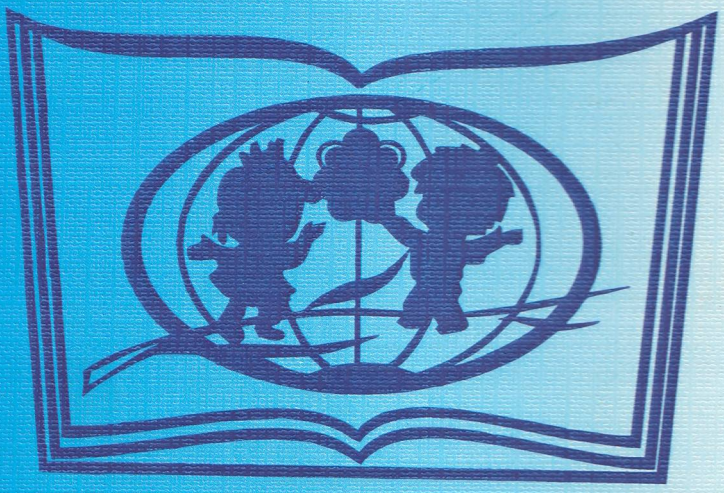
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ

Вестник

СТАВРОПОЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА

ПЕРИОДИЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



14
Выпуск
2011

16

Министерство образования и науки РФ
Министерство образования Ставропольского края

ВЕСТНИК

СТАВРОПОЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА

ПЕРИОДИЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

14

Выпуск

2011

58026/1
ГБОУ ВПО СГПИ
БИБЛИОТЕКА

Министерство образования и науки РФ
Министерство образования Ставропольского края

Редакционный совет журнала
Редько Л.Л.
председатель совета,
Пономарев Е.Г.
главный редактор,
Атарщикова Е.Н.
зам. главного редактора

Члены совета
Бобрышов С.В., Дворникова Е.И.,
Евмененко Е.В., Зиновьева В.М.,
Колпачев В.В., Лобейко Ю.А.,
Макаренко Е.А., Сейфулина Г.В.,
Скрипник Я.Н., Сляднева Л.Н.,
Ромаева Н.Б., Овсяникова Л.Д.

Редакционная коллегия журнала
Атарщикова Е.Н., Налбандьян М.А.,
Бобрышов С.В., Пономарев Е.Г.,
Белоцерковец Н.И., Ромаева Н.Б.,
Лобейко Ю.А., Сляднева Л.Н.,
Магомедов Р.Р., Тинькова Е.Л.,
Моргун И.Н., Тоискин В.С.

Учредитель
ГОУ ВПО Ставропольский
государственный педагогический институт

ISBN 978-5-91090-083-1

© Ставропольский государственный
педагогический институт, 2011

Адрес редакции, издателя и типографии: г. Ставрополь, ул. Ленина 417-а
ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт. тел.: 56-08-26

Министерство образования и науки РФ
Министерство образования Ставропольского края

Вестник СГПИ
Периодический
научный журнал
Выпуск 14
Издается с 2003 г.

Содержание

Раздел I. Научная жизнь института: продолжение дискуссии

Грузков В.Н. Время выбора: между добром и злом 6

Раздел II. Педагогика и психология высшей школы

Шумакова А.В. Тенденции современного российского педагогического образования: к проблеме обоснования новой образовательной парадигмы..... 14

Бобрышов С.В., Дворникова Е.И. Формирование толерантности учащейся молодежи как цивилизационная проблема и исследовательская парадигма..... 25

Кульчицкая И.Ю. «Педагогическое проектирование» в образовательном процессе СГПИ – актуальность и перспективность..... 37

Шведенко Ю.В. Проблемы профессионального самоопределения преподавателей на этапе адаптации..... 43

Чуприна А.А. Культурологическая парадигма современного педагогического образования в аспекте философского осмысления..... 47

Назаренко Н.Н. Педагогические проблемы полиэтнической образовательной среды..... 53

Лобейко Ю.А., Коблева А.Л. Характеристика реализации здоровьесберегающего сопровождения студентов ГОУ ВПО СГПИ..... 57

Овсянникова Л.Д. Инновационные технологии в музыкальном образовании в реалиях сегодняшнего дня..... 64

Налбандьян М.А. Особенности социально-эстетического воспитания студентов в высшей школе..... 71

Соловьева Е.В. Личностная саморегуляция как показатель готовности будущего учителя адаптивной физкультуры к работе с детьми..... 82

Швецова О.В. Материнские комплексы: комплекс медеи, комплекс иокасты..... 86

Голякова Н.Н. Методика проведения оздоровительной аэробики в условиях педагогического вуза..... 95

Крупина О.В. Самоанализ как отражение образовательной деятельности: выявление проблем молодого учителя..... 114

Сейфулина Г.В., Морозова Т.П. Исследование подготовки менеджеров организации..... 118

Раздел III. Проблемы современного школьного образования

Магомедов Р.Р., Загирняк М.В., Литвина Г.А. Современные представления о содержании педагогического менеджмента качества образования в средней общеобразовательной школе (на примере дисциплины «Физическая культура»)..... 122

Затеева Т.Г. Использование возможностей дистанционного обучения для реализации самоконтроля учащихся.....133

Еремин А.М. Значение прикладных задач в школьном курсе математики.....137

Кондрашов А.В., Затеева Т.Г. Формирование образовательных ключевых компетенций младшего школьника в процессе изучения математики.....141

Кондрашов А.В., Рядков С.А., Кондрашов Ю.В. Информационная образовательная среда школы как условие развития медиакультуры обучающегося.....144

Раздел IV. Филология

Леденев Ю.Ю. Языковая изофункциональность в когнитивно-дискурсивном аспекте.....149

Манаенко Г.Н. Осложнение предложения как способ актуализации информации в тексте.....155

Борисова Т.Г. Макроконцепт «вещество» как отражение одной из понятийных доминант бытия.....160

Скрипник Я.Н. Звукосимволические оппозиции как одно из ключевых понятий фоносемантики.....167

Манаенко С.А. Особенности функционирования в сложноподчиненном предложении отдельных классов лексических единиц.....176

Кузнецова Т.Б. Функциональный и этимологический аспекты изучения онимов русских волшебных сказок.....183

Долотова Т.Н. Современные радио- и телетексты: достоинства и недостатки.....191

Раздел V. История

Гребенюк Н.И. Образовательная сущность «Истории Руси и русского Слова» В.В. Кожинова в условиях духовного обновления содержания образования в России.....199

Каменева Г.Н. Гендерное измерение победы: женщины г. Ставрополя в годы Великой Отечественной войны 202

Ануприенко И.А. Женщина между «браком и монастырём» в период позднего средневековья: альтернатива выбора.....214

Овчаренко Т.С. Социально-экономические проблемы развития сельской общеобразовательной школы РСФСР в 60 – 80-е годы XX века....222

Бойко Э.Г. Изменения в сфере женского образования на Ставрополье во второй половине XIX – начале XX веков.....229

Нестеров А.С. Профессионально-техническое образование в историографической традиции советской эпохи.....236

Трибунских Н.И. Поиски источников финансирования образовательных учреждений в начале 20-х годов XX века (на материалах Ставрополья).....242

Володькова Е.Н. Взгляды на воспитание беспризорных детей общественных и политических деятелей XVIII века.....248

Величко Л.Н. Подходы к освещению категории «детство» в зарубежной медиевистике и отражение её в источниках.....252

Новикова О.Н. Иностранноподданные женщины в социокультурном пространстве Ставропольской губернии в начале XX столетия.....261

Садченко В.Н. Из истории христианского миссионерства на Северном Кавказе до начала XX века (католические, протестантские и восточнохристианские миссии).....266

Немашкалов П.Г. Просветительская деятельность православного духовенства на Северном Кавказе во второй половине XIX века.....275

Зырянов Р.Д. Повседневная жизнь жителей Ставрополя в первый год Великой Отечественной войны.....279

Раздел VI. Государство и право

Пономарев Е.Г. Россия на пути к гражданскому обществу: противоречия процесса и правовой основы.....285

Атарщикова Е.Н. История становления правовой терминологии и теоретический анализ этого феномена.....292

Киевский С.А. Самоуправление казачества Юга России в системе государственной власти.....299

Дворцов В.Е. Психическое насилие как способ совершения мошенничества 308

Часовская Л.А. Современные тенденции семейно-брачных отношений в российском обществе.....312

Раздел VII. Математика и информатика

Рядов С.А., Козловский Т.Е., Кондрашов А.В. Анализ влияния состояния ионосферы на точность местоопределения спутниковой радионавигационной системы пограничного корабля.....317

Гиршович В.С. Культура и стиль математического мышления в образовании.....320

Васильженко Л.Б. К вопросу о характеристиках множества сходимости интерполяционных процессов.....326

Микула О.Н., Микула Н.П. Анализ подходов к обучению информационному моделированию...328

Гвоздиков Р.Н. Виртуальная реальность как средство и механизм компенсации и замещения социальной реальности.....334

Раздел VIII. Рецензии на книгу

Пономарев Е.Г., Величко Л.Н. Рецензия на книгу «Вторая мировая война в детских «рамках памяти»: сборник научных статей / под ред. А.Ю. Рожкова. – Краснодар: Экоинвест, 2010. – 380с.....339

РАЗДЕЛ I. НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ ИНСТИТУТА: ПРОДОЛЖЕНИЕ ДИСКУССИИ

ВРЕМЯ ВЫБОРА: МЕЖДУ ДОБРОМ И ЗЛОМ

В.Н. Грузков

Непосредственным поводом для написания полемической статьи стало обсуждение на «круглом столе» в Ставропольском государственном педагогическом институте вопросов формирования духовно-нравственной позиции педагога в современных условиях модернизации образования. Общий характер дискуссии вышел за «рамки» собственно профессиональной аудитории и затронул круг проблем, которые представляют интерес для «всех и каждого», в первую очередь, семей и тех, кто организует и управляет процессом воспитания детей и подростков.

1. Нравственность как она есть Мораль (нравственность) как общественное явление в определенной мере можно относить к одной из загадок, а в чем-то историческим парадоксом для человека и человечества. Основанием для такого суждения является уже то обстоятельство, что рассматриваемый феномен «возникает» на заре цивилизаций и присутствует в жизни людей десятки тысяч лет, а понимание характера его проявления и функционирования вызывает самые горячие споры, из поколения в поколение. Даже вопросы «первичного» свойства: что такое нравственность (мораль)? Какое место она занимает и должна занимать в жизни человека и общества? Что значит поступать по «законам морали»? Что должно быть в основе нравственного воспитания современных поколений? Кто им должен заниматься? – остаются дискуссионными. Несмотря на то, что теме нравственности посвящено великое множество ученых книг и художественных произведений разного рода.

Трудности познания нравственного бытия человека, его моральной деятельности можно объяснить разными причинами объективного и субъективного плана. Но, прежде всего, тем, что мораль непосредственно «включена» в ткань мироощущения человека и отражает его внутреннее состояние. А поскольку общество, как и жизнь людей, во всей их полноте и многообразии постоянно находятся в движении и самодвижении, развиваются и наполняются новым содержанием, ценностями и оценками, то, естественно, в каждый момент времени происходит, если не изменение морали как таковой, то изменение ценностного отношения к ней. Как нельзя забывать, что в обществе живут разные по социальному, экономическому, культурно-историческому, этническому, религиозному… положению люди, несущие в миропонимании несхожие мировоззренческие ориентации, «свою» систему ценностного отношения к миру, в том числе и на понимание сущности и предназначение морали. Но суть вещей от этого разве меняется? Нравственность есть или ее нет – иного не дано.

Мораль проявляется, функционирует, оценивается, формируется через призму предельно широких противоположных

по направленности и значению смыслов и понятий, какими являются категории «добро» и «зло». Так исторически предопределено, что добро и зло стали, своего рода, вехами на границах противоположных начал и оценок нравственных деяний человека. Говоря словами поэта Ю. Кузнецова, борьба между добром и злом «шумит по всем земным дорогам». Она всегда идет напряженно – силы зла никогда «просто так» ничего не сдавали. И потому борьба против него всегда представляется необходимостью и условием самосохранения человека и человечества. При этом нередко так происходит, что добро и зло сами по себе проявляются противоречиво, здесь «одно может переходить в другое»: для одних те или иные деяния могут оцениваться как зло, а другими - как добро.

Отсюда возникает вопрос вопросов о критериях нравственного. Поскольку замысел статьи и ее жанр не позволяет обращение к широким аргументациям, выделим главное в существе критерия морали: нравственно то, что в максимальной степени способствует действительному (здоровье, образование, культура и т.д.) развитию большинства людей. Причем, категорию «большинство» можно рассматривать на самых различных уровнях, вплоть до масштабов всего человечества. Это утверждение не претендует на абсолютное значение, но в нем отражает «своя» историческая логика: мораль возникает как всеобщее знание и норма поведения. Ее нормы возникают на уровне родоплеменных отношений, когда еще не было государства, и она фактически стала единственным средством общественного регулирования отношений между людьми (на уровне отдельного человека, рода, племени, между ними). И главной особенностью морали является тот факт, что мораль «никто не придумал», ее нормы рождались вместе с мучительным опытом практической повседневной жизни людей. Они, как говорится, не имели документального оформления, а были общим признанием той или иной нормы «как надо себя вести» в соответствующих обстоятельствах жизни.

Иными словами, вырастая из практического и духовного опыта, нормы морали формируются на основе общественного договора: люди сами решали, как должен вести себя человек в тех или иных ситуациях жизни и деятельности. Общество само судило «кто чего стоит в жизни». За не выполнение нравственных норм оно спрашивало с индивида через порицание, осуждение, игнорирование и т.п. И это действовало на человека «почище» любого закона: мало кому хотелось быть «изгоем» в глазах тех, с кем каждый день непосредственно общаешься? Что давало свои неоспоримые преимущества. Один из примеров: если в Китае сын оставил без заботы родителей – община презирает его. Как одно из следствий, в Китае дома престарелых относится к исключениям. Применительно к российскому духовному менталитету, существо нравственных норм выражалось в таких понятиях как «не вреди», «не ленись», «уважай и помогай другим», «не трусь», «помогай сирым и убогим», «не оставляй товарища в беде», «забота о детях и родителях – первейшая забота», «содействуй благу других», «береги Отечество, как мать свою» и т.д. И, скажем, самым презираемым человеком на Руси считался тот, кто оставил товарища без помощи на поле боя или в других обстоятельствах. И до настоящего время, по сравнению с другими армиями мира (на число воюющих), случаи оставления на поле боя товарища были крайне редкими. В современной жизни нормы морали рассматриваются как духовные ценности. Назовем ряд из них, что у каждого на слуху: это *справедливость, совесть, уважение старших, гордость за страну и традиции ее народов, национальное достоинство, честь, пат-*

риотизм, героизм, мужество, трудолюбие, сострадание, ответственность, долг (гражданский и воинский).

Процесс формирования нравственных ценностей в нашей стране обусловливался исторической необходимостью: воспитание поколений на идеях добра, трудности освоения природы, борьба за существование в суровых условиях выживания (освоение земель, неурожаи, природные стихии, нашествие врагов и т.д.) требовали нравственного сплочения людей. Мораль и ее нормы обладают не только способностью регулирования индивидуальными поступками. Она является всеобщим атрибутом национального самосознания и тем самым способствует самосохранению народа как народа. К примеру, разве не сила национального нравственного самосознания двигала народами России на борьбу с поляками и изменниками боярами в «смутное время» начала XVII века, подняла «дубину народной войны» против наполеоновских войск, германских фашистских орд...

В мировой и отечественной научной мысли на сегодня общепризнано (хотя здесь наличествуют несхожие по форме интерпретации), что мораль является одной из исторически сложившихся форм (наряду с экономической, правовой, политической, религиозной и т.д.) общественного сознания, соответствующих отношений и деятельности людей. Но, в отличие от норм права, политики, экономики, которые возникают вместе с государством и вырабатываются им (теми или иными социальными институтами), *утверждаются силой его авторитета и административной мощи*, – нормы нравственности изначально были и остаются ведущим *общественным институтом* саморегулирования поступков и действий людей. Более того, например, нормы права и политики признаются «общественно легитимными» в том смысле, в каком они совпадают с общественной моралью. И то из права и политики, что не получает нравственного одобрения, может определяться в общественном сознании «безнравственной политикой», «безнравственным законом» и т.д. Мораль, таким образом, оказывает свое влияние на формирование направлений и содержания не только политики и права, но и другие формы общественной жизни, в том числе и на экономику. Что, кстати говоря, осознавалась задолго до нашего времени. Так, выдающийся мыслитель и экономист первой половины 19-го века Дж. С. Милль отмечал, что «нравственные качества работников столь же эффективно влияют на эффективность и качество труда, как и их умственное развитие». Стоит ли «забывать» об этом, когда рассуждаем об условиях успешной модернизации экономики?

Регулирующая роль морали проявляется не «сама по себе», а через последовательную и целеустремленную работу в жизни всех поколений. Когда человек с самого раннего детства учится поступать «так и не иначе» – в соответствии с общепринятыми ценностными нормами нравственности. Но в реальности все сложнее.

2. Личное и общественное в морали: антиподы или союзники? Современная теория и практика общественной жизни подтверждает как очевидное: несмотря на то, что в обществе расширяются системы мер правового, экономического, политического и других видов воздействия на отношения между людьми, мораль не утрачивает своего регулирующего значения. Разве что, наоборот, по мере развития цивилизации и усложнения противоречий в обществе, потребность именно в нравственных механизмах регулирования взаимоотношений людей только возрастает. И как только эта сторона социума начинает деформироваться, в обществе нарастает напряженность во всех сферах. И потому надо думать не только над решением задач повышения качества нравственного воспитания человека, но и над тем, чтобы само

общество соответствовало высшим нравственным принципам и ценностям. Как отмечал русский мыслитель В.С. Соловьев, «личное совершенствование каждого человека никогда не может быть отделено от общего, личная нравственность – от общественного... Как отделить здесь личную нравственность от общественной, когда первая есть внутреннее начало второй, а вторая – предметное осуществление первой».

Для нашей страны проблема нравственного воспитания – одна из наиболее актуальных. Это обусловлено, с одной стороны, тем, что исторически в основе российского менталитета и всей общественной жизни нравственные принципы и нормы занимали определяющее место. О чем, кстати говоря, предметно и по существу напомнил 8-й Всемирный Русский Народный Собор, – на нем сформулированы основные правила хозяйствования и каждое из них пронизано высшим нравственным содержанием. С другой стороны, именно ход модернизации общества обостряет проблему нравственного воспитания. Одно из следствий реформирования всех сфер социума – активная трансформация представлений о морали, ее ценностях, особенностях их проявления в семье, школе, национальных и религиозных отношениях, в образе жизни, межличностном общении и т.д. Сегодня, наряду с закладыванием положительных тенденций, пока дают о себе знать доминанты болезненной стихии, вызванной ускоренным «разрушением» постулатов традиционных ценностей морали, то есть, тех ценностей, которые исторически были присущи духовной жизни наших народов.

Особенно «старается» ТВ. Здесь зримо и эмоционально показывается и доказывается, что высшие нравственные качества фактически являются анахронизмами. Хотя вроде бы любой здравомыслящий человек не может не понимать, что нельзя отменить мораль. Это равносильно «отменить духовную ментальность народа»: именно при сохранении духовно-нравственных устоев и основ жизни народ остается предсказуемым народом. Тогда как разрушение нравственных основ традиций несет в себе предпосылки для роста конфликтности. Что собственно убедительно подтверждается современной практикой. Например, если когда-то на Северном Кавказе, чтобы прекратить конфликт, достаточно было женщине бросить белый платок между враждующими сторонами, то сегодня здесь льется кровь невинных людей в ходе непрекращающихся вооруженных столкновений и диверсий против человека. Объектом нападения экстремистских элементов становятся даже религиозные духовные лидеры, кто издревле обладал на Кавказе непререкаемым авторитетом. И это происходит, несмотря на то, что здесь задействуется вся мощь государства. Нечто подобное, пусть и в других формах, имеет широкое распространение. Те же события в печально знаменитой Кущевке? А выступления молодежи под различными «флагами»? Массовые драки молодежи в разных уголках страны? Даже в армейской среде отмечается рост конфликтности между военнослужащими. Да, причин аналогичного рода событий множество. Но делать вид, что мы-то здесь «не причем» – по крайней мере, неразумно. Существо выделенных конфликтов доказывает только одно, что общество «сдвинулось» в понимании пределов между границами добра и зла.

Результаты «размывания» традиционных ценностей не замедлили сказаться и на общем состоянии «качества населения»: социологические исследования постоянно «фиксируют» снижение уровня духовно-нравственной культуры школьников и молодежи (а в определенной мере и самих воспитателей, в том числе, родителей), рост в духовном мире человека ценностных нравственных установок деструктивного содержания и направленности. Это,

в конечном итоге, приводит к росту социальной апатии, скептицизма по отношению к таким фундаментальным основам бытия людей как труд, учеба, отношение к стране, общественному долгу. Тем самым социальная среда, грубо говоря, все больше заполняется противоречивой аморальной атмосферой, здравый выход из которой под силу не каждому человеку. Не этим ли объясняется тот факт, что наша страна по количеству преступлений, суицидов среди детей и молодежи находится впереди планеты всей?

Конечно же, существо общей проблемы неразумно сводить только, скажем, к российскому кино и ТВ. По сути, все намного сложнее. То же ТВ есть своего рода «социальное зеркало», отражающее общий контекст противоречий в обществе. Как нельзя не учитывать, что модернизация России идет в контексте модернизации мировых цивилизаций и у нас, надо понимать, то же ТВ работает в духе, присущем всему «цивилизованному миру». На одну из особенностей функционирования современных СМИ обратил внимание американский журналист К. Бернстейн. Он, в частности, пишет, что СМИ его страны «создают культуру идиотов. Не субкультуру идиотов, которая существует в каждом обществе где-то, но не на поверхности, и может служить некоторой забавой, но настоящую культуру идиотов». Для этого, отмечает далее он, глупость преподносится как образец, используется дезинформация, презрение к истине и настоящей жизни. Выходит, что по параметрам такого рода наши СМИ стараются всегонавсего не отстать от «передовых» массмедиа? Во всяком случае, и этим можно объяснить причины моря крови и насилия над человеком, которые разливаются на экранах «нашего» ТВ по всем каналам в массовое для просмотра время. А если «разумное и вечное» показывают, то почему-то это происходит после полуночи. Даже победы в спорте на чемпионатах Европы и мира не показывают для массовой аудитории. Тогда на чем еще воспитывать гордость за страну, если не на победах в спорте?

Сразу хочу оговориться, – не отношусь к непримиримым критикам нашего ТВ. Ведь нельзя не признать, что в целом оно стало многообразней и разностороннее, если хотите, более приближенным к самым разным людям. Весь вопрос в мере вещей. И в этом смысле, вызывает откровенное недоумение тот факт, что слишком часто, в повторяющейся последовательности, превозносится все, что мало отличает человека от животного. Как непонятно, почему изо дня в день на экранах одни и те же, безмерно надоевшие зрителю безголосые и голосистые певуны и прочие представители гламура? Или творения, где герои ничего, кроме стрельбы по людям, не умеют делать. Неужели их «творения» созвучны с духовно-нравственным менталитетом национальной жизни наших народов? К тому же человеческая жизнь для основной массы населения проходит в сложных условиях их бытия и потому гламур, по словам одного из моих собеседников, не «просто раздражает, а бесит, он оглупляет смысл труда, учебы». И это мнение не одиночек, его придерживаются, например, большинство студентов, с кем приходится общаться.

В этой связи непонятно, почему иные СМИ ведут себя так, словно они бесконечно уверены, что на продукции «культуры для идиотов» можно жить бесконечно долго. Как сказал в беседе со мной один из издателей, зачем говорить о морали и прочем, другое дело кто-то кого-то убил, что-то взорвалось, дескать, что сегодня именно это нужно, а про другое они не читают. Вот и получается: приучили к жареному, а теперь бегаем в поисках всего того, что имеет трупный и запах крови.

3. Нравственное воспитание – дело всех. А может и не страшен так черт как его малюют? Может со временем все



само по себе перемелется? Разумеется, надо верить в лучшее. Весь вопрос, сколько времени история отводит современной России? И если с надеждой смотрим в будущее, то тем более нельзя не признавать многократно доказанного ходом развития цивилизаций факта: восходящее развитие в экономике, политике, культуре невозможно без соответствующего духовно-нравственного воспитания поколений. Как нельзя не учитывать, что мораль обладает «способностью» утверждаться по принципу снежного кома, как в сторону добра, так и зла. Если нравственные нормы все больше и больше игнорируются на уровне отдельной личности и «не замечаются» (по Ф.М. Достоевскому это называется «все позволено»), их формированию не уделяется должного внимания на уровне семей, бизнеса, учебных и других учреждений, организаций и всего общества – неизбежно идет нарастание в поступках людей в сторону зла. И потому те или иные решения и программы по вопросам нравственного воспитания должны, грубо говоря, подаваться вовремя на повестку дня.

Как нельзя не понимать, что нравственность несет в себе не только функцию регулирования по «законам совести» и т.п. Как форма общественного сознания, мораль является «хранителем» генезиса нравственных чувств, через которые и с помощью которых народ осознает себя народом. Размывание этих чувств, а тем более их разрушение ведет к накоплению отрицательной нравственной энергии, которая может прорывать любые правовые, политические, религиозные и т.п. общественные правила и предписания. Последнее проявляется в форме самых различных форм деструктивного поведения, начиная от желания все унижать и принижать, до преступлений против человека и государства.

