциация: ОК-13, ОПК-2, ОПК-5, ПК-1, ПК-3, ПК-4, ПК-5, ПК-6, ПК-7, ПК-12, ПК-13.

В исследовании нас будут интересовать те компетенции, которые должны быть сформированы для осуществления педагогической деятельности в рамках профильного обучения, в частности для конструирования и проведения элективных курсов экономико-математической направленности.

Для подготовки учителя к реализации профильного обучения в ходе изучения курса «Теория и методика обучения математике» в обязательном порядке должны быть сформированы компетенции, отражающие способность будущего учителя разрабатывать и реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов; способность

осуществлять подготовку учащихся к профессиональной деятельности; способность использовать систематизированные теоретические и практические знания различных дисциплин при решении социальных и профессиональных задач, а также применять и разрабатывать современные методики и технологии, методы диагностирования достижений обучающихся для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса. Следует обеспечить формирование культуры мышления, способности логически верно и грамотно строить устную и письменную речь.

Также в курсе теории и методики обучения математике могут формироваться компетенции, необходимые педагогу для осуществления его деятельности и обозначенные в образовательном стандарте как общепрофессиональные и общекультурные. Среди них: готовность использовать нормативные документы в профессиональной деятельности, владение основами речевой профессиональной культуры, готовность к работе в коллективе, способность вести дискуссию и полемику.

Анализируя рабочие программы различных вузов (Алтайская государственная академия образования, Армавирская государственная педагогическая академия, Воронежский государственный педагогический университет, Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, Липецкий государственный педагогический университет, Московский городской педагогический университет, Пензенский государственный педагогический университет им. В.Г. Белинского, Славянский-на-Кубани государственный педагогический институт, Томский государственный педагогический университет, Уральский государственный педагогический университет) по теории и методике обучения математике, можно выявить следующие тенденции:

– на изучение профильного обучения отводится 2–4 часа (только лекционный материал либо плюс еще одно практическое занятие), при этом по тематике профильного обучения проводятся курсы повышения квалификации (Алтайская государственная академия образования, Липецкий государственный педагогический университет, Московский городской педагогический университет, Пензенский государственный педагогический университет им. В.Г. Белинского, Томский государ-

ственный педагогический университет, Уральский государственный педагогический университет);

– изучение профильного обучения не предусмотрено рабочей программой (Армавирская государственная педагогическая академия, Воронежский государственный педагогический университет);

– в очень редких случаях на изучение профильного обучения отводится целый модуль либо часть учебного модуля (порядка 12 часов: 6 часов лекций и 6 часов практических занятий) (Славянский-на-Кубани государственный педагогический институт).

Не только будущие педагоги в связи с недостаточной освещенностью темы в рамках курса теории и методики обучения математике испытывают трудности при разработке и проведении элективных курсов. Практикующие педагоги сталкиваются с проблемой отбора содержания и переработки приведенных материалов для конкретных классов и конкретных учащихся. Более того, у начинающих педагогов, вооруженных знаниями по методике обучения математике, возникают затруднения в распознавании и применении этих знаний в конкретной педагогической ситуации.

Г.А. Рогов выявил основные затруднения учителей, среди которых обозначил: неумение определить принципиальное отличие профильных курсов от элективных; затруднения в конструировании содержания элективных курсов в профильном обучении [Рогов].

А.А. Зубрилин разделил проблемы, связанные с разработкой и проведением элективных курсов, на три группы: организационные, методические и кадровые. К методическим автор относит проблемы, связанные с направлением элективных курсов с точки зрения программного материала; самостоятельной разработкой элективного курса; подбором достоверного и актуального материала к разработанному элективному курсу; контролем за деятельностью обучающихся на элективных курсах; оптимальной формой итоговой аттестации элективного курса; формами проведения занятий в рамках элективных курсов [Зубрилин].

В работе М.С. Столбы выявлено, что педагоги испытывают трудность при разработке программ элективных курсов и подготовке материалов для обеспечения курса. 80 % опрошенных учителей хотели бы воспользоваться уже разработанными программами и пособиями. Основная трудность состо-

ит для них в овладении новым содержанием и новыми способами включения учащихся в образовательный процесс [Столба, 2009].

Учитывая требования современного образования, будущим педагогам необходимо обладать компетенциями в области реализации профильного обучения, в частности теми из них, которые необходимы для проведения и конструирования элективных курсов. Как мы видели выше, они формируются в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин, главной из которых является теория и методика обучения математике. Однако, как можно увидеть из проведенного анализа, данный курс не охватывает в полном объеме все необходимые вопросы, связанные с проведением и реализацией элективных курсов. Поэтому его целесообразно дополнить спецкурсом соответствующего содержания для подготовки будущих педагогов.

Библиографический список

1. Дорофеев А.В. Многомерная математическая подготовка будущего педагога: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 2011. 48 с.
2. Зубрилин А.А. О некоторых проблемах внедрения элективных курсов. Научная онлайн-библиотека «Порталус». URL: <http://www.portalus.ru/modules/shkola>
3. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования // Приложение к приказу Минобрнауки РФ от 18.07.2002. № 2783.
4. Рогов Г.А. Элективные курсы как содержательная основа профильного обучения // Вопросы интернет-образования. № 56. URL: <http://vio.uchim.info/>
5. Столба М.А. Элективный курс «Английский язык и основы экономических знаний» в системе профильного обучения на старшей ступени гимназии: автореф. ... дис. канд. пед. наук. М., 2009. 18 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки Педагогическое образование (квалификационная степень «бакалавр») от 17 января 2011 г. Федеральный портал «Российское образование». URL: http://www.edu.ru/db/cgi-bin/portal/spe/spe_new_list.plx?substr=050100&st=all&qual=0

ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «СОБСТВЕННОСТЬ» (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКИХ И АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ И ПАРЕМИЙ)

LINGUISTIC REPRESENTATION OF CONCEPT “PROPERTY” (BASED ON RUSSIAN AND ENGLISH PHRASEOLOGICAL UNITS AND PROVERBS)

К.С. Миронова

K.S. Mironova

Собственность, лингвокультурный концепт, лингвокультура, фразеологические единицы, паремии.

В статье выявляется семантическая специфика концепта «собственность» через его объективацию средствами русского и английского языков на материале фразеологических единиц и паремий, что позволяет выявить сходство и различие в интерпретации названного концепта в разных ЯКМ. Являясь сложным и многокомпонентным образованием, которое включает в себя наличие трех составляющих, имеющих диффузную зону (зону совпадений) и автономные зоны (зоны различий), лингвокультурный концепт «собственность» демонстрирует совпадение реализаций ценностной, понятийной и образной составляющих в русской и английской ЯКМ и отличие в образном языковом представлении, что связано с особенностями ментального характера.

Property, linguo-cultural concept, linguistic culture, phraseological units, proverbs.

This article reveals semantic peculiarity of the concept “property” through its objectification by means of the Russian and English languages on the material of phraseological units and proverbs that allows identifying the similarities and differences in the concept’s interpretation in different linguistic pictures of the world. Being a complex and multi-component form, which includes the presence of three components with a diffuse zone (matches’ area) and autonomous zones (differences’ area), linguo-cultural concept “property” depicts the same realization of value, conceptual and figurative components in the Russian and English linguistic pictures of the world, and the difference in the figurative language representation due to the peculiarities of mental nature.

В данной статье объектом исследования является концепт «собственность», объективированный средствами русского и английского языков. Автором была поставлена задача определения универсальных компонентов данного концепта и изучения его культурно-специфических компонентов на примере фразеологизмов и паремий русского и английского языков.

Целью статьи является доказательство гипотезы о том, что лингвокультурный концепт «собственность» является сложным и многокомпонентным образованием, включающим в себя наличие ценностной, понятийной и образной составляющих, которые частично совпадают или различаются в русской и английской языковых картинах мира. Можем предположить, что ценностная и понятийная составляющие исследуемого концепта будут совпадать, а образная иметь ряд отличий.

«Ценностная составляющая имеет особое значение для лингвокультурологии и обуславливает понимание концепта как структуры сознания, в которой фиксируются ценности социума. Понятийный элемент формируется фактической информацией о реальном или воображаемом объекте. В образную составляющую концепта входят все наивные представления об объекте, закрепленные в языке» [Маругина]. Ю.С. Степанов отмечает в понятийном элементе три отдельных слоя: 1) основной, актуальный признак объекта; 2) в него входит один или несколько дополнительных, или пассивных, признаков; 3) внутренняя форма концепта. По мнению Ю.С. Степанова, «концепты существуют по-разному в разных своих слоях, и в этих слоях они по-разному реальны для людей данной культуры» (Степанов, 1997, с. 44–45). В первом, актуальном, слое концепт существу-

ет «для всех пользующихся данным языком как средством взаимопонимания и общения». Во втором слое, который содержит пассивные признаки, концепт реален «только для некоторых социальных групп», пассивные слои принадлежат концептосферам отдельных субкультур. В третьем слое, то есть во внутренней форме концепта, «не осознаваемая в повседневной жизни, известная лишь специалистам, но определяющая внешнюю, знаковую форму выражения концептов», концепт «существует как основа, на которой возникли и держатся остальные слои» (Степанов, 1997, с. 48).

Необходимость исследования всего корпуса языка – не только его лексической системы, но и фразеологического и паремиологического фонда – связана с тем, что концепт «рассеян в языковых знаках, его объективирующих» [Пименова, 2004, с. 85]. Выбор в качестве материала исследования паремий, содержащих компоненты структуры данного концепта, обусловлен их общепризнанной способностью к отражению национальной культуры, опыта того или иного народа.

Для проведения исследования мы проанализировали 570 фразеологических единиц и паремий русского языка и 580 единиц английского языка для рассмотрения лингвокультурологических особенностей концепта «собственность». Анализируя полученные по результатам сплошной выборки по методу достижимости данные из словарных статей фразеологических и паремиологических словарей русского и английского языков: Большой фразеологический словарь русского языка под ред. В.Н. Телии (Большой фразеологический..., 2006); Фразеологический словарь русского языка под ред. А.И. Молоткова (Фразеологический ..., 1994); Большой англо-русский фразеологический словарь, сост. А.В. Кунин (Большой англо-русский ..., 1998); Современный фразеологический словарь русского языка (Жуков, 2009), мы обратили внимание, что собственность является одной из важнейших ценностей общества. Хотим заметить, что фразеологические единицы и паремии с ранее названными компонентами структуры концепта «собственность» в рассматриваемых словарях отсутствуют.

Вместе с тем в лексикографических источниках обоих языков представлено значительное количество единиц, имплицитно объективирую-

щих концепт «собственность». Это фразеологизмы и паремии, содержащие семы «богатство», «богатый», «бедность», «бедный»:

Русский язык: золотой телец; не житье, а масленица; жить в достатке; не иметь ни гроша за душой; хоть шаром покати; голый разбою не боится; бедняк никогда не обанкротится; еле сводить концы с концами; жить впроголодь.

Английский язык: to have one's bread buttered on both sides – «как сыр в масле кататься»; to have one's cake baked – «иметь средства, состояние»; a bed of dawn – «райская жизнь»; a fat cat – «толстосум, денежный мешок»; to be in the chips – «быть при деньгах»; to be hard up – «быть в затруднительном финансовом положении»; to keep body and soul together – «с трудом поддерживать существование»; out of cash – «не при деньгах»; to live hand-to-mouth – «перебиваться с хлеба на квас».

В большей части ФЕ и паремий обоих языков мы обнаружили, что собственность в русском и английском языках ассоциируется с богатством, наличием денег, других ценностей и определяется как благо и добро в руках умного, справедливо-го, умеющего ими распоряжаться человека.

Русский язык: жить на широкую ногу; утопать в роскоши; денег куры не клюют; купаться в золоте; зашибать большие деньги; богатство разум рождает; деньги к деньгам идут; где много воды, там больше будет, где много денег – еще прибудет; мошна туга – всяк ей слуга; за свой грош везде хорош.

Английский язык: to make a fortune – «разбогатеть»; a high life – «роскошная жизнь»; to swim in luxury – «купаться в роскоши»; to have money – «иметь деньги»; to wallow in money – «купаться в деньгах»; money begets money – «деньга деньги наживает; деньга на деньгу набегает»; the fat of the land – «изобилие»; to eat (live on/live off) the fat of the land – «жить в роскоши, как сыр в масле кататься»; to have the Midas touch – «уметь легко делать деньги»; waste not, want not – «кто деньгам не знает цены, тому не избежать нужды»; to be on easy street – «в полном довольстве, богатстве».

В меньшей части ФЕ и паремий представление о достатке / его отсутствии связано с наличием / отсутствием чего-то, кроме денег (имущества, дома, хлеба, соли, детей, жизненного опыта и др.):

Русский язык: ни кола, ни двора; перебиваться с хлеба на квас; сидеть (оказаться) у разбитого корыта; сидеть на пище святого Антония; непочатый край; хоть отбавляй; дети – цветы жизни; кто в море бывал, тот лужи не боится.

Английский язык: bread and butter (cheese) – «хлеб насущный»; to keep one's head above water – «бороться за существование»; daily bread – «средства к существованию»; to lead/live the life of Riley – «вести роскошную жизнь»; to live within one's means – «жить по средствам»; nothing to speak of – «немного»; кот заплакал; to ride the gravy train – «наживаться, получать незаконные доходы, загребать барыши»; he knows not what love is that has no children – «у кого нет детей, не знает, что такое любовь»; experience is the mother of wisdom – «жизненный опыт – основа мудрости».

В ряде анализируемых фразеологических единиц и паремий объективируется мысль о том, что наличие / отсутствие собственного имущества, денег определяет не только положение человека в обществе, но и отношение к нему окружающих.

Русский язык: праздная «золотая» молодежь; (у него) и снега зимой не выпросишь.

Английский язык: a fool's bolt is soon shot – «у дурака деньги долго не держатся»; curled darlings – «богатые бездельники».

Важной частью собственности, основной ценностью, истинным богатством в обоих языках все же являются не деньги и материальный достаток, а доброта, честность, честь и дружба.

Русский язык: хоть гол, да прав; не имей сто рублей, а имей сто друзей.

Английский язык: to have a heart of gold – «иметь золотой характер»; to have one's heart in the right place – «быть добрым, отзывчивым человеком».

По нашему мнению, в русских паремиях пристальное внимание обращается на добрые взаимоотношения с окружающими: не с деньгами жить, а с добрым человеком; на здоровье, счастье, любовь: здоровья на деньги не купишь; не дорог обед, а дорог привет; не в деньгах счастье; на беззаботную и радостную жизнь: чем богаты, тем и рады; голь на выдумки хитра; на возможность избежать беду и горе: при беде за деньгу не стой; на личностные качества человека: по одежке встречают, по уму провожают.