В целом нельзя сегодня не учитывать важнейшей особенности в нравственной жизни современного российского общества и личности: государство, освобождая себя «от бремени» нравственного воспитания поколений, тем самым создает условия для создания ситуации, когда «все и вся» становится уделом самого государства. Иными словами, расширяя условия для свободы без нравственного самоконтроля, государство оказывается своего рода заложником «недостаточного» воспитания граждан общества. Выход – проще некуда: чтобы преодолеть рост деструктивных форм поведения, государство нажимает на силовые педали, наращивая мощности милиции-полиции. А рост количества сотрудников силовых ведомств, как известно, не дает желаемых результатов. Так может дешевле и эффективнее будет, если расширять ресурсы нравственного воспитания? Вести программную работу по возвышению роли и значения нравственных норм регулирования светских отношений между людьми. Ведь ясно же – у каждого «опасного угла» милиционера-полицейского не поставишь.

В связи с начатым разговором, не менее важно обратить внимание еще на одно примечательное обстоятельство: нравственное воспитание – это процесс, где нужны взвешенные подходы с точки зрения выбора идей, слов, средств и форм реализации. Его реальное осуществление предполагает «подключение» соответствующей материальной базы и других общественных ресурсов (финансовых, политических, культурных и т.д.). Здесь есть чему поучиться, например, у церкви: чтобы утверждать свое влияние на людей, она наращивает и наращивает материальные и духовные основы работы. А что имеем в части светских основ нравственного воспитания? Оно опирается на спортивные базы, секции, бассейны, разветвленную инфраструктуру культурной сферы, отдыха? Но ведь без всего этого идеи о повышении качества нравственного воспитании больше представляют «бессмысленные мечта-

ния» и благие надежны. Вот смотрите, даже в краевом центре нет разветвленных спортивных зон. А если где-то что-то просматриваются, то их обустройство и оборудование на уровне «каменного века». А ведь именно спорт в подростковом и юношеском возрасте формирует чувство здорового и честного соперничества, порядочность по отношению к другим, развивает физическую и нравственную волю к достойным победам, чувство коллективизма и т.п. Спорт создает своих героев-спортсменов во дворах и городе, которым подражают мальчишки. Из спорта во дворах вырастают и национальные герои – сколько чемпионов начали путь к олимпу от дворовых спортивных площадок. Или молодежные кафе, где те же студенты могли бы общаться за столом с доступными по ценам чаем и кофе, где выступали бы музыканты и певцы из вузов города. А система трудоустройства разве не предполагает расширение строительства предприятий, чтобы молодежь уверенно смотрела на перспективы выбора профессии.

Или вот такое. Ясно же, что у каждого времени есть свои герои, во всяком случае, люди, с кого общество предлагается «делать жизнь». И они есть, но кто о них знает? А вот портреты «героев», кто из штанов выпрыгивает в борьбе за властные кресла – на «всех столбах» висят. Хотя большинство из них в роли инкогнито: непонятно, что они сделали для села, города, края и потому какие у них основания занимать государственные места в эшелонах власти? Тем не менее, почему в одном случае фантазии и денег не хватает на элементарное, а в другом – все в порядке с финансами.

Безусловно, простых ответов по вопросам нравственного воспитания поколений не бывает. Но ведь под лежащий камень вода не течет. А впечатление такое, что государство решило, что со всеми вопросами морали справится церковь, без мощной широко разветвленной базы светского воспитания. Не умаляя роли церкви здесь, в воспитании нации в то же время кто назовет светскую страну, где успехи в сфере нравственности достигнуты на основе религии без соответствующего участия государства и всех звеньев общества? Так что речь, насколько понимаю, должна идти о совместных усилиях общества и церкви под эгидой государства, а не что-то другое.

Отсюда, именно государству пора определиться в основаниях сколь-нибудь системной работы по нравственному оздоровлению общества. А именно работа такого свойства востребуется сегодня, когда происходит ускоренное расслоение населения и каждый слой, грубо говоря, несет «свою» идеологию, а вместе с этим и «свою» мораль. Уже не говорю о тех, кто с успехом делает «крутые бабки» на продукции сомнительного свойства: «рынок же – продаю то, что мне выгодно, а после меня хоть потоп». Здесь, кстати говоря, возможен вопрос и такого плана: разве возможна сегодня «мораль для всех»? Этого не удалось осуществить даже в советское время через утверждение морального кодекса строителя коммунизма на основе единой идеологической концепции?

Конечно же, морали «одной на всех» не бывает. В ней всегда есть многое, что несет в себе не только социальные разности, но и глубоко индивидуальное (тип характера, особенности психики, воспитания, уровень образования и т.д.). Поэтому в каждом человеке, если он не мерзавец по убеждению, всегда присутствует «своя» доля совести, чести, долга и т.д. Как и наоборот. Тем самым, нет смысла приводить мораль к «общему знаменателю». Весь вопрос, как сделать, чтобы добрые начала в людях прибавлялись? Чтобы высшие ценности морали (патриотизм, гражданский и воинский долг и т.д.) всеми разделялись по существу. Это, думается, нельзя не учитывать при формировании нового человека, необходимости которого в последнее вре-

мя говорит и Президент России. Уже потому, что *высшие нравственные ценности – это духовная основа* российского менталитета.

Качественное решение вопросов нравственного воспитания зависит не только от государства. Успех дела здесь обусловливается комплексом факторов и условий экономического, политического, правового, образовательного, культурно-исторического порядков. Учет их требует от общества и всех его звеньев терпения и мудрости, чтобы более взвешенно вести работу в системах нравственного воспитания, обновляя его формы и методы в соответствии с изменяющимися обстоятельствами современной жизни. Степень проявления добрых начал в мыслях и делах людей во многом будет зависеть от того, что поколения будут читать, слушать, смотреть, с кем и по какому поводу общаться. Это задача со многими неизвестными и ее успешное решение во многом будет зависеть от всех и каждого, и не в последнюю очередь от семей, детских садов, школ, вузов.

RS. В канун Нового года Президент России подписал Закон «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию». Знаковый документ. Это ли не доказывает, что логика жизни берет свое: государство начинает законодательно поддерживать идею о необходимости утверждения и возвышения нравственного прогресса в стране. Весь вопрос: в какой мере будет реализовываться данный Закон?

Сведения об авторе

Грузков Владимир Николаевич – д-р филос. наук, профессор, член Союза журналистов России. Сфера основных научных интересов – методология исследования социально-экономических и духовных процессов, проблемы философской антропологии, духовно-нравственного воспитания личности, профессиональной подготовки и переподготовки кадров.

* * *

РАЗДЕЛ II. ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

ТЕНДЕНЦИИ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: К ПРОБЛЕМЕ ОБОСНОВАНИЯ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

А.В. Шумакова

В настоящее время российское общество и система отечественного образования переживают достаточно сложный период. С одной стороны, и в обществе, и в образовании в течение продолжительного времени наблюдаются достаточно серьезные кризисные явления, с другой (и это не вызывает сомнения) – определились четкие перспективы общесоциального развития, обусловливающие будущие возможности качественного изменения всех сфер общественных отношений и деятельности, в том числе и в системе образования.

Кризис в отечественном педагогическом образовании в своем структурном значении отражает несколько системных уровней: общекультурный и общеобразовательный уровни, а также уровень, обусловленный самой спецификой профессионального педагогического образования как важнейшей сферы духовного производства общества.

Общекультурный уровень кризисных явлений в педагогическом образовании детерминирован проблемами, имеющими макрозначение для всей человеческой цивилизации. На этом уровне речь идет о проблемах, которые в известном смысле являются «вечными», затрагивающими коренные стороны человеческого бытия. В контексте специфики сферы духовного производства обозначенные проблемы порождены приоритетом развития материальной составляющей культуры и соответствующим научно-техническим прогрессом. В свое время Н.А. Бердяев писал: «Не будет без преувеличения сказать, что вопрос о технике стал вопросом о судьбе человека и судьбе культуры… Техника умножает блага жизни. Но эта специальная область, не затрагивающая никак сознания и совести…, не ставит никакой духовной проблемы» [1:148]. При этом «мы стоим перед основным парадоксом: без техники невозможна культура, с нею связано само возникновение культуры, и окончательная победа техники в культуре, вступление в техническую эпоху влечет культуру к гибели» [1:149].

Обозначенная Н.А. Бердяевым проблема не утратила актуальности (если не обострилась) и на современном этапе развития человеческой цивилизации. Отечественные авторы, в свою очередь, отмечают, что индустриальная парадигма культуры и порожденная ею техногенная цивилизация привели человечество к глобальной духовной катастрофе. А.М. Новиков, анализируя проблему кризиса системы образования в контексте глобальных проблем общества, приходит к выводу, что этот кризис обусловлен явлением технократизма. Технократизм характеризуется дегуманизацией общества

и культуры, которая, в свою очередь, есть следствие подчинения Человека служению научно-техническому прогрессу [2]. Поэтому в условиях технократического общества «человек делается орудием производства продуктов», а материальная «вещь ставится выше человека» [1:149].

Современное общество, которое называют информационным, создало культуру, основанную на идеологии прогрессизма и техницизма, потребления и полезности, изменившую самого человека. Межличностные отношения в такой культуре перестают регулироваться внерациональными способами: чувствами, обычаями, верой, любовью, идеалами, противопоставлением добра и зла, прекрасного и безобразного. Духовность редуцируется к разуму, а ценности заменяются информацией. Поэтому техническая цивилизация в своей абсолютизации наносит ущерб духовности человека, эмоциональной, чувственной сфере его личности. В этом плане «технизация духа, технизация разума может легко представиться гибелью и духа, и разума» [1:153].

Как общекультурная ориентация технократическая идеология обусловливает проблему технократического сознания, что проявляется в сужении поля возможного выбора жизненных альтернатив, в дефиците положительных эмоциональных эмоций человека. В понимании мира природы, мира культуры и мира человека в сознании технократа господствует одномерность и гиперрационализм.

А.М. Новиков таким образом охарактеризовал основные черты технократизма и технократического сознания: примат средства над целью; примат частной цели над смыслом и общечеловеческими ценностями; примат символа над действительностью; примат техники над человеком и его духовностью. При этом в технократическом мышлении сиюминутные потребности вытесняют разум, мудрость и нравственность: «Для технократа не существует понятий совести, человеческих чувств и человеческого достоинства» [2:9].

Личность человека не должна отождествляться с техникой и научно-техническим прогрессом. По своей сути личность «прежде всего, есть единство в многообразии и целостности» [1:159]. В этом плане человек самостоятельно ставит цель, не являясь при этом частью и средством технического прогресса. Но технократизм в культуре и технократическое общество как раз и порождают ситуацию, когда человек есть, прежде всего, средство, придаток техники, но не единая, целостная личность. Поэтому «технократическое сознание игнорирует личностные устремления людей, считая их вторичными, производными и малозначимыми по сравнению с объективной логикой развития науки, техники и технологии» [3:117].

Таким образом, основным признаком технократического сознания является отсутствие у личности человека в должной степени развитой потребности и способности в нравственной регуляции своего поведения и деятельности, крайний рационализм, прагматизм и экспансионизм в социальных и межличностных отношениях. В этом плане технократизм также порождает и авторитаризм личности. «Техника дает человеку чувство абсолютного могущества, и она есть порождение воли к могуществу и экспансии», – таким образом охарактеризовал с философских позиций обозначенную черту технократического сознания Н.А. Бердяев [1:155]. По своей сути технократизм и технократическое сознание противоречат всему нравственному, под которым И. Кант подразумевает безусловно общеобязательное, формальное правило поведения всех людей независимо от их происхождения, положения, обстоятельств в контексте требований всеобщего, нравственного принципа отношения к любому человеку не как к средству, а как к цели. Исходя из требований категорического императива И. Канта, «техника всегда есть средство,

орудие, а не цель. Не может быть технических целей жизни, могут быть лишь технические средства, цели же жизни всегда лежат в другой области, в области духа» [1:148].

На современном этапе требуются радикальные меры для выживания Человека Разумного как вида в условиях сформировавшейся технократической цивилизации, способствующей нравственной деградации общества. Одна из главных проблем, которую нужно решить научному сообществу, – создание таких психологических, педагогических и социальных механизмов, с помощью которых возможно гарантированное формирование высоких духовно-нравственных качеств настоящих и будущих поколений.

В соответствии с природным законом эволюции образованные люди должны из поколения в поколение становиться все совершеннее и человечнее. Однако в последние десятилетия по многим причинам сформировалось огромное количество людей новой «породы» – с извращенным разрушительным смыслом и образом жизни. Как правило, это люди с примитивными установками на личное материальное обогащение без должного духовно-нравственного фундамента, которые и составляют раковую опухоль общественного организма. Прекратить или замедлить эту эпидемию самоуничтожения Человека Разумного – одна из главных проблемных задач системы образования и высокой науки в целом. Другого более эффективного общественного механизма самосохранения в человеческой природе пока не существует.

Каким же образом технократизм и авторитаризм проявляются в системе образования? По мнению Е.Н. Шиянова, авторитаризм в образовании является результатом того духовного производства, которое сложилось у нас в стране, начиная с 30-х годов, и в основу которого была положена схема материального производства, ориентированная на человека как на объект всевозможных воздействий. Это привело к тому, что в рамках образовательного процесса личность учащегося представлена как материал, а обучающего как «оператора», контролирующего технологию педагогического процесса. Причем личности обучающего педагога и учащегося, по мнению исследователя, нужны здесь постольку, поскольку личность последнего – это лишь результат формирующего воспитания, а личность педагога – это вообще нечто лишнее, что не имеет никакого отношения к педагогическому мастерству. Все это привело участников образовательного процесса к отчуждению от культуры, нравственности и духовности [4]. В этом плане технократизм наложил соответствующий отпечаток на методический аспект системы образования. Если цель образования – подготовка «кадров», то отсюда вытекает и определенная трактовка методики преподавания: «кадру» не нужно мыслить широко и творчески; его главная и единственная добродетель – послушание и исполнительность. В такой системе отношений господствующим принципом являются субъект-объектные отношения [4].

А.М. Новиков конкретизировал черты технократического сознания в качестве результата соответствующего образования. По мнению исследователя, основной результат технократического образования состоит в формировании технократического сознания личности – узкого, ограниченного и рецептурно-технологического. Технократическое сознание требует обязательного наличия рецептуры, четко расписанной технологии. Технократическое сознание предполагает неспособность свободы выбора, неспособность «войти в открытую дверь», когда человек несет ответственность за свои действия. Технократическое сознание, по мнению А.М. Новикова, предполагает обязательный «поиск образа врага» – неважно какого – лишь бы он был, лишь бы можно было бы взвалить на него от-

ветственность за неудачи, ничего не предпринимая самому; в отличие от гуманитарного сознания, «когда человек в первую очередь осознает личную ответственность за свою судьбу и судьбу окружающих его людей» [2:54-55].

Все сказанное позволяет констатировать, что чисто технического или технологического решения проблемы развития человеческого общества не существует. Поэтому необходимо изменить характер жизни и принципы организации общества (в том числе и его системы образования), ориентиры его развития, механизмы социального и социокультурного регулирования. В этом плане «речь идет о необходимости формирования иной парадигмы человеческого существования, базирующейся на новых гуманистических принципах мышления». В контексте должного развития личности человека основным противоречием как раз и выступает противоречие между гуманистической сущностью и предназначением человека и технократическими тенденциями современной цивилизации, которые и наносят основной ущерб гуманизму, гуманистическому миросозерцанию, гуманистическому идеалу человека и культуры. Таким образом, технический прогресс в чистом виде априори антигуманистичен, а единственно техническое понимание науки совершенно противоположно гуманистическим идеям и соответствующим культурным традициям, вступая в постоянное противоречие с гуманистическим пониманием полноты человечности, духовностью человеческой личности.

Необходимо отметить следующий факт: не технический прогресс обусловливает возникновение технократизма в культуре, за все происходящее в культуре несет ответственность сам человек. При этом эта ответственность распространяется не только на настоящее (и даже не на настоящее), но в первую очередь на будущее культуры и цивилизации. В свое время Н.А. Бердяев так охарактеризовал этот постулат: «очень часто люди, раненные» технократизмом, говорят, что технический прогресс «калечит человека», что он во всем виноват, – «такое отношение унижает человека, не соответствует его достоинству». Ответственен совсем не технический прогресс, который создан самим человеком, и недостойно переносить ответственность с самого человека на технику, потому, что не она обездушила человека, а человек обездушился сам. Поэтому «проблема должна быть перенесена извне внутрь. Духовное ограничение власти техники над человеческой жизнью есть дело духа, дело самого человека, зависит от напряжения его духовности» [1:161]. «Культура творится изнутри; она есть создание души и духа», – также отмечал И.А. Ильин [5:2].

В целом, мировое сообщество в XXI веке подошло к пониманию того, что своеобразным мостом от техногенной цивилизации к антропогенной может быть только такое по качеству образование и воспитание человека, которое формировало бы у него планетарное гуманистически ориентированное мышление, направленное на решение проблем, связанных с такими приоритетными ценностями, как, например, качество жизни человека, проблемами, решение которых не причинило бы вреда нашей планете, а значит, и самому человеку. Проявление технократизма порождает кризис культуры в образовании, характеризуемый следующим образом:

· кризис культуры в образовании выступает как кризис «образования человека», характеризующийся обеднением эмоционального и образно-эстетического восприятия мира, что обусловливает лишение человека необходимых этических доминант в жизни. Трансформация мировоззренческих ценностных ориентаций современного человека в чисто инструментальные, на первый взгляд, облегчает человеческое общежитие, де-

ГБОУ ВПО СГПИ
БИБЛИОТЕКА
58026/1

лает поступки людей рациональными, соответствующими ожиданиям большинства. Но в действительности за внешней осведомленностью скрывается невежество, равнодушие, духовная неразвитость личности и систем межличностных отношений. Таким образом, самый опасный результат образования – это прекрасно информированный человек, не отягощенный совестью;

· кризис культуры в образовании обусловлен «дефицитом культуры в образовании» (В.П. Зинченко). Доминирующая функция современного образования связана с его ориентацией не на культуру, а только на социальный опыт, включенный в образовательный процесс. «Система образования является подсистемой общества в целом. Как и любая другая подсистема, она выполняет множество функций. Но генеральной функцией системы образования, объединяющей все остальные в известную целостность, является воспроизводство человека как субъекта культуры» [6:125]. Поэтому дефицит культуры в образовании в той или иной степени обесценивает и сам социальный опыт, который должен обусловливать содержание образовательного процесса лишь в качестве структурного компонента.

Обозначенные кризисные явления так или иначе детерминируют поступательное развитие системы российского образования. Социальная ситуация в российском обществе характеризуется постепенной сменой образовательной парадигмы. Доминирующая в массовой практике репродуктивно-авторитарная, знаниевая модель образования становится препятствием на пути обновления общественного сознания и культуры современной России. В этих условиях возрастает роль человекоцентрированного образования как социального механизма, обеспечивающего неразрывную связь времен и необходимое равновесие между личностью и обществом, человеком и природой, человека с самим собой. Восстановить нарушенный баланс может антропологическая образовательная парадигма с ее ценностными ориентациями на развитие сущностных сил целостного человека во всем многообразии его связей с внутренним и внешним миром. Поэтому кризис в образовании характеризуется своеобразным переходным периодом в развитии российской культуры – сменой идеалов образования, его переходом от просветительской парадигмы к культуротворческой, от «человека образованного» к «человеку культуры» (В.С. Библер). Так, А.Г. Асмолов отмечает, что в «современной ситуации педагогика, созданная во времена Я.А. Коменского и ориентированная на модель культуры как фабрики массового производства, которая с самого начала исходила из принципа усреднения знаний и их квантовой, временной раздачи по урокам, была хороша лишь для этой эпохи» и в настоящее время требует парадигмального пересмотра [7:37].

Современные исследователи, подвергая критике традиционную знаниевую парадигму образования (В.В. Сериков и др.), также не отрицают ценность знания как необходимой составляющей содержания образовательного процесса. Весь вопрос в том, являются ли знания самоцелью в развитии личности или одним из средств такого развития.

В связи с этим Е.Н. Шиянов отмечает, что при знаниево-ориентированном подходе в центре внимания находятся знания как духовное богатство человечества, накопленное в процессе поисков и накопления исторического опыта. Знания, по мнению исследователя, являются важными социальными ценностями, поэтому и знаниево-ориентированное содержание образования имеет безусловное значение. Оно способствует социализации индивида, вхождению человека в социум. С этой точки зрения такое содержание образования является жизненно обеспечивающей системой. Однако, как пишет Е.Н. Шиянов, при знание-

во ориентированном подходе к содержанию образования знания становятся абсолютной ценностью и заслоняют собой человека. Это приводит к идеологизации и регламентации научного ядра знаний, их академизму, ориентации содержания образования на среднего обучающегося и другим негативным последствиям. Говоря о педагогическом образовании, исследователь (в соавторстве с И.Б. Котовой) подчеркивает необходимость выходить за пределы традиционных представлений о подготовке будущего учителя как системы передачи «некоторой суммы знаний и формирования соответствующих им умений и навыков» [8:193]. Реализуемая в педагогическом образовании традиционная парадигма приводит «к устойчивому сохранению безличного, технократического подхода к пониманию педагогического мастерства» [8:193], в основе которого лежат исключительно формирующиеся профессиональные знания, умения и способности будущего педагога. При таком подходе личность учителя выступает лишь в качестве персонифицированной основы нормативной педагогической деятельности. Поэтому необходимость смены существующей знаниевой образовательной парадигмы новой признается сегодня подавляющим большинством педагогов, ученых и практиков. Можно утверждать, что в современных условиях авторитарно-репродуктивная, знаниевая парадигма образования (в том числе и педагогического) полностью себя изжила.

Анализируя проблемы современного образования, В.В. Сериков, в свою очередь, в качестве основной тенденции развития профессиональной педагогической деятельности обозначил переход от знаниевой парадигмы к личностной. При этом исследователь делает акцент на том, что «это не просто одно из направлений ее (педагогической деятельности) трансформации, а становление педагогической деятельности как таковой, своеобразное возвращение к ее сущности» [9:224].

В.А. Болотов конкретизирует проблемы подготовки современных учителей в рамках знаниевой парадигмы следующим образом: «Современная концепция педагогического образования, не будучи в состоянии отразить целостную ситуацию педагогической деятельности, редуцирует подготовку учителя к ее внешнепроцессуальным характеристикам, к таким тревиальным действиям, как постановка задач, отбор материала, контрольно-аналитические операции, сопоставление деятельности детей с программными образцами. Являются ли эти действия собственно педагогическими, утверждать трудно» [10:18].

В.В. Сериков анализирует наиболее актуальные тенденции в развитии профессиональной педагогической деятельности, которые, по мнению исследователя, во многом обусловливают и соответствующие перспективы педагогической науки и образовательной практики. Среди основных автор выделяет следующие тенденции:

· педагогическая деятельность утрачивает черты спонтанно-ритуального поведения учителей и воспитателей, которые все более стремятся к рефлексии педагогического процесса, его результатов, к выявлению оснований для его исполнения;

· в современной педагогической деятельности сочетаются, хотя и не без противоречий, тенденции к возрастанию ее наукоемкости (стандартизация, модульность, информационная поддержка, диагностичность целей и результатов);

· в педагогической деятельности актуализируется субъектно-авторская позиция педагога, которая обусловливает возможность смещения педагогических целей в область личностно-развивающих функций. Именно личностно-развивающая функция определяет основную суть педагогической деятельности [9], но эта сущностная сторона деятельности педагога

«нередко скрывается за внешне-процессуальными ее аспектами в виде информирующей, дисциплинирующей, приучающей и др. деятельностей» [10:19]. По мнению В.А. Болотова, для того чтобы профессиональная деятельность педагога действительно отвечала современным социальным и культурным требованиям, поле зрения учителей и воспитателей в первую очередь должны определять не интеллект, операциональная успешность и учебная функциональность детей, а их «жизненные смыслы, личностная самоорганизация, личностные функции» [10:19].

Резюмируя вышесказанное, следует подчеркнуть, что теоретический анализ исследуемой проблемы свидетельствует о необходимости обоснования новой парадигмы педагогического образования.

При определении данной парадигмы необходимо учитывать сущностные характеристики этого понятия. Опираясь на работы С.В. Бобрышова, И.В. Кичевой, В.В. Краевского, Т. Куна, мы учитывали, что парадигма представляет собой совокупность научных достижений, убеждений, ценностей, признаваемых всем научным сообществом в течение определенного периода времени и дающих этому сообществу модель постановки проблем и примеры их решений. При этом, с деятельностно-определяющей стороны парадигма представляет собой модель научной деятельности в качестве совокупности теоретических стандартов, методологических норм, ценностных критериев, а с дескриптивной стороны – как одна или несколько фундаментальных теорий, получивших всеобщее признание и тем самым формирующих и направляющих массовое сознание, что позволяет описывать, объяснять и научные проблемы различного уровня сложности, и разнообразные реалии практики. Таким образом, научная педагогическая парадигма представляет собой опирающийся на ту или иную педагогическую теорию (теории) канон образования и воспитания, предлагающий науке и практике определенную точку зрения на модель педагогического процесса. Кроме этого, обозначенная парадигма представлена совокупностью принципов и установок, согласованным стандартом, образцом в решении разнотипных образовательных и исследовательских задач.