На основе изучения фразеологизмов и паремий нами установлено, что англичане связывают наличие и размер своей собственности с успехами в карьере (*to climb up the ladder* – «подниматься по служебной лестнице»; *to carve out a career for oneself* – «делать карьеру»); с достижениями поставленной цели (*to have the world at one's feet* – «покорить весь мир»; *at the zenith of one's fame* – «в зените славы»); с наличием влиятельного друга, иметь которого важнее, чем иметь материальные ценности (*a friend in court is better than a penny in purse* – «друг в суде лучше, чем монета в кошельке»; *the right man in the right place* – «нужный человек в нужном месте»).

«Язык как наиболее универсальная знаковая система неразрывно связан с ментальным миром человека и является его вербальной манифестацией, его зеркалом и орудием. Семантика как одна из фундаментальных сторон процесса функционирования языкового знака играет особую роль в вербальной манифестации ментального мира человека» [Добрынина, 2012, с. 262].

В ходе работы на материале фразеологизмов и паремий в русском и английском языках удалось обнаружить ряд сходств и отличий концепта «собственность».

Следует отметить, что сходство в интерпретации данного концепта на примере наибольшего количества ФЕ и паремий в обоих языках в значительной мере связано с такими понятиями, как «богатство», «бедность», «деньги, материальные ценности», то есть именно эти компоненты – главная часть собственности, которая определяет ее роль в жизни общества в целом и в жизни каждого отдельного человека.

Анализ показывает, что отличие проявляется в национальном характере собственности, в которой отражаются жизненная философия русских и англичан, быт, традиции, обычаи народов сопоставляемых языков, появившиеся в разные периоды культурно-исторического развития России и Англии.

Список использованных словарей

1. Аракин В.Д. Англо-русский словарь. М.: Русский язык, 2000. 592 с.
2. Ахманова О.С. Русско-английский словарь. М.: Русский язык, 2000. 298 с.

ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТЫ В ВОСПИТАНИИ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ-СИРОТ

MIND MAPS AS A TOOL FOR DEVELOPMENT OF ORPHANS' CREATIVE ACTIVITY

И.А. Озолина

I.A. Ozolina

Творческая активность, способности, творчество, интеллект-карты, дети-сироты.

В статье рассматривается вопрос применения интеллект-карт как инструмента развития творческой активности воспитанников на внеурочных занятиях в детских домах, показано применение интеллект-карт, обоснована их высокая результативность для развития творческой активности.

Creative activity, abilities, creativity, mind maps, orphans.

This paper discusses the use of mind maps as a tool for the development of creative activity of the orphans during extracurricular activities, shows the use of mind maps and justifies their high performance for the creative activity.

Ситуация в системе образования сегодня ориентирована на условия самореализации личности и развитие ее творческого потенциала. В Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования подчеркивается важность развития личностных характеристик учащегося, нацеленного активно познавать окружающий мир, осознавать ценность творчества. «Программа воспитания должна быть построена на основе базовых национальных ценностей российского общества, таких как патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, здоровье, труд и творчество» [Федеральный ..., 2010]. Необходимо отметить, что в ФГОС один из метапредметных результатов освоения основной образовательной программы – готовность и способность к самостоятельной информационно-познавательной деятельности, включая умение ориентироваться в различных источниках информации, критически оценивать и интерпретировать информацию, получаемую из различных источников.

Задача по созданию условий для развития творческой активности стоит перед педагогами, работающими с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации и в социально опасном положении, воспитанниками социально-реабилитационных центров, социальных при-

ютов, детьми, оставшимися без попечения родителей, из неблагополучных семей и с особыми образовательными потребностями. На сегодняшний день исследования показывают, что дети из детских домов отличаются от детей, растущих в семьях, по физическому и психическому развитию. В исследовании Н.Ф. Яковлевой приведены эмпирические данные, полученные методами педагогического наблюдения, психодиагностики и самоанализа, о типичных для детей-сирот недостатках характера: не критичности, безответственности, безволии, лживости, некоммуникабельности, ригидности, иждивенчестве [Яковлева, 2011]. У них часто проявляется агрессия, такие дети постоянно чувствуют страх и неуверенность, чувствуют себя зависимыми от внешних обстоятельств. Воспитанники определенно не умеют применять знания к решению встающих перед ними проблем. Трудности проявляются в нарушении социального взаимодействия, в отсутствии целеустремленности, в недостаточном развитии самостоятельности, неадекватной самооценке, неспособности к конструктивному решению проблем. Также у них чрезвычайно слабо выражена познавательная потребность: интерес к новым фактам, к ярким жизненным явлениям и т. д. Между тем творческая активность, которая отсутствует у таких детей, является важным качеством, стимулирующим по-

знавательную активность. Отсутствие поддержки творческой активности приводит к интеллектуальной пассивности, которая проявляется у детей не только в учебных ситуациях, но и при решении жизненных задач. Поэтому поддержка развития творческой активности детей-сирот является актуальной социальной, педагогической проблемой в современном обществе. Эта проблема может быть решена путем поиска новых активных средств, методов, форм и технологий обучения.

Цель исследования – теоретически обосновать и опытно-экспериментальным путем проверить результативность интеллект-карт для воспитания творческой активности воспитанников на внеурочных занятиях по английскому языку.

Научная новизна исследования заключается в том, что метод интеллект-карт впервые используется для стимулирования и актуализации творческой активности детей-сирот и детей, лишенных родительского попечения.

Разработанность проблемы в науке. Внимание исследователей в разные времена привлекали идеи, связанные с проблемой развития творчества. Теоретические и практические положения, связанные с творческой активностью и творческим саморазвитием рассматривались в трудах Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, Н.С. Лейтеса, Б.М. Теплова и других.

Изучению теории и практики формирования активности личности посвящены работы К.А. Альбухановой-Славской, Д.Б. Богоявленской, Т.И. Левкиной, В.Д. Небылицина, М.А. Петруниной.

По проблемам развития творческих способностей работали Б.Г. Ананьев, Дж. Гилфорд, О.В. Дедюхина, В.В. Давыдов, Я.Л. Пономарев, А.М. Матюшкин, Н.И. Тимакова, В.И. Панов, Н.Е. Воробьев и другие.

Проблемами детского творчества занимались Б.Г. Ананьев, М.Э. Ванник, М.Р. Гинзбург, Е.В. Лукина, Б.В. Огузов, Л.А. Раздобарина, Н.И. Тимакова, Д.В. Харичева, В.Н. Шацкая и другие.

Проблемам личностного и характерологического развития детей-сирот посвящены работы И.Е. Байтингер, Дж. Боулби, А.Е. Горбушина, М.И. Лисиной, В.С. Мухиной, А.М. Прихожан, Т.И. Юферевой, Н.Ф. Яковлевой и др.

С.Л. Рубинштейн в своем определении делает акцент на неповторимости, индивидуальности, созданной конкретным человеком картины мира, причем создание «картины» и есть творческая активность [Рубинштейн, 1940].

А.М. Матюшкин связывает между собой понятия способности и творческой активности. Он считает, что «всеобщей формой проявления и развития способностей, их сердцевиной... является представление о способностях как творческой активности» [Матюшкин, 1980].

Ряд психологов трактуют творческую активность как личностную черту, Д.Б. Богоявленская отмечает, что она представлена в форме «интеллектуальной активности» [Богоявленская, 1981], В.А. Петровский отмечает «надситуативную активность» в определении творческой активности [Петровский, 1982].

Н.Е. Воробьев определяет творческую активность как интегративную черту личности, включающую совокупность двух компонентов: стремление к творческой деятельности (мотивационный компонент) и умение осуществлять творческую деятельность самостоятельно (операционный компонент) [Воробьев, Мизюрова, 2001].

Проведенный анализ литературы дал возможность определить творческую активность и как интегративное качество, и как многомерное явление и создать авторское определение данного понятия.

Таким образом, творческая активность – это интегральная черта, которая представляет собой комплекс из компонентов: мотивационного (смысловое отношение воспитанников к деятельности и взаимоотношениям с людьми), содержательно-операционного компонента, выраженного в самостоятельности деятельности и принимаемых решениях, и эмоционально-волевого, проявляющегося в удовлетворенности достигнутыми результатами.

История возникновения метода интеллект-карт. В современной педагогике существует немало средств для развития творческой активности учащихся, наиболее интересным представляется метод структурирования информации при помощи «интеллект-карт» (mind maps), разработанных британским ученым Тони

Бьюзенем в 60–70-х гг. XX века. Он определяет интеллект-карту как графическое выражение процесса креативного мышления и является естественным продуктом человеческого мозга [Бьюзен, 2007]. При разработке своей технологии автор опирался на утверждение, что логическое мышление у человека формируется на основе образного и само усвоение логических форм мышления было бы неполноценным без фундамента в виде развитых образных форм. Предложенная Тони Бьюзенем методика создания интеллект-карт – удобная техника для представления процесса мышления или структурирования информации в визуальной форме.

Эта технология представляет собой движение вперед от одномерного линейного логического мышления к многомерному мышлению. Цели создания карт могут быть самыми различными: прояснение какого-либо понятия, сбор информации, принятие решения, запоминание сложного материала, а также это удобная и эффективная техника визуализации мышления. Она может быть применима для создания новых идей, фиксации уже имеющихся идей, анализа и упорядочивания информации, принятия новых и нестандартных решений [Johnson-Laird, 1988]. Ментальные карты также могут оказать помощь при решении разнообразных задач, даже на уроках иностранного языка.

В этой статье можно увидеть, как интеллект-карты могут быть использованы для развития критического мышления и творческой активности детей-сирот.

Описание метода интеллект-карт. Объект внимания или главная тема представлены в центральном образе, основные темы расходятся в виде ветвей; ветви поясняются ключевыми словами и образами; вторичные идеи изображаются в виде ветвей более высокого порядка; ветви формируют узловую систему [Downs, Stea, 1977].

Существует несколько правил организации процесса создания интеллект-карт: 1) использование яркого центрального образа; 2) использование различной графики; 3) использование стрелок для изображения взаимосвязанных элементов; 4) использование закодированной информации; 5) соответствие ключевых

слов и линий; 6) ограничение блоков с помощью линий; 7) соблюдение иерархии мыслей; 8) выработка собственного стиля интеллект-карты [Gould, 1974].

Итак, интеллект-карты представляют собой разнообразие мнений, ассоциаций и визуализаций, выраженных в словах, мыслях и картинках, инструмент визуального представления информации и ее задача – отображать процесс мышления и творчества, развитие мышления и памяти.

Технология интеллект-карт была применена на внеурочных занятиях по английскому языку, где воспитанники под руководством педагога создавали собственные интеллект-карты. В качестве цели внедрения таких карт было определено следующее: научить воспитанника эффективно творчески развиваться, достигая результативности в процессе поиска, структурирования, понимания, обработки информации. Для достижения данной цели на внеурочных занятиях были поставлены следующие задачи:

- познакомить воспитанников с технологией создания интеллект-карт;
- создать интеллектуальные карты;
- обосновать причины внедрения интеллект-карты в систему обучения в детском доме.

Внедрение интеллект-карт было разбито на четыре взаимосвязанных этапа, для которых была определена целевая направленность (табл.).

Таблица

Этап	Задачи
Диагностический	Приобрести базовые знания; познакомиться с принципами структурирования информации
Содержательный	Обозначить роль интеллект-карт в системе образования
Деятельностный	Сформировать основные навыки построения интеллект-карты
Результативный	Совершенствовать умения и навыки применения интеллект-карт

Занятия строились по принципу: 15 % – теория (основные принципы построения и применения интеллект-карт) и 85 % практика (воспитанники отрабатывали навыки работы с интеллект-картами).



Рис. 1. Ментальная карта понятия «Счастье»

В первом примере в фокусе их внимания находилось понятие «счастье» – happiness (рис. 1).

Ветви схемы определялись следующими пунктами: «важное» – что важно для меня в этом, что большее я получу, если моя мечта исполнится; «действия» – что необходимо делать для осуществления своей мечты; «улучшение» – что можно добавить или изменить, чтобы мечта претворилась в жизнь; «сейчас» – что сейчас я делаю для достижения своей мечты.

С помощью компьютерной программы Mind Manager воспитанники, работая в группах, оформляли свои мысли в общие схемы.

Другим примером такого задания может быть карта о важном событии. Воспитанники творчески пытались представить главные идеи важного праздника – Дня Благодарения. Все собранные идеи и предложения они оформляли в интеллект-карту (рис. 2).

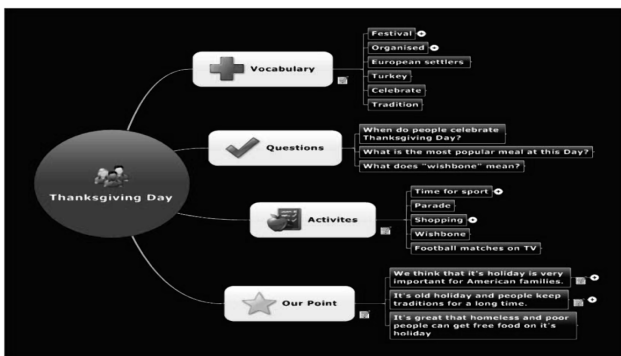


Рис. 2. Ментальная карта по теме «День Благодарения»

Воспитанникам было предложено выбрать важные лексические единицы по теме «День Благодарения», например, festival, European settlers, organised, turkey, celebrate, tradition, которые они отразили на ментальной карте, за-

дать несколько вопросов по теме праздников в Великобритании, выразить свое мнение в отношении этого праздника и представить несколько традиций Дня Благодарения. Было представлено несколько мнений: We think that this holiday is important for American families. It's an old holiday and people keep traditions for a long time, которые нашли свое отражение в готовом продукте.

Использование на внеурочных занятиях такого инструмента, как интеллект-карта, потребовало актуализировать в единстве следующие факторы.

1. Фиксация внимания на определенном объекте реальности.
2. Создание проблемной ситуации.
3. Предъявление познавательной задачи.
4. Обеспечение взаимодействия между воспитанником и педагогом.

В результате проведенного исследования можно сделать вывод, что использование интеллект-карт для развития творческой активности детей-сирот имеет следующие преимущества, определяемые критериями творческой активности.

Мотивационный критерий проявился в стремлении к совершенствованию, в творческом отношении к деятельности, в активности в коллективной деятельности. Можно отметить, что метод способствовал укреплению духовной связи между группой воспитанников, снятию напряженности, развитию творчества и уважению к точке зрения другого.

В отношении самостоятельности в познавательной и коммуникативной деятельности можно сказать, что интеллект-карты были направлены на само моделирование: умение ставить цели, принимать решения, продумывать пути достижения цели. В процессе создания таких карт воспитанники открыто выражали свои мысли; они всесторонне рассматривали проблему и пытались наглядно представить свою позицию, относясь к ней творчески.

Итак, на основании опытно-экспериментальной работы можно сделать следующие выводы. Использование интеллект-карт на внеурочных занятиях по английскому языку способствует формированию визуальных ассоциаций

о событиях и явлениях, актуализирует «запуск» механизмов стремления к творческому оформлению своих мыслей и идей, что в целом стимулирует интеллектуальный потенциал детей-сирот.

Библиографический список

1. Богоявленская Д.Б. Пути к творчеству. М.: Знание, 1981. 95 с.
2. Бьюзен Т. и Б. Супермышление / пер. с англ. Е.А. Самсонов. 4-е изд. Минск: Попурри, 2007. 304 с.
3. Воробьев Н.Е., Мизюрова Э.Ю. Развитие творческой активности студентов при изучении дисциплин гуманитарного цикла: монография. Волгоград: Перемена, 2001. 184 с.
4. Матюшкин А.М. Исследование интеллектуальной активности учащихся в условиях учебного и игрового общения // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. М., 1980. С. 104–114.
5. Петровский А.В. Личность, деятельность, коллектив. М.: Политиздат, 1982. 255 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 1940. 596 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. URK: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588>
8. Яковлева Н.Ф. Методика изучения проявлений характера у детей-сирот // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 2 (16). С. 128–136.
9. Downs R.M. Stea D. «Maps in Minds. Reflections on cognitive mapping». London, 1977.
10. Gould D. White H. Mental Maps. Baltimore Md., 1974.
11. Johnson-Laird P.N. Mental models: Towards a cognitive science of language, inference and consciousness. Cambridge, 1988.

О НЕКОТОРЫХ СПОСОБАХ ПРОПЕДЕВТИКИ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ С ПАРАМЕТРОМ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

ABOUT SOME METHODS OF PROPAEDEUTICS FOR SOLVING PROBLEMS WITH PARAMETERS IN SECONDARY SCHOOL

С.И. Танцорова

S.I. Tantsorova

Задачи с параметром, пропедевтика решения задач с параметром, нахождение значения выражения.

В статье представлена последовательность простых задач с параметром, интеграция которых в сложившийся курс математики является пропедевтикой решения более сложных задач с параметром.

Problems with parameters, propaedeutics for solving problems with parameters, finding expression value.

The paper presents a series of simple problems with a parameter that if included into the existing math course can be considered as propaedeutics for solving more sophisticated problems with parameters.

Задачи с параметрами традиционно являются одними из самых сложных в курсе математики. Среди множества различных обстоятельств, связанных с этими задачами, можно выделить следующие. Во-первых, с содержательной точки зрения решение задач с параметрами закладывает основы формирования профильного (математического) мышления. Во-вторых, эти задачи важны и с другой, прагматической точки зрения: умение решать их серьёзно увеличивает шансы школьников на успешную сдачу выпускных и вступительных экзаменов. Кроме того, задачи с параметром есть один из (немногих) примеров ситуаций, которые самым естественным образом возникают в математике как науке и «индуцируются» в математике как учебном предмете.

Простейший статистический анализ (см. напр., [Ткачук, 2007]) показывает что, с одной стороны, задания с параметрами присутствуют в подавляющем большинстве (до 80–90 %) вариантов вступительных экзаменов в серьёзные вузы. Кроме того, на протяжении 10 лет задачи с параметрами присутствуют в каждом из вариантов КИМ ЕГЭ, встречаются они и в заданиях ГИА [Семенко и др., 2011; Семенов, Яценко, 2011]. С другой стороны, такие же подсчёты показывают, что заданий с параметрами крайне мало (не более 1 %) в действующих УМК для средней школы (см. напр., [Мордкович и др., 2009] и другие УМК).

Тем самым имеется явный разрыв между тем, что требуется от учеников для продолжения образования, и тем, что предлагается им в школе. Как правило, этот разрыв заполняется разного рода дополнительной учебно-методической литературой, многочисленными пособиями для абитуриентов и т. п. Однако чаще всего построение задачного материала в такого рода пособиях явно нацелено на постоянное и довольно быстрое увеличение сложности задач. Изложение начинается примерно с того уровня сложности, которым заканчивается материал школьных УМК, а затем предлагается большое количество заданий с постоянной накруткой: усложняются выражения с параметром, появляются дополнительные условия, появляются второй и третий параметры, кванторы и пр.

В целом, здесь возникает комплекс разнообразных учебных, педагогических и научно-методических проблем, связанных с тем, что в действующих УМК и сопровождающих их учебно-методических материалах недостаточное внимание уделено именно подготовительному этапу формирования умения решать задачи с параметром.

Для сравнения, тригонометрические функции числового аргумента вводятся только после достаточно протяжённого по времени (6–9 кл.) знакомства с окружностью, углами, тригонометрическими функциями углового аргумента, чис-

ловой окружностью. Без такой длительной пропедевтики вряд ли можно было бы рассчитывать на сколько-нибудь успешное массовое овладение тригонометрическими функциями.

Возвращаясь к задачам с параметром, еще раз сформулируем основную проблему: отсутствие, а точнее, недостаточную разработанность методик предварительного пропедевтического формирования представлений о задачах с параметром.

В настоящей статье рассмотрено движение не в сторону усложнения, а в сторону упрощения задач с параметром. При этом сохранена та же последовательность изложения учебного материала, что и для задач без параметров. Отметим, что в подавляющем большинстве задачи с параметром связаны с решением уравнений или неравенств. Поэтому проводить пропедевтику задач с параметром уместно в той же учебной последовательности, что и для задач без параметров: буквенные выражения, значения выражений, их преобразования, и только после этого уравнения.

Подчеркнем, что в традиционном курсе математики решению даже самых простых уравнений и неравенств предшествует один немаловажный момент. Речь идет о подстановке конкретных значений переменных в выражения и преобразования числовых и буквенных выражений, связанных с тем, что для школьников всегда был в некотором смысле решающим переход от чисел к буквам и это тот рубеж, который независимо от века и системы образования заметное число школьников проходят с трудом. Другими словами, задачи с параметром мы предлагаем вводить на раннем и более простом для школьников этапе, делая по возможности минимальным разрыв между задачами с параметрами и без параметров. Покажем, как это можно сделать на конкретных примерах.

Выражения с одной переменной

В каждом известном УМК имеется заметный массив задач на нахождение значений выражений, которые отличаются друг от друга либо сложностью выражения, либо сложностью вычислений. Вот типичный пример:

1.0. (№ 1.19 из [Мордкович и др., 2009]). Найдите значение выражения:

- а) $3x$, если $x=-3,5$; в) $-5y$, если $y=-0,3$;
б) $x+3$, если $x=-313$; г) $y-5$, если $y=3,5$.

В каждом из пунктов а) – г) новое значение переменной подставляется в новое выражение. Условно назовем это пример типа « $1 \rightarrow 1$ » (одно значение, одно выражение).

В качестве простейшей пропедевтики введения параметров рассмотрим следующий пример типа « $1 \rightarrow n$ », в котором одно и то же значение переменной подставляется в различные выражения.

1.1. Подставьте $a=3$ в следующие выражения и найдите их значения, если это возможно:

- а) $2a-10$; б) a^3 ; в) $13a^2-2$; г) $a-32a$; д) $a+12a-6$.

Отметим, что именно такой пример уже носит обобщающий характер, так как в пунктах а) – д) мы имеем дело с выражениями различных типов: линейными, квадратичными, дробно-рациональными.

Своего рода симметричным заданием является пример типа « $n \rightarrow 1$ », в котором различные значения переменной подставляются в одно и то же выражение:

1.2. а) Найдите значение выражения $2y-8$ при $y=-4;0;2$.

б) Найдите значение выражения $b+53-b$ при $b=-5;2;3$, если это возможно.

Этот пример позволяет наблюдать за различными значениями одного выражения и проводить простейший анализ.

Задания 1.1 и 1.2 можно оформить в виде таблицы, что особенно актуально в связи с введением стохастической линии и изучением табличного способа представления информации.

Пример 1.2. а) Заполните таблицу:

Значения y	-4	0	2
Значения выражения $2y-8$			

Формально можно было рассмотреть и примеры типа « $k \rightarrow n$ », когда k значений переменных подставляются в n различных выражений. Однако, на наш взгляд, решение такого примера в любом случае сводится к задачам предыдущего типа и отличается от них только громоздкостью.

В следующем примере, кроме подстановки чисел в выражения, ставится вопрос об отборе подходящего числа.

1.3. а) Из чисел $-4;0;2$ выберите такое значение y , при котором значение выражения $2y-8$ равно -4 .

б) Из чисел $-5; 2; 3$ выберите такое значение b , при котором выражение $b+53-b$ не имеет смысла; обращается в нуль.

Эти задания являются некоторым продолжением задач 1.2 а) и б) соответственно. То есть ученикам предлагается не просто найти значения выражений, но и выполнить простейший отбор. Сами критерии отбора могут выглядеть по-разному: значение выражения равно нулю, больше десяти, кратно трем, является двузначным числом, имеет или не имеет смысл и т. д.

Одним из условий реализации пропедевтического введения параметров является систематическое рассмотрение заданий, в которых параметр принимает конечное и, как правило, очень небольшое количество значений (не более 5, например). В примере 1.3 реализован принцип небольшого количества значений – задача может быть решена простым перебором. Это само по себе является весьма содержательной учебной задачей.

В следующей задаче прямой перебор невозможен в принципе: при его решении требуется более общий взгляд на ситуацию.

1.4. а) Найдите те значения a , при которых выражение не имеет смысла:

$$2-aa+3; 3a+7a2-16; 10(a+1)2.$$

б) При каком значении p выражение $2p+1$ равно 7?

Выражения с двумя переменными

Рассмотренные примеры касались выражений, зависящих от одной переменной, при подстановке конкретного значения которой в ответе получалось число. Естественно выстроить аналогичную последовательность для выражений с двумя переменными, при подстановке конкретного значения одной из них, ответом будет являться выражение.

2.1. (Тип « $1 \rightarrow n$ »). Подставьте $a=2$ в следующие выражения и упростите их: а) $ax+3x-2=0$; б) $ax-2+3x$; в) x^2-4x-a ; г) $2x-a^2-ax$.

2.2. (Тип « $n \rightarrow 1$ »). Упростите выражение $(a^2-1)x+a$ при $a=-1; 0; 1$.

2.3. При каком из следующих значений k выражение k^2-1x^2+4kx будет линейным относительно x : $k=-2; 1; 3$?

2.4. Найдите такое значение a , при котором тождественно равны выражения: $ax-1$ и $2x-2$.

Уравнения

3.1. (Тип « $1 \rightarrow n$ »). Решите следующие уравнения при $a=0$:

а) $ax=5$; б) $ax-2=3x$; в) $x-a=5$; г) $a-1x=4$.

3.2. (Тип « $n \rightarrow 1$ »). Заполните таблицу:

Значения a	-3	-1	1	3
Корень уравнения $ax-3x=5$				

3.3. Число s для уравнения $sx=-7$ выбирают из чисел $-3; 0; 5; -4; 7$. Найдите вероятность того, что полученное уравнение имеет положительный корень.

Задачи 4-го типа в контексте уравнений являются традиционными заданиями с параметром.

3.4. Найдите такие значения a , при которых уравнение $3ax-1=9x$:

а) не имеет корней; б) имеет корень, равный -1 ; в) имеет корень, равный 0 .

Графики функций

Приведём несколько примеров, показывающих, что, наряду с алгебраическими, можно рассматривать задачи и на геометрические представления.

Постройте график функции $y=ax+3$ при $a=2; -1; 0$. Выберите то значение a , при котором график параллелен оси абсцисс.

Коэффициент k для функции $y=kx+b$ выбирают из чисел $-1; 2; -7; 4$. Укажите те значения, при которых функция является убывающей.

Из значений $a=1, 2, 3, 4$ выберите то значение a , при котором прямая $y=ax-4$ пересекает ось абсцисс в точке $(1; 0)$.

Из значений $a=-1, 1, 2$ и $b=0, 1, 2$ составьте все возможные пары, при которых прямая $y=ax+b$ не имеет общих точек с прямой $y=x$.

Так как значения параметров в такого типа задачах выбирают из очень небольших множеств, то подобные задачи можно довольно удачно интерпретировать и как задачи на прямой перебор, и как задачи на вычисление простейших вероятностей. Например:

(2») Коэффициент k для функции $y=kx+b$ находят выбирают из чисел $-1; 2; -7; 4$. Найдите вероятность того, что полученная функция является убывающей.

В заключение отметим, что предлагаемая

методика призвана заполнить сложившийся разрыв между традиционными школьными задачами и задачами с параметром. Во-первых, она позволяет равномерно распределить задачи на пропедевтику параметров в сложившемся курсе математики основной школы, делая как можно более плавным переход от стандартного школьного учебного материала к задачам с параметром. Заметим, что само слово «параметр» не фигурирует в условиях приведенных выше задач, что направлено на постепенное формирование представлений о задачах с параметром и предваряет различного рода формальные (строгие) формулировки того, что именно называется параметром. Во-вторых, разбор не все более сложных, а более простых задач будет способствовать более естественному пониманию задач с параметром большинством учащихся. В-третьих, решение задач с параметром, который с самого начала принимает лишь небольшое число значений, позволяет подготовить учащихся к ситуации, где значений параметра бесконечно много и неясно, с чего начинать поиск подходящих значений. Подчеркнем, что приведенные наборы задач ни в коей мере

не являются конспектами отдельных уроков. Напротив, их целесообразно равномерно распределять по всему курсу алгебры 7–8 классов. Аналогичный подход можно использовать и при изучении других учебных тем: квадратные уравнения и неравенства, дробно-рациональные и т. д.

Библиографический список

1. Мордкович А.Г., Александрова Л.А., Мишустина Т.Н., Тульчинская Е.Е. Алгебра. 7 класс: задачник для учащихся общеобразовательных учреждений. М.: Мнемозина, 2009. 270 с.
2. Мордкович А.Г., Николаев Н.П. Алгебра. 7 класс: задачник для учащихся общеобразовательных учреждений. М.: Мнемозина, 2009. 207 с.
3. Семенко Е.А., Белаи Е.Н., Ларкин Г.Н., Сукманюк В.Н. ГИА. Математика. 9 класс. М.: Экзамен, 2011. 77 с.
4. Семенов А.Л., Ященко И.В. ЕГЭ-2012. Математика: типовые экзаменационные варианты: 30 вариантов. М.: Национальное образование, 2011. 192 с.
5. Ткачук В.В. Математика абитуриенту. М.: МЦНМО, 2007. 976 с.