С.В. Бобрышов отмечает, что в современной педагогической науке реально существует «не менее двух десятков различных парадигм (парадигмальных моделей) образования чрезвычайно широкого спектра прочтения» [11:53]. Среди них исследователь называет следующие: гуманистическая и авторитарная (В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова), гуманитарная, технократическая и парадигма традиции (И.А. Колесникова), естественнонаучная, технократическая, гуманистическая, эзотерическая и полифоническая (О.Г. Прикот), личностная и знаниевопросветительская (В.В. Сериков), традиционалистско-консервативная, рационалистская и феноменологическая (М.В. Богуславский), когнитивно-информационная, культурологическая, личностная и компетентностная (Е.Я. Ямбург), традиционная (личностнотормозящая) и гуманистическая (личностноразвивающая) (Е.Н. Шиянов), парадигмы педагогического авторитета, манипуляции и поддержки (Б.Г. Корнетов), педагогики свободы и педагогики необходимости (О.С. Газман), объектной (формирующей) и гуманистической педагогики (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич), личностно-отчужденного и личностно-центрированного образования (Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова), традиционалистская, рационалистская и гуманистическая (В.Я. Пилиповский), цивилизационно-культурологическая и традиционная (В.Н. Руденко, О.В. Гукаленко и др.) [11].

Логика методологического обоснования позволяет констатировать, что в качестве обоснования новой образовательной парадигмы педагогического образо-

вания выступает парадигмальная модель В.В. Серикова. Исследователь отмечает, что философия образования исследует личностный подход в педагогической теории и образовательной практике посредством таких категорий, как субъект, свобода, саморазвитие, целостность, диалог. Все эти категории отражают формы самопроявления личности. Поэтому личностно ориентированное образование с этой точки зрения противостоит редукции целостного человека к отдельным частям его бытия – прагматизму, вещизму, функциональному развитию свойств личности, значимых для каких-либо утилитарных целей. Исходя из этого, новая парадигма педагогического образования, по мнению исследователя, является гуманитарной, культурологической, человековедческой [9]. Она исходит из понимания того, что главная задача педагога состоит в содействии физическому становлению, психическому развитию, духовному воспитанию учащегося. При этом учебная дисциплина, преподаваемый предмет, предметные знания в целом являются всего лишь средством (а не самоцелью) достижения этой цели. Следовательно, практическая ценность личностно ориентированной парадигмы педагогического образования состоит в разработке таких регулятивов для образовательной практики, которые должны быть в известной степени альтернативны традиционному обучению, редуцирующему развитие личности будущего учителя преимущественно к формированию когнитивно-операционного опыта.

Один из центральных постулатов в концепции В.В. Серикова обусловлен проблемой определения диалектического единства внутренних и внешних детерминант развития личности в образовательном процессе. Данный вопрос ученый справедливо ставит в рамках проблемного поля, обусловленного соотношением категорий «свобода» и «необходимость». Личностно ориентированное (педагогическое) образование, отмечает В.В. Сериков, – «это не формирование личности с заданными свойствами, а создание условий для полноценного проявления и, соответственно, развития личностных функций» будущих педагогов. «Как при этом соблюсти необходимую меру, равноценность между социально-этической необходимостью и свободой развития, без чего не может быть подлинно личностного начала в человеке?» – формулирует обозначенную проблему исследователь [9:218].

Проблема диалектики свободы и необходимости в общефилософском плане решается в соотношении отрицательного и положительного определения свободы. Отрицательное определение свободы характеризует свободу в первозданном виде. «Свобода от» (отрицательное определение свободы) обусловливается состоянием освобождения человека от внешних ограничений и в этом смысле находится, по мнению Н.А. Бердяева, вне каузальных отношений, которым подчинено бытие и без которых нельзя мыслить бытие. Поэтому отрицательное определение свободы характеризуется фактом духовного разрыва самосознания человека и внешнего мира, разрывом между «Я» и «не Я». Следовательно, в своем отрицательном понимании «свобода есть определение человека не извне, а изнутри, из духа. Такая свобода является исходным моментом в становлении человека, она предполагает его освобождение от необходимости внешнего мира, позволяет человеку «оторваться» от бытия и реальности, становясь при этом самодетерминирующимся субъектом – подлинным творцом своего поведения и деятельности. Благодаря отрицательной свободе человек является автономным. При этом, действуя как субъект, он исходит из глубинного ощущения себя. В этом плане «быть автономным – значит быть самоинициируемым и саморегулируемым, в отличие от внешне детерминируемых си-

туаций, когда действия не вытекают из глубинного Я» человека» [12:20]. «Свобода от…» в своем одномоментном проявлении является необходимым условием развития творческого потенциала личности. Тем не менее, абсолютизация отрицательной свободы с социальной точки зрения, по сути, деструктивно. Человек существует не изолировано, его жизнь подвержена многочисленным влияниям многообразного природного и социального мира. Эти влияния носят причинный характер и обусловливают необходимость человека отвечать на внешние воздействия, адаптироваться к условиям внешнего мира в процессе своей жизнедеятельности. Именно в положительном значении свобода «соединяется» с необходимостью. При этом в этическом значении необходимость функционально проявляется в законе долженствования и социальной ответственности личности. И в этом, этическом смысле известный принцип «свобода – это познанная необходимость» является вполне понятным и оправданным. Таким образом, свобода в диалектическом единстве своей отрицательной и положительной сторон является выраженной духовно-нравственной категорией.

В рамках проблемы соотношения свободы и необходимости-ответственности В.В. Сериков ставит вопрос о системе личностных функций, детерминирующей адекватную позицию студента – будущего педагога в структуре учебной ситуации. Среди таковых функций исследователь называет: избирательную (выбор ценностей и образа жизни); опосредующую (по отношению к внешним воздействиям и внутренним импульсам поведения); критическую (в отношении предлагаемых извне ценностей и норм); функцию волевой саморегуляции при достижении целей; рефлексивную; смыслотворческую; ориентирующую (построение личностной картины мира – системы смыслов); функции ответственности за принимаемые решения; обеспечения автономности и устойчивости внутреннего мира; творческого преобразования, самореализации (стремление к признанию своего образа «Я» окружающими); обеспечения уровня духовности в соответствии с притязаниями (предотвращение редукции жизнедеятельности к утилитарным целям) [9]. В свою очередь, возможность реализации обозначенных функций обусловлена соответствующей организацией образовательного процесса в системе профессиональной подготовки будущих учителей. Эта организация предполагает, по мнению В.В. Серикова, такую полноту представленности этих функций в деятельности субъектов учебного процесса, при которой «образовательный процесс достигает личностного уровня функционирования» [9:218].

Постановка вопроса о личности как субъекте деятельности в отечественной психологии принадлежит С.Л. Рубинштейну. По мнению исследователя, весь жизненный процесс человека обусловлен осуществлением себя в качестве субъекта [13]. При этом, как полагал С.Л. Рубинштейн, внутренним условием субъектности человека в деятельности является сознание (принцип единства сознания и деятельности), а основным признаком субъектности – активность, выступающая в качестве основы личности как инициатора собственной деятельности. Поэтому, «личностная сторона любой деятельности – это ее субъектное начало» [9:219].

Анализ работ отечественных учёных позволяет определить сущностные характеристики понятия «субъект деятельности» следующим образом:

· основанием субъектности личности является сознание человека, обусловливающее его саморазвитие, самосозидание и творчество в целом. Основная сущностная характеристика субъектности – активность и творчество. Саморазвитие субъекта через те или иные формы творческой деятельности предполагает также его самоопределение в си-

стеме многообразных межличностных отношений и относительно конкретных способов жизнедеятельности;

· понятие субъекта исходно характеризует личностное в человеке, его осознание мира в зависимости от социальной позиции, от степени сформированности ценностных ориентаций. Через понятие субъекта поэтому «передается и мера его активности, и социальная сущность сознания, действия, отношений» (К.А. Абульханова-Славская);

· присвоение субъектом жизненных ценностей выступает как внутреннее самоопределение, как развитие способностей, что создает условие для объективирования себя на более высоком уровне по отношению «к ходу жизни в целом». Это высший уровень самоопределения соответствует тому, что личность в состоянии вносить собственный вклад в жизнь общества. Активность личности при этом определяется уровнем сознания и самосознания, способностью адекватно оценивать свои реальные достижения и неудачи.

Таким образом, результаты проведенного нами анализа проблемы обоснования новой образовательной парадигмы позволяют сформулировать следующие выводы:

· развитие современной педагогической науки, образования в целом и педагогического образования, в частности, характеризуется процессами, обусловленными обновлением образовательной парадигмы. Необходимость изменений в российском педагогическом образовании детерминирована кризисными явлениями в доминирующей в настоящее время традиционной авторитарно-технократической модели образования. При этом, в своем фундаментальном основании кризис в образовании в целом и педагогическом образовании, в частности, характеризуется кризисом духовности;

· обозначенные кризисные явления детерминируют поступательное развитие отечественного образования в контексте перехода от репродуктивно-авторитарной, знаниевой, к личностно ориентированной парадигме. Данная парадигма в своем философском значении обосновывается в рамках этического значения категорий «свобода» и «необходимость», в их диалектическом единстве и взаимообусловленности, а в методологическом аспекте – в рамках значения категорий «субъект деятельности», «субъект-субъектные отношения».

Литература

1. Бердяев Н.А. Человек и машина (Проблема социологии и метафизики техники) // Вопросы философии. – 1989. – №2.

2. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия. Векторы развития. – М.: Эгвес, 2000.

3. Тощенко Ж.Т. Три особенности лика власти: социологические заметки. – М., 2002.

4. Шиянов Е.Н. Гуманизация педагогического образования: состояние и перспективы. – М.-Ставрополь, 1991.

5. Ильин И.А. Основы христианской культуры // Собрание сочинений в 10 томах. Т.1. – М.: Русская книга, 1996.

6. Лифшиц Р.Л. Духовность и бездуховность личности. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1997.

7. Асмолов А.Г. Кризис современного образования // Вузовская педагогика в информационном обществе. – М.: РГГУ, 2000.

8. Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности. – Ростов н/Д.: РИО «Цветная печать», 1995.

9. Морозова О.П., Сластенин В.А., Сенько Ю.В. Теоретико-методологические основы развития профессиональной деятельности учителя: монография. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2004.

10. Болотов В.А. Педагогическое образование России в условиях социальных перемен: принципы, технологии, управление: монография. – Волгоград: Перемена, 2001.

11. Бобрышов С.В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория: монография. – Ставрополь: Изд-во СКСИ, 2006.

12. Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психологический журнал. – 2000. – Т.21. – №1.

13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер Ком, 1999.

Сведения об авторе

Шумакова Александра Викторовна – д-р пед. наук, профессор кафедры теории и истории педагогики, проректор по учебной работе ГОУ ВПО СГПИ.

Имеет более 70 научных, научно-методических, учебно-методических публикаций, из них 8 публикаций издано в журналах ВАК РФ. Область научных интересов – проблемы педагогического образования высшей школы.

* * *

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ КАК ЦИВИЛИЗАЦИОННАЯ ПРОБЛЕМА И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ПАРАДИГМА

С.В. Бобрышов, Е.И. Дворникова

Процессы, связанные с погружением человечества в пространство информационной цивилизации, с фактическим упразднением границ между странами и перемешиванием народов на рубеже XX-XXI века, обозначили особую теоретическую и прикладную значимость толерантности. Разворачивающийся на наших глазах процесс глобализации имеет ряд самых различных аспектов и сторон, которые в той или иной степени затрагивают абсолютно все: это глобализация экономическая и производственная (распространение экономических моделей, выработанных в странах Запада, на другие регионы мира), политическая (распространение принципов демократии западного типа, предполагающих суверенитет личности по отношению к обществу и государству, право выбора и т.д.), образовательная (распространение во всех государствах Европы общих стандартов профессионального образования и подходов к овладению профессией), но прежде всего глобализация культурная, то есть формирование общих для всех культур мира форм и структур, обеспечивающих коммуникацию между отдельными индивидами, между группами и между индивидом и группой.

Однако социальная практика свидетельствует, что наряду с данной глобальной тенденцией растет защитная реакция практически любого общества на ширящуюся унификацию, повышается внимание к значимости национально-культурных особенностей, стремление их отстаивать порой любыми средствами и способами. Налицо внутренне противоречивый процесс, в котором тесно связаны между собой, находясь в определенном балансе, с одной стороны, тенденция к интеграции, а с другой – к дифференциации.

Но указанный баланс довольно хрупок, конфликтогенность общества растет. В жизни человека, семьи и в целом общества по-прежнему не существует какой бы то ни было области, изначально предохраненной от противоречий, защищённой от возможности возникновения в ней конфликта. И чем более сложно организованным становится общество, тем более тонкие (читай – сложные) и многообразные противоречия и конфликты оно порождает. В целом жизнь и профессиональная деятельность любого человека, существующего не изолированно, а в сообществе с другими людьми (а это все профессии из сферы «человек-человек»: педагоги, врачи, юристы, специалисты по сервису, менеджеры и т.д.) конфликтогенна по своей сути из-за природной (биологически и социально обусловленной) предрасположенности личности к конкуренции, борьбе, сопротивлению (с самим собой, с ближайшим окружением, с обществом), вызываемой сложной иерархией в структуре существующих у неё актуализированных или же пока ещё дремлющих мотиваций, их сложной, подчас не поддающейся прогнозу динамикой. Т.е. каждый человек вольно или невольно, хочет он того или нет, понимает ли, сопротивляется ли он этому или же просто обреченно плывет по течению жизни заряжен (и многократно подзаряжаем) многочисленными значимыми для него противоречиями как внешне детерминированного, так и самопорождающегося (в структуре самости

личности) характера, является своеобразной конфликтогенной миной многоразового ипользования (как замедленного, так и мгновенного действия), «нейтрализовать» которую в конфликтных ситуациях бывает чрезвычайно сложно, а порой и невозможно.

Более того, человеку свойственна спонтанная, чаще всего непреднамеренная обучаемость именно конкурентному поведению в конфликте, в каждой ситуации столкновения культур. В силу объективной (часто усугубляемой и субъективными параметрами) личностной значимости любого человека в первую очередь для самого себя (значимости своих мыслей, идей, оценок, предрасположенностей, желаний и т.д.) люди часто изначально отказываются от точки зрения, что сами могут быть неправы, что то, что им нравится или кажется красивым, может быть не нравится другими, что то, что представляется справедливым и добрым, на самом деле угнетает и обижает. Они видят только одно решение спорной ситуации – партнер по взаимодействию должен отказаться от своей позиции и принять их точку зрения, признав их правоту и свою неправоту или вину. Соответственно наиболее успешно и быстро человек овладевает деструктивными формами поведения. Используемые же соответствующие методы конкурентного взаимодействия (методы борьбы), не требующие, как правило, особой волевой регуляции, весьма часто поощряются окружением (а в отношении мальчиков, юношей, как правило и воспитываются), что приводит к их устойчивому закреплению в поведении, стереотипизации.

Формирование установок толерантного сознания и поведения, веротерпимости и миролюбия, профилактика различных видов экстремизма имеют для многонациональной России особую актуальность. Истощение культурных, духовных факторов, разрушение системы духовного самовоспроизводства российского общества, отсутствие внятной общенациональной идеологии, способной консолидировать социум в единое пространство – общность «мы» – приводит к агрессивно утверждающей себя в обществе психологии противостояния, потребительства и выгоды, к ослаблению и разрушению механизмов культурной преемственности. Внедряемые в сознание граждан ценности гедонизма, эгоистического благополучия в контексте российской духовности становятся факторами социальной деструкции. Это обусловливает возрастание социальной напряженности в обществе, обострение межэтнических и межконфессиональных конфликтов, рост национального экстремизма. Наиболее рельефно все это проявляется на Северном Кавказе.

Данные процессы обозначили особую теоретическую и прикладную значимость толерантности как модели мировосприятия, самопонимания, построения взаимоотношений и взаимодействий в мультикультурной среде.

В соответствии с «Декларацией принципов толерантности», принятой генеральной конференцией ЮНЕСКО в 1995 году, толерантность определяется как важнейшая ценность и социальная норма гражданского общества, проявляющаяся в праве всех индивидов этого общества быть различными. Понятие толерантности, говорится в статье 1 Декларации, означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности. Это добродетель, делающая возможным достижение мира и ведущая от идеологии насилия и культуры войн к культуре мира. Толерантность – это не уступка, не снисхождение или потворство. Это, прежде всего, активное отношение, сформированное на основе признания универсальных прав и основных свобод человека. При этом ни при каких обстоятельствах толерантность не

может служить оправданием посягательства на основные ценности. Толерантность должны проявлять отдельные лица, группы и государства. Но что значит проявлять? Это значит на уровне обязанности способствовать утверждению прав человека, плюрализма (в том числе культурного плюрализма), демократии и правопорядка. То есть толерантность – это понятие, означающее отказ от догматизма, от абсолютизации истины и утверждающее нормы, установленные в международных актах в области прав человека. Тем самым обеспечивается устойчивая гармония между различными социальными группами, готовность к пониманию и сотрудничеству с людьми, различающимися по взглядам. В Декларации подчёркивается, что конструктивное взаимодействие социальных групп, имеющих различные ценностные, религиозные и политические ориентиры, может быть достигнуто на основе формирования установок толерантного сознания, выработки норм толерантного поведения и навыков межкультурного взаимодействия [7].

Попытки понимания и определения толерантности в обыденной жизни через отнесение её только к социальному или индивидуальному, к области размышлений или к сфере практического разума и действий бесплодны: она принадлежит ко всем обозначенным сферам. Не может быть терпимости в случае сознательной фальсификации истины, извращения абсолютных идеалов и общечеловеческих, постматериалистических ценностей. Толерантность практически гарантированно превращается в свою противоположность, когда терпимость ведет к бездуховности, аморальности, потворствует любым формам социального зла.

Выстраивая понимание толерантности, целесообразно исходить из положений о роли культуры в отношениях между людьми, о диалектике культурного разнообразия и своеобразия как инструменте формирования сознания, о смысловых основах толерантности и толерантного поведения в современном глобализационном процессе, о месте образования в формировании толерантной личности. Обозначим в этом плане ряд постулатов, наработанных современной гуманитарной наукой.

Толерантность:

- проявляется в жизни многоплановым стабилизирующим феноменом, противостоящим многочисленным социокультурным стереотипам, предпочтениям, предубеждениям и привычкам национального, расового, религиозного, возрастного, сексуального, социально-бытового и др. характера;
- ориентируется на принятие личностью свободы (как и возможность, способность самой её проявлять) как фундаментальной характеристики мировоззрения, деятельное проявление своего отношения к свободе (-ам) как к социальной ценности и базовому принципу межкультурного взаимодействия, а соответственно – готовность всемерно отстаивать, защищать свободы (свои собственные и окружающих людей), нацеленные на достижение гармонии между достойным качеством индивидуального бытия каждого человека и жизни общества в целом. В такой интерпретации толерантность означает признание и уважение прав другого быть самим собой, восприятие другого как себе равного, претендующего на понимание и сочувствие, готовность принять представителей других народов и культур такими, какие они есть, и взаимодействовать с ними на основе согласия и уважения;
- предполагает наличие у ее субъектов развитой гражданской позиции и мировоззренческой образованности (культуры), знания основ демократического устройства общества и демократических норм регулирования его жизни; понимания того, что в демократии отражены ценностные ориентиры, принципы и нормы общественного бытия людей и социальных

общностей, какими бы они разными, непохожими друг на друга ни были;

- нацеливает в личностном проявлении на уважение и признание равенства всех, отказ от доминирования и насилия, подавления другого и стремления переделать его на свой лад, признание многомерности и многообразия человеческой культуры, норм поведения, отказ от сведения этого многообразия к единообразию или преобладанию какой-либо одной точки зрения. Свое практическое выражение толерантность находит в выдержке, самообладании, способности длительное время выносить неблагоприятные воздействия;

- базируется на глубоком знании истории и культуры своего народа. Знание собственной истории и культуры формирует убеждения, помогает понять смысл происходящих процессов настоящего. Только в том случае, если ты научился понимать и уважать собственную культуру, осознавать ее ценность и позитивные достижения, ты в дальнейшем будешь способен уважать те же качества в другом человеке, носителе другой культуры, свободно чувствовать себя в любой культурной среде;

- немыслима без широкого знакомства с языком, культурой, бытом других народов. Образование, язык и культура – три важнейшие базовые составляющие, вне которых нельзя представить фундамент межнационального согласия. Это позволяет на практике утверждать принцип бесконфликтного взаимопонимания и сотрудничества. Расширение знаний о народах, живущих в одной стране, в одном регионе, дает возможность формировать взаимную терпимость и естественную готовность каждого человека к продуктивному межнациональному и межкультурному взаимодействию;

- не эквивалентна ни индифферентности, ни всепрощенчеству, поскольку не требует от нас примирения со всем существующим. Субъекты толерантности имеют право проявлять твердость, неуступчивость по отношению к тем, кто предпринимает необоснованные действия, направленные на деструкцию пространства их жизненной идентичности, нарушает законные права и свободы граждан;

- не является механическим результатом действия каких-либо «факторов» (внутренних или внешних) как таковых; подлинная толерантность – это проявление сознательного, осмысленного и ответственного выбора человека, его собственной позиции и активности по построению определенных отношений. Психологическое содержание толерантности не может быть сведено к отдельному свойству, характеристике – это сложный, Многоаспектный и многокомпонентный феномен, имеющий несколько «базовых измерений». Полноценная толерантность не может быть результатом только внешних воздействий: толерантность не столько формируется, сколько развивается; помощь с становлении толерантности – это создание условий для развития;

- не может быть сформирована и не может конструктивно проявляться в какой-то отдельной, вычлененной из общества личности, либо в каком-то выделенном из социального пространства месте индивидуального бытия;

- как тип поведения формируется эффективнее всего в постоянном межэтническом взаимодействии – в разнообразных контактах между этносами, ведущих к изменению индивидуальных и совокупных характеристик каждой из взаимодействующих этнических групп и их отдельных представителей, а также к интеграции их определенных качеств и свойств. Взаимодействуя, этносы, с одной стороны, изменяют свои собственные качества, делая их несколько иными, непохожими на прежние, а с другой, превращают некоторые уникальные особенности каждого их них в нечто общее, в совместное достояние [2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 12, 13, 14].

Исходя из многообразия понимания толерантности определим, что толерантное сознание – одна из системообразующих подструктур, образующих человеческое сознание и предопределяющих возможность дальнейшего цивилизационного развития человечества. Оно является сердцевиной социокультурной жизни личности. Именно установки толерантного сознания составляют каркас толерантной личности как личности XXI века.

К настоящему моменту психолого-педагогическая наука сформировала определенный обобщенный образ *толерантной личности, в котором* сочетаются важнейшие характеристики, отражающие психолого-этические линии человеческих отношений:

– *гуманность,* предполагающая внимание к человеку независимо от его пола и возраста, социального и профессионального статуса и др., к его самобытному внутреннему миру, веру в его доброе начало; стремление соблюдать человечность межличностных отношений, отказ от методов принуждения и подавления достоинства человека;

– *рефлексивность* – постоянный самоанализ, глубокое знание личностных особенностей, достоинств и недостатков, установление их соответствия признакам толерантного мировосприятия;

– *свобода,* выражающаяся в дисциплине и долге, не приемлющая насильственных предписаний и запретов, способная привести к верным законам, авторитет которых – гарантия их реализации в жизни;

– *ответственность* – проявление внутренней силы в ситуациях принятия решения, его качественное выполнение на основе вариативного подхода и системы личных мотивационных требований:

– *защищенность* – способность чувствовать и понимать поддержку по отношению к себе и оказывать её по отношению к окружающим, стремление к формированию вокруг себя островка безопасности и объединении с другими людьми в противостоянии пагубному воздействию социума:

– *гибкость* – многомерный аналитический подход к оценке явлений окружающей жизни; умение в зависимости от состава участников событий и возникших обстоятельств принять взвешенное, неконфликтное, адекватное сложившимся обстоятельствам решение; способность выстраивать систему отношений на основе диалоговых техник и обмена информации;

– *уверенность в себе* – умение адекватно оценить собственные силы и способности с точки зрения их соответствия уровню решаемой задачи, вера в возможность преодолеть препятствия и противоречия;

– *самообладание* – владение собой в любой ситуации, управление эмоциями, поступками;

– *перцептивность* – умение подмечать и выделять различные свойства людей, проникать в их внутренний мир и учитывать все его нюансы в рамках выстраивания отношений;

– *эмпатийность* – способность сопереживать трудностям, проблемам, горю и счастью других людей, эмоционально верно реагировать на события, в целом реализовывать эмоционально-ценностные отношения к людям, чужому мнению;

– *чувство юмора* – способность осуществлять ироническое отношение к несуразным обстоятельствам, непродуманным действиям как других, так и самого себя, умение посмеяться над собой.

Толерантная личность в полной мере проявляется в толерантном поведении, основу которого составляет следование ряду принципов, ведущими из которых являются:

– *уважение прав человека и основных свобод.* Развитие культурного разнообразия и формирование толерантного поведения возможны только тогда, когда гарантированы права человека и такие основные свободы, как свобода совести, свобода выбора, выражения мнений, ин-

формации и коммуникации и др., а также возможность для отдельных лиц выбирать формы культурного самовыражения. Предполагается реальная возможность следовать традициям для всех культур, представленных в данном обществе;

– *принятие равного достоинства и уважения всех культур.* Поощрение разнообразия форм культурного самовыражения предполагают признание равного достоинства и уважения всех культур, включая культуры лиц, принадлежащих к меньшинствам и коренным народам. Использование позитивной лексики в наиболее уязвимых сферах межэтнических отношений, отношений между полами;

– *обеспечение равного доступа к средствам и формам самореализации.* Важными факторами обеспечения культурного разнообразия и поощрения взаимопонимания являются равный доступ к насыщенной гамме разнообразных форм культурного самовыражения во всем мире и доступ культур к средствам самовыражения и распространения;

– *признание плюрализма существующих знаниевых парадигм.* Признание существования множества равноправных типов знания (теологического, философского, научного и т.д.), философских взглядов, культурологических идей, конкурирующих направлений, школ и теорий при недопустимости абсолютизации какого-либо из подходов. Стремление цивилизованно вести дискуссии с разных теоретических позиций, осуществлять гибкий стиль поведения [1:77-78; 6: 50-51, 60-65].