МЕТААНАЛИЗ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ В ЭТНОКУЛЬТУРНОМ АСПЕКТЕ

META-ANALYSIS OF FORMATION OF PERSONALITY VALUE SYSTEM IN ETHNOCULTURAL ASPECT

И.А. Хачатрян

I.A. Khachatryan

Метаанализ ценностей, ценностные ориентации, этнокультурное пространство, модернизация общества.

В настоящей статье рассмотрена проблема формирования ценностных ориентаций личности в этнокультурном аспекте. В ходе метаанализа мы обобщили результаты эмпирических исследований на примере разных этнических групп, свидетельствующие о том, что на ценностную сферу человека оказывает влияние его этническое окружение. В статье был проведен анализ динамики ценностных ориентаций в условиях модернизации общества.

Meta-analysis of value system, values, ethnocultural space, society modernization.

This paper considers the problem of formation of personality value system in ethnocultural context. In the course of the meta-analysis, we summarized the results of the empirical studies in different ethnic groups, indicating that human value sphere is influenced by their ethnic environment. In this article we analyse the dynamics of values system in the conditions of society modernization.

Изучение ценностных ориентаций является важным, поскольку они отражают не только отношение личности к некоторым аспектам социальной системы, но также выполняют регулятивную роль в поведении. Составляющие систему ценностей цели жизнедеятельности и средства их достижения направляют потребности и интересы человека и главным образом обуславливают мотивацию его действий и поступков. Каждый стремится выработать в себе такие жизненные ориентиры, которые позволили бы найти ему свое место в различных системах взаимодействия и самоопределиться.

В рамках психологического направления существует множество подходов к определению феномена «ценностных ориентаций». В работе мы будем опираться на определение А.С. Воронина, который дает следующее толкование данному понятию: «Ценностные ориентации рассматриваются как “важнейшие элементы структуры личности”, закрепленные жизненным опытом индивида, всей совокупностью его переживаний и ограничивающие значимое, существенное для данного индивида от незначимого, несущественного» [Воронин, 2006]. По мнению В.А. Ядова, включение ценностных ориентаций в структуру личности

позволяет уловить наиболее общие социальные детерминанты мотивации поведения, истоки которой следует искать в социально-экономической природе общества, его морали, идеологии, культуре, в которой формировалась социальная индивидуальность [Ядов, 1994].

Наибольший интерес представляет исследование этой темы в этнокультурном аспекте.

Общеизвестно, что этнические ценностные ориентации образуют тот фундаментальный уровень, который предопределяет мотивы и отношения какого-либо народа к реалиям внешнего мира и собственного бытия, обуславливает его поведение в социальном мире и в межэтническом взаимодействии. Поэтому вырабатываемые каждым народом в соответствии с географическими, климатическими, историческими и иными условиями в процессе своего становления и развития, они представляют собой чрезвычайную важность [Крысько, 2002]. Ценности адаптируются для данной общности людей столетиями, а может, и тысячами, сохраняя при всех обстоятельствах жизни общества некие специфически национальные черты. По мнению М.С. Яницкого, анализ индивидуальных ценностей вне социального контекста невозможен: «... индивидуальные ценности

должны рассматриваться только в контексте ценностных предпочтений социокультурного окружения» [Яницкий, 2000].

Целью нашего исследования явилось изучение этнокультурного фактора, влияющего на формирование ценностных ориентаций личности.

Исследование ценностных ориентаций в этнокультурном аспекте. Выбор нами данной проблемы исследования объясняется тем, что особенно остро вопрос формирования ценностных ориентаций стоит в огромной многонациональной России, когда многочисленные этнические групповые противостояния людей, их отчуждения и противоборства обуславливают необходимость новой политики государства, где во главу угла будет ставиться не приоритет одной нации над другой, а стремление к «национальному братству», к национальной толерантности.

В этой связи важность изучения кросскультурных особенностей, опосредующих иерархию ценностей в структуре личности, трудно переоценить. Выбор нами для сравнения иерархии ценностей в структуре личности в России и других западноевропейских странах обусловлен стремлением представить их уникальную модель ценностной системы, базирующуюся преимущественно на «традиционном» и «современном» типах культур, формирующих своеобразные ценностные интенции человека. Кроме того, в динамике развития этих стран есть и сходные черты, определяющие своеобразие социальных условий (трансформация заимствованных культурных форм, поиск собственной экономической, социальной, культурной идентификации и др.). Установлено, что диалог между представителями различных культур затруднен или почти невозможен, если их ценностное содержание радикально неоднозначно. В настоящее время в мире наблюдается тенденция активизации взаимодействия между людьми совершенно разных ценностей, убеждений и верований. Все больше контактов устанавливается между представителями разных культур. Одновременно с этим на почве культурных различий возникают недоразумения и конфликты. Возможно, установлению контактов и разрешению конфликтов как-то помогут сравнительные межкультурные, или кросскультурные, исследования ценностей. Такие исследования сейчас становятся

все более популярными. Всплеск нашего интереса к этой тематике вполне оправдан. Актуальность рассматриваемой нами проблемы определяется также наличием противоречия между социальными условиями, предъявляющими особые требования к формированию системы ценностных ориентаций различных наций, и недостаточной изученностью психологических факторов и механизмов ее развития.

Интерес к феномену этнических ценностей определяется в наши дни многими обстоятельствами. Современные этносы стремительно преобразуют окружающую среду, социальные институты, бытовой уклад. В этой связи сформированность этнических ценностей оценивается как фактор социального развития. Исследования в этой сфере все чаще доказывают, что именно этнокультурные признаки конкретного общества накладывают отпечаток на социально-историческую динамику.

В настоящей работе мы проведем метаанализ ценностей в этнокультурном аспекте, рассмотрим взаимосвязь уровня модернизации со структурой ценностей. Для осуществления нашей исследовательской цели мы используем результаты эмпирических данных, полученных в [Данилова, 2002; Магун, Руднев, 2010; Татарко, Козлова, 2006; Шледер, Дугина, 2001]. Следует отметить, что количество и состав респондентов, участвующих в нашем анализе, позволяет сделать только предварительные выводы о сходстве и различии ценностей. Для более широких обобщений необходимо исследование с использованием выборки, большей по численности и более дифференцированной по социальным группам. Ценностно-мотивационная структура изучалась с помощью Опросника структуры ценностей Шварца [Schwartz, Bilsky, 1987, p. 550–562]. Анализ данных, полученных в рассматриваемых нами статьях, позволил обобщить результаты кросскультурных исследований ценностей в разных странах и обнаружить следующие сходства и различия.

К числу наиболее значимых ценностей относится доброта (у России и Украины она занимает 3-ю ранговую позицию, у Польши – 2-ю, а США, Англия и Швеция ставят эту ценность на 1-е место). Сходства между странами Украиной, Польшей, Англией и Швецией наблюдаются и в выборе та-

кой ценности, как достижения. Эта ценность является менее приоритетной для перечисленных стран и занимает соответственно 8, 7, 8, 9 места. Однако для США эта ценность входит в группу наиболее предпочитаемую и занимает 3-ю ранговую позицию. Не менее важными считают достижения и россияне. По шкале гедонизма наблюдается весьма широкий диапазон мнений. В США эта ценность более предпочтительна (3-й ранг), в Швеции она занимает 4-ю ранговую позицию, в России – 5-ю. Менее предпочтительной ценность гедонизма считается на Украине (9-й ранг) и в Польше (10-й ранг). Ценность самостоятельности входит в группу важных в таких странах, как Россия (1-й ранг) и Швеция (3-й ранг). Относительно единодушными при выборе данной ценности были в США и в Англии (4-й ранг), на Украине и в Польше она занимает 6-е место. Несмотря на различие в ранговых местах, проявляется сходство в общей значимости такой ценности, как конформность. В Польше она занимает 4-ю ранговую позицию, в США и на Украине – 5-ю, в России и в Англии – 6-ю, менее значимой конформность является для Швеции (7-й ранг). Безопасность является одной из значимых ценностей на Украине и в Польше (1-е место), в России (2-е место), в Англии (3-е место). Менее предпочтительна эта ценность в США и в Швеции (6-е место). Универсализму отдают предпочтение Украина, Англия и Швеция (2-й ранг), в Польше она занимает 3-ю позицию, менее предпочтительна данная ценность в России и в США – 7-й ранг. К числу наименее значимых (8–10-е места в ранговой структуре) для всех стран относятся такие ценности, как власть и стимуляция. Исключением является Украина, которая отдает власти большое значение (7-й ранг). По шкале традиции также наблюдается достаточно большое сходство практически во всех странах (занимает 4–5-е места), только в России и США данная ценность имеет отрицательную значимость.

Как видим, результаты проведенного исследования показали, что ранговые структуры ценностей в различных странах имеют большое сходство друг с другом. Однако обнаружилось и заметные различия в относительной значимости отдельных ценностей, которые характеризуются противоречивостью ценностно-мотивационных блоков. Например, в таких странах, как Украина и Поль-

ша, в наибольшей степени преобладают ценности сохранения (безопасность – 2-й и 3-й ранги, конформность – 5-й и 4-й, традиционализм – 4-й и 5-й). Ценности изменения (стимуляция, саморегуляция) практически во все странах не являются предпочтительными (занимают последние ранги). Ценности самоопределения (универсализм, благожелательность) – отказа от собственных интересов в пользу других людей – являются приоритетными в странах Украины, Польши, Англии, Швеции (занимают тройку лидирующих ценностей). Им противостоят ценности самовозвышения, акцентирующие собственные интересы (Власть, Достижение, Гедонизм). Данные ценности преобладают в России и США. Также Россия и США отличаются в большей степени преобладанием ценностей индивидуальных предпочтений (ценность достижений занимает в этих странах 4-й и 2-й ранги соответственно), отвержением ценностей социальной направленности и культурных традиций (ценность традиции располагается на 10-м и 9-м местах), а также характеризуется противоречивостью в значимости идентичных социальных и культурных ценностей (ценность универсализма находится на 7-м месте в обеих странах). В Украине, Польше, Англии, Швеции, напротив, преобладают ценности коллективистского характера. Они отдают предпочтение таким ценностям, как универсализм, доброта, безопасность (только в Швеции эта ценность занимает более низкий ранг (6-й)). Ценность традиции в этих странах имеет нейтральный оттенок (4–5-й ранги), но что важно, она не входит в группу отвергаемых, как в России, так и в США. Это может свидетельствовать о большой значимости для этих стран своей культуры, исконных корней, уважении и бережном отношении к истории предков и их традициям. В культурах традиционного типа более выражены ценности традиционализма и конформности. Данные ценности отражают стремление к стабильности за счет добровольного самоограничения. Они способствуют сохранению традиционных культур, а также этнической и культурной идентичности их представителей. Для представителей культур современного типа выше значимость ценностей саморегуляции, универсализма, стимуляции и благожелательности.

Кросскультурный анализ ценностей в разных странах представлен в табл. 1.

Таблица 1

Кросскультурный анализ ценностей в разных странах

Ценности	Средний ранг значимости					
	Россия	США	Украина	Польша	Англия	Швеция
Доброта	3	1	3	2	1	1
Достижения	4	2	8	7	8	9
Гедонизм	5	3	9	10	7	4
Самостоятельность	1	4	6	6	4	3
Конформность	6	5	5	4	6	7
Безопасность	2	6	1	1	3	6
Универсализм	7	7	2	3	2	2
Стимуляция	8	8	10	9	9	8
Традиции	10	9	4	5	5	5
Власть	9	10	7	8	10	10

Исходя из нашей исследовательской гипотезы, что этнокультурное пространство является одним из основных факторов, определяющих формирование ценностных ориентаций личности, которые динамичны и изменяются в результате модернизации общества, необходимо остановиться на понятии феномена «модернизация», определить ее влияние на ценностную структуру личности. Для этого мы обобщили результаты кросскультурного исследования и на его основе разделили группы в соответствии с уровнем модернизированности на «современный» и «традиционный» типы культур. Обнаружено, что в процессе модернизации социокультурной системы изменяются в первую очередь ценности. Прежде чем приступить к сравнительному анализу ценностных ориентаций в современных и традиционных этнических группах, обозначим определение модернизации культуры, предложенное Инкелесом и Смитом. Под модернизацией культуры они понимали систему институциональных изменений в культуре, удовлетворяющих ряду критериев [Inkeles, Smith, 1974].

В традиционных обществах люди включены в докапиталистические экономические отношения; тип производства ориентирован на ручной труд и природные материалы; преобладают авторитарные и олигархические формы правления; юридические отношения регулируются одним правом; низок уровень грамотности и образования вообще; внутрисемейные социальные связи являются ведущими; социальный статус определяется в соответствии с происхождением чело-

века; преобладает жесткая религиозная система ценностей; личность характеризуется высокой потребностью к аффилиации.

В модернизированных обществах индустриальное развитие приводит к тому, что большинство населения включается в машинное производство, технологии и производство базируются на современном научном знании, демократический политический режим сменяет авторитарный; юридические отношения регулируются универсалистской системой законов; повышается уровень грамотности и формального образования; внесемейные социальные связи приобретают большую значимость, чем внутрисемейные; социальный статус достигается и поддерживается благодаря личным усилиям; наука занимает место религиозной веры; наиболее значимыми личностными характеристиками становятся стремление к достижению успеха и внутренний локус контроля.

Метаанализ этнокультурных ценностей показал, что в этнических группах современного и традиционного типов существуют различия в структурах ценностей (табл. 2). В культурах традиционного типа более выражены ценности традиционализма и конформности. Эти ценности отражают стремление к стабильности за счет добровольного самоограничения. Они способствуют сохранению традиционных культур, а также этнической и культурной идентичности их представителей. Для представителей культур современного типа выше значимость ценностей саморегуляции, универсализма, стимуляции и благожелательности, которые в соответствии с концепцией С. Шварца и В. Бил-

ски входят в два блока – самоопределение-самовозвышение и сохранение-открытость изменениям [Татарко, Козлова, 2006, с. 67–76]. Данные авторы предложили следующую типологию противоречий между ценностями:

– ценности сохранения (безопасность, конформность, традиционализм) противостоят ценностям изменения (стимуляция, саморегуляция).