Таким образом, толерантность сегодня – это метакачество и метаспособность личности, необходимые в качестве базисной внутренней установки каждому человеку, будь он политик, педагог, врач, менеджер и т.д., каждой социальной группе, в целом любому обществу, претендующему на то, чтобы называться цивилизованным. Во всей многослойной социальной практике, в каждом сегменте социально-политической, социально-культурной, социально-экономической жизни, да и просто в быту способность слушать и слышать другого, в том числе оппонента, воспринимать и терпимо реагировать на чужое мнение начинает цениться буквально на вес золота. Проявление терпимости к иного рода взглядам, чем собственные, способность к конструктивному отношению к «чужим» нравам, обычаям, способам жизнедеятельности, религиям, сексуальным предпочтениям, умение на деле реализовывать диалог культур и позитивно осваивать в снятом виде то, что значимо для процессов трансформации и модернизации всечеловеческого общества – это первичный признак культуры XXI столетия. Поэтому существует настоятельная потребность культивировать толерантность средствами гуманистически ориентированного социально-философского интеллекта и совершенствования системы наук.

Важнейшим фактором формирования толерантного сознания, воспитания толерантного стиля поведения выступает соответствующая целенаправленная работа в общеобразовательных, высших и средних специальных учебных заведениях, детских и молодежных организациях. Именно образование как полифункциональный инструмент регулирования социальных процессов становится в современных условиях одним из наиболее эффективных средств формирования направленности отношений и норм поведения. Для накапливания и передачи опыта толерантного поведения необходимо, чтобы участники образовательного процесса постоянно убеждались в продуктивности и выгоде отношений, строящихся на основе уважения любой личности и признания права человека на своеобразие, в чем бы оно не выражалось – в этнических, религиозных, мировоззренческих, возрастных и иных характеристиках. Эти подходы предполагают выявление значений и смыслов



уникального сочетания единства и многообразия культур и их ценности, несхожести людей и значения общих для всех достоинств и добродетелей.

Такое образование призвано быть по настоящему мультикультурным, то есть обеспечивающим равные возможности получения образования для всех, включая учащихся разных расовых, этнических и социальных групп. Мультикультурное образование должно удерживать различные плоскости «диалога культур», чтобы быть адекватным тому уровню исторического и культурного развития человечества, который поставил перед ним новые задачи – саморазвития и самоопределения каждой личности.

Однако наряду с признанием актуальности вышесказанного возникает закономерный вопрос: почему воспитание и образование в духе гуманизма, уважения к правам человека, признания высшей ценностью человеческой жизни – воспитание, которым, как предполагается, занимается вся система образования и в России, и в иных странах мира, оказывается в значительной мере неэффективным? Почему западноевропейская культура, ценности которой (свобода, демократия, уважение к правам человека, толерантность и ненасилие) были предназначены стать базовыми для мирового сообщества, так и не привилась, не пустила корни в умах представителей целого ряда социальных слоев? Почему во всех странах мира, включая передовые европейские, ширится движение против нее, известное как движение антиглобалистов? Почему оно находит разнообразную поддержку со стороны влиятельных социальных сил в России?

Эти и подобные вопросы определяют первостепенные целевые исследовательские установки в поиске путей и подходов формирования толерантного сознания и исходящих из данного феномена особенностей, преимуществ, обязанностей, а иногда и «неудобств», сопровождающих жизнь и профессиональную деятельность человека, ориентирующегося на принципы толерантности. Это:

– разработка теоретико-методологических и научно-методических основ формирования толерантного сознания у молодежи, определяющего устойчивость поведения в обществе и конструктивность взаимодействий в системе социальных и профессиональных отношений как основы достижения гражданского согласия в демократическом государстве; определение совокупности условий преобразования образовательной среды вуза как толерантной демократической среды; проведение этно-мониторинга образовательной среды; разработка моделей межкультурного, межэтнического, межконфессионального взаимодействия; внедрение в массовое сознание установок, несущих идеалы толерантности в обществе;

– разработка механизмов формирования толерантного сознания и поведения, профилактики экстремизма, этнофобии и ксенофобии; поиск и разработка социально-образовательных технологий для формирования толерантного сознания и поведения личности; создание учебно-методической, информационной, научной базы по проблеме.

В основе поиска путей и подходов формирования толерантного сознания лежат: во-первых, ценностно-смысловая инструментовка самого понятия «толерантность», в частности, в контекстах «толерантное сознание», «толерантная личность», «толерантное поведение», «толерантная среда», «толерантное общество» и др.; во-вторых, понимание сущности и преобразовательных механизмов взаимогенезиса толерантного общества (толерантной среды) и толерантной личности; в-третьих, определение совокупности личностных качеств, способностей, знаний и умений, определяющих для личности саму возможность существования и проявления толерантности; в-четвертых, выявление базы характеристик толерантной

среды, предрасполагающей к формированию и проявлению её субъектами толерантности; в-пятых, определение системы подходов, средств и способов формирования толерантности как фундаментального качества личности.

Соответственно исследовательские задачи фокусируются вокруг взаимосвязанных проблем формирования толерантного сознания личности, толерантной среды образовательного учреждения и развития толерантности общества, субъектом которого выступает вуз. Это задачи на выявление социально-психологических, социально-педагогических и психолого-педагогических условий и детерминант, нацеленных:

а) *на преобразование личности (формирование толерантной личности):* овладение будущими специалистами разнообразием форм культурного самовыражения, что предполагают признание равного достоинства и уважения всех культур, включая культуры лиц, принадлежащих к меньшинствам и коренным народам; овладение нормами толерантного поведения, умениями взаимодействовать с окружающими людьми без взаимного принуждения, конфликтов, с сохранением собственных точек зрения и внутренней свободы мыслей – и при этом максимально эффективно для реализации собственных целей и практических задач; предупреждение и снятие у студентов и преподавателей внутриличностного конфликта как реакции на столкновение с «чужой культурой»; формирование опыта использования позитивной лексики в наиболее уязвимых сферах межэтнических отношений, отношений между полами предупреждение личностных асоциальных действий, вызываемых интолерантностью, формирование установки на противодействия экстремизму; развитие у каждого специалиста-гуманитария профессиональной позиции, основанной на ценностном отношении к каждому человеку как личности, реализующей всю полноту свобод; формирование у студентов навыков проектирования профессиональной деятельности на основе принципов толерантности; формирование у субъектов образовательного процесса установки на выбор эффективных стратегий поведения в конфликте и навыков конструктивного взаимодействия, нацеленного на разрешение конфликта; формирование установок на признание равноправности различных типов знания (теологического, философского, научного и т.д.), конкурирующих философских взглядов, культурологических идей, школ и теорий при недопустимости абсолютизации какого-либо из подходов; овладение искусством цивилизованно вести дискуссии с разных культурологиеских позиций, демонстрировать гибкий стиль мышления и поведения;

б) *на преобразование среды вуза (формирование мультикультурной образовательной среды):* разработка моделей продуктивного межэтнического сотрудничества, диалога культур, мультикультурной образовательной среды и др.; разработка эффективных управленческих мер и механизмов в области мониторинга, диагностики, экспертизы и снижения межкультурной социально-психологической напряженности в образовательном пространстве вуза; разработка и реализация системы административных мер и механизмов стимулирования субъектов образовательного процесса к активному проявлению норм толерантного сознания и поведения; разработка системы воспитательных мероприятий и программ, направленных на закрепление навыков толерантного поведения, воспитание студентов в духе миролюбия и веротерпимости, формирующих нормы социального поведения, характерные для гражданского общества; научно-методологическая проработка содержания гуманитарного образования, выстроенного на билингвальной и бикультурной основе, с использованием сопоставительного анализа и с учетом этноязыко-

вой и этнокультурной среды. Разработка и введение в учебный процесс для всех уровней и форм образования ряда специальных дисциплин гуманитарного профиля (философских, культурологических, психологических, педагогических и др.), способствующих осознанию гармонии единства и специфики национальных, конфессиональных, социальных культур, а также совершенствование программ и методик преподавания соответствующих курсов, традиционных для учебных планов гуманитарных специальностей; разработка и совершенствование форм и методов углубленного изучение истории и культуры как своего, так и других народов; разработка и внедрение в образовательный процесс специальных социально-психологических тренингов для студентов, тренингов и программ по подготовке и переподготовке специалистов в сфере работы со студенческой молодежью; создание на сайтах вузов-партнеров специализированных страниц и форума для обсуждения проблем толерантности, межнациональных отношений, мигрантов и т.д.;

в) *на преобразование социальной среды (формирование толерантного общества):* разработка и внедрение подходов, методов и механизмов мониторинга, диагностики, анализа и прогнозирования социально–культурной ситуации в городе, крае, регионе; оценки рисков и последствий деструктивных процессов в обществе исходя из его этнопедагогических и этнопсихологических особенностей; разработка и реализация эффективных социокультурных технологий распространения норм толерантного поведения и противодействия различным видам экстремизма, этнофобии и ксенофобии в повседневной жизни граждан; разработка научно-методической и нормативной базы в области регулирования вопросов профилактики экстремизма среди студенческой молодежи, развития в социальной практике норм толерантного сознания и поведения; разработка научно-методических рекомендаций по налаживанию межэтнического, межконфессионального, полоролевого диалогов в каждой нише социального взаимодействия и профессиональной самореализации, по повышению эффективности процедур предупреждения и разрешения конфликтов; разработка научно-методических рекомендаций по программам повышения социальной устойчивости граждан; разработка организационных форм, методов, социально-психологических и педагогических механизмов профилактики социальной напряженности в молодежных студенческих сообществах, в семье, в сфере профессиональной самореализации; развитие сотрудничества и координация работы с организациями, занимающимися проблемами формирования установок толерантного сознания в российском обществе; популяризация идей толерантности среди родителей студентов, клиентов, партнеров вузов через проведение открытых мероприятий и акций соответствующей направленности, выступления в средствах массовой информации, взаимодействия с общественными объединениями и организациями.

В качестве базового фундамента в решении поставленных задач выступает формирование толерантной среды системы вуз-окружающий социум – т.е. среды, важнейшей характеристикой которой является её направленность на генерирование, признание, развитие, полноценную реализацию, отстаивание и защиту индивидуально и социально значимых личностных свобод человека, нацеленных на достижение гармонии между достойным качеством индивидуального бытия каждого человека и жизни общества в целом. Образовательная среда, в основе которой лежит толерантность, характеризуется мультикультурностью во всех её сегментах, активным воздействием участников образовательного процесса друг на друга

без использования открытых и скрытых форм агрессии, при сохранении независимости, и в конечном итоге ведет к совместным усилиям для достижения позитивных результатов. Построение образовательного процесса в условиях толерантной среды способствует развитию общекультурных компонентов личности, воспитанию «человека духовного», внутренне ориентированного, способного противостоять давлению сложившимся стереотипам мышления и поведения, признающего и принимающего многообразие мира и культур.[11]

В качестве системообразующих призваны выступить следующие исследовательские программы с соответствующим кругом вопросов, подлежащих изучению:

- *«Ценности гражданского общества»:* психологические, социологические, философские, педагогические основания и детерминационные механизмы толерантности как инструментальной основы гражданского общества. Противоречия и трудности на государственном, общественном, социально-педагогическом, образовательном, семейном и т.д. уровнях, определяющие сложность понимания обществом, отдельными социальными группами и личностями ценности и востребованности толерантности, ценностей гражданского общества. Противоречия и трудности решения проблем формирования толерантности в социальном, правовом, психологическом, педагогическом и др. контекстах.

- *«Молодежь XXI века»:* феномен коллективного и индивидуального сознания современной молодежи, его субкультурные характеристики как детерминанты толерантного и интолерантного поведения. Национальные, конфессиональные и половозрастные особенности и факторы формирования и проявления толерантного сознания студенческой молодежи.

- *«Регион как поле межкультурного взаимодействия»:* национально-региональные условия жизни как система социально-психологических детерминант проявления и закрепления толерантности и интолерантности в обществе, в сознании и поведении молодежи. Межкультурное понимание и взаимодействие как основа формирования и воспитания толерантного сознания.

- *«Технологии формирования толерантного сознания»:* возможные направления и пути (социально-педагогические, социально-психологические, образовательные и др.) решения противоречий и трудностей, связанных с формированием толерантного сознания у молодежи. Формы, методы, приемы воспитания толерантного сознания личности студента через формирование культурной идентичности. Вариативные технологии диалогового общения в системе воспитания толерантного сознания у студентов вузов. Технологии пропаганды среди молодежи миролюбия и добрососедства. Формы, методы повышения устойчивости студентов к этническим, религиозным и политическим конфликтам, формирования установки на противодействие экстремизму.

- *«Молодежные проблемы и конфликты»:* особенности агрессии и агрессивного поведения в современной молодежной среде как индикаторы уровня толерантной культуры. Социально-психологические и психолого-педагогические технологии управления и коррекции депрессионных состояний молодых людей. Молодежные конфликты на основе межкультурных противоречий: особенности возникновения и протекания, технологии разрешения.

- *«Студенческая семья»:* социально-экономические, социально-политические, социально-психологические факторы и мероприятия по повышению социальной роли студенческой семьи, её защищенности. Формирование у молодых людей культуры супружеских и родительских отношений на основе уважения и взаимоподдержки, культуры предупреж-

дения и эффективного разрешения конфликтов.

В целом в ходе исследований необходимо решить следующую совокупность задач:

- создание научно–методической и нормативно-организационной базы на платформе вуза гуманитарного профиля с целью реализации норм толерантного поведения в образовательном процессе, предупреждения и снижения социально-психологической и межличностной напряженности в студенческих сообществах;
- разработка новых и модификация существующих технологий адресного изменения сознания и поведения личности, а также определенных сегментов сознания общества (норм массового поведения, идеалов и мировоззренческих установок и т.д.);
- разработка вариативных развивающих и коррекционных технологий работы с учащимися, со студентами и молодежными сообществами, учитывающих разные уровни сформированности толерантности, разные траектории индивидуально-личностного и профессионального развития; адаптация технологий к конкретным условиям города, региона, страны и по отношению к конкретным адресатам;
- разработка содержания и технологий мониторинга состояния проблемы толерантности как по принципу концентрических кругов – вуз, район, город, регион и т.д., так и по принципу выделения отдельных социальных сегментов – школьные и вузовские сообщества учащихся и студентов, молодежные сообщества той или иной направленности, профессиональные сообщества и т.д.;
- создание системы психолого-педагогических превентивных мер по формированию установки на противодействие экстремизму в молодежных сообществах;
- разработка и внедрение в образовательный процесс всех уровней программ по формированию установок толерантного сознания и поведения, совершенствование учебно-методических комплексов по дисциплинам, ориентированным на формирование у учащихся соответствующей социальной, культурологической, психологической компетентности;
- создание организационных форм и механизмов психолого-педагогического сопровождения студенческих семей, профилактики и преодоления социальной напряженности в них.

Важнейшими результатами исследований должно стать не только формирование собственно толерантного сознания у молодежи и определение базовых условий достижения межкультурного, межэтнического, межконфессионального диалога, но и, самое главное, создание условий для воспитания у обучающихся такого системного качества личности, которое можно обозначить как активную толерантность и гражданскую позицию, проявляемые через нацеленность на сотрудничество, партнерство, помощь, приятие через интериоризацию других культур, неприятие несправедливости и неправды.

Литература

1. Асташова Н.А. Проблема воспитания толерантности в системе образовательных учреждений // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): Сб. науч.-метод. ст. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО "МОДЭК", 2002.

2. Асмолов А.Г. Толерантность от утопии к реальности // На пути к толерантному сознанию / Под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Смысл, 2000.

3. Бердяев К.А. Судьба России. – М.: Мысль, 1990.

4. Братченко С.Л. Межличностный диалог и его основные атрибуты // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. – М.: Наука, 1997.

5.Гершунский Б.С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования // Педагогика. – 2002. – №7.

6. Дворникова Е.И. Проблемы воспитания толерантной личности через формирование культурной идентичности // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): Сб. науч.-метод. ст. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО "МОДЭК", 2002.

7.Декларация принципов толерантности // Век толерантности. – 2001. – №1.

8.Лекторский В.А. О толерантности, плюрализме / Под ред. В.В. Казютинского. – М.: Едиториал УРСС, 1999.

9.Рассел Б. Человечество в опасности // Вопросы философии. – 1988. – №5.

10.Соловьев В.С. Нравственность и политика / Собрание сочинений. – Брюссель, 1996. – Т. 5.

11.Стрельцова И.И. Формирование воспитывающей среды // Специалист. – 2001. – №3.

12.Тейяр де Шарден, П. Феномен человека. – М., 1987.

13.Уотер М. О терпимости. – М., 2000.

14.Хомяков М.Б. Проблема толерантности в христианской философии. – Екатеренбург: Изд-во Урал. ун-та, 2000.

* * *

Сведения об авторах

Бобрышов Сергей Викторович – д-р пед. наук, доцент, заведующий кафедрой воспитания, социализации и развития личности, проректор по научно-исследовательской работе и инновациям ГОУ ВПО СГПИ, автор 160 опубликованных научных статей.

Дворникова Евгения Игнатьевна – доцент, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой русской и зарубежной литературы. Является автором более 70 публикаций научного и научно-методического характера, в том числе 3 монографий и 4 учебно-методических пособий. Область научных интересов: культура, ценности и развитие образования, проблемы культурной идентичности, толерантность и культурная традиция, толерантное сознание и формирование толерантных отношений, диалог в образовании как способ становления толерантности, русская классическая литература в зеркале аксиологии, развитие эмоционального мира личности средствами русской классики.

«ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СГПИ – АКТУАЛЬНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВНОСТЬ

И.Ю. Кульчицкая

Динамика развития отечественной образовательной системы диктует новые формы и содержание обучения. Изменившееся качество жизни требует от выпускников не столько умений выполнять указания, сколько решать проблемы жизни самостоятельно. Любое действие признается качественным только тогда, когда за ним стоит личностный смысл. Он становится возможен тогда, когда ученик участвует в производстве своих знаний.

Проблема формирования проектной культуры является актуальной, поскольку, по сути, прогрессивна, отвечает потребности формирования нового качества человека XXI века, жизненно и практикоориентирована, культуросообразна и способствует становлению социальной зрелости обучающихся.

Сложная и неоднозначная, постоянно изменяющаяся социальная ситуация и образовательная практика поставили педагога перед необходимостью ценностного самоопределения и реализации гуманистических принципов во взаимодействии с детьми. Возросла роль творческой индивидуальности педагога. В связи с этим происходят изменения и в сфере педагогического образования.

Актуальность педагогического проектирования в подготовке будущего специалиста связано с тем, что на его основе осуществляется формирование и развитие проектных возможностей студентов. Педагогическое проектирование позволяет обеспечить системность, гибкость и результативность профессиональной подготовки будущих специалистов в области образования.

Действующие государственные образовательные стандарты высшего, профессионального педагогического образования определяют требования к содержанию и уровню подготовки студента педагогического вуза. Важнейшая составляющая такой подготовки формирование и развития умений, предполагающих изучение, определение и развитие профессиональных проектных возможностей студентов. Между тем, в массовой практике подготовки будущих педагогов существует система подготовки умений, которая недооценивает индивидуальные особенности студента, его стремления, умения и навыки. Из-за этого выпускники вузов, оказавшись в условиях образовательного учреждения, нередко испытывают трудности, которые сказываются на ходе и результатах работы. А образовательные учреждения ждут педагогов, не просто излагающих учебный материал в рамках программы учебного предмета, действующих по сложившимся стереотипам и ориентирующихся на готовые методические рекомендации и инструкции, а педагогов, владеющих глубокими техническими, педагогическими, психологическими и методическими знаниями, умело использующих различные способы профессионально-педагогической деятельности для творческого решения педагогических задач. Поэтому сегодня в качестве одной из принципиально новых стратегий реформирования подготовки специалистов, в том числе и педагогических кадров, выдвигается ориентация образования на овладение будущими специалистами методологией и технологией творческого проектирования объектов профессиональной дея-

тельности. Это обусловлено тем, что проектирование становится во всех сферах человеческой деятельности универсальным деятельностным инструментом, позволяющим обеспечить ее системность, целеориентированность и результативность, гибкость и вариативность. В педагогической науке исследуется проектирование; активно разрабатываются теоретические основы проектирования отдельных образовательных систем и технологий (А.Н. Алексеев, В.С. Безрукова, В.П. Беспалько, В.И. Гинецинский, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, М.М. Поташник, И.С. Якиманская и др.). В профессионально-образовательном аспекте педагогическое проектирование во многих вузах стало рассматриваться и изучаться как учебная дисциплина; широко внедряются различные учебные курсы проектировочного направления; создаются учебные пособия, рассматривающие отдельные направления педагогического проектирования. Педагогическое проектирование требуется как для создания моделей образовательных учреждений, системных образовательных технологий, разноплановых педагогических объектов (учебные программы, стандарты, различные дидактические средства), так и для проектирования конкретных педагогических ситуаций. Несмотря на то, что развиваются многие аспекты педагогического проектирования, необходимо подчеркнуть, что оно еще не стало для каждого отдельного педагога способом профессионального мышления и деятельности. Оно еще недостаточно разработано как способ практической педагогической деятельности; не обоснованы и содержательно не разработаны многие процессуально-технологические вопросы педагогического проектирования. Внимание педагогической науки в большей степени акцентировано на исследовании проблем проектирования систем более высокого порядка, таких как образовательная система школы, образовательные стандарты, образовательные программы, концепции развития учебного заведения и др., которые не являются повседневным предметом деятельности отдельно взятого педагога. Между тем для отдельного педагога, важнейшими являются вопросы, связанные с проектированием учебной дисциплины, индивидуальной воспитательной системы, учебного занятия, педагогической ситуации, различных дидактических средств с учетом конкретных условий обучения и воспитания. Педагоги ежедневно сталкиваются с проблемами: как осуществлять целеполагание, как оптимально и правильно конструировать структуру занятия, как связать в единую технологическую цепочку цели, процесс, средства и результаты. Если раньше педагог мог ориентироваться на готовые методические рекомендации преподавания каждой темы и каждого занятия, где были уже определены предпочтительные структуры занятия, учебного материала, методы обучения и т.д., то сейчас коренным образом изменилось содержание педагогической деятельности: педагогу приходится самому определять весь процесс обучения от целеполагания до индивидуального проекта занятия, отвечающего современным требованиям. Возросла потребность педагога в деятельностных инструментариях методах и технологиях педагогической деятельности. Исходя из всех обоснованных образовательных проблем, возникает необходимость более активной не только теоретической, но и практической подготовки будущего специалиста в области проектной деятельности.

На психолого-педагогическим факультете Ставропольского государственного педагогического института в рамках изучения учебной дисциплины «Основы педагогического проектирования» в 2010 году была сформирована научная проблемная группа из студентов 6 курса «Проектная деятельность как стимул лич-

ностного развития студента». Основной ***целью*** научно-исследовательской деятельности проблемной группы является *формирование основ педагогических знаний проектной деятельности будущего специалиста (педагог-психолог), работающего в образовательной сфере, развитие его проектного мышления и коммуникативных способностей в области педагогического проектирования, готовности к инновационной деятельности.*

Задачами, которые решаются научным объединением, являются следующие:

- Сформировать у студентов основы теоретико-методологических знаний в области проектной деятельности.
- Сформировать у студентов (педагогов-психологов) специальную профессиональную компетенцию в области педагогического проектирования.
- Развить коммуникативные способности для осуществления педагогической проектной деятельности.
– Сформировать умения организации контроля за результатами своей проектной деятельности.

Основные ***принципы***, которые лежат в основе проектной деятельности данного объединения:

1. Добровольного участия.
2. Диалогизации взаимодействия всех членов группы.
3. Естественнонаучной логики изменения социальных условий.
4. Гуманизации, обеспечивающий раскрытие многообразных взаимосвязей и самоопределений личности.
5. Природосообразности, обеспечивающий учет возрастных, индивидуальных особенностей, а также зону ближайшего и актуального развития студентов.
6. Антропологический, обеспечивающий возможность формирования целостного представления об особенностях личности и реализации себя в проективной деятельности.

На основе полученных теоретических знаний и практических умений научная проблемная студенческая группа под руководством доцента кафедры начального и дошкольного образования, кандидата педагогических наук Кульчицкой И.Ю., проанализировав наиболее актуальные проблемы образовательного процесса психолого-педагогического факультета, приняли решение создания учебного проекта «Наш факультет – ваше будущее…».

В условиях современного быстроразвивающегося и меняющегося мира, когда на человека оказывает влияние огромное количество стрессогенных факторов, особую важность приобретают профессии психолого-педагогического характера. В нашем городе существуют вузы, в которых осуществляется подготовка специалистов психолого-педагогических специальностей. Данный проект призван обратить внимание на работу, которую осуществляет психолого-педагогический факультет в ГОУ ВПО СГПИ при подготовке педагогов-психологов.

Будучи старейшим факультетом, он имеет богатую историю, многолетние традиции и заслуженное уважение в сфере образования города и края. Уже на протяжении 40 лет он ежегодно выпускает высококвалифицированных специалистов, востребованных на рынке труда даже в условиях острой конкуренции.

На факультете удачно сочетается реализация специальностей гуманитарного и технического профилей, что позволяет студентам расширить диапазон представлений, дополнить ими друг друга и, учитывая специфику личностного профиля, создавать инварианты деятельности.

При выборе профессии каждый задумывается о том, насколько востребована она в обществе, какие перспективы она открывает в будущем, насколько соответствует социальному заказу. Руководство института понимает, как важно нашим студентам самореализоваться, занять свою нишу в современном обществе и, именно поэтому, в рамках факультета осуществляется подготовка студентов по самым востребованным социально-ориентированным специальностям.

Студенты факультета стабильно демонстрируют высокий уровень профессиональной подготовки не только в области теоретических знаний, но и в практической деятельности. Студенты и выпускники факультета отличаются способностью мобильно реагировать на изменения в современном мире, успешно адаптироваться к ним, а также осознают значимость самосовершенствования и саморазвития в современных условиях. Практически все выпускники факультета успешно совмещают обучение с практической работой по получаемой специальности.

Основной ***целью*** проекта явилось: *познакомить абитуриентов с психолого-педагогическим факультетом ГОУ ВПО СГПИ.*

Задачами, которые решал данный проект, стали следующие: *наглядно представить информацию о психолого-педагогическом факультете; рассказать о возможностях творческой самореализации личности во время учебы на факультете; привлечь внимание абитуриентов к ГОУ ВПО СГПИ.*

Проектная деятельность находится в контексте пошаговой образовательной стратегии, которая предполагает наличие определенных последовательных этапов, стадий развертывания проекта во времени и в пространстве; нормирования прохождения каждого из этапов; пошагового установления обратной связи. Логика, или заранее продуманная последовательность организации проектных действий, осознанно выстраивалась и на стороне студенческой группы, и на стороне педагога-руководителя, инициирующего выполнение проекта. Она подчинялась определенным закономерностям, что предполагало специальное освоение этой логики всеми, кто участвовал в педагогическом проектировании.

Исходя из прикладных целей этапы проектирования отражали сущность проектной деятельности: предпроектный этап, этап реализации проекта, рефлексивный и послепроектный этапы. Внутри каждого из этих этапов, в свою очередь, были выделены определенные процедуры, составляющие содержательную, структурную, технологическую, организационную основу проектных действий.

Остановимся подробнее на каждом из этапов.

Вхождение в проект предварялся этапом, задача которого – создать предпосылки для успешного проектирования и его психолого-педагогического, организационного, материально-технического обеспечения. На ***предпроектном*** этапе были проведены следующие процедуры:

Диагностика ситуации. Студенты научной группы всесторонне изучили те материалы, которые на данный момент несли рекламно-информационную нагрузку о психолого-педагогическом факультете. Это были и рекламные буклеты, и объявления, и фотоархивы, и электронные презентации, и печатные тексты и т.д. Данный анализ позволил обеспечить:

- возможность диагностики реальной ситуации, ее количественной и качественной оценки (изученный материал не был полноценно законченным и логически оформленным материалом);
- выделения «болевых точек» в развитии проблемы (часто имеющийся материал не имел современной интерпретации и актуальности);
- экспериментальное подтверждение социальной необходимости в создании этого проекта (преподаватели и методисты занимающиеся профориентационной работой в институте указывали на необходимость нового полноценного материала – беседы и опросы);
- определение формата проекта (логические рамки проекта определили его как: социально-педагогический, групповой, учебный, локальный, краткосрочный, рационализаторский);
- введение проектных ограничений (цель: ознакомление будущих абитуриентов с психолого-педагогическим факультетом СГПИ; временные рамки: проект создавался в течение 2 месяцев; финансовое обеспечение: самообеспечение;

ресурсное обеспечение: использование информационных технологий факультета и личные ресурсы);

- построение надежной аргументации для принятия решения о начале проекта (исходя из всех анализируемых источников).

Чтобы создать условия для педагогической продуктивности начального этапа проектной деятельности, научный руководитель данного проекта старался обеспечить: появление живого, естественного интереса участников к поиску проблемы, составляющей суть будущего проекта; высокую степень свободы поиска в окружающей и информационной среде; доступ к значимой информации; возможность обмена впечатлениями с коллегами; психологическую готовность «удержать» негативные впечатления от изучения проблемы; помощь в обобщении и представлении полученных данных.

В завершении диагностических процедур участники научной группы не только сформулировали оценочные знания о реальном состоянии предполагаемого объекта преобразования (рекламный ролик о психолого-педагогическом факультете), но также идеальном образе этого объекта, способного стать целевым ориентиром в предстоящей деятельности.

С психолого-педагогической точки зрения уже на начальном этапе проектной деятельности для каждого ее участника стало важным обнаружить и пережить перспективу подлинной возможности и способности своими усилиями улучшить проектируемый объект.

Неотъемлемой частью проектной деятельности выступала процедура *проблематизации,* которая определялась как ценностное самоопределение в проблемном поле проекта. Данная деятельность включала в себя действия по выявлению проблем (продуктивной формой их сбора и накопления стали групповые обсуждения с использованием таких приемов, как мозговая атака и построение пирамиды проблем), их формулировке (были выделены из всей «проблемной массы» приоритетные проблемы, решение которых в первую очередь позволили бы способствовать развитию ситуации, процесса, личности), систематизации и иерархизации (было проведено ранжирование имеющихся вопросов и трудностей «внутри» проблемного пространства, которые позволили выделить в проектировании актуальные приоритеты).

В современной проектной деятельности особую роль играет процедура *концептуализации,* которая, безусловно, относится к методологическим процедурам. Участниками данного проекта была разработана стратегия и принципы проектирования, выстроена структура проектируемого объекта и его характеристики, были уточнены цели и сформулированы задачи проектирования, отобраны основные критерии оценки успешности проектной деятельности.

На этапе ***реализации проекта*** научная группа организовала презентацию своего проекта «Наш факультет – ваше будущее…».

Широко понимаемое педагогическое требование наглядности применительно к проектированию предполагает не только непосредственное включение человека в обнаружение проблемы, но и последующее представление ее другим людям (социализация).

Каждый проектный шаг внутри этого этапа не может быть произвольным. Он был определен логикой преобразования предмета проектирования. Каждый из участников проекта нес ответственность за решение той или иной задачи (локальным заданием) согласно ранее намеченному плану.

На данную презентацию были приглашены студенты учебной группы ПП6, заведующая кафедры начального и дошкольного образования и ответственная за профориентационную работу на данной кафедре.

Участники проекта представили вниманию гостей видеоролик, который зна-

комит потенциальных абитуриентов с психолого-педагогическим факультетом СГПИ. Данная презентация включает следующие блоки: административное устройство Ставропольского государственного педагогического института; структура вуза и факультета; учебная, научная и досуговая деятельность студентов факультета, педагогическая практика студентов, авторский коллектив проекта. Данный видеоряд сопровождался вербальной информацией одной из участниц проекта.

Работа на завершающей стадии проекта включала в себя экспертизу и рефлексию, которые реализовывались на ***рефлексивном*** этапе.

Итоговая экспертиза и оценка проекта проводилась разными способами:

- на основе привлечения независимых экспертов: заведующая кафедрой начального и дошкольного образования, ответственная за профориентационную работу, студенты учебной группы ПП6 – оценивание проводилось в «экспертных листах» по определенным критериям по продуктному и педагогическому результатам;
- в виде самооценки результатов проекта в соответствии с выбранными критериями: каждый из участников проекта проанализировал полученный продуктный и педагогический результаты;
- в ходе рефлексии по поводу успешности и целостности проектирования как совместной деятельности: выступление участников и научного руководителя проекта;
- в ходе рефлексии по поводу проектирования как процесса, выстроенного по определенным правилам: выступление участников и научного руководителя проекта.

После анализа всех оценочных процедур (обработка «оценочных листов», выступления экспертов и самих участников и руководителя проекта) были сформулированы следующие выводы:

1. Данному проекту дана высокая положительная оценка.

2. Проект «Наш факультет – ваше будущее…» имеет перспективу реализации в профориентационной работе факультета среди старшеклассников города и края.

3. Экспертами были внесены предложения по корректировке отдельных элементов презентации (представление администрации вуза, включение музыкального сопровождения – гимн института, представление авторов проекта).

Послепроектный этап следует непосредственно после завершения проектных действий, получения представления и оценки результатов. Действия всех заинтересованных участников проекта в этот период определяют его объективную жизнеспособность и дальнейшую судьбу полученного проектного «продукта». И данный проект имеет свою перспективу развития и реализации. Следует также сказать о достаточно высоком педагогическом результате. Участники данного проекта приобрели не только теоретический, но и серьезный практический опыт в проектной деятельности, что отмечал каждый из участников данного проекта. Именно этот опыт позволит им в дальнейшем реализовать свой творческий потенциал в данном виде деятельности.

Таким образом, в подготовке будущих специалистов в области образования педагогическому проектированию должно уделяться серьезное внимание, потому что на его основе развивается активная, творческая личность, способная включиться в преобразовательную деятельность.

Сведения об авторе

Кульчицкая Ирина Юрьевна – канд. пед. наук, доцент кафедры начального и дошкольного образования ГОУ ВПО СГПИ.

Сфера научных интересов – проектирование как способ инновационного преобразования педагогической действительности, социально-психологическое сопровождение студенчества. Всего публикаций – 40. Из них – 3 монографические главы.

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ НА ЭТАПЕ АДАПТАЦИИ

Ю.В. Шведенко

Важнейшим фактором развития системы вузовского образования является готовность самих начинающих преподавателей высшей школы к психолого-педагогическому творчеству и саморазвитию в рамках выполняемой профессиональной деятельности. Немалую роль в повышении такой готовности играет саморефлексия молодых преподавателей, их способность ориентироваться не только на результат своего труда и пути его достижения, но и на самого себя как субъекта своей деятельности. Именно способность к саморефлексии некоторые авторы рассматривают как существенное условие развития личности профессионала, и даже как показатель зрелости того или иного научного направления [2].

В условиях пересмотра многих традиционных форм подготовки студентов и поиска новых образовательных моделей немалая часть преподавателей вузов оказывается в состоянии растерянности по отношению к своему профессиональному будущему. Все это позволяет говорить о проблеме профессионального самоопределения начинающих преподавателей высшей школы как о реальности. Но с еще большей остротой данная проблема стоит перед высшей педагогической школой, где в отличие от других вузов готовят учителей, психологов, социальных педагогов, которые в свою очередь также будут преподавателями (только на более низкой образовательной ступени). Иными словами, неопределенность профессионального самоопределения преподавателей вузов как бы передается по эстафете их студентам (будущим преподавателям) и, таким образом, удваивается[6].

Проблема профессионального самоопределения преподавателей высшей школы является комплексной и может быть рассмотрена в разных аспектах: психолого-педагогическом, философском, нравственном, экономическом, политическом. По каждому из этих аспектов возможны также различные уровни рассмотрения данной проблемы, начиная от интуитивного (стихийного, декларативного) и кончая конкретными осмысленными усилиями по развитию и саморазвитию профессионального самоопределения во всей его сложности [5].

Среди основных причин, осложняющих рассмотрение проблемы профессионального самоопределения преподавателей на этапе адаптации на более высоких по отношению к интуитивному уровнях, можно назвать следующие:

1) сложности этического порядка, когда возникает опасность неосторожным вопросом как-то обидеть авторитетных и уважаемых людей (академиков, профессоров, доцентов и т. д.);

2) организационная сложность, связанная с небольшим количеством (редкостью) таких преподавателей, их занятостью и т. п.;

3) эмоционально-волевые ограничения для самого исследователя такой проблемы (например, боязнь «исследовать» своих недавних учителей, робость перед авторитетами в данном направлении, у каждого из которых немало специфических особенностей и свои взгляды на те или иные вопросы);

4) методическая неразработанность данной проблемы (отсутствие специфи-

ческих, а может и индивидуально-ориентированных средств для исследования профессионального самоопределения преподавателей педвузов)[9].

Как известно, развитие человека как субъекта труда не заканчивается получением диплома о профессиональном образовании (или даже диплома о присуждении ученой степени). Нередко для творческих людей настоящее профессиональное самоопределение после всех этих формальных моментов только начинается. В этой связи интересны этапы развития профессионала после получения профессионального образования, выделенные В.А. Бодровым:

* стадия профессиональной адаптации (от 19–21 до 24–27 лет), стадия развития профессиональных и личностных качеств специалиста (от 21–27 до 45–50 лет);

* стадия реализации профессионального потенциала (от 45–50 до 60–65 лет);

* стадия спада профессиональной активности (от 61–66 лет и до завершения жизни).

Н.Н. Дьяченко, считая основанием периодизации профессионального становления принцип отношения человека к профессии в зависимости от уровня его профессиональной зрелости, выделяет в этом процессе пять этапов:

* подготовка к выбору профессии;
* выбор профессии;
* профессиональная подготовка;
* профессиональная деятельность;
* профессиональное совершенство. [3]

Т.В. Зеер, Т.В. Кудрявцев выделяют четыре стадии профессионального становления личности учителя:

* формирование профессиональных намерений: осознанный выбор личностью профессии на основе учета своих индивидуальнопсихологических особенностей. Профессиональное становление начинается с формирования профессиональных намерений, которые являются равнодействующей многих факторов: престижа профессии, потребности общества, влияния семьи, средств информации и т.д. Важную роль в выборе профессии играет направленность личности на определенный предмет труда, которая обнаруживается в интересах, увлечениях;

* профессиональная подготовка: освоение системы профессиональных знаний, умений и навыков, формирование профессионально важных качеств личности, склонности и интересы к будущей профессии. Вторая стадия – это, прежде всего, обучение в вузе. Основными психологическими новообразованиями на этом этапе являются профессионально-педагогическая направленность, педагогическое умение и способности, профессионально-этические ценностные ориентации, духовная зрелость, готовность к педагогической деятельности;

* профессионализация, вхождение (адаптация) и освоение профессии, профессиональное самоопределение приобретение профессионального опыта, развитие свойств и качеств личности, необходимых для квалифицированного выполнения профессиональной деятельности;

* мастерство: качественное, творческое выполнение профессиональной деятельности, интеграция сформированных профессионально важных качеств личности в индивидуальный стиль деятельности. Удовлетворение приносит сам процесс обучения учащихся, общение с ними. Педагогическая деятельность становится потребностью личности[9].

А.К. Маркова выделяет пять уровней: до-профессионализм, профессионализм; суперпрофессионализм (высший профессионализм); непрофессионализм (псевдопрофессионализм); послепрофес-сионализм. Внутри каждого уровня она выделяет этапы (адаптация, самоактуализация, свободное владение профессией, творческое самопроектирование себя как личности) и ступени[1].

По мнению Е.И. Головаха, профессиональное самоопределение предполагает акцент на самодетерминации личности, ее ориентации на будущие жизненные

перспективы и далее приходит к выводу, что исследование профессионального самоопределения должно осуществляться обязательно в контексте жизненной перспективы, важнейшим элементом («ядром») которой являются ценностные ориентации, жизненные планы и цели[4].

По мнению П.Г. Щедровицкого, самоопределение предполагает наличие не только самого процесса и включенного в него субъекта (эмпирического или трансцедентального), но и некоторого пространства или некоторых пределов, относительно которых или в которых самоопределение происходит». Но нельзя ориентироваться и на однозначные «пределы» и «пространства», иначе исчезнет сам смысл слова «самоопределение». При этом, смысл самоопределения П.Г. Щедровицкий видит в способности человека строить самого себя, свою индивидуальную историю, в умении переосмысливать собственную сущность[11].

Очень часто при рассмотрении самоопределения личности говорят одновременно и о самореализации, и о самоактуализации, что свидетельствует о признании самоопределения не только как чисто планирующего образования, связанного с будущими выборами, но и как сложного образования, пронизывающего всю человеческую жизнь. «Самоактуализация – это не конечное предназначение человека. Самоактуализация является лишь результатом, следствием осуществления смысла. Лишь в той мере, в какой человеку удается осуществить смысл, который он находит во внешнем мире, он осуществляет и себя[7].

Применительно к проблеме профессионального самоопределения преподавателей на этапе адаптации можно отметить, что сущность такого самоопределения состоит не столько в новых выборах, сколько в нахождении новых смыслов в своей работе.

В целом можно выделить следующие основные составляющие профессионального самоопределения на этапе адаптации: ценностно-нравственную, информационную, эмоциональную (привлекательность профессиональных вариантов), морально-волевую (побуждающую действовать), планировочную (выделение профессиональных целей, этапов их достижения и системы резервных вариантов) и контрольно-корректировочную (постоянно переосмысление и улучшение профессиональных перспектив)[10].

Но для начинающих специалистов профессиональное самоопределение имеет определенные особенности. Главное – это то, что основная активность специалиста направлена на освоение уже выбранной профессии, хотя у них и сохраняется возможность овладевать смежными по отношению к имеющимся видам деятельности. Для удобства рассмотрения профессионального самоопределения вводятся условные уровни профессионального самоопределения и соотнесение их с различными возрастными и образовательными категориями людей, которые, в свою очередь, соотносились бы с основными этапами профессионализации: школьниками, абитуриентами, взрослыми работающими специалистами (включая и преподавателей) и с безработным населением (среди безработных также могут оказаться преподаватели педвузов). Уровни развития профессионального самоопределения:

· формирование общей готовности к самостоятельному и осознанному профессиональному и жизненному самоопределению (ценностно-нравственной, информационной, когнитивной, морально-волевой и т. п.);

· выбор конкретной профессии, учебного заведения или места работы;

· освоение профессии и уточнение специализации в ходе профессиональной подготовки[8].

Таким образом, если попытаться выделить специфику профессионального самоопределения начинающих специалистов,

то она характеризуется, прежде всего, самостоятельным освоением и совершенствованием (нахождением новых личностных смыслов) в рамках уже выполняемой профессиональной деятельности.

Таким образом, проблема профессионального самоопределения не может быть разрешена в отрыве от проблемы взаимоотношений человека с окружающим миром, а отношение человека к самому себе является ключевым моментом в понимании феномена самоопределения и в значительной степени зависит от его отношения к окружающим и окружающих к нему. Этот подход целиком ориентируется на выработку активного сознания и активной жизненной позиции. Длительный процесс согласования внутриличностных и социально-профессиональных потребностей не завершается профессиональной подготовкой, а происходит на протяжении всего жизненного и трудового пути.

В перспективе желательно делать акцент на ценностно-нравственные аспекты профессионального самоопределения и разрабатывать специальные методы, позволяющие не только изучать, но одновременно и развивать личностные составляющие профессионального самоопределения преподавателей на этапе адаптации.

Литература

1. Бодров В. А. Психологические исследования проблемы профессионализации личности // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала / Под ред. В.А. Бодрова. – М., 1991.

2. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. – Киев, 1998.

3. Зинченко В.П., Смирнов С.Д. Методологические вопросы психологии. – М., 1983.

4. Зинченко В.П. Образование, культура, сознание // Философия образования для XXI века. – М., 1992.

5. Климов Е.А. Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации. – М., 1993.

6. Климов Е.А. Психологическое содержание труда и вопросы воспитания. – М., 1996.

7. Климов Е.А. Как выбирать профессию. – М., 1990.

8. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. – М., 1984.

9. Пряжникова Е.Ю. Профессиональное самоопределение преподавателей вузов при переходе на многоуровневую систему подготовки специалистов дошкольного образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 1994.

10. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1990.

11. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования. – М., 1993.

Сведения об авторе

Шведенко Юлия Вячеславна – учитель начальных классов в школе-интернат № 36 I – II вида. Соискатель 2 года обучения.

* * *

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В АСПЕКТЕ ФИЛОСОФСКОГО ОСМЫСЛЕНИЯ

А.А. Чуприна

В настоящее время, когда идет поиск путей духовного и нравственного возрождения России, проблема философского осмысления педагогического образования в контексте социокультурного развития с учетом реалий современной действительности становится особенно актуальной, так как, по сути своей, культура есть особая форма духовности и на этой основе решающий фактор воспитания. А поскольку современное общество и государство остро нуждаются в комплексных моделях, обеспечивающих духовно-нравственные компоненты в содержании образования, то становится очевидным, что формирование целостной, гармонично развитой личности без обращения к культурным ценностям невозможно.

Проблема воспитания культуры личности через образование становится сегодня особенно приоритетной, что является закономерным в переходные периоды общества. Происходящая переоценка системы ценностей и целей образования требует возрождения концепции личности, основанной на идеях культуросообразности и индивидуально-личностного развития. Культурологический подход ориентирует систему образования на диалог человека с культурой, как её творца и субъекта, способного к дальнейшему культурному саморазвитию.

В структуре всего современного социально-гуманитарного знания одной из наиболее востребованных и важнейших в настоящее время становится культурологическая парадигма. Сегодня значимость культурологической компетенции в системе образования значительно повышается и расширяется. Это во многом обусловлено тем, что культурология, опираясь на обширный фактический материал, является системой интегрального знания, находится в тесном взаимодействии и сопряжении с довольно большим количеством традиционных научных дисциплин, изучающих как отдельные явления культуры, так и исторические этапы её развития с точки зрения доминирующих в них ценностных структур, значений, смыслов, отражающих их историко-культурное своеобразие.

Образование, обращённое к человеку и ориентированное на культуру и личные смыслы, имеет своей целью формирование личности, познающей и творящей культуру. Такое образование способно обеспечивать ценностное смысловое развитие человека, раскрывая и поддерживая индивидуальность, уникальность и неповторимость каждой личности во взаимосвязи с вековой культурой её народа. Как отмечалось на Первом Всероссийском культурологическом конгрессе, состоявшемся в г. Санкт-Петербурге в 2006 году, современная культурология, как сложившаяся область знания, обеспечивает особый взгляд на процесс социокультурного развития человеческой общности. Более того, культурологическая парадигма современного образования всемерно способствует актуализации потенциала всего социально-гуманитарного знания. Задача педагога-гуманитария – «погружать» учеников в смысложизненные вопросы, формируя тем самым базовые духовно-нравственные ценности.

Рубеж XX – XXI веков обозначен достаточно противоречивыми процессами и явлениями во всех сферах жизнедеятельности человека и общества. Во многом это объясняется господством в научном знании достаточно длительное время когнитивной парадигмы, на смену которой пришла индивидуально-личностная парадигма. Современные отечественные ученые (Е.А. Ямбург, К.Э. Разлогов, С.А. Гончаров,

С.Н. Иконникова, И.В. Кондаков, Н.А. Хренов, А.С. Запесоцкий, Т.Е. Шехтер, В.В. Василенко, К.М. Хоруженко и другие) отмечают важность обеспечения гармонизации образования за счет внедрения в его процесс культурологической составляющей, поскольку культура является важной сферой интеграции всех областей знания, рассматривающей их в единстве с общим прогрессом человечества.

Очевидно, что культурологическая парадигма должна возрождаться и внедряться в общий процесс педагогического образования на всех его уровнях, потому, что все навыки и практика идут от культуры. А учитель призван осуществлять трансляцию и передачу этих знаний новым поколениям, формируя их социально-личностные установки. Сегодня очень важно уделять больше внимания вопросу формирования образовательного поля культуры – именно это выступает главной стратегией гармонизации современного педагогического образования. Нельзя не согласиться с точкой зрения профессора Т.Е. Покотиловой относительно того, что «успешная реализация курса современной России на модернизацию социально-экономических отношений с целью превращения страны в стабильное, богатое и демократичное государство невозможно без понимания и учета роли и значимости культуры в развитии общества» [7:27].

Данное направление научно-исследовательской деятельности имеет большое как теоретическое, так и практическое значение, поскольку способствует тому, что образование становится многомерным пространством культурного творчества, а деятельность образовательного учреждения – полем культурной среды социума.

Знание о культуре в единстве её теории и истории выступает сегодня действенным средством практического преодоления негативных тенденций, имеющих место в условиях современного общества. Важным аспектом теоретического взгляда на историю культуры, и в частности отечественной, следует отметить различие культурных приоритетов в конкретно-исторических условиях, их смена, противоречия, борьба между ними.

Исследование природы и генезиса культурных взрывов, форм и конкретно-исторических последствий их протекания в различных культурах имеет сегодня важное значение. Если говорить о специфике отечественной культуры, то надо заметить, что она характеризуется бинарностью и дискретным развитием, то есть, она «осознает себя в категориях взрыва» [6:269]. Анализируя типологические особенности моделей и сценариев развития культуры в постсоветский период, в который вступила Россия, Ю.М. Лотман пишет: «Процесс, свидетелями которого мы являемся, можно описать как переключение с бинарной системы на тернарную. Однако нельзя не отметить своеобразие момента: сам переход мыслится в традиционных понятиях бинаризма. Переход от мышления, ориентированного на взрывы, к эволюционному сознанию приобретает сейчас особое значение, поскольку вся предшествующая привычная нам культура тяготела к полярности и максимализму» [6:264]. Далее он предупреждает: «Коренное изменение в отношениях Восточной и Западной Европы, происходящее на наших глазах, дает возможность перейти на общеевропейскую тернарную систему и отказаться от идеала разрушать



«старый мир до основанья, а затем» на его развалинах строить новый. Пропустить эту возможность было бы исторической катастрофой» [6:270].

Таким образом, процесс современного этапа исторического развития отечественной культуры заключается в том, чтобы по возможности сгладить, смягчить негативные процессы культурных взрывов, происходящих в настоящий момент, найти формы, способы, механизмы устранения ценностной поляризации, этического максимализма, жесткой конфронтационности, радикального переустройства общества.