– ценности самоопределения – отказа от собственных интересов в пользу других людей (универсализм, благожелательность) – противостоят ценностям самовозвышения, акцентирующим собственные интересы (власть, достижение, гедонизм).

Данные, полученные в статьях, позволили вы-

явить отрицательную взаимосвязь модернизации со структурой ценностей в культуре современного типа. В традиционных культурах модернизационные процессы будут либо способствовать отказу от этих ценностей, либо вступать с ними в конфликт. Таким образом, модернизированность культуры будет приводить не только к изменениям в структуре ценностей ее представителей, но и отразится на их психологическом благополучии. Эта связь будет носить различный характер в культурах традиционного и современного типов. В условиях модернизационных изменений наиболее комфортно будут чувствовать себя те представители традиционных культур, которые ориентированы на ценность саморегуляции.

Таблица 2

Ранговая последовательность ценностных ориентаций в различных этнических группах

Ценности	Этническая группа	
	Современного типа	Традиционного типа
Конформность	9	7
Саморегуляция	1	1
Достижение	5	3
Традиционализм	10	10
Универсализм	3	5
Стимуляция	6	8
Безопасность	4	2
Благожелательность	2	4
Власть	8	9
Гедонизм	7	6

Динамика ценностных ориентаций. Социальные и материальные условия жизни общества, его экономическое развитие выступают основой ценностных представлений в общественном сознании. Когда в обществе трансформируются социально-экономические условия, люди изменяют свои приоритеты в ценностных ориентациях, адаптируясь к новой социальной среде. На основе жизненного опыта личности, перестройки ее жизненных планов и взаимоотношений с окружающей социальной действительностью происходит переоценка человеком системы своих ценностей [Журавлева, 2006, с. 35–44].

Для оценки динамики ценностных ориентаций в конкретные исторические периоды был использован метод поперечных «срезов», который базировался на тесте М. Рокича «Ценностные ориентации». На основе анализа результатов

статей [Бойков, 2004; Воронин, 2006; Журавлев, Дробышева, 2010; Журавлев, Дробышева, 2010; Журавлева, 2010; 2012; Казарина-Волшебная и др., 2012; Петров, 2008] мы обобщили данные и охарактеризовали три основных среза, на которых отчетливее всего можно проследить динамику ценностных ориентаций. Первый срез был проведен в период экономического кризиса, второй срез – в условиях относительной стабильности, третий срез – в период наметившегося экономического роста.

Проведенный нами метаанализ ценностных ориентаций в различные исторические периоды позволил согласиться с авторами работ, что ценностное сознание личности в период радикальных социально-экономических преобразований в обществе характеризовалось значительными изменениями.

Обобщенные результаты нашего исследования показали, что ценностное сознание личности в период экономических преобразований в обществе характеризовалось значительными изменениями: состоялся переход от ориентации на самоутверждение, личностный рост, достижение положительного социально-психологического самочувствия и альтруистические ценности к более выраженной направленности на ценности личной жизни, достижение делового успеха и высокого материального благосостояния. В новых социально-экономических условиях направленность личности на самоутверждение постепенно перестала входить в структуру более значимых жизненных приоритетов (например, терминальная ценность активной жизни стала занимать 11-й ранг, а инструментальная ценность эффективности в делах с 7-й ранговой позиции переместилась на 11-ю). Все менее значимой для респондентов становилась ценность независимости, которая с 6-го места спустилась на 8-е (табл. 3). В условиях экономического роста достоверно снизилась в ряду жизненных целей и значимость активной жизни – с 9-го на 11-е место. В результате социально-экономических преобразований ценность жизнерадостности потеряла свою позицию и перешла с 10-го на 11-й ранг. В период социально-экономических изменений наблюдалось смещение общих акцентов в ценностных ориентациях от направленности на личностный рост и альтруистические ценности к направленности на прагматические ценности. Так, значимость мудрости с 10-го ранга поднялась на 9-й, чуткости повысилась – с 18-го ранга на 17-й. Прагматические ценности, наоборот, вошли в структуру наиболее приоритетных ценностных ориентаций. Большую значимость для респондентов приобрело достижение высокого уровня материального благосостояния: терминальная ценность богатства переместилась с 13-го на 10-й ранг. Все более значимой для личности оставались ценности здоровья, семьи, любви.

Условия острого экономического кризиса сопровождаются замещением характерной для стабильного общества направленности на этические ценности ориентацией на прагматические. Так, в иерархии инструментальных ценностей опрошенных твердая воля перемещается со 2-го

на 3-й ранг, предприимчивость – с 3-го на 5-е место, эффективность в делах с 7-го резко опускается на 10-е место, рационализм – с 13-го на 16-е место. Возрастание значимости прагматических ценностей и снижение значимости этических ценностей, вероятно, объясняются тем, что необходимость выживания в сложнейших кризисных условиях нередко сопряжена с допущением нарушения этических норм. Но в условиях социально-экономической стабилизации и улучшения экономической ситуации отмечается возвращение к более выраженной ориентации личности на гуманистическое отношение к окружающему миру, другим людям.

Более детальное исследование ранговых позиций ценностных ориентаций в разные периоды социально-экономического развития представлены в табл. 3.

Выводы

Этнокультурное пространство является одним из основных факторов, определяющих формирование ценностных ориентаций личности.

Ценностные ориентации динамичны и изменяются в результате модернизации общества. Обобщенные результаты кросскультурного исследования ценностей в 6 странах (Россия, Украина, США, Польша, Англия, Швеция) позволили нам условно разделить данные этнические группы в соответствии с уровнем модернизированности на «современный» и «традиционный» типы культур.

Метаанализ этнокультурных ценностей показал, что в этнических группах современного и традиционного типов существуют различия в структурах ценностей. В культурах традиционного типа более выражены ценности традиционализма и конформности. Для представителей культур современного типа выше значимость ценностей саморегуляции, универсализма, стимуляции и благожелательности.

Социальные и материальные условия жизни общества, его экономическое развитие выступают основой ценностных представлений в общественном сознании. В период социально-экономических изменений в обществе обнаружена общая динамика возрастания значимости для личности прагматических ценностей (эффективности в делах, смелости в отстаивании взгля-

Динамика ценностных ориентаций личности в разные периоды

Терминальные ценности	Эк. кризис	Эк. стабильность	Эк. рост	Инструментальные ценности	Эк. кризис	Эк. стабильность	Эк. рост
Здоровье	1	1	1	Образованность	1	1	1
Семья	2	2	2	Честность	4	2	2
Любовь	3	3	3	Твердая воля	2	3	3
Работа	5	4	6	Предприимчивость	3	4	5
Материальная обеспеченность	4	5	5	Ответственность	5	5	4
Друзья	6	6	4	Независимость	6	8	8
Свобода	7	8	7	Терпимость	8	6	6
Уверенность в себе	8	7	8	Самоконтроль	9	9	9
Мудрость	10	9	9	Эффективность в делах	7	7	10
Активная жизнь	9	10	11	Жизнерадостность	10	11	11
Творчество	11	14	13	Смелость в отстаивании взглядов	11	10	7
Познание	12	12	12	Богатство	12	12	13
Богатство	13	11	10	Воспитанность	14	13	12
Счастье других	15	13	14	Широта взглядов	15	14	14
Красота	14	15	15	Рационализм	13	15	16
Развлечения	16	17	16	Исполнительность	16	16	15
Собственность	17	16	17	Чуткость	17	18	17
Бессмертие	18	18	18	Непримиримость к недостаткам в себе и других	18	17	18

дов), достижения делового успеха (работы, образованности, ответственности), высокого материального благосостояния (богатства) и личной жизни (семьи, любви). Менее значимой в результате экономических преобразований стала направленность на личностный рост (мудрость, самоконтроль), альтруистические ценности (счастье других, чуткость), самоутверждение (независимость, активную жизнь) и достижение положительного социально-психологического самочувствия (жизнерадостность, уверенность в себе).

Библиографический список

1. Бойков В.Э. Ценности и ориентиры общественного сознания россиян // СОЦИС. 2004. № 7. С. 46–52.
2. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ – УПИ, 2006. 135 с.
3. Гаврилюк В.В., Трикоз Н.А. Динамика ценностных ориентаций в период социальной трансформации (поколенный подход) // СОЦИС. 2002. № 1. С. 96–105.
4. Данилова А.Г. Возможности исследования ценностных ориентаций в исторических обществах // Вопросы психологии. 2002. № 3. С. 52–67.
5. Жуков Ю.М. Ценности как детерминанты принятия решений // Психологические проблемы социальной регуляции поведения / отв. ред. Е.В. Шорохова, М.И. Бобнева. М., 1976. С. 254–278.
6. Журавлев А.Л., Дробышева Т.В. Ценностные ориентации формирующейся личности в разные периоды развития российского общества // Психологический журнал. 2010. Т. 31, № 5. С. 5–15.
7. Журавлева Н.А. Динамика ценностных ориентаций молодежи в условиях социально-экономических изменений // Психологический журнал. 2006. Т. 27, № 1.
8. Журавлева Н.А. Ценностные ориентации личности в изменяющемся российском обществе // СОЦИС. 2012. Т. 33, № 1. С. 30–39.
9. Казарина-Волшебная Е.К., Комиссарова И.Г., Турченко В.Н. Парадоксы трансформации

- ценностных ориентаций российской молодежи // СОЦИС. 2012. № 6. С. 121–126.
10. Крысько В.Г. Этническая психология: учеб. пособие для вузов. М.: Академия, 2002. 313 с.
 11. Магун В.С., Руднев М.Г. Базовые ценности россиян в европейском контексте // Общественные науки и современность. 2010. № 3. С. 5–22.
 12. Петров А.В. Ценностные предпочтения молодежи: диагностика и тенденции изменений // СОЦИС. 2008. № 2. С. 83–90.
 13. Татарко А.Н., Козлова М.А. Сравнительный анализ структуры ценностей и характеристик этнической идентичности в традиционных и современных культурах // Этническая и кросскультурная психология. 2006. Т. 27, № 4. С. 67–76.
 14. Шлёдер Б., Дугина Е. Кросскультурное исследование ценностных индивидуальных и групповых ориентаций (на материале сравнения русских и немецких студентов) // Иностранная психология. 2001. № 14. С. 83–92.
 15. Ядов В.А. Социальная идентичность личности. М.: Наука, 1994. 136 с.
 16. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система: монография Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. 204 с.
 17. Inkeles S.A., Smith D.H. Becoming modern. Cambridge, M.A.: Harvard University Press, 1974.
 18. Schwartz S.H., Bilsky W. Toward a Universal Psychological Structure of Human Values // Journal of Personality and Social Psychology. 1987. Vol. 58. № 5. P. 550–562.

КОРЕННОЕ И РУССКОЕ НАСЕЛЕНИЕ НА ЕНИСЕЙСКОМ СЕВЕРЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.

INDIGENOUS AND RUSSIAN POPULATION IN THE YENISEI NORTH IN THE SECOND HALF OF XIX – EARLY XX CENTURIES

Д.Ю. Хоменко

D.Yu. Khomenko

Енисейский Север, межэтнические отношения, христианизация коренных народов, «объякучивание русских», водоустройство.

Статья посвящена анализу взаимоотношений между коренными народами Туруханского края и русскими во второй половине XIX – начале XX вв. Рассматриваются виды, формы, характер этих отношений. Дается оценка уровню христианизации коренного населения.

The Yenisei North, ethnic relations, Christianization of the indigenous peoples, "Obyakuchivanie of Russians", water organization.

The article analyses the relationship between the indigenous peoples of the Turukhansk region and the Russians in the second half of the XIX – early XX century. It examines the types, forms and nature of these relationship. It estimates the level of Christianization of the indigenous population.

Проблемой исследования являются межэтнические отношения между коренными народами и русским населением Приенисейского Севера. Эта тема не нова в научной литературе. Большой научный материал был накоплен в дореволюционной (В. Анучин, М.Ф. Кривошапкин, П.И. Третьяков, А.Я. Тугаринов, П.Е. Островских, В.Л. Исаченко, К.М. Рычков и др.) и советской историографии (Б.О. Долгих, В.И. Васильев, Ю.Б. Симченко, Е.А. Алексеенко, И.С. Гурвич, Л.В. Хомич и др.). Однако проблема в основном рассматривалась в этнографическом аспекте. В предлагаемой статье делается попытка выявить характер межэтнических отношений между русским и коренным населением Туруханского края в их динамике начиная с середины XIX в. до 1917 г. и рассмотреть влияние капиталистического фактора на их эволюцию.

К середине XIX в. этническая карта Туруханского края была в основном сформирована. Она отличалось большим разнообразием. На левом берегу Енисея проживали ненцы (юраки) и селькупы (остяко-самоеды), по обоим берегам – кеты (енисейские остяки), на правом – обитали энцы (самоеды), в таёжной зоне, в междуречье Нижней, Подкаменной Тунгусок и Ангары – племена тунгусов (эвенков). Возле оз. Ессей и по течению

р. Хатанга проживали якуты. Русское население, составлявшее меньшинство, проживало в основном вдоль р. Енисей, а также небольшая группа крестьян Затундринского общества – в бассейне р. Хатанга. Севернее остальных проживали предки нганасан (авамские и вадеевские самоеды), а вдоль Хатангского тракта – долганы.

Численность коренного населения имела устойчивую тенденцию к росту, хотя в отдельные периоды она заметно уменьшалась. Причиной всплесков высокой смертности обычно являлись массовые эпидемии и недоступность медицинской помощи.

Хозяйство коренных народов Севера Приенисейской Сибири во второй половине XIX в. носило присваивающий характер и включало рыболовство, охоту и оленеводство. Выбор того или иного вида хозяйственной деятельности зависел от географических и климатических условий. Для нганасан, проживавших в тундре относительно изолированно от других народов, основным занятием была охота на дикого оленя. Они перемещались по тундре вслед за стадами диких оленей: зиму проводили в лесотундре, весной перекочевывали к северу, к морскому побережью, а в августе возвращались обратно.