Особенностью отечественной культуры всегда было отсутствие границ между культурными и социальными процессами в России, наложение друг на друга различных исторических этапов и тенденций развития отечественной культуры. Как отмечают исследователи, проблема изучения отечественной культуры и её значения в социокультурном развитии общества требует нестандартных подходов и решений.

Практическая значимость культурологического знания заключается в возможности формирования духовных ценностей и целостности ценностной системы современной личности, в приобщении к богатству мировой и отечественной культуры, в содействии установлению взаимопонимания и согласия между народами. Кроме того, культурологическая составляющая образования способствует ориентации в жизни современного общества, определяя мировосприятие личности, обеспечивая плюралистический подход к познанию окружающего мира, воспитывая культурную идентичность и формируя культурную компетентность, без которой не может быть компетентности профессиональной.

В структуре современного культурологического знания выделяются составные части культурологии: теоретическая, историческая и прикладная культурология.

Культурологическая компетентность включает в себя комплекс механизмов, направленных на обеспечение оптимальной адаптации человека к социокультурным условиям и предполагает формирование умения выявлять культурные основания любой социальной практики, процессов, социальных явлений.

Как отмечалось на III Всероссийском Культурологическом конгрессе «Креативность в пространстве традиций и инноваций», сегодня необходимо встраивать национальную культуру в мировое культурное пространство и через культуру формировать национальное самосознание. В числе приоритетных задач была обозначена задача первостепенной важности – преподавание культурологии как интегративной области знания. В частности, отмечалось, что сегодня «надо уходить от ментальности инерции преподавателя и фокусироваться на ценностях и смыслах культуры, чтобы самим процессом образования формировать область человеческой деятельности» [2:30]. Культурологический компонент гуманитарного знания должен рассматриваться как механизм развития творческого мышления, способ расширения кругозора и обогащения духовного мира личности, способность к анализу социокультурных процессов современности, установления межкультурных контактов, трансляции своей культуры.

Культурологическая парадигма педагогического образования включает в себя основные положения, заключающиеся в следующем:

– ориентация содержания и форм образовательной деятельности, прежде всего, на фундаментальные культурные ценности, нормы, традиции;

– культурные формы направленности тактики взаимодействия субъектов образовательного процесса;

– формирование личностной культуры как потребности и способа самореализации в профессиональной деятельности через

освоение культурного опыта и трансляцию фундаментальных духовных ценностей;

– создание условий, способствующих раскрытию творческой инициативы личности, самоопределения и культурного саморазвития.

Целью современной науки является не столько когнитивная ценность знания о внешнем по отношению к человеку мире, сколько определение приоритетов экономического и социально-культурного характера. Такая смена ориентаций науки приводит к тому, что «объективно истинное объяснение и описание применительно к «человекоразмерным» объектам не только допускает, но и предполагает включение аксиологических факторов в состав объясняющих положений» [8:186].

В современном научном знании возрастает необходимость усиления этизации науки, её направленность на общегуманистические идеалы и ценности человечества. Ещё В. И. Вернадский утверждал, что «наука является проявлением действия в человеческом обществе совокупности человеческого мышления» [1:344]. В этом отношении нельзя не согласиться с В. А. Лекторским, который считает «невозможным развитие науки, а значит и человечества, если отдаётся предпочтение одной науке перед другой, как и одному типу культуры перед иными, поскольку наука функционирует в поле определенной культуры, а в действительности каждая культура, ценностная и познавательная система не только вступает в борьбу с другой системой, но, пытаясь учитывать опыт иной системы, расширяет, тем самым, горизонт своего собственного опыта» [4:51].

Формирование постмодернистского методологического сознания в конце XX века привело к тому, что «в перспективе науку, как форму культуры, оказалось возможным рассматривать в качестве совокупности разных научных и вненаучных традиций, образующих не только контекст, но и само внутреннее содержание познавательного процесса» [3:120].

С середины XIX века до настоящего времени в развитии представлений о культуре произошли значительные изменения. Прежде всего, – это становление культурологии как науки на основе накопления этнографического материала и эволюционно-дескриптивного подхода к изучению культуры. Главная заслуга в появлении новых культурологических идей принадлежит философии. Особенность её развития после Г.В.Ф. Гегеля – это, прежде всего, её развитие как философии культуры.

Если проследить исторический путь развития культурологической мысли, то можно выделить направления философии культуры, которые стали выразителями её основного концептуального содержания. Прежде всего, следует выделить такие направления, как:

1. «Философия жизни» (А. Шопенгауэр, Ф. Ницше, В. Дильтей, Г. Зиммель, А. Бергсон).
2. «Культурный релятивизм» (Н. Я. Данилевский, О. Шпенглер, А. Тойнби, А. Чижевский).
3. «Неокантианство» (Г. Риккерт, В. Виндельбанд, М. Вебер, Э. Кассирер).
4. «Феноменология» (Э. Гуссерль, М. Хайдеггер).
5. «Философия психоанализа» (З. Фрейд, К.Г. Юнг, Э. Фромм).
6. «Философия структурализма» (К. Леви-Стросс, М. Фуко, Ж. Лакан, Р. Барт, Ж. Деррида, Ж. Делез, Ж. Бодрийяр, Ф. Лиотар и др.)
7. «Философия игровых концепций культуры» (Й. Хейзинга, Х. Ортега-и-Гассет, М. Хайдеггер).
8. «Герменевтика» (Шлейермахер, В. Дильтей, Х.Г. Гадамер).

Усилия мыслителей прошлого были направлены на то, чтобы, учитывая специфику культуры, особенно её духовную компоненту, защитить духовную культуру от сциентизма и позитивизма, игнорирующих смысл и особенности человеческой деятельности, ориентирующей

на освоение человеком культурных феноменов. Примечательны размышления П. Я. Чаадаева о философской рефлексии над историческим выбором и опытом локального социокультурного развития. Так, в своих «Философических письмах» он указывал, что «судить о народах надо, исследуя общий дух, составляющий их сущность, ибо только этот общий дух способен вознести их к более совершенному нравственному состоянию и направить к бесконечному развитию, а не та или другая черта их характера» [9:264]. А что такое культура как не духовное совершенствование? Ещё Н. Рерих определил сущность этого понятия как «возвышение света».

Существенное значение для развития представлений о культуре имело возникновение культурной антропологии в начале XX века, основоположником которой был Ф. Боас. Он отвергал эволюционизм как методологическую парадигму изучения культуры и основал психологическую школу антропологии, которая исходила из того, что культура – это целостная система, состоящая из множества согласованных, внутренне связанных элементов. С помощью категории «аккультурация» Ф. Боас и его ученики проводили этнологические исследования, выявляя межэтнические культурные заимствования и законы их ассимиляции.

Наряду с культурной антропологией возникает социальная антропология, основоположниками которой были Б. Малиновский и А. Радклифф-Браун. Они утверждали, что элементы культуры должны анализироваться с точки зрения того, какие основные системообразующие потребности человека они удовлетворяют и каким образом это происходит. По мнению представителей этого направления в культуре нет и не может быть ничего лишнего, случайного. Если какой-то элемент культуры воспроизводится, то он необходим для удовлетворения базовых потребностей людей.

Развитие идей и положений различных направлений культурологии продолжаются различными исследователями в рамках функционалистской парадигмы изучения культуры в настоящее время. Примечательны размышления на данную тему Д.С. Лихачёва, который ставит вопрос о происхождении искусства в его нравственно-философском значении, что сегодня представляется чрезвычайно актуальным. В современных условиях подлинно культурную ценность обретают положения, направленные на раскрытие явлений в их всемирной, всечеловеческой значимости. Идеи экзистенциальной философии в учении Д.С. Лихачёва оказываются включёнными в общий контекст мироопереживания. Академик использует опыт экзистенциальной философии, полагавшей истоком и катализатором творческой деятельности, в том числе и переживание, «пограничной ситуации» как ситуации между жизнью и смертью со всеми сопутствующими ей страстями и эмоциональными состояниями [5:489].

Современное состояние общества характеризуется упадком культуры. Взаимодействие между материальным и духовным, по высказыванию А. Швейцера, приняло «роковой характер». Это делает необходимым формирование у подрастающего поколения российской идентичности, которая выражается в соответствии человека самому себе, своим корням, духовным основам, своей природе. В наибольшей степени этому способствует изучение мировой и отечественной культуры как ценностной основы духовно-нравственного воспитания и формирования мировоззренческих установок современной личности.

Таким образом, каждая эпоха раскрывает перед человеком совершенно новую картину видения мира, в которой он встречается с иными творческими принципами, идеями, поисками, ценностями. Это обновление затрагивает все основания и компоненты личности и общества.

Значит, можно сказать, что каждая эпоха создает свою культуру таковой, какой она нужна именно ей, оставляя от прошлой художественной культуры лишь то, что данная эпоха ещё не готова подвергнуть изменению.

Необходимость реализации культурологического подхода в обеспечении профессиональной подготовки будущих педагогов требует обеспечения условий культурного саморазвития через создание культуросообразного образовательного пространства. Прежде всего, в основу профессиональной подготовки педагога должны быть положены фундаментальные идеи философских, общекультурных знаний, ценностей, смыслов.

Литература

1. Вернадский В.И. О науке. – Дубна, 1997. – Т. 1.

2. Зверева Г.И. Российское профессиональное культурологическое образование в сопоставлении с зарубежными образовательными программами по культурным исследованиям // Материалы III Российского Культурологического конгресса с Международным участием «Креативность в пространстве традиций и инноваций». – СПб., 2010.

3. Касавин И.Т. Миграция. Креативность. Текст. Проблемы неклассической теории познания. – СПб., 1999.

4. Лекторский В.А. О толерантности, плюрализме и критицизме // Вопросы философии. – 1997. – № 11.

5. Лихачёв Д.С. Заметки об истоках искусства // Лихачёв Д.С. Избр. труды по русской и мировой культуре. – СПб., 2006.

6. Лотман Ю.М. Культура и взрыв. – М., 1993.

7. Покотилова Т.Е. История отечественной культуры в истории России // Культурологическое образование в средней общеобразовательной школе: Материалы научно-практического семинара для учителей города Ставрополя. – Ставрополь, 2010.

8. Стёпин В.С. Философская антропология и философия науки. – М., 2002.

9. Чаадаев П.Я. Философические письма. Письмо первое // Чаадаев П.Я. Сочинения. – М., 1989.

Сведения об авторе

Чуприна Анжела Анатольевна – канд. филос. наук, доцент кафедры философии и культурологии ГОУ ВПО СГПИ. Сфера научных интересов – проблемы общей культуры личности, духовно-нравственного воспитания современной личности; значение и роль семьи в формировании базисной культуры человека в аспекте философского осмысления. Автор более 40 научных и научно-методических работ.

* * *

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Н.Н. Назаренко

Ставропольский край является одним из ярких полиэтнических регионов России. Здесь живут около ста наций и народностей. Своеобразие составу населения придают беженцы и вынужденные переселенцы (как ближнего, так и дальнего зарубежья), соседство с Чечней, Дагестаном, Карачаево-Черкесией, Кабардино-Балкарией и Адыгеей [2]. Многонациональность Ставрополья во многом способствует развитию полиэтнической образовательной среды. Категория «полиэтническая образовательная среда» на данный момент не является устоявшейся. В научной литературе это понятие часто употребляют в узком значении: как среду, в которой взаимодействуют субъекты образования, принадлежащие к различным национальностям. С нашей точки зрения, представляет интерес точка зрения Т.В. Поштаревой, которая рассматривает понятие «полиэтническая образовательная среда» как «часть образовательной среды какого-либо учебного учреждения, представляющую собой совокупность условий, влияющих на формирование личности, готовой к эффективному межэтническому взаимодействию, сохраняющей свою этническую идентичность и стремящейся к пониманию других этнокультур, уважающей иноэтнические общности, умеющей жить в мире и согласии с представителями разных национальностей» [7:13].

В педагогических исследованиях наряду с категорией «полиэтническая образовательная среда» употребляются понятия «поликультурная образовательная среда», «поликультурное образование», «многокультурное образование».

Так, поликультурная образовательная среда, по мнению Е.А. Пугачевой, определяется как «как духовно насыщенная атмосфера деловых и межличностных контактов, обусловливающая кругозор, стиль мышления и поведения включенных в нее субъектов и стимулирующая в них потребность приобщения к общенациональным и общечеловеческим духовным ценностям; учреждение с многокультурным контингентом, включающим разновозрастной, многонациональный и разноконфессиональный профессорско-преподавательский и студенческий состав, призванным удовлетворить образовательные, социокультурные и адаптивные потребности обучающихся» [8:4].

Поликультурное образование, с точки зрения О.В. Гукаленко, – это процесс освоения подрастающим поколением этнической, общенациональной (российской) и мировой культуры в целях духовного обогащения, развития планетарного сознания, формирования готовности и умения жить в многокультурной полиэтнической среде [4].

Понятие «многокультурное образование» трактуется современной наукой как «…образование, которое отвечает не только интересам этноса, но также интересам государства, всего мирового сообщества…» [5:59].

Итак, рядоположенные дефиниции по своей сути отражают содержание и особенности полиэтнической образовательной среды, что позволяет их рассматривать как близкие, но не идентичные понятия.

Полиэтническая образовательная среда является одной из наиболее интенсивных

зон межэтнических контактов. В наши дни в школах Ставропольского края гораздо чаще можно встретить детей других национальностей, нежели 10 лет назад. Школа является местом встречи различных этносов. Это создает немалые трудности в процессе воспитания и обучения детей.

На фоне событий, происходящих в крае, многие учащиеся испытывают неуважение к чеченцам, армянам, ногайцам, даргинцам и другим национальностям. Такое отношение к ним школьники не обосновывают. Затаенная злоба или неприязнь в сердцах детей чаще бывает в скрытой форме, а не во внешнем проявлении, но обязательно находит выход в реальных негативных действиях по отношению к людям другой национальности. Так, в детской среде часто допускаются недоброжелательные высказывания о представителях другой национальности, их обычаях и традициях. В разговорной речи используются шутки, а также сложившиеся в прошлом их прозвища. К конфликтным ситуациям приводят не только грубость, неуступчивость, национальная кичливость. К примеру, порой можно видеть ребенка, восторгающегося успехами своей нации, своей республики, города или села, не понимающего, что эти и другие успехи есть результат усилий всех наций, всего народа. Причины национализма в детских коллективах кроются в следующем. Во-первых, они связаны с культурным консерватизмом, недостатком знаний о других народах, отсутствием опыта межнационального общения; во-вторых, исходят из конкретных социальных ситуаций, вызывающих психологическую неудовлетворенность людей, которая переносится на социальную почву. Зачастую второй источник определяется первым [3:81].

В крае, как и в России в целом, современные школьники сильнее осознают свою национальную самобытность, нежели их ровесники 50–70-х годов. В этих условиях очень важно научить детей присваивать различные традиции и в то же время оставаться на почве культурных устоев своего народа. Особая роль в этом процессе принадлежит учителю, так как именно он передает из поколения в поколение достижения человеческой культуры, нормы и эталоны общения детям. Следовательно, от того как будет подготовлен учитель к этой миссии во многом зависит будущее нашего общества. Отмеченное позволяет заключить, что в процессе подготовки будущих учителей необходимо учитывать региональные особенности края, знакомить обучающихся со спецификой работы в полиэтнической образовательной среде. Это позволит избежать трудностей в профессиональной деятельности.

В научно-педагогической литературе уделяется значительное внимание проблеме образования в полиэтнической образовательной среде. В работах О.В. Гукаленко, Ю.В. Прилепко, Н.В. Шишониной, В.Н. Галяпиной, Т.В. Поштаревой и др. раскрыта специфика образовательной деятельности в полиэтнической среде. В большинстве исследований дается информация о том, что педагог, работающий в условиях полиэтнической образовательной среды, находится на острие проблемы межнациональных отношений, поскольку в процессе работы сталкивается с множеством социально-педагогических проблем. Рассмотрим их.

Во-первых, обучающиеся в условиях полиэтнической образовательной среды, являются представителями какого-либо этноса, а соответственно, помимо индивидуально-психологических особенностей, обладают и специфическими этнопсихологическими характеристиками, которые, в свою очередь, влияют на восприятие и усвоение получаемых знаний, на степень эффективного приспособления учащихся к педагогическому процессу.

Во-вторых, обучающиеся различных этнических общностей по-своему воспринимают стиль поведения педагога, предъявляют неодинаковые требования к их личностным качествам, профессиональным навыкам. Например, у народов

Севера есть традиция не противопоставлять себя явно воздействию со стороны педагога другой национальности, а, постепенно завоевывая его на свою сторону, свести его деятельность к приемлемым способам и формам. Народы Северного Кавказа склонны сразу оказывать противодействие, если приемы воспитательного воздействия им непривычны или непонятны, а тем более, если они задевают их чувство самолюбия. Жители Средней Азии положительно реагируют на воспитательные воздействия, если они постепенны, уважительны к представителю их нации. Представители славянских народов приоритет в воспитательной работе отдадут тому человеку, который сразу смог доказать логическую необходимость и целесообразность предпринимаемых усилий.

В-третьих, ребенок изначально воспитывается в семье, а каждая семья имеет свою систему воспитания, которая к тому же отличается и этнопедагогическими особенностями. Так, например, в силу факторов, обусловленных культурой народов Кавказа, ребенка (особенно это касается мальчиков) всячески поощряют, если он мужественно терпит неудачи, прикладывает максимум усилий к решению задачи. Внимание и помощь оказываются, как правило, только тогда, когда проблема достаточно серьезная. При попытке оказать немедленную поддержку такому ребенку, стремлению установить близкий эмоциональный контакт с ним педагог может встретиться с непониманием, насмешкой – то есть с теми реакциями, которые демонстрировали родители, когда ребенок обращался к ним за помощью.

В-четвертых, в условиях полиэтнической образовательной среды обучающийся находится на рубеже различных культур и перед ним возникают две узловые личностно значимые проблемы: обретение и \ или сохранение своей этнической идентичности и адаптации в этой среде. Например, члены группы этнических меньшинств и дети их межнациональных браков могут проходить длительный период выбора своей этнической идентичности. Этническая идентичность не статичное, а динамичное образование, поэтому внешние социальные обстоятельства, в частности полиэтничность среды, могут повергнуть человека к переосмыслению роли этнической принадлежности в его жизни, приводить к трансформации этнической идентичности.

В-пятых, в полиэтнической образовательной среде учатся мигранты со специфическим опытом, который предшествовал миграции и который во многом определил условия их социализации. Они привезли в себе культурный опыт – акцент, манеры, взгляды, привычки той социальной среды, где они жили ранее. Особенно необходимо обратить внимание на вынужденных мигрантов, перенесших травматические переживания, связанные с военными конфликтами, с потерей родных и близких, привычной средой жизнедеятельности и т.д. Кроме того, мигрантам приходится осваивать новую культуру, приспосабливаться к незнакомой среде и поэтому педагогу необходимо знать особенности и этапы межкультурной адаптации, «последствия культурного шока». И уж тем более не ждать быстрого протекания данного процесса, так как, в зависимости от характеристик мигрантов и особенностей своей и чужой для них культур, продолжительность межкультурной адаптации может быть длительной.

В-шестых, дети многих беженцев и вынужденных переселенцев не владеют русским языком из-за чего не могут полноценно адаптироваться в новой среде. В семьях мигрантов часто наблюдается ситуация, когда один из родителей, а часто и живущие вместе с ребенком и другие родственники говорят не на русском языке. Например, отец плохо говорит по-русски, мать – хорошо, родственники говорят и на своем родном языке, и на «контактных» разновидностях русского – на русском с ошибками в произношении,

лексике, грамматике. Следовательно, ребенок вырастает в окружении, где образцы правильного русского языка смешаны с иными его вариантами. В связи с этим педагоги должны быть готовы к работе с двуязычными семьями [2:258-260].

Таким образом, в условиях полиэтнической образовательной среды учитель имеет дело с нестандартными ситуациями, каждая из которых требует от него специфического подхода и решения. Поэтому в деятельности педагога особое значение приобретает умение быстро ориентироваться, правильно оценивать сложившуюся обстановку и принимать решения, имеющие необходимое воспитательное значение. В условиях многонационального коллектива это становится возможным, если учитель в общении с людьми разных национальностей умеет выслушать и высказать свою точку зрения, участвуя в обсуждении национально-этических проблем, проявляет такт в оценке исторических событий, обрядов, традиций других народов, хорошо знает историко-культурное наследие народов, проживающих в крае, а также владеет основными методами и формами работы в полиэтнической образовательной среде [6:65].

Вышесказанное позволяет сформулировать вывод о том, что в процессе подготовки будущего учителя к работе в полиэтнической образовательной среде необходимо воспитывать культуру межнационального общения у студентов. Причем этот процесс должен сводиться не только к формированию умения продуктивно общаться с представителями других национальных групп, но и, что очень значимо, к развитию этнопедагогической компетентности, включающей знание специфики работы в многонациональных классах. Формирование данных качеств позволит будущим учителям успешно адаптироваться к профессионально-педагогической деятельности в полиэтнической образовательной среде.

* * *

Литература

1. Борисенков В.П. Поликультурное образование и пространство России: история, теория, основы проектирования: монография. – М.: Педагогика, 2006.

2. Галяпина В.Н. Этнопедагогические и этнопсихологические аспекты профессиональной педагогической деятельности: курс лекций: учеб. пособие для студентов педагог. учеб. заведений и слушателей ФПК и ИПК. – В 3-х частях. – Ставрополь: Изд-во СКИПКРО, 2004.

3. Глебов А.А. Воспитание патриотизма, толерантности и культуры межнационального общения: Учеб. пособие. – Волгоград, 2004.

4. Гукаленко О.В. Теоретико-методологические основы педагогической поддержки и защиты учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве: Автореф. дис. ... доктора пед. наук. – Ростов н/Д.: РГПУ, 2000.

5. Джуринский А.Н. Поликультурное воспитание в современном мире // Педагогика в этнокультурных традициях народа. – 2003. – Вып. 7.

6. Иванова С.Ю. Формирование современных навыков межэтнического взаимодействия в Ставропольском крае. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2002.

7. Поштарева Т.В. Формирование этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде: Автореф. дис... доктора пед. наук. – Владикавказ, 2009.

8. Пугачева Е.А. Формирование толерантности студентов в поликультурной среде вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук.– Нижний Новгород, 2008.

Сведения об авторе

Назаренко Наталья Николаевна – аспирант ГОУ ВПО СГПИ. Область научных интересов: этнопедагогика. Автор 22 публикаций.

ХАРАКТЕРИСТИКА РЕАЛИЗАЦИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ ГОУ ВПО СГПИ

Ю.А. Лобейко, А.Л. Коблева

Сохранение и укрепление здоровья российских граждан, формирование у подрастающего поколения стремление к здоровому образу жизни, осознания ценности здоровья, во все времена было одной из главных задач образования. А в условиях современного реформирования образовательных систем задача здоровьесбережения, безусловно, входит в число генеральных задач российской системы образования.

Инновационное образование постулирует внедрение здоровьесберегающих технологий, проведение оздоровительных мероприятий, способствующих утверждению среди учащихся здорового образа жизни. По данным социологического исследования, проведенного Центром образования и здоровья Министерства образования науки Российской Федерации и институтом возрастной физиологии РАО, около 80% школ ведут профилактическую; 70% – физкультурно-оздоровительную; 7% – специальную оздоровительную работу, 30% – осуществляют обучение по программам формирования здорового образа жизни. Однако только в 20% школ налажена системная и комплексная работа по сохранению и укреплению здоровья детей.

Вместе с тем, содержание здоровьесбережения учащихся и проблемы его формирования недостаточно разработаны.

Готовность к здоровьесбережению молодежи нами рассматривается как сложное интегральное состояние личности, характеризующееся наличием знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления здоровьесберегающей деятельности, способствующих саморазвитию, самообразованию молодых людей, их адаптации в условиях изменяющейся внешней среды.

Следует обозначить стержневые факторы, определяющие здоровье, – это: совокупность физических и психических способностей, которыми обладает организм человека – его жизнеспособность; целостное многомерное динамическое состояние в процессе реализации генетического потенциала в условиях конкретной социальной и экономической среды, позволяющие человеку в различной степени осуществлять его биологические и социальные функции.

На основании вышеизложенного, здоровьесбережение и деятельность по его формированию рассматривается целостно, в связи с тем, что невозможно без интегрированного и всестороннего анализа, как определенный процесс, систему, элементы которой связаны и взаимообусловлены. Говоря словами Герчака Я.М., гносеологический, аксиологический, факторный, психологический и другие аспекты изучения, взятые в совокупности, позволяют выяснить внутреннюю структуру здоровьесбережения, представить механизмы влияния на содержание процесса его формирования и поведение студенческой молодежи.

Значимость подготовки будущих специалистов, способных к жизнедеятельности в условиях современных реалий, заявляет о необходимости создания условий, обеспечивающих здоровье молодежи.

Статистические данные весьма наглядно демонстрируют снижение показателей качества здоровья обучающихся в Российской Федерации. Тому подтверждение результаты исследования Н.Н. Малярчук: к моменту окончания средней школы 60-70% школьников имеют 3-4 морфофункциональных отклонения, 10-20% детей – 1-2 отклонения, абсолютно здоровые дети практически отсутствуют.

Учитель, успешно выполняющий свой долг, является борцом не только за когнитивное развитие подрастающего поколения, но и что не менее важно – является борцом за здоровьесбережение нации. Отметим, что при этом он должен уметь не только сам адаптироваться к действительным условиям субъективного и объективного мира, но и оказывать непосредственную помощь в этом другим (коллегам, студентам, ученикам).