Во второй половине XIX в. контакты корен-

Таблица 1

Динамика численности населения Приенисейского севера

Народность	1848	1859	1863	1871	1881	1897	1899	1921
Тунгусы (эвенки)	1156	2731	-	1487	401 (часть)	-	1762	4543
Нганасаны	504	-	-	-	158 (часть)	-	681	554
Долганы	764	690	-	573	657	-	691	1224
Якуты	662	579	-	568	531	-	581	2274
Самоеды (энцы)	444	721 (вместе с нганасанами)	-	1093 (вместе с нганасанами)	-	-	440	756
Остяки (селькупы)	865	-	-	-	-	-	861	1359
Юраки (ненцы)	473	798	-	343	-	-	443	2817
Енисейские остяки (кеты)	550	2298 (вместе с селькупам)	-	1604 (вместе с селькупам)	-	-	948	1465
Всего коренных народов	5418	7817	4633	5668		7745	6407	14992
Русские крестьяне	-	-	1139	1108	-	2655		-

Источники: РГИА. Ф. 970. Оп. 1. Д. 1005. Л. 11–14; ГАИО. Ф. 24. Оп. 9. Ед. хр. 96. К. 1736. Л. 174; Памятная книжка Енисейской губернии на 1865–66 гг. СПб: тип. К. Вульфа, 1865. С. 182; Третьяков П.И. Туруханский край: его природа и жители. СПб: тип. В. Безобразова и комп., 1871. С. 121; ГАКК. Ф. 117. Оп. 1. Д. 1007. Л. 1 об.; Первая всеобщая перепись населения Российской империи, 1897 г. Т.73: Енисейская губерния. СПб: тип. В.П. Мещерского, 1904. С. 29; ГАКК. Ф. 595. Оп. 30. Д. 1204. Л. 172–176; Доброва-Ядринцева Л.Н. Туземцы Туруханского края: опыт исследования экономического положения. Новониколаевск: изд. Сиб. рев. кома, 1925. С. 12–13.

ного населения с русскими заметно активизируются. Можно выделить две зоны наиболее плотного взаимодействия русского и коренного населения Туруханского края: долина р. Енисей и территория «затундры»: вдоль линии русских станков на Хатангском тракте и в бассейне р. Хатанга. Здесь в результате межэтнических контактов шёл процесс «объякучивания» затундринских крестьян. Этнограф В. Васильев, обследовавший в начале XX в. русское население в этом районе, отмечал, что немногочисленные русские крестьяне, жившие по Хете и Хатанге, по образу жизни ничем не отличались от здешних «инородцев», совершенно утратив свой исконный физический и духовный облик. «Русский язык ими совершенно также утрачен, или говорят на нём лишь немногие, якутский же язык сделался для них родным», – писал он [Васильев, 1908, с.31].

Оторванность крестьян затундринского общества от остальной массы русского населения, проживание в непривычных климатических условиях привели к изменению их хозяйственной деятельности: они переняли у окружающих их якутов и эвенков занятие оленеводством, перешли к кочевому образу жизни. Причиной этому могли послужить условия обитания, в которых именно оленеводство представлялось наиболее экономически выгодной формой хозяйства. Изменилась их материальная культура – они перенимали орудия труда, жилища у коренных жителей.

Кроме того, смешанные браки привели и к изменению внешнего облика затундринских крестьян. Результатом сближения затундринских крестьян, якутов и эвенков стало появление новой народности – долган.

В культуре долган отмечается синтез элементов, присущих русским, эвенкам и якутам. Так, основным жилищем долган стал эвенкский чум, но одновременно часть жителей строила русские избы, часть проживала в якутских юртах – балаганах (РГИА. Ф. 970. Оп. 1. Д. 1005. Л. 2). Кроме того, долганы первыми из народностей Крайнего Севера начали массово использовать балок – домик на полозьях, или нартяной чум, позаимствованный ими у русских купцов. Ставные сети, которыми они пользовались, подразделялись на якутские (из конского волоса) и русские (из пряжи) [Долгих, 1963, с.132]. В долганском фольклоре сочетались якутские предания, эвенкские рассказы и русские сказки [Этническая история ... , 1982, с. 77–78].

Территорией совместного проживания русского и коренного населения были берега р. Енисей. Для жителей деревень (станков), расположенных вдоль реки, основным занятием было рыболовство.

В развитии рыболовного промысла в низовьях Енисея можно выделить несколько этапов. До организации пароходного сообщения по Енисею рыболовным промыслом на Енисее занимались местные жители – русские крестьяне и вы-

ходившие летом на берега реки «инородцы». Их деятельность сводилась в основном к обеспечению рыбой собственного хозяйства, на продажу вывозилось около 230 тонн в год. В 1863 г. после появления частного пароходства вывоз рыбы вырос вдвое (450 тонн) и, постепенно увеличиваясь, в 1897 г. достиг 825 тонн [Березовский, 1926, с. 9]. Добытая рыба отправлялась в Енисейск.

Пароходовладельцы монополизировали вывоз рыбной продукции, в результате чего хозяйства, для которых добыча рыбы была основным промыслом, оказались в невыгодных условиях: они могли продавать рыбу только по тем ценам, которые предлагали пароходовладельцы, и у них же покупать необходимые товары: хлеб, чай, орудия промысла и др.

Рыболовным считался район от станка Осиновского вниз до устья Енисея. Водопользование осуществлялось на основании обычного права, согласно которому «каждый станок считает воды Енисея, с половины расстояния от нижележащего станка и до половины расстояния до вышележащего станка, принадлежащими данному станку» [Материалы ..., 1914, с. 10]. Один из станков (Шорохинский) был заселен оседлыми якутами (РГИА. Ф. 970. Оп. 1. Д. 1005. Л. 2). Споры между русскими станками о рыболовных песках практически не было. Жители каждого станка самостоятельно определяли водопользование: на одних имели право неводить только те, кто отбывал подводную гоньбу, на других – все жители.

Коренные жители, выходившие к Енисею в местностях, где проживало постоянное русское население (от ст. Осиновского до ст. Дудинского), свободно пользовались рыболовными местностями. Споры из-за данных территорий не зафиксировано. В 1913 г. вышли на рыболовный промысел 11 ненецких семейств, 10 энецких, 42 селькупских, 5 эвенкских и 100 кетских [Материалы ..., 1915, с. 4].

Кеты наиболее плотно взаимодействовали с русским населением, перенимая у них хозяйственные приемы и элементы быта. Так, в конце XIX в. кеты, жившие в русских деревнях Ярцево и Ворогово, построили себе первые срубные дома. Позже такие дома появились и в других населённых пунктах. Правда, в домах селились преимущественно те кеты, которые непосредствен-

но проживали в русских станках, работая по найму у русских хозяев. Наиболее зажиточная часть кетов, которая занималась кочевым оленеводством, сохраняла традиционные формы жилища. Русское влияние прослеживалось также и в рационе кетов: они «научились печь пироги, варить суп, жарить мясо и рыбу в посуде с добавлением жира» [Алексеенко, 1967, с. 101, 131]. В обиходе кетов появились покупные изделия русского производства: ткани, готовая одежда, посуда фабричного изготовления [Этническая история ..., 1982, с.113].

В низовьях Енисея постоянно проживало крайне мало русских, сюда регулярно выходили на лето для промысла энцы, долгане, ненцы, остяки. Известно, что в 1860-х гг. они не пускали сюда пришлых рыбопромышленников. В результате изоляции низовские крестьяне к началу XX в. фактически ассимилировались с коренным населением, переняв у них язык, одежду, и даже породнились с некоторыми инородческими семьями [Материалы ..., 1909, с. 20].

С открытием пароходного сообщения в низовья Енисея стали прибывать на промысел артели как из числа жителей туруханских станков, так и нанятые рыбопромышленниками за пределами края. В 1870-х гг. для желающих неводить в низовьях Енисея был установлен так называемый неводной сбор за право пользования рыболовными местностями, признанными за «инородцами», от Бреховских островов вниз по Енисею.

Для беднейших хозяйств, которые не располагали собственными средствами производства, существовала система «обстановки»: богатые местные либо пришлые рыбопромышленники поставляли работникам орудия труда, пищу, одежду в кредит, в залог будущего улова. Нечего и говорить, что данные условия были кабальными и приводили к многолетней задолженности местных жителей своим кредиторам. Системе обстановки подвергались как коренные жители, так и обедневшие русские крестьяне. Этнограф, секретарь Енисейского губернского статистического комитета П.Е. Кулаков в конце XIX в. отмечал, что большинство русских крестьян ведет промысел самостоятельно, тогда как среди инородцев самостоятельных хозяев практически

нет [Кулаков, 1898, с. 82]. И действительно, абсолютное большинство «инородческих» хозяйств, вышедших в 1913 г. в пределах проживания русских на рыболовный промысел, были должниками русского населения. Семейств, которые бы не имели долга перед русскими рыбопромышленниками, насчитывалось по одному у селькупов и эвенков и три – у кетов. Старший специалист по рыболовству, один из участников и организаторов Енисейской научно-промышленной экспедиции 1908–1915 гг. В.Л. Исаченко показал зависимость суммы долга от продолжительности занятия рыбным промыслом – чем дольше семья выходит на промысел, тем выше сумма долга [Материалы ..., 1915, с. 56–57]. Аналогичная картина показана и по коренным народностям, выходящим на промыслы в низовьях Енисея. Материалы переписи 128 чумов, обнаруженных экспедицией в 1909 г. показывают, что из 91 ненецкого семейства долга перед русскими не имели 2, из 14 долганских – 1, из 18 энецких – ни одного, из 5 остяцких – 1 [Материалы ..., 1909, с. 15]. Однако следует учесть, что имеющаяся статистика касается только тех хозяйств, которые занимались рыболовством на Енисее. Общеизвестно, что к рыболовству как к основному промыслу, прибегали самые обедневшие, мало- и безоленные хозяйства коренных жителей. Этим, надо полагать, и объясняется такое большое количество должников среди аборигенов.

Однако не только коренные жители попадали в кабалу к рыбопромышленникам. Беднейшие крестьяне также пользовались системой «обстановки». Статистик, участник Енисейской торгово-промышленной экспедиции А.Г. Шлихтер указывал, что 39,5 % крестьянских хозяйств заканчивали год с дефицитом бюджета, а это значит, что они оставались в долгу у своих хозяев [Материалы ..., 1916, с. 90].

Сложно сказать, носила ли эксплуатация коренного населения дискриминационный характер. Известно, что русские низовьев Енисея называли своих должников «мои азиатцы», а те, в свою очередь, кредитора именовали не иначе как «хозяин» [Материалы ..., с. 17]. Однако и русские крестьяне называли «хозяином» своего кредитора [Материалы ..., 1916, с. 89]. Первопричиной закабаления «инородцев» было их

бедственное экономическое положение, а не этническая принадлежность. В сохранившихся немногочисленных свидетельствах об отношениях между русскими и коренными жителями практически не встречается фактов ксенофобии, сообщений о конфликтах, вызванных неприязнью к чужой культуре. Скорее наоборот, даже в семьях зажиточных русских, державших в рабочих инородцев, отмечалось стремление как-то облегчить общение с ними с помощью обучения русскому языку и грамоте. Так, энец Петр Спиридонович Болин, состоявший в рабочих у купца Ермакова, много позднее, в 1930-х гг., вспоминал, что сыновья его хозяина учили его грамоте. Правда, сам хозяин запрещал им это делать [Васильев, 1963, с. 49].

В 1906 г. было организовано казённое пароходное сообщение с низовьями Енисея, что привело к массовому притоку сюда рыбопромышленников. В этой ситуации обостряется вопрос о принадлежности рыболовных тоней. Были зафиксированы случаи, когда пришлые рыбопромышленники не пускали коренных жителей на территории, где те издавна промышленно ловили рыбу [Материалы ..., 1909, с. 17].

Сибирские власти с целью урегулирования споров, возникавших между местным населением и частным капиталом, принимают правила, согласно которым вся местность к северу от 69 градуса с.ш. объявлялась ненаселённой, а находящиеся на этой территории рыболовные пески объявлялись государственной собственностью, сдаваемой с торгов в аренду. По результатам проведенных в 1909 г. торгов из 125 новообразованных рыболовных участков в аренду были сданы 73, а 52 – предоставлены в пользование местным жителям. Больше половины участков достались «Енисейской компании пароходства», которая не стала организовывать собственный промысел, а отдала их в субаренду местному населению. По условиям аренды компания получала половину улова по цене, которую она сама назначала [Очерки ..., 1909, с. 23]. Таким образом, коренное и местное русское население оказалось в кабальной зависимости от крупного капитала. Коренные жители потеряли доход от неводного сбора, а русское местное население оказалось в невыгодном по-

ложении при распределении рыболовных угодий. Однако, несмотря на явный ущерб, понесенный местным населением в результате введения новых правил, какого-либо организованного протеста не последовало. Во-первых, мероприятия затронули немногочисленную группу населения, а во-вторых, само население, разобщенное по этническим и социальным признакам, оказалось совершенно не способно к защите своих прав.

Важным фактором, влиявшим на межэтнические отношения, являлась политика христианизации коренного населения. Чем ближе к русским проживали северные народности, тем больше среди них встречалось православных. Так, по данным на 1884 г., среди энцев крещёными числились 93 %; ненцев – 87 %; селькупов – 76 %; кетов – 69 %; тунгусов (вместе с долганями) – 59 %. Лишь среди авамских и вадеевских самоедов (предков нганасан) не числилось ни одного крещёного (Подсчитано по: ГАКК. Ф. 667. Оп. 1. Д. 26. Л. 75 об.– 76 об.).

Православие явилось одним из факторов этногенеза долган: и якуты, и вошедшие в состав долган тунгусы, и тем более русские были крещены, носили христианские имена и фамилии, почитали иконы.

Православие было частью русской культуры, поэтому христианизация была важным элементом инкорпорации коренных народов Сибири в культурное пространство империи. Обращение в православие, пускай даже и формальное, приближало коренных жителей к русским: они получали русские имена и фамилии, частично перенимали обряды и т. д. Например, кеты в конце XIX в. начали ставить кресты на могилах, хранить среди прочих святынь иконы и крестики [Алексеевко, 1967, с. 169].

Однако на Енисейском Севере этот процесс был далёк от завершения. Коренные жители поверхностно относились к принятию крещения и шли на этот шаг, главным образом преследуя чисто меркантильные цели – освобождение новокрещённых от ясака на три года. Отчеты православных священников содержат немало свидетельств о сохранении многочисленных пережитков язычничества среди коренного населения. Миссионер иеромонах Платон в своем отчете

приводит пример, что среди 11 крещёных «инородцев» никто не знал имени, данного им при крещении [Отчёт, 1900, с. 13]. Аналогичные примеры из своей практики приводил в 1893 г. священник Тазовской Николаевской церкви В. Заводский (ГАКК. Ф. 667. Оп. 1. Д. 58. Л. 3об–4). Священник той же церкви М. Суслов отмечал, что христианизация у коренных народностей Енисейского Севера причудливо сочетается с языческими представлениями. Бог в их представлении имеет антропоморфное происхождение, «он также пьёт и ест и одевается, как человек» (Там же. Д. 14. Л. 86–86об.).

Исполнение церковных обрядов жителями Туруханского края было крайне нерегулярным. Так, в 1893 г. на исповедь пришли только 17 % населения края (включая и русских) [Извлечение, 1894, с. 30]. Среди коренного населения часто встречались браки, не освященные церковным ритуалом, редким было посещение храмов в Рождество и Пасху, не прижился среди них и обряд христианского погребения [Отчёт ... , 1900, с. 186–187].

Имеющийся материал показывает, что правительство не проводило какой-либо целенаправленной политики по инкорпорации коренных народов в имперское культурное пространство. Довольно индифферентно оно относилось и к идее культурного миссионерства русских крестьян. Русский крестьянин был, по существу, брошен правительством на произвол судьбы. В условиях Крайнего Севера, где невозможно было ведение привычного земледельческого хозяйства, русские переходили к рыболовству либо оленеводству. Потеря частью русских своей национальной идентичности была даже не замечена администрацией: они продолжали числиться крестьянами Затундринского общества.

Переход правительства в начале XX в. к политике активной русификации слабо коснулся Туруханского края. Коренные народы, проживавшие здесь, были оставлены в прежнем юридическом статусе «бродячих инородцев». Мероприятия в области водоустройства по своим масштабам были здесь несравнимы с земельными изъятиями, которые производились под нужды столыпинских переселенцев у хакасов, бурят, барабинских татар и др.

Список сокращений

1. ГАКК – Государственный архив Красноярского края.
2. ГАИО – Государственный архив Иркутской области.
3. РГИА – Российский государственный исторический архив.

Библиографический список

1. Алексеенко Е.А. Кеты: историко-этнографические отроки. Л.: Наука, 1967. 262 с.
2. Березовский А.И. Рыбный промысел Приенисейского края и пути его развития. Красноярск, 1926.
3. Васильев В.И. Лесные энцы // Сибирский этнографический сборник. М.: Изд-во АН СССР, 1963. Т. V., ТИЭ. Т. 84. С. 33–70.
4. Васильев В. Угасшая русская культура на дальнем севере // Сибирские вопросы. 1908. № 1. С. 29–34.
5. Долгих Б.О. Происхождение долган // Сибирский этнографический сборник. М.: Изд-во АН СССР, 1963. Т.V., ТИЭ. Т. 84. С. 92–141.
6. Извлечение из отчёта о миссионерской деятельности в Енисейской епархии в 1892 г. // Енисейские епархиальные ведомости. 1894. № 2.
7. Кулаков П.Е. Рыбный промысел и рыбная торговля в низовьях Енисея (в Туруханском крае) // Русское судоходство. 1898. № 12. С. 49–104.
8. Материалы по исследованию р. Енисея в рыбопромысловом отношении. Красноярск: тип. М.И. Абалакова, 1909. Вып. 2. 31 с.
9. Материалы по исследованию р. Енисея в рыбопромысловом отношении. Красноярск: тип. М.И. Абалакова, 1914. Вып. 8, ч. 1. 190 с.
10. Материалы по исследованию р. Енисея в рыбопромысловом отношении. Красноярск: тип. М.И. Абалакова, 1915. Вып. 9. 62 с.
11. Материалы по исследованию р. Енисея в рыбопромысловом отношении. Красноярск: Ен. губ. эл. тип., 1916. Вып. 8, ч. 2. 99 с.
12. Отчёт Енисейского епархиального комитета Православного миссионерского общества за 1899 г. // Енисейские епархиальные ведомости. 1900. № 7–8.
13. Отчёт Енисейского епархиального комитета православного миссионерского общества за 1900 г. // Енисейские епархиальные ведомости. 1901. № 7.
14. Очерки сибирской жизни // Сибирские вопросы. 1909. № 20. С. 18–24.
15. Этническая история народов Севера. М.: Наука, 1982. 269 с.

ВОСПРИЯТИЕ АНГЛО-АМЕРИКАНСКОГО V-ОБРАЗНОГО ЖЕСТА ПРЕДСТАВИТЕЛЯМИ РАЗЛИЧНЫХ ЛИНГВОКУЛЬТУР

PERCEPTION OF ANGLO-AMERICAN V-SHAPED GESTURE BY REPRESENTATIVES OF DIFFERENT LINGUOCULTURES

А.С. Ширабокова

A.S. Shyrabokova

Невербальный язык, жест, восприятие, эмоции, лингвокультура.

В предлагаемой статье описан психолингвистический эксперимент, в котором приняли участие 500 информантов. Данное исследование дает возможность выяснить, как V-образный жест из англо-американской культуры воспринимается представителями китайской, алтайской, американской, монгольской и русской лингвокультуры. Эксперимент также позволяет ответить на вопрос о влиянии изобразительного иконизма и универсального характера жеста на восприятие информантов.

Nonverbal language, gesture, perception, emotions, linguoculture.

This article describes a psycholinguistic experiment, which was attended by 500 informants. This study makes it possible to figure out how a V-shaped gesture of the Anglo-American culture is perceived by the representatives of Chinese, Altai, American, Mongolian and Russian linguocultures. The experiment also allows us to answer the question about the influence of fine iconism and the universal character of the gesture on the perception of the informants.

Статья является частью исследования, которое посвящено описанию и восприятию некоторых англо-американских невербальных компонентов коммуникации представителями различных лингвокультур. Работа направлена на выявление основных механизмов восприятия, а также исследование изобразительного иконизма в том случае, если сам факт его наличия найдёт видимое подтверждение на основе полученных анкет.

Как известно, культура – это своеобразная призма, посредством которой человек воспринимает окружающий мир. Это восприятие отражается как на вербальном, так и невербальном уровне. В ситуациях межличностного общения перекодировка с одного языка на другой требует определенных знаний и опыта, даже если коммуникант в совершенстве владеет иностранным языком, определенная трудность может возникнуть с «переводом» одного невербального языка на другой. Недопонимания между партнерами диалога зачастую становятся причиной неудачной коммуникации и могут привести к конфликтным ситуациям. Дело в том, что подобный жест в одной культуре может иметь совершенно противоположное значение в другой.

Г.Э. Крейдлин выделяет «три вида отклонений от правильного понимания кинетического текста при переходе от одной культуры к другой:

- 1) неправильная интерпретация,
- 2) неполная интерпретация,
- 3) избыточная интерпретация» [Крейдлин, 2002, с. 131].

Любая указанная интерпретация может стать причиной серьезных недопониманий между представителями разных культур.

В данной статье приведен эксперимент, который дает возможность выяснить, как жесты одной культуры воспринимаются носителями других лингвокультур.

Материалом для эксперимента послужили англо-американские жесты (в статье представлена только часть этого исследования), поэтому будут рассмотрены результаты анкетирования на примере одного жеста: «V-образного знака», при моторике которого указательный и средний пальцы выпрямлены и образуют латинскую букву V, остальные пальцы сжаты и примыкают к ладони.

Если обратиться к истории происхождения жеста, можно сказать, что этот знак очень популярен в Великобритании, Австралии и США; во время Второй мировой войны Уинстон Черчилль по-

пуляризировал этот знак для обозначения победы. Далее в процессе его использования американский президент Ричард Никсон придал ему новый смысл – «peace and love» – в период антивоенной кампании 60-х годов. Также жест имеет универсальное значение «цифра 2», признанное во многих странах [Жесты ...].

Однако при демонстрации этого жеста следует обращать особое внимание на положение тыльной стороны ладони по отношению к адресату, поскольку это может кардинально изменить трактовку данного невербального знака. Если тыльная сторона ладони обращена к адресату, то жест имеет упомянутые выше значения: 1) победа; 2) мир; 3) цифра «2». Стоит нам только развернуть ладонь и обратить ее к адресату, жест приобретает оскорбительное значение «замолчи», которое распространено в Великобритании и Австралии [Там же].

В данном эксперименте приняли участие 500 представителей различных лингвокультур (по 100

человек в каждой группе), а именно китайской, алтайской, английской, монгольской и русской. Им была предъявлена фотография, с изображенным жестом. Предлагалась следующая инструкция на родном языке: «1. Знаком ли вам следующий жест? 2. Если да, то объясните его значение (в какой ситуации он используется?). 3. Если нет, что он может обозначать? 4. С какой эмоцией ассоциируется жест: с положительной: радость, восторг; с нейтральной: недоумение, сомнение; или с отрицательной: агрессия, презрение».

В приведенной далее сводной таблице указаны значения, которые равны или превышают 5 % - ный показатель.

Как мы видим из таблицы, наибольший процент распознавания жеста отмечен среди представителей англо-американской лингвокультуры, к которой и относится данный невербальный знак. Стоит отметить, что номинация «мир» среди опрошенной аудитории оказалась более популярной, чем «победа». Это можно объяснить тем,

Таблица

Значение	Носители китайского языка	Носители алтайского языка	Носители английского языка (американский вариант)	Носители монгольского языка	Носители русского языка
Совпадает со словарным	Победа 29 %	Цифра «2» 26 %	Мир 71 %	Цифра «2» 52 %	Цифра «2» 14 %
		Победа 8 %	Победа 28 %		Победа 12 %
					Мир 5 %
Близко к истинному значению	Успех 40 %				
Не совпадает	Радость при фотографировании 13 %	Заяц 22 %		Буква «У» 6 %	Приветствие 34 %
	Радость 7 %	Все ОК 12 %		Правило баскетбола 6 %	Все хорошо 24 %
		Привет 11 %			
Не указано		10%		10%	
Характер эмоции					
Положительный	100 %	Положительный 61 %	Положительный 92 %	Положительный 14 %	Положительный 88 %
Отрицательный	-	Отрицательный 14%	Отрицательный -	Отрицательный 18 %	Отрицательный 1 %
Нейтральный	-	Нейтральный 25 %	Нейтральный 8 %	Нейтральный 68 %	Нейтральный 11 %

что знак выражения победы был популяризирован раньше, чем значение «peace and love».

Что касается носителей китайского языка, то значение «победа» было указано 29 % респондентов и занимало вторую позицию после номинации «успех». Понятия «победа» и «успех» бесспорно семантически близки, обозначая в целом преодоление некоторых трудностей в каком-либо деле. Интересна и такая реакция 20 % опрошенных, которая с помощью данного кинесикома выражает состояние радости во всех ее проявлениях, в том числе во время фотографирования. Такое употребление жеста в основном заметно в молодежной среде.

Среди представителей алтайской, монгольской и русской лингвокультур жест узнаваем в значении «цифра 2»; таким образом, универсальная номинация преобладает над остальными закрепленными за этим жестом значениями, указывая на то, что носители данных языков несколько отдалены от американской культуры. Процент узнавания 2-х его других истинных значений невысок и не превышает 12 %-ного показателя.

При просмотре данного невербального знака алтайские и русские респонденты присвоили жесту номинацию приветствия; возможно, на такую интерпретацию повлиял тот факт, что жест, когда ладонь обращена к адресату, относится к открытому типу, поэтому взмах кисти с образованным V-образным символом ассоциировался с приветствием. Другая группа из числа тех же русских и алтайских информантов указала значение «все хорошо, O'k»; как нам представляется, между этими двумя жестами, принадлежащими к англо-американской культуре, имеется одно сходство: тыльная сторона ладони при демонстрации обращена к адресату. По-видимому, заимствованные жесты обретают новые значения и становятся популярными среди молодежи. 22 % алтайцев увидели в данном невербальном знаке имитацию ушей зайцев, таким образом, жест несет в себе иконическую символику.

6 % монгольских респондентов данный невербальный знак был интерпретирован как буква У; в этой ситуации наглядно просматривается изобразительный иконизм, так как если обратить внимание на верхнюю часть этой буквы, то V-образный знак можно, действительно, соотне-

сти с подобием буквы «У». 6 % информантов узнали в данном жесте «правило баскетбола»: действительно, во время игры баскетболистам приходится использовать жесты, чтобы показать, что они в данную секунду игры могут принять пас и закинуть мяч в корзину. В этой ситуации мы можем констатировать тот факт, что молодежь заимствовала данный жест и употребляет его в своем оригинальном значении.

В целом, характер полученных эмоций при восприятии этого кинесикома в четырех группах положительный; на такое восприятие, как нам представляется, повлиял открытый тип жеста, поэтому респонденты смогли почувствовать его положительную коннотацию. Что касается группы монгольских реципиентов, то в их ответах преобладала нейтральная эмоция. Это можно объяснить тем, что половина всех реакций отводилась значению «цифра 2».

Таким образом, универсальный характер данного жеста «сыграл свою роль» при восприятии кинесикома. Проявление изобразительного иконизма, о котором говорилось ранее, стало немаловажным фактом, также повлиявшим на интерпретацию жеста. Можно с уверенностью утверждать, что зрительный образ имеет первостепенную значимость при декодировании.