Следовательно, организация педагогами диагностики молодым человеком собственных индивидуальных особенностей, побуждающих его к рефлексивному познанию окружающего мира и своего места в нем, есть необходимое психолого-педагогическое условие для развития личности будущего специалиста.

Целью внедрения здоровьесберегающих технологий в образовательное пространство является создание необходимых условий для развития среди участников образовательного процесса вариативного поля для самостоятельного осознанного выбора им всевозможных видов познавательной деятельности.

Как отмечается в исследованиях Маждуга А.Г., посвященных вопросам здоровьсбережения как приоритетного направления современной системы образования, на моделировании и развитии здоровьсберегающей образовательной среды акцентирует внимание международный стандарт ИСО 180001 «Система менеджмента безопасности жизнедеятельности и охраны труда» (OHSAS), в котором отмечается, что здоровьсбережение – это приоритетеное направление в деятельности любого высокоразвитого государства, проявляющего заботу о благосостоянии своего народа, обеспечивающего адекватную актуализацию личностных ресурсов в различных сферах деятельности.

Итак, фактор сохранности здоровья представляется в настоящее время актуальной и значимой проблемой. В связи с этим определяется необходимость профессиональной готовности педагогических кадров современных образовательных учреждений к осуществлению здоровьесберегающего обучения. В Федеральной программе развития образования отмечается, что в последние годы отчетливо проявляются тенденции ухудшения здоровья нации.

К числу факторов, отрицательно влияющих на здоровье студентов, российские ученые Э.Н. Вайнер, Н.К. Иванова, А.М. Куликов, Е.А. Ямбург и др. относят перегрузку учебными занятиями, недостаточный учет индивидуальных особенностей в обучении и воспитании, гиподинамию и др. В современных условиях развития отечественной высшей школы становится очевидным, что успешное решение проблемы сохранения и укрепления здоровья студентов во многом зависит от совместных усилий педагогов, психологов, социальных психологов.

Сложившаяся ситуация в системе высшего профессионального образования в области формирования и развития валеологической образованности обусловила специфику проведенного исследования, направленного на изучение физического, психологического и социального здоровья студентов ГОУ ВПО Ставропольского государственного педагогического института.

Здоровье молодежи – это политика, в которой заложено наше будущее, поэтому перед педагогами, родителями и общественностью стоит задача воспитания здорового поколения. Данное обстоятельство послужило основанием для определения в качестве одного из ведущих критериев оценки функционирования

системы менеджмента качества образования заботу о сохранении здоровья студента. Будущий педагог обязан ответственно относиться к своему здоровью, быть примером для общества, вести здоровый образ жизни. Высоко оценивает роль учителя в становлении здоровья нации известный советский гигиенист профессор С.М.Громбах. «Учитель многое может, и, если все, что он может сделать для укрепления здоровья воспитанников, он осуществляет, дети вырастут такими, какими мы все хотим их видеть – хорошими, умными и здоровыми».

Потребность в сохранении и укреплении здоровья обучающихся в условиях образовательного процесса осознается на всех уровнях, включая федеральный. Однако потребность до настоящего времени не реализована, чему способствуют противоречия в теории и практике педагогического образования. Ведущим из них является противоречие между необходимостью повышения качества здоровьеформирующего образования будущих специалистов и отсутствием в высшей школе системы управления качеством подготовки студентов по данному направлению.

В целях выявления качества реализации здоровьесберегающей политики ГОУ ВПО СГПИ сотрудниками центра качества образования под руководством доктора педагогических наук, профессора Ю.А. Лобейко проведен опрос студентов 1-х и 5-х курсов очного отделения головного вуза на тему «Психолого-педагогическое обеспечение сохранения и укрепления здоровья студентов в период профессиональной подготовки в вузе».

Исследование осуществлялось в два этапа.

На первом этапе проводилось изучение психолого-педагогической литературы и официальных документов.

На втором этапе разработана анкета «Психолого-педагогическое обеспечения и укрепления состояния здоровья студентов в период профессиональной подготовки в вузе»; проводилось анкетирование студентов начального и завершающего этапов профессионального образования, осуществлялись анализ и систематизация полученных данных, уточнялись основные положения и выводы исследования.

В связи с этим были поставлены следующие задачи:

- Проанализировать проблему формирования готовности к здоровьесбережению студентов и выявить ее особенности в воспитательно-образовательном процессе вуза.
- Раскрыть уровень информированности учащихся о здоровом образе жизни на начальном и завершающем этапах обучения;
- Выявить сущностные характеристики готовности к здоровьесбережению студентов вуза;
- Разработать научно-методическое обеспечение и практические рекомендации формирования готовности к здоровьесбережению студентов в профессиональном образовании.

Содержание диагностического исследования определялось системным подходом к пониманию студентами содержания «здоровья».

Разработанная сотрудниками центра качества образования ГОУ ВПО СГПИ анкета позволила создать целостную диагностическую картину об отношении студентов к здоровьесберегающему образу жизни и его значении.

В исследовании принимали участие студенты 1 и 5 курсов ГОУ ВПО СГПИ в количестве 350 человек, что составило 40% от общего количества студентов вуза или курсов 1 и 5. Выборка производилась с целью выявления уровня сформированности и развития здоровьесберегающего мышления студентов в процессе обучения в вузе. Опрос проводился в 2010 учебном году.

Сравнение результатов анкетирования студентов начального и завершающего этапов обучения дают возможность определить уровень выраженности отношения к здоровому образу жизни студентов на различных этапах обучения в вузе, иными

словами проследить динамку формирования и развития здоровьесберегающего мышления у будущих специалистов.

Так, выявлено, что значительная часть опрошенных студентов пятых курсов (74, 6%) понимают «здоровый образ жизни» наиболее верно, в то время как всего лишь 39, 1% опрошенных первокурсников продемонстрировали верное понимание ЗОЖ.

Данное обстоятельство позволяет нам констатировать, что в ГОУ ВПО СГПИ организация учебного процесса и его реализация предусматривает и способствует формированию наиболее верного представления студентов о здоровом образе жизни и его значимости.

Понимание того, что здоровый образ жизни способствует хорошей работоспособности студентов, умственной активности, энергичности, минимальному латентному времени реакции, определило формулировку следующего вопроса анкеты «Придерживаетесь ли Вы лично здорового образа жизни?». Интерпретируя полученные данные мы отмечаем, что каждый второй студент как первого курса, так и пятого «нарушают режим время от времени».

Данные результаты указывают на то, что только верное понимание студентами понятия «Здоровый образ жизни» недостаточно для организации собственной жизни в соответствии с принципами ЗОЖ.

Ранжирование предложенных вариантов ответов на вопрос «Что Вы делаете, чтобы сохранить собственное здоровье?» студенты первого и пятого курса провели фактически одинаково. На первом месте по значимости оказались варианты ответов «Соблюдаю санитарно-гигиенические нормы» и «Отказываюсь от вредных привычек». На втором месте оказался ответ «Делаю зарядку» и «Соблюдаю режим питания» и т.д.

Анализ дальнейших ответов студентов как первых, так и пятых курсов наглядно демонстрирует негативное отношение к употреблению алкогольных напитков (в т.ч. слабоалкогольных), наркотических и токсических веществ, табака. 93% студентов-первокурсников и 92, 9% студентов пятых курсоров ни разу не пробовали наркотики или токсические вещества; не курят более 80% студентов первых и пятых курсов. При этом среди основных причин курения или употребления алкогольных напитков 23, 8% студентов первых курсов выделяют «любопытство, стремление к новым ощущениям», столько же (23, 8%) – «за компанию». Следует отметить, что среди студентов пятых курсов, прибегающих к употреблению табачных или алкогольных изделий, фактически в два раза меньше по сравнению со студентами первых курсов.

Что в очередной раз демонстрирует качество проводимых в вузе работ по профилактике курения, наркомании и агитации студенческой молодежи к здоровьесберегающему образу жизни.

Дальнейший анализ ответов на вопрос об организации и проведении свободного от занятий времени наглядно демонстрирует достаточно высокую схожесть наиболее предпочитаемых вариантов проведения досуга.

Так, на первом месте как у первокурсников (80, 5%), так и у пятикурсников (73, 2%) оказался вариант «Встречаться с друзьями и подругами»; на втором месте у первокурсников – «Слушать музыку», у пятикурсников – «Читать книги»; на третьем месте у студентов первых курсов – «Смотреть телевизор, видео», у студентов пятых курсов – «Слушать музыку». Что касается организации активного отдыха, занятий спортом, то у студентов первых курсов этот показатель оказался на пятом место из десяти возможных, у студентов пятых курсов – на четвертом.

Все выше изложенное позволяет нам констатировать, что студенты как первых, так и пятых курсов ведут пассивный образ жизни, мало времени проводят на свежем воздухе, не интересуются спортивными секциями, кружками. А это значит, что все опрошенные студенты недостаточно ориентированны на поддержку своего здоровья.

Понимание того, что профессиональное образование несет в себе не только специальные знания будущего специалиста, но и не менее важные знания, умения и навыки по организации собственной жизнедеятельности. Если говорить о конкурентоспособности современного специалиста в условиях рыночной отношений, то игнорирование такого показателя, как «здоровье специалиста» невозможно и неверно.

Особенно следует отметить высокую социальную активность студентов.

ГОУ ВПО СГПИ что, несомненно, является показателем социальной зрелости будущих специалистов, являющуюся непременным условием формирования и развития здоровьесберегающего мышления.

Особенно следует отметить, что студенты ГОУ ВПО СГПИ ориентированы не только на сохранение собственного здоровья, но и проявляют заботу о своих товарищах. Так, на вопрос «Как Вы поступите, если узнаете, что Ваш друг или подруга употребляют наркотики?» 78, 2% первокурсников и 64, 8% пятикурсников ответили «Постараюсь помочь избавиться от этой проблемы». Это говорит о сформированности социально-ориентированного типа личности будущего специалиста, что является одним из превалирующих показателей формирования профессионального самосознания.

Таким образом, мы в очередной раз подтверждаем, что одним из приоритетных направлений в организации профессионального обучения следует выделить формирование у будущего специалистов умений и навыков в сфере здорового образа жизни и на этой основе осуществление саморегулирования профессиональной деятельности.

Дальнейший анализ результатов анкетирования позволяет нам говорить о систематической работе преподавателей деканатов, кураторов и преподавателей вуза по профилактике наркомании. Фактически 100% опрошенных студентов первых и пятых курсов владеет достаточно подробной информацией о последствиях употребления наркотиков. Полагаем, что высокая информированность студентов по данному вопросу является результатом усиленной профилактической работы по борьбе с наркоманией, курением и употреблением алкогольных напитков проводимой деканатами, кураторами, профессорско-преподавательским составом вуза.

Данные диаграммы наглядно демонстрируют желание вести здоровый образ жизни практически у 90% опрошенных как среди студентов-первокурсников, так и среди студентов-пятикурсников.

Все выше изложенное позволяет нам констатировать, что организация образовательного процесса в ГОУ ВПО СГПИ направлена на реализацию направления по повышению качества здоровьеформирующего образования, совершенствование системы мониторинга качества здоровьеформирующего образования, повышение качества образовательного процесса.

Процесс управления качеством здоровьефомирующего образования в ГОУ ВПО СГПИ представляет собой системную работу структурных подразделений вуза и, как показывает анализ результатов

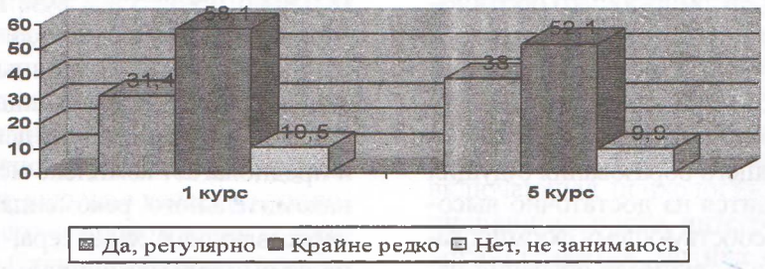


Диаграмма – Занимаетесь ли Вы физической культурой и спортом (не считая обязательных аудиторных занятий по физкультуре)?

проведенного анкетирования студентов, на начальном и завершающем этапах профессионального образования способствует формированию у студентов здоровьесберегающего мышления.

Проведенное анкетирование позволяет сформулировать следующие выводы.

Эффективная работа в ГОУ ВПО СГПИ по повышению качества здоровьеформирующего образования основывается на понимании данной категории как совокупности элементов образовательного процесса в их оптимальном сочетании, обеспечивающих эффективное выполнение задачи подготовки специалиста образования, готового к здоровьеформирующей деятельности. инвариантными компонентами качества здоровьеформирующего образования являются: качество образовательных ресурсов, качество образовательных технологий. качество образовательных результатов.

Повышению качества здоровьеформирующего образования в вузе способствует реализация следующих педагогических условий: интеграция субъектов образования; содержание, формы и методы здоровьеформирующего образования отражают особенности и специфику подготовки будущих педагогов; управление качеством здоровьеформирующего образования предусматривает учет оценочных суждений студентов о качестве здоровьеформирующего образования; процесс управления качеством здоровьеформирующего образования будущих педагогов способствует формированию у них готовности к здоровьеформирующей деятельности.

Педагогическим условием повышения качества здоровьеформирующего образования является организация образовательного процесса, с учетом оценочных суждений студентов относительно качества здоровьеформирующего образования. Качество здоровьеформирующего образования будущих педагогов находится на достаточно высоком уровне, способствующему формированию у студентов в процессе обучения целостному осмысленному представлению о понятии «здоровый образ жизни». Так, на первом курсе всего лишь 39, 1% студентов выбрали наиболее полное определение понятия «здоровый образ жизни», в то время как этот же вариант ответа выбран 74, 6% студентов выпускных курсов (5 курс), что демонстрирует динамику здоровьеформирующего мышления в процессе обучения возросшую практически в два раза.

Структурный анализ готовности студентов к профессиональной здоровьесберегающей деятельности позволил выявить разноуровневость развития отдельных ее компонентов, которую необходимо учитывать в процессе управления качеством здоровьеформирующего образования. Наименее сформированным является деятельностный компонент:18, 4% первокурсников, 23, 9% пятикурсников занимаются спортом, посещают спортивные секции; 33, 3% первокурсников и 28, 2% пятикурсников делают зарядку; 23, 0% студентов-первокурсников и 29, 6% студентов-пятикурсников соблюдают рациональный режим питания – недостаточно сформированный навык практической реализации системы здоровьесберегающего режима.

Реализация комплекса психолого-педагогических условий повышения качества здоровьеформирующего образования будущих педагогов позволяет достичь у них положительной динамики показателей готовности к здоровьеформирующей деятельности по критериям рефлексивного, мотивационного, креативного и деятельностного компонентов.

Анализ результатов опроса позволяет констатировать, что реализация образовательного процесса в вузе направлена на развитие здорового типа личности студента, удовлетворение основных сфер личности студента (познавательную, эмоционально-мотивационную, деятельностную) и предполагает комплекс мероприятий ознакомительного, рекомендательного, поддерживающего характера, направленных на формирование здоровьесберегающего мышления будущего специалиста.

Проведенный опрос обозначил перед

нами необходимость дальнейшего решения следующих задач по повышению качества психолого-педагогического обеспечения сохранения и укрепления здоровья студентов в период профессиональной подготовки в ГОУ ВПО СГПИ:

- освоение профессорско-преподавательским составом новых методов деятельности в процессе обучения, сберегающих здоровье студентов;
- мотивация педагогов-профессионалов к здоровому образу жизни;
- ранняя диагностика здоровья студентов использованием медицинского оборудования;
- интеграция деятельности служб центра качества, центра развития личности и региональной научно-исследовательской лаборатории прикладной психофизиологии с целью комплексного исследования здоровья студентов и его улучшения;
- организация и проведение научно-практических конференций, семинаров, лекций по данной проблеме здоровьесбережения и применение полученных участниками образовательного процесса знаний на практике.

Здоровьесберегающий подход в системе образования способствует формированию здоровьесберегающего мышления как интегративной характеристики личности, а именно физическому, психологическому, социальному и духовно-нравственному аспектам данной категории.

Такой подход мы считаем инновационным, потому что он создает условия мотивирования и актуализации оздоровительного процесса посредством реализации различных видов оздоровительных мероприятий согласно индивидуальным интересам и возможностям, способствует всестороннему развитию, увеличению двигательной активности, расширению ценностных интересов будущих специалистов, что в свою очередь демонстрирует высокое качество здоровьесберегающего сопровождения студентов ГОУ ВПО Ставропольского государственного педагогического института.

* * *

Литература

1. Лобейко Ю.А., Коблева А.Л. Психолого-педагогические условия реализации здоровьесберегающего образования: Монография. – Ставрополь: Сервисшкола, 2010.

2. Лобейко Ю.А., Тарасова С.И. Современные технологии здоровьесбережения в системе образования. – Ставрополь: СтГАУ «Агрус», 2006.

3. Маджуга А.Г. Здоровьетворящее образование. – Уфа, 2008.

4. Сериков Г.Н. Здоровьесбережение в гуманном образовании. – Екатеринбург-Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999.

5. Уляева Л.Г. Психологическое искусство здоровой жизни или психологическая модель здоровья человека (постановка проблемы) // Спортивный психолог. – 2007. – №2(11).

Сведения об авторах

Лобейко Юрий Александрович – д-р пед. наук, профессор, зав. кафедрой андрагогики ГОУ ВПО СГПИ. Имеет 206 научных публикаций, в том числе 7 монографий, 163 учебных пособия, 22 из которых с грифами Министерства образования Российской Федерации, министерства сельского хозяйства Российской Федерации и УМО, 60% научных трудов опубликованы в Московских издательствах и центральных журналах.

Коблева Анжела Лионтьевна – канд. психол. наук, доцент кафедры андрагогики. Имеет 37 научных публикаций (из них 5 коллективных монографий, 4 учебных пособия и 4 учебно-методические работы). Область научных интересов – психология полиморфной индивидуальности, включающая психологию интегральной индивидуальности, интегративную психологию развития, мотивационный менеджмент в сфере управления персоналом.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ В РЕАЛИЯХ СЕГОДНЯШНЕГО ДНЯ

Л.Д. Овсяникова

Концепция модернизации российского образования выдвигает новые критерии качества образования. Выпускник школы должен получить систему универсальных знаний, которые помогут ему успешно адаптироваться на рынке труда; обладать высокой креативностью мышления, позволяющей творчески подходить к решению проблем; быть зрелой личностью, способной критически оценивать окружающую действительность и поступающую извне информацию.

Проблема качества образования затрагивает качество содержания и музыкального образования, которое должно обязательно отслеживаться мониторинговыми процедурами, а также затрагивает музыкально-педагогический процесс, обеспечивающий ребенку прохождение оптимального пути овладения знаниями музыки и о музыке.

За последние тридцать лет профессия учителя музыки постепенно уходит из ряда популярных. Причинами сложившейся ситуации является то, что труд преподавателя мало оплачиваем, имидж учителя стоит на низком уровне, а в общеобразовательной школе предмету «Музыка» уделяется малое количество часов. Музыкальный интерес детей ограничивается низкопробной музыкой, а в специальных музыкальных заведениях отсутствует конкурсная система поступления. Сам учитель часто не является примером для подражания, что ведет за собой соответственную потерю уважения к нему и потерю интереса к уроку. К тому же музыкальному образованию в семье, на сегодняшний день, уделяется все меньше времени и материальных средств. И все это в то время, когда современный ребенок нуждается в гармоничном воспитании, в противостоянии неполноценной культуре, ложным антигуманным ценностям, а так же в психической и эмоциональной разгрузке [9].

Музыкальное образование, включающее самостоятельное музицирование, уменьшает вероятность антигуманного поведения. Владение сложными музыкальными навыками, в частности, игре на различных музыкальных инструментах, полностью исключает криминальный опыт. Это подтверждают и слова украинского философа Григория Сковороды: «Человек, держащий в руках скрипку не может совершить ничего плохого».

Сегодня в научном сознании стало аксиоматичным положение о том, что все осмысленные реформы осуществляются не столько ради изменения настоящего, сколько – во имя будущего улучшения жизни [9].

Поэтому музыкальное образование нуждается в переоценке целей, содержания, методов, форм обучения и воспитания. Очевидна актуальность поиска инновационных технологий в области музыкального образования школьников, обеспечивающих развитие целостной личности каждого ребенка и качество его музыкального образования.

Нововведения, или инновации, характерны для любой профессиональной деятельности человека и поэтому естественно становятся предметом изучения, анализа и внедрения.

В первых работах, относящихся к периоду становления Инноватики как форми-



рующейся теоретической отрасли знания, обеспечивающей изучение и использование законов целенаправленного изменения в виде нововведений, связанных с именами Г. Тарда, И. Шумпетера и Н.Г. Кондратьева, инновация трактуется как полифункциональное понятие.

С именем Н.Г. Кондратьева связана теория циклического развития, в которой особое место занимает динамика нововведений как целенаправленного и интенсивного использования открытий, меняющих одновременно экономическую и социальную жизнь [5].

Инновации сами по себе не возникают, они являются результатом научных поисков. Эмиль Дюркгейм говорит: «Будущее не импровизируется, его можно построить лишь из материалов, унаследованных нами из прошлого. Наши самые плодотворные инновации состоят чаще всего в том, что мы отливаем новые идеи в старых формах, которые достаточно частично изменить, чтобы привести их в гармонию с новым содержанием» [5]. Следует заметить, что в толковании термина ничего не говорится о прогрессивности, об эффективности нового.

Понятие «инновация» в переводе с латинского языка означает «обновление, новшество или изменение". Это понятие впервые появилось в исследованиях в XIX веке и означало введение некоторых элементов одной культуры в другую.

В начале XX века возникла новая область знания, инноватика – наука о нововведениях, в рамках которой стали изучаться закономерности технических нововведений в сфере материального производства.

Новое в инновации – это та востребованная временем и обстоятельствами (потребностями развития) сущность, вокруг которой формируется содержание новшества, принципиально отличное от всех ранее применявшихся в данной системе по степени воздействия на характерологические признаки системы таким образом, что она переходит в заданно ожидаемое (гипотетически прогнозируемое) состояние, фиксируя тем самым содержательный результат инновационного воздействия. Весь процесс, представляющий, в свою очередь, достаточно определенную систему элементов, отношений и действий, обеспечивающих прогнозируемый результат и будет представлять инновацию [5]. Таким образом, инновационный процесс заключается в формировании и развитии содержания и организации нового. В целом под инновационным процессом понимается комплексная деятельность по созданию (рождению, разработке), освоению, использованию и распространению новшеств.

Демократические перемены последних лет, законодательно закрепленное право на свободу педагогического творчества способствовали развитию творческого потенциала учителей. В последние году уверенно заявляет о себе новая область знания – педагогическая инноватика – сфера науки, изучающая процессы развития школы. Однако не все новое дает везде и всегда положительный результат. Главным мотивом работы многих учителей является их стремление опробовать новые методы, приемы работы и сделать учение интересным для детей. Нововведения в образовании и воспитании – очень сложный, длительный процесс. В нем участвуют и на него влияют многие факторы: одним из основных и важнейших факторов является учитель (преподаватель). От него во многом зависит успех нововведений [1].

Инновации в образовании считаются новшествами, специально спроектированными, разработанными или случайно открытыми в порядке педагогической инициативы.

Педагогические инновационные процессы стали предметом специального изучения на Западе примерно с 50-х годов и в последнее двадцатилетие в нашей стране. Об инновациях в российской образовательной системе заговорили с 80-х годов XX

века. Именно в это время в педагогике проблема инноваций и, соответственно, её понятийное обеспечение стали предметом специальных исследований.

Применительно к педагогическому процессу инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося [8]. Термины «инновации в образовании» и «педагогические инновации», употребляемые как синонимы, были научно обоснованы и введены в категориальный аппарат педагогики.

Педагогическая инновация – нововведение в педагогическую деятельность, изменения в содержании и технологии обучения и воспитания, имеющие целью повышение их эффективности [3].

Педагогическая технология (от греч.: techne – искусство, мастерство, умение; logos – слово, учение)– совокупность, специальный набор форм, методов, способов, приемов обучения и воспитательных средств, системно используемых в образовательном процессе, на основе декларируемых психолого – педагогических установок. Это один из способов воздействия на процессы развития, обучения и воспитания ребенка.

Педагогическая технология – система взаимосвязанных приемов, форм и методов организации учебно-воспитательного процесса, объединение единой концептуальной основы, целями и задачами, создающая заданную совокупность условий для обучения, воспитания и развития воспитанников [10].

Любая технология в той или иной мере направлена на реализацию научных идей, положений, теорий в практике. Поэтому педагогическая технология занимает промежуточное положение между наукой и практикой. Педагогические технологии могут различаться по разным основаниям: по источнику возникновения (на основе педагогического опыта или научной концепции), по целям и задачам (формирование знаний, воспитание личностных качеств, развитие индивидуальности), по возможностям педагогических средств (какие средства воздействия дают лучшие результаты), по функциям учителя, которые он осуществляет с помощью технологии (диагностические функции, функции управления конфликтными ситуациями), по тому, какую сторону педагогического процесса «обслуживает» конкретная технология, и т. д.