Библиографический список

1. Крейдлин Г.Э. Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык. М.: Новое литературное обозрение, 2002. 592 с.
2. Жесты: язык тела и невербальное общение [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ermanok.net/news/comment.php?1361>свободный

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АЛИКИНА Юлия Ивановна – аспирант кафедры отечественной истории; инженер управления информатизации, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-902-921-00-38; e-mail: alikina@kspu.ru

АМБАРЦУМЯН Рима Агасовна – аспирант кафедры физической культуры, Иркутский государственный технический университет (Национальный исследовательский); т. 8 (3952) 40-50-23; e-mail: mihkoll@mail.ru

АНТИПОВА Екатерина Михайловна – доктор биологических наук, профессор, кафедра биологии и экологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-913-571-12-13; e-mail: katusha05@bk.ru

БАЖЕНОВА Ирина Васильевна – старший преподаватель базовой кафедры вычислительных и информационных технологий института математики, Сибирский федеральный университет; т. 8-908-011-40-51; e-mail: apkad@ya.ru

БАКШТ Дмитрий Алексеевич – студент V курса исторического факультета, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-913-595-22-74; e-mail: baksht@mail.ru

БАРКАНОВА Ольга Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: barkanova@inbox.ru

БЕДАРЕВА Алиса Валериевна – старший преподаватель кафедры делового иностранного языка, Сибирский государственный аэрокосмический университет им. акад. М.Ф. Решетнёва; т. 8-908-218-79-60; e-mail: alissaval@yandex.ru

БЕЛЯЕВА Ольга Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8 (391) 261-87-71; e-mail: oliyass@mail.ru

БОЙКО Евдокия Семёновна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-913-539-61-09; e-mail: boiko@mail.ru

БУСЫГИНА Людмила Владимировна – старший преподаватель кафедры физической географии и геоэкологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-962-084-02-79; e-mail: busygina.73@mail.ru

БУТОРИНА Татьяна Сергеевна – доктор педагогических наук, профессор, директор научно-образовательного центра «Ломоносовский институт», Северный (арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова (Архангельск); e-mail: butorina@agtu.ru

ВАЛЮХ Елена Петровна – кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной истории; заместитель декана исторического факультета по внеучебной работе КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-923-357-57-75; e-mail: elena_beregovaj@mail.ru

ВАСИЛЬЕВА Светлана Петровна – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой общего языкознания КГПУ им. В.П. Астафьева; 8 (391) 217-17-35; e-mail: vasileva@kspu.ru

ВЕРШКОВ Анатолий Валентинович – кандидат технических наук, доцент, зав. кафедрой гуманитарных дисциплин, Красноярский институт экономики – филиал Санкт-Петербургского университета управления и экономики (НОУ ВПО); т. 8-913-555-52-90; e-mail: vershkov56@mail.ru

ГЁЗАЛОВА Надежда Владимировна – магистрант института специальной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-950-412-82-81; e-mail: kadeira@rambler.ru

ГАЛИМОВ Геннадий Яковлевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории физической культуры, Бурятский государственный университет (Улан-Удэ); т. 8 (3012) 21-69-89; e-mail: tfk@bsu.ru

ГРУЗДЕВА Ольга Васильевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: gruzdeva@kspu.ru

ДИЕВ Владимир Серафимович – доктор философских наук, профессор, декан философского факультета, Новосибирский государственный университет; e-mail: diev@smile.nsu.ru

ДУДИНА Светлана Павловна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-950-411-99-55; e-mail: spdud@rambler.ru

ДЬЯЧУК Ирина Павловна – магистрант кафедры психологии управления, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8 (391) 263-97-19; e-mail: irindyachuk@mail.ru

ДЬЯЧУК Павел Петрович – кандидат физико-математических наук, профессор кафедры математического анализа и методики обучения математике в вузе, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-962-081-86-27; e-mail: ppdyachuk@mail.ru

ЗАВЬЯЛОВА Юлия Анатольевна – аспирант кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации; старший преподаватель кафедры немецкого языка, Сургутский государственный университет ХМАО-Югры; e-mail: yullis1@rambler.ru

ИГНАТЬЕВА Тамара Георгиевна – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры французского языка, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-906-912-84-10; e-mail: tamara.ignatieva@mail.ru

КАРЛОВА Ольга Анатольевна – доктор философских наук, профессор, и.о. ректора, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8 (391) 217-17-17

КЛИМАЦКАЯ Людмила Георгиевна – доктор медицинских наук, профессор, кафедра социальной педагогики и социальной работы, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-913-533-74-53; e-mail: klimatskaya47@mail.ru

КОЖЕВНИКОВ Вадим Николаевич – доктор медицинских наук, профессор, кафедра специальной психологии института специальной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-902-940-79-50; e-mail: kozhevad97@mail.ru

КОЛОКОЛЬЦЕВ Михаил Михайлович – доктор медицинских наук, профессор кафедры физической культуры, член-кор. РАЕ, Иркутский государственный технический университет (Национальный исследовательский); т. 8 (3952) 40-50-24, 8-914-945-08-00; e-mail: mihkoll@mail.ru

КОЛЬГА Вадим Валентинович – доктор педагогических наук, директор проектов Центра стратегического прогнозирования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: kolgavv@yandex.ru

КОНДАКОВА Олеся Эриковна – магистрант института специальной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-950-978-51-36; e-mail: oklkekskykak@mail.ru

КРАВЦОВА Мария Николаевна – аспирант кафедры стилистики русского языка и журналистики института филологии и межкультурной коммуникации, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова (Абакан); учитель русского языка и литературы СОШ № 3 пгт. Усть-Абакана Республики Хакасия; т. 8-913-056-09-89; e-mail: lisichka-88@list.ru

КУДРЯВЦЕВ Михаил Дмитриевич – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой валеологии торгово-экономического института, Сибирский федеральный университет; т. 8-904-898-75-47, 8 (391) 265-27-63; e-mail: kumid@yandex.ru

КУЛЕШОВА Юлия Викторовна – зав. лабораторией «Гербарий», кафедра биологии и экологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-902-959-70-03; e-mail: julia.kuleshova@yandex.ru

КУПЕРШТОХ Наталья Александровна – кандидат исторических наук, старший научный сотрудник Института истории СО РАН; т. 8-913-945-10-60; e-mail: nataly.kuper@gmail.com

ЛАСКЕНЕ Скайсте – кандидат психологических наук, доцент, кафедра философии и социальных наук, Литовский университет наук о здоровье (Каунас); e-mail: skaiste_kaunas@hotmail.com

ЛАТЫНЦЕВ Сергей Васильевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры ТиМОФ института математики, физики и информатики, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8 (391) 263-97-26; e-mail: latyncev@imfi.kspu.ru

ЛЕСНЯК Виталий Анатольевич – директор, лицей № 102 г. Железногорска Красноярского края; т. 8-913-511-22-18; e-mail: gruzdeva@mail.ru

ЛЕПИЛИНА Татьяна Викторовна – аспирант кафедры борьбы, КГПУ им. В.П. Астафьева; старший преподаватель кафедры физической культуры, Сибирский государственный аэрокосмический университет им. акад. М.Ф. Решетнёва; т. 8-913-516-09-55; e-mail: lepilinatat@mail.ru

ЛИГАЕВА Надежда Анатольевна – кандидат географических наук, доцент кафедры физической географии и геоэкологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-902-927-16-37; e-mail: naligaeva@mail.ru

ЛЮТЫХ Олег Юрьевич – кандидат исторических наук, доцент кафедры экономической теории и управления, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-950-981-69-08

МЕЗЕНЦЕВА Наталья Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики спортивных игр, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-902-960-91-60

МИНЕЕВ Валерий Валерьевич – доктор философских наук, профессор, кафедра философии и социологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-902-917-91-14

МИНИНА Виктория Юрьевна – аспирант кафедры высшей математики; преподаватель кафедры информатики и информационных технологий, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского; т. 8-910-916-67-61; e-mail: victoria-minina@mail.ru

МИРОНОВА Ксения Сергеевна – аспирант кафедры стилистики, русского языка и журналистики института филологии и межкультурной коммуникации; Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова; т. 8-902-467-08-33; e-mail: skuchalkina@mail.ru

МИШЕНЕВА Валентина Алексеевна – соискатель кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации; ассистент кафедры иностранных языков естественных факультетов, Башкирский государственный университет (Уфа); т. 8-927-326-51-51; email: mis-valya@yandex.ru

МОКРИНЕЦ Кирилл Сергеевич – старший преподаватель кафедры физической географии и геоэкологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; email: flashofgenius@mail.ru

МОСКВИЧ Юрий Николаевич – кандидат физико-математических наук, проректор по стратегии развития и международному сотрудничеству, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-902-990-61-23; e-mail: yumoskvich@mail.ru

ОЗОЛИНА Ирина Арнольдовна – аспирант кафедры педагогики; ассистент кафедры германских языков и межкультурной коммуникации, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-903-988-35-82; e-mail: irHYPERLINK «mailto:irish-cream-girl@mail.ru»

ОСИПОВ Александр Юрьевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры института физической культуры, спорта и туризма, Сибирский федеральный университет; кафедры физической культуры, ЛФК и спортивной медицины, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; т. 8-913-043-78-82; e-mail: ale44132272@ya.ru

ПЕТРИЩЕВ Владимир Иннокентьевич – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: vpetrichtchev@hotmail.com

ПЕТРОВА Татьяна Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики и образовательных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-902-928-58-65; e-mail: petrova10_2010@mail.ru

ПИЛИПЧЕВСКАЯ Наталья Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики; директор учебно-методического центра тьюторского и социально-психологического сопровождения студентов, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-983-203-14-26; e-mail: pilipchევskaya@mail.ru

ПРОКОПОВИЧ Алексей Евгеньевич – магистрант кафедры экономической теории и управления; КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-923-272-23-94; e-mail: kspu@inbox.ru

ПРОКОПЬЕВА Надежда Владимировна – старший преподаватель кафедры ТиМОФ института математики, физики и информатики, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8 (391) 263-97-26; e-mail: prokopyeva@imfi.kspu.ru

РАЗУВАЛОВА Анна Ивановна – кандидат филологических наук, докторант Института русской литературы (Пушкинский Дом) РАН (Санкт-Петербург); т. +7-911-271-84-98; e-mail: rai-2004@yandex.ru

РЕВЕНКО Инна Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры современного русского языка и методики, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 261-63-52, 8-906-917-35-35; e-mail: inna.revenko@mail.ru

РЕДЬКО Ирина Фёдоровна – старший преподаватель кафедры инженерной и компьютерной графики, Сибирский федеральный университет; т. 8-923-360-55-58; e-mail: 2300893.58@mail.ru

СЕМЕНОВ Павел Владимирович – доктор физико-математических наук, профессор, кафедра математического анализа и методики преподавания математики, Московский городской педагогический университет; т. 8-495-601-46-56, e-mail: pavels@orc.ru

СИТНИКОВ Александр Яковлевич – старший преподаватель кафедры спортивных дисциплин, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-903-921-06-78; e-mail: A788S@yandex.ru

СУРОВЦЕВ Владимир Михайлович – аспирант кафедры математического анализа и методики обучения математике в вузе; методов физики и информационных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8 (392) 27-27-333; e-mail: ppyachuk@rambler.ru

ТАНЦОРОВА Софья Игоревна – аспирант кафедры математического анализа и методики преподавания математики, Московский городской педагогический университет; e-mail: clyopa@list.ru

ТЕСЛЕНКО Валентина Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой ТИМОФ института математики, физики и информатики, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8 (391) 263-97-26; e-mail: teslenko@kspu.ru

ТРОФИМЕНКО Галина Сергеевна – аспирант кафедры педагогики и психологии начального образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-913-533-25-22; e-mail: trofi08.87@mail.ru

УФИМЦЕВА Людмила Петровна – доктор психологических наук, зав. кафедрой коррекционной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8 (391) 201-94-37; e-mail: ludaprofi@mail.ru

ФЕДОСЕЕВА Ирина Васильевна – проректор по учебно-методической работе, Архангельский областной институт переподготовки и повышения квалификации работников образования; т. 8-911-555-05-11; e-mail: ira.fedoseeva2010@yandex.ru

ФОКИНА Наталья Витальевна – кандидат географических наук, доцент кафедры физической географии и геоэкологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-913-839-10-76; e-mail: nvfokina_51@mail.ru

ХАЧАТРЯН Ирина Авагимовна – аспирант, КГПУ им. В.П. Астафьева; библиограф, Государственная универсальная научная библиотека Красноярского края; т. 8-983-612-53-07; e-mail: mandarin.85@mail.ru

ХОМЕНКО Денис Юрьевич – аспирант кафедры отечественной истории, КГПУ им. В.П. Астафьева; т.: 8-923-271-57-49; e-mail: khomenko_denis@mail.ru

ЧИЖАКОВА Галина Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогики и психологии начального образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: chizhakova@mail.ru

ШИЛОВ Александр Иванович – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой общей педагогики и образовательных технологий института психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-902-992-19-05; e-mail: 9029921905@mail.ru

ШИЛОВ Сергей Николаевич – доктор медицинских наук, профессор, директор института психолого-педагогического образования, зав. кафедрой специальной психологии института специальной педагогики КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-903-923-47-00; e-mail: shiloff.serg@yandex.ru

ШИЛОВА Нина Васильевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-950-430-82-68; nschilova@mail.ru

ШИРАБОКОВА Анна Сергеевна – аспирант, ассистент кафедры германских языков, Алтайская государственная академия образования им. В.М. Шукшина (Бийск); т. 8-983-351-64-51; e-mail: liana_l@hotmail.ru

ШПАКОВ Андрей Иванович – кандидат медицинских наук, доцент, зав. кафедрой спортивной медицины и ЛФК, Гродненский государственный университет им. Янки Купалы; e-mail: shprakoff@tut.by

ШТЕФАНОВА Екатерина Сергеевна – учитель-дефектолог, МБОУ ЦДиК № 9; т. 8-960-765-94-27; e-mail: centr9@inbox.ru

ШКЕРИНА Людмила Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой математического анализа и методики обучения математике в вузе, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: Shkerina@mail.ru

ЯМСКИХ Татьяна Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-391-217-17-91; e-mail: ytanya.08@mail.ru

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

Приглашаем вас принять участие в очередных выпусках научного журнала «Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева» 2013 г.

В «Вестнике КГПУ» публикуются основные научные результаты исследований научных школ, диссертационных исследований на соискание ученой степени доктора и кандидата наук, статьи преподавателей и аспирантов, которые ведут активные научные поиски в своей области.

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 Научно-технической информации Агентства «Роспечать» под № 66001.

С 05.03.2010 журнал включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук (ВАК).

Полнотекстовая электронная версия статей публикуется в Научной электронной библиотеке eLibrary.

Обращаем ваше внимание на то, что в соответствии с требованиями ВАК статья должна содержать: описание научной проблемы, цель исследования, его научную новизну, научные выводы.

С целью повышения авторского и журнального индекса цитирования рекомендуем авторам:

Название статьи формулировать таким образом, чтобы оно, с одной стороны, привлекало внимание читателя, с другой – отражало предмет (аспект предмета), исследования, раскрывая его сущность и содержание.

Ключевые слова (10–12 слов или коротких словосочетаний) должны отражать основные мысли и идеи статьи, предмет, объект и результаты исследования, конкретизируемые в тексте статьи понятия и категории, а также создавать интригу, вызывая читательский интерес.

Аннотация к статье предусматривается в объеме 500–700 знаков (8–10 строк). В ней кратко отражаются актуальность и новизна исследования, его полемические положения. Автору необходимо подчеркнуть привлекательность и оригинальность разрешения проблемы, вызвать интерес читателя к своей работе.

В библиографическом списке обязательны ссылки на публикации в «Вестнике КГПУ» (архив журналов расположен на сайте университета www.kspu.ru и в НЭБ eLibrary).

Статьи аспирантов (без соавторов) сопровождаются представлением (или кратким отзывом) научного руководителя, копией приказа о зачислении в аспирантуру и публикуются бесплатно.

Электронный вариант статьи просим направлять на e-mail: verfel@kspu.ru и vestnik_kspu@kspu.ru в файле под именем автора.

Таблицы и графики оформляются в тексте статьи и отдельным файлом («Иванов. Таблица»).