На современном этапе развития педагогической науки и практики актуальными являются проблемы формирования личности. Только самостоятельная, творческая, социально - ответственная, конструктивно вооружённая личность способна оказывать позитивное воздействие на свою жизнь и окружающий мир. В связи с этим кардинально пересматриваются методы и приёмы педагогического воздействия, творчески перерабатываются тематическое содержание и структуры программ, ведь педагогический процесс направлен на развитие природного дара человека – совершенствоваться, развивать себя, реализуя свои природные задатки [4].

В настоящее время известно много информационных технологий в учебном процессе. Информационные технологии позволяют по-новому использовать на уроках музыки текстовую, звуковую, графическую и видеоинформацию и её источники – т.е. обогащают методические возможности урока музыки, придают ему современный уровень. Видеомагнитофон, компьютер очень удобны не только для усвоения учебного материала, но и для активизации познавательной деятельности, реализации творческого потенциала ребёнка, воспитания интереса к музыкальной культуре, формирования духовного мира [4].

С помощью информационных технологий появляется возможность ввести в изучение темы компьютерные музыкальные программы, которые не только позволяют слушать музыку в качественной записи, просматривать фрагменты произ-

ведений видеозаписи, но и дают доступ к большому блоку информации, связанной с миром искусства: живопись, музыка, литература, народные промыслы.

Урок с использованием компьютера, в отличие от традиционного, подразумевает несколько иную организацию: в работе делаю акцент на актуальность изучения той или иной темы для ребёнка, на связь с жизнью. Задания носят конкретный характер. Цель этой работы: привлекать детей к самостоятельному изучению предмета, развивать умение ориентироваться в широком объёме информации, анализировать её, выделяя существенное, важное для всех участников деятельности. Например, переходя к теме «Три кита ведут нас в широкий мир балета», задача формулируется достаточно сложная: найти в справочнике термин «балет», его характеристики и, вспомнив ранее прослушанные музыкальные произведения, найти этот фрагмент в каталоге, рассказать о нём, выразить наиболее яркие впечатления, пережитые во время прослушивания [1].

С формированием научного типа мышления связано развитие «перцептивного» компонента музыкального мышления – неоднозначность восприятия, множественность индивидуальных трактовок, разнообразие вариантов «слышания», развитие ассоциативного мышления, внутреннего слуха, зрения, чувствительность к интонации.

Предлагаемая методика, безусловно, рассчитана на «продвинутого» ребёнка. Дети должны быть готовы к изучению темы с помощью информационной технологии. Отсюда требования к работе с информационными технологиями: глубокое знание первичного программного материала, знание компьютера, умение работать в данной программе, их общая подготовленность (развитие познавательных процессов, качеств личности).

В современных условий, когда учитель не имеет возможности применять готовые программные материалы, одним из инструментов внедрения информационных технологий является программа Power Point, которую продуктивно и творчески использую в преподавании музыки. В данной программе учителем и учениками составляются презентации, которые позволяют создать информационную поддержку при подготовке, проведении уроков музыки, а также во внеклассной работе. Данная методика подразумевает использование мультимедийного проектора. Презентация позволяет учителю иллюстрировать свой рассказ. Программа Power Point позволяет не перегружать зрительное пространство, фиксируя внимание на изучаемом объекте, и, кроме того, используя гиперссылку, вернуться к любому моменту урока, затратив при этом минимальное количество времени [4]. На уроках музыки применяются такие формы работы, как подготовка учениками докладов и рефератов. Появление Интернета и наличие в нем текстовой и иной информации позволяет учащимся пользоваться готовой шпаргалкой для выступления на уроке. При работе над презентацией в программе Power Point это становится невозможным. Для подготовки презентации ученик должен провести огромную научно-исследовательскую работу, использовать большое количество источников информации, что позволяет избежать шаблонов и превратить каждую работу в продукт индивидуального творчества. Ученик при создании каждого слайда в презентации превращается в компьютерного художника. В процессе демонстрации презентации ученики приобретают опыт публичных выступлений. Включается элемент соревнования, что позволяет повысить самооценку ученика, т.к. умение работать с компьютером является одним из элементов современной молодежной культуры.

Интерактивные экскурсии с использованием программы «Энциклопедия зарубежного классического искусства», «Шедевры музыки» знакомят детей с музы-

кальными инструментами древнего мира и помогают услышать их звучание, с историческим памятникам древнего мира и современного искусства. Презентации могут широко использоваться на уроках музыки в 5-9-х классах, что позволяет повысить интерес к изучению предмета [7].

Программа Power Point дает возможность использовать на уроке карты, рисунки, портреты исторических деятелей, видеофрагменты, диаграммы. Презентации эффективно используются на различных этапах урока, зрительное восприятие изучаемых объектов позволяет быстрее и глубже воспринимать излагаемый материал.

При объяснении нового материала создание слайдов даёт возможность использовать анимацию, которая помогает учителю поэтапно излагать учебный материал. Выделение объектов, передвижение их по слайду акцентирует внимание учащихся на главном в изучаемом материале, помогает составлению плана изучения темы.

Применение данной технологии отличается высокой результативностью и способствует:

· личностному развитию учащихся;

· повышению интереса школьников к учебным занятиям в целом;

· росту познавательной активности учащихся в процессе обучения;

· изменению самооценки учащихся;

· воспитанию активности и самостоятельности;

· формирование эстетического, эмоционально-целостного отношения к искусству и жизни у детей;

· развитию музыкального восприятия, навыков глубокого, личностно-творческого постижения нравственно-эстетической сущности музыкального искусства;

· овладению интонационно-образным языком искусства на основе складывающегося опыта творческой деятельности и взаимосвязей между различными видами искусства.

· созданию предпосылок к формированию у школьников основ теоретического (постигающего) мышления, итогом чего должно стать первоначальное представление о музыке как художественном воспроизведении жизни в ее диалектической сущности [4].

Применение компьютера и других технических средств на уроке музыки – это не самоцель. Развитие общества сегодня диктует необходимость использовать новые информационные технологии во всех сферах жизни. Современная школа не должна отставать от требований времени, а значит, современный учитель должен использовать компьютер в своей деятельности, т.к. главная задача школы – воспитать новое поколение грамотных, думающих, умеющих самостоятельно получать знания граждан.

Применяя новые информационные технологии на уроке музыки, нельзя забывать о том, что это урок общения с искусством. Важно не «подменить» его общением с компьютером, не «засушить» урок, не превратить его в технический практикум. Для этого есть уроки информатики.

Методика не должна противоречить здоровьесберегающим технологиям. Учитель обязан помнить не только о богатейших возможностях видеометода, но и о большой зрительной нагрузке во время урока.

С начала XX века распространение получает специфическая форма визуализации музыки, производимая «от руки», без всяких физических приборов. (Визуализация – метод представления информации в виде оптического изображения – рисунки, фотографии, графики, диаграммы, структурные схемы, карты и т.д.). Очень эффективно визуализация используется для представления изначально не зрительной информации. Ее назвали «музыкальная графика». Эта методика связана с «зарисовыванием» музыкальных впечатлений любыми живописно-изобразительными средствами, не только графическими, но и красочными (в основном, это абстрактные композиции). [11]

Если обратиться к истории вопроса, впервые эта методика была предложена и использована для целей музыкальной педагогики и психотерапии австрийцем Оскаром Райнером, который обобщил итоги экспериментов в специальной книге «Musikalische Graphik», изданной в 1925 году. В следующем году он основывает в Вене «Общество музыкальной графики» и периодическое издание по этой проблеме. После смерти О. Райнера в 1941 г. его дело продолжили Г. Зюндерманн и Б. Эрнст. С 1962 г. «рисование музыки» было введено в учебный курс венской Академии музыки и изобразительного искусства, а инициативная группа оформилась в небольшой специальный институт, при котором был создан специальный музей лучших «портретов» музыки. Проведенный в этом институте анализ доказывает эффективность и перспективность методики рисования музыки в педагогике [12]. Методика «музыкальной графики» нашла последователей во многих странах мира. Около 20 лет назад в Казани под руководством И.А.Трофимовой были начаты планомерные эксперименты в этой области. Поначалу опыты преследовали педагогические цели – проверка эффективности самого метода в обучении музыке и живописи в условиях отечественной школы. С научной стороны исследовали, как именно в рисунках отражается музыка – от отдельных средств музыкальной выразительности (мелодия, гармония, лад, тембр, темп, фактура, динамика) до общего впечатления от разностилевых, разнохарактерных, программных и внепрограммных сочинений [12]. В один из опытов был включен просмотр светомузыкального фильма (своего рода ожившей «музыкальной графики») на ту музыку, которую детям предстояло рисовать. Образы показанного им фильма не «навязали» единообразия в рисунках детей [11]. Удивительными были в художественно-педагогическим плане и результаты рисования сложнейшей музыки С. Губайдулиной, представленные на международном фестивале «Европа-Азия», проведенном в Казани, в 1998 году [11]. Все эти эксперименты подтвердили большую педагогическую эффективность метода «музыкальной графики»:

Достойна внимания и методика В. Кирюшина «Развитие основных способностей ребенка через его учебную деятельность и творчество».

Восстановление устойчивых связей между половинками мозга – основная задача гармоничного воспитания по системе Кирюшина [6].

В. Кирюшин в результате многолетних опытов произвел анализ тысячи музыкальных произведений и нашел обертоновые формулы, которые воздействуют непосредственно на подсознание развивающегося плода.

Врачи, исследовавшие сердечный ритм будущего ребенка и его матери наблюдали, что стоило зазвучать «эмбриональной» музыке, как два сердца-матери и плода – начинали биться в унисон. Музыкальное образование ненавязчиво продолжалось и после родов. В результате к 3-4 годам у ребенка формировался абсолютный слух, который выражался не только в чистоте интонации, но и в правильном сольфеджировании мелодии. За все это отвечает правое полушарие, тренировкой, которого и занимается В. Кирюшин. Сверхранняя тренировка этого полушария, по его мнению, приводит к поразительным результатам не только в области музыки, но и в области других наук. Из пяти тысяч внутриутробных воспитанников педагога 200 защитили диссертации в области искусства, математике, физике, биологии. А остальные, хотя и не стали доцентами, любят музыку и жизнь [6].

В течение 40 лет президент Ассоциации эмоциональнообразного развития личности В. Кирюшин создавал, разрабатывал, апробировал методологию разви-

тия основных способностей ребенка через его учебную деятельность и творчество.

На основании выше сказанного можно прийти к выводу, что инновационный подход к обновлению содержания музыкального образования и воспитания в условиях сегодняшнего дня идёт и может идти разными путями. Но реальные сдвиги будут зависеть от того, сумеет ли учитель по-новому организовать художественно-педагогический процесс на занятиях музыкой. Готов ли он признать то, что деятельность ребенка в искусстве сегодня выводится на уровень содержательных обобщений, т.е. философского рассмотрения проблем жизни и искусства. Что приобщение ребёнка к искусству должно отвечать природе самого искусства – философско-художественному осмыслению жизни, и природе самого ребенка – генетически заложенному в нем готовности к опережению уровня своего развития. Безусловно, речь идет не о том, чтобы рассматривать с детьми философские категории в их теоретическом научном плане, а о том, чтобы «возвышать» ребенка над обыденным, повседневным, привычным, банальным. Это и есть развитие музыкальной культуры, как части всей духовной культуры.

Литература

1. Алпатова А. С. Творческое постижение мира: искусство или наука? // Музыкальное искусство: исполнительство, педагогика, музыковедение: Сборник научно-методических статей. – М., 2004.

2. Ангеловский К. Учителя и инновации: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1991.

3. Рапацевич Е.С. Большая современная энциклопедия. – Минск: Современное слово, 2005.

4. Исправных Т.В. Информационные технологии на уроках музыки // Фестиваль педагогических идей: «Открытый урок», 2011.

5. Герасимов Г.И., Илюхина Л.В. Инновации в образовании: сущность и социальные механизмы (социологический аспект). – Ростов н/Д.: Изд-во НМЦ «Логос», 1999.

6. Кирюшин В. Уроки пения как нарушение Конституции // Управление школой. – 1998. – №6.

7. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998.

8. Сластенин В.А. Педагогика. – М., 2000.

9. Развитие личности средствами искусства: антропологический аспект / Под ред. Л.Н. Слядневой. – Ставрополь, 2008.

10. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. – М., 2004.

11. Профессиональная подготовка учителя музыки. – Казань: КГПИ, 1991.

12. Функциональная светомузыка на производстве, в медицине и в педагогике (тез.докл). – Казань: КАИ, 1988.

Сведения об авторе

Овсяникова Людмила Дмитриевна – канд. пед. наук, доцент, Почетный работник среднего образования РФ, декан факультета искусств.

Является автором более 30 научных и учебно-методических работ. В сферу научных интересов входит исследование проблем современного музыкального образования.

* * *

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

М.А. Налбандьян

Стратегия социально-эстетического воспитания в условиях вуза, на наш взгляд, должна опираться на целостное представление о совокупности личностных свойств, учитывать возрастные факторы развития человека, особенности его психики, согласовывать условия и методы воспитательного воздействия с внутренней логикой развития индивида. В педагогическом процессе вуза главным интегратором, центральным звеном выступает личность студента.

Как известно, социально-психологическая сущность человека – личность формируется в процессе усвоения им социально-исторического опыта, общественных форм сознания и поведения. Взаимодействуя с социальным окружением через общение и совместную деятельность, преломляя, тем самым, внешние воздействия общества, личность становится не только продуктом общественных отношений, но и активным субъектом, интегрирующим в себе наследственно-биологические и социальные качества.

Проблема познания понятия «личность», поведения человека во всей его многоплановости получила отражение в разнообразных теоретических концепциях зарубежных и отечественных исследователей, которых объединяет стремление к рассмотрению человека как интегрированного целого. В этом случае личность описывается в виде совокупности различных черт, принадлежности к определенным типам, изучаются процессуальные аспекты ее функционирования (мотивация), прослеживаются динамические изменения поведения человека (развитие), выявляются причины отклоняющегося от нормы поведения и предлагаются способы и методы его коррекции.

В контексте нашего исследования особый интерес представляет научная концепция представителей гуманистического и феноменологического направлений психологии (А. Маслоу, К. Роджерс), которые выдвигают личность в качестве высшей социальной ценности. В основе развития личности находится процесс формирования и реализации ее жизненных устремлений, ценностных ориентаций [5]. В этой связи актуальной для нашего исследования является идея К. Роджерса о том, что личность стремится максимально реализовать свой потенциал, познать сферу своих переживаний и характеризуется следующими признаками: открытостью переживания (осознание своих мыслей и чувств), экзистенциальным образом жизни (эмоциональная насыщенность, где переживание опережает «я» человека), организмическим доверием (руководство внутренними ощущениями при выборе поведения), эмпирической свободой (внутреннее чувство силы и свободы выбора), креативностью (творческий образ жизни – оптимальная психологическая зрелость).

В то же время мы разделяем взгляды отечественных исследователей: П.Я. Гальперина, Л.И. Божович, Б.С. Братуся, Е.И. Исаева, В.С. Мухиной, Б.Д. Парыгина, В.И. Слободчикова, которые связывают формирование личности с усвоением ею социального опыта, общественного сознания при сохранении своей неповторимой индивидуальности.

Исходя из их представлений, быть личностью – значит быть сознательным, общественно-ответственным субъектом [2]. Причем если субъект учитывает не только индивидуальный опыт, но и социальное значение, общественные формы, общественный опыт, а также имеет план действия, оформленный в самостоятельный объект, при котором ставится конкретная цель – это уровень действия личности. Уровень личности включает в себя физические, физиологические и психические механизмы поведения. На основе сознания общественных средств, образов, способов действия эти механизмы регулируются, благодаря чему осуществляется организация действия.

Как известно, формирование личности происходит в процессе онтогенетического развития, когда человек преодолевает внешние препятствия (влияния окружающей среды) и внутренние (собственные желания) во имя поставленной цели, своих ценностей. Это осуществляется на основе усвоения всего социального опыта человечества, отраженного в культуре общества, т. е. в рамках социализации. В связи с этим воспитание должно обеспечить необходимый контроль над социализацией для того, чтобы человек превратился в морально полноценного члена общества.

Таким образом, мы рассматриваем личность в единстве индивидуальной психофизиологической организации и условий социальной и природной среды. Личность характеризуется способностью к саморегуляции и самореализации, к преобразованию и созиданию мира предметов и идей, к активному отношению к внешним влияниям. Процесс формирования личности связан с усвоением человеком общечеловеческих культурных ценностей общества, которые воздействуют на мировоззрение, жизненные цели, определяют его деятельность [3]. Решающее значение в становлении человеческой личности имеет педагогическое воздействие, которое осуществляет личностное развитие, «трансформируя достижения культуры через совместную деятельность». Ориентация педагогической науки на развитие и саморазвитие личности, создание условий, необходимых для ее самоопределения и самореализации, возникновение потребности «быть личностью» будут способствовать достижению гармоничного сосуществования человека с обществом и самим собой.

Использование тех или иных методов, форм, средств педагогического воздействия зависит от конкретных возрастных факторов развития человека, его психологических особенностей, принадлежности к определенной социальной группе.

Следует отметить, что в современном российском обществе в связи с выполнением высшей школой экономической, социально-подготовительной функции повышается роль студенчества в общественной, хозяйственной, культурной жизни. От степени его подготовленности в системе высшей школы, культурного уровня, воспитанности во многом зависит будущее страны. Социально-эстетическое воспитание студенчества в силу этого сегодня приобретает особое значение, поскольку ориентирует личность на общечеловеческие ценности, гражданственность, духовность, выполнение общественно полезной деятельности.

Мы считаем, что в настоящее время возникла необходимость подхода к студенчеству как особому феномену в социальной структуре общества. Следует принимать во внимание, что личность молодого человека в период социального становления, социально-психологического созревания обладает рядом специфических особенностей. Это психовозрастные (период юности), социальные и социально-психологические черты, характерные для данной социальной группы. Наше внимание к студенчеству как социальной группе, исследование его особенностей, динамики изменения в процессе социаль-

но-эстетического воспитания объясняется тем, что данная социальная группа характеризуется, с одной стороны, относительной устойчивостью и осознанным самоконтролем, а с другой стороны, продолжающимися психологическими процессами формирования самосознания, своего образа «я». Указанные признаки, как нам кажется, позволяют осуществлять эффективное воспитательное воздействие, поскольку незавершенность социально-психологических процессов создает открытость для восприятия и усвоения личностью предлагаемых социальных, эстетических норм и ценностей, некоторая устойчивость позиции способствует их закреплению, формированию убеждений, мировоззрения личности.

Данные положения заставляют нас осуществлять поиск образовательных и воспитательных технологий в согласовании с социальными и психовозрастными особенностями студенчества.

Студенчество можно определить как группу молодых людей, которые объединены выполнением значимых для общества специальных учебных и социально-подготовительных функций, временно не участвуют или эпизодически участвуют в общественно-производительном труде, обладают общностью быта, психологии, системы ценностей и готовится к выполнению социальных ролей интеллигенции в обществе [12]. Учебная социально-подготовительная функция окрашивает важнейшие характеристики студенчества. Она является экономически и социально значимой, предъявляя повышенные требования к молодежи, обладает высоким социальным престижем. Эта функция всегда выступает в социализированной форме, имеет выход в высококвалифицированную трудовую деятельность. Особенности формирования студенчества определяются спецификой социализации в вузе. Это обретение нового социального положения, включение в систему высшей школы, культурно-художественную среду, что сопровождается коренной перестройкой внешнего и внутреннего содержания социального статуса. При этом создается благоприятная атмосфера для управления формированием личности студента. Далее осуществляется «вторичная социализация», которая выражается в подготовке студентов к выполнению своих будущих социальных ролей, а затем и «врастании» выпускника после окончания вуза в новое социальное положение интеллигенции. Социальная «незавершенность» студенчества является его важнейшей характеристикой. Именно это позволяет видеть в нем внутренне напряженную, динамичную общественную группу, что сказывается на характере развития ее социальной и эстетической культуры. Стремление к новизне, идеализм, эмоциональность делают молодежь особенно восприимчивой к искусству, эстетическому воздействию.

В возрастном отношении студенчеству соответствует период юности. Поэтому нам представляется необходимым охарактеризовать данный возрастной этап и выяснить его специфические особенности.

В отечественной науке хронологические рамки юности определяются в границах 14(15)-18 лет. Здесь можно условно выделить периоды ранней (до 17 лет) и поздней юности (начало взрослости – с 18 до 23-25 лет).

Юность называют «третьим миром» между детством и взрослостью, а также порой «окончательного приобщения к среде». При изучении этого периода представляется целесообразным учитывать такие общие разновидности, как биологический, психический, социальный и субъективный возраст, поскольку из них складывается общая характеристика данного периода.

Биологически юношеский возраст совпадает с периодом завершения физического развития организма, полового созревания. Как отмечал Л.С. Выготский,

в это время осуществляется формирование последней трети веса головного мозга человека (две предыдущие относились к рождению и периоду детства до 14 лет). Параллельно с этим замедляется рост, устанавливаются общие пропорции тела, увеличивается мышечная масса, растет работоспособность. Перечисленные признаки осознаются и отражаются, прежде всего, на самооценке и самосознании личности.

В психологическом плане юношескому возрасту присущи завышенная самооценка, максимализм, требовательность к окружающим и, одновременно, конформизм, низкая самокритичность, цинизм. Это происходит из-за переходного положения юности, когда завершается группирование отдельных представлений, и их перевес определяет направление образа мысли и характер человека. Следует также отметить, что этот период отличается большими изменениями в развитии психических функций. Внимание, память и мышление развиваются волнообразно (зоны спада и подъема). Высоким уровнем характеризуются память и мышление, внимание относится к низкому показателю. Осуществляется дифференциация интересов, развиваются специальные способности, которые обычно связаны с будущей профессиональной областью.

Мы разделяем точку зрения И.С. Кона, который среди важнейших психологических процессов периода юности выделяет становление самосознания человека и устойчивого образа «я», что связано с субъективным (переживаемым) возрастом личности [8]. Интерес к самому себе является результатом всего предшествующего психического развития. Физиологические процессы (изменение внешних контуров тела, увеличение мышечной силы и другие) в этот период становятся признаком возмужания, взросления, т. е. особым социальным символом. Среди особенностей юношеского возраста мы можем назвать рост самостоятельности, самоуправления, развитие интеллекта. В интеллектуальной сфере преобладает абстрактно-логическое мышление, т. е. тяготение к теоретизированию, изобретательности, отвлеченности. В эмоциональной сфере происходит открытие своего внутреннего мира. На основе внешнего, физического мира юноши воплощают свой субъективный опыт, погружаясь в переживания, воспринимают свои эмоции как собственное состояние, не связанное с конкретными событиями, обретают большую чувствительность и внимание к психологическим проблемам.

Становление образа «я», как устойчивого и целостного представления личности о самой себе, включает три взаимосвязанных компонента: познавательный (представление о себе и своих качествах), эмоциональный (самооценка, самолюбие, самоуважение), поведенческий (практическое отношение к себе). При этом отмечается, что биологические свойства человека как индивида осознаются раньше, чем личностные, что приводит к преобладанию «телесных» компонентов «я» (чувствительность к своей внешности) над морально-психологическими. Данные положения еще раз подтверждают необходимость социально-эстетического воспитания в данном возрасте.

В социальном плане, как и в биологическом, развитие личности в общих возрастных рамках протекает неравномерно. Это означает, что в разных обстоятельствах молодые люди проявляют себя с разной степенью серьезности и ответственности, что объясняется неодинаковым, непоследовательным, а иногда и преждевременным усвоением «взрослых» ролей. Как считают И.Б. Котова и Е.Н. Шиянов, именно в юношеском возрасте осуществляется «…переход от мира детства к миру взрослых, к автономной морали, к моральному созреванию», когда происходит соотнесение собственных интересов, моральных принципов с общественными [11:14]. Этот

процесс неразрывно связан с формированием мировоззрения и жизненной позиции личности.

В юности становление мировоззрения приобретает особую значимость, поскольку для этого имеются когнитивные предпосылки (накопление значительного объема знаний), а также способность к обобщению, теоретическому мышлению, что способствует формированию системы убеждений, ценностных ориентаций. Процесс приобретения убеждений является сознательным, личностным и основывается на теоретических и практических отношениях к миру. Мировоззренческие проблемы поиска смысла и цели жизни, выбора жизненного пути, социального положения и методов его достижения, оценки себя и окружающих, усвоения опыта предыдущих поколений, его критики и преломления через личный опыт, осознания себя как части целого (социальной группы, той или иной культуры), своей неповторимой индивидуальности через самоанализ и рефлексию становятся элементами социального и личностного самоопределения.

Как отмечает И.С. Кон, человек склонен описывать себя в социальных терминах, указывая на принадлежность к общему «мы», т. е. социальные характеристики присущи образу «я» [7]. Социальное самоопределение есть определение своего места в мире, «оно направлено не внутрь личности, а вовне». Расширение социального пространства жизнедеятельности личности вызывает, с одной стороны, потребность в познании и приобретении нового опыта, а с другой стороны, приводит к возникновению потребности в признании своей деятельности. Так, М.П. Журавлева считает, что в отличие от подросткового возраста, для которого характерно стремление утвердиться и найти свое место в кругу ближайшего окружения, в юности это желание проецируется на мир в целом. Сюда относятся также потребность к социальному сближению, осознание своей полезности, сопричастность общечеловеческим проблемам [6].

Расширение диапазона жизнедеятельности (начало трудовой жизни, следующая ступень обучения, вступление в брак и т.д.) означает увеличение количества социальных ролей, усвоение которых приводит к образованию новых прав и обязанностей, способствует ориентации молодых людей в мире взрослых, оцениванию своего поведения с позиции общества в целях осуществления самоконтроля. Это происходит благодаря осознанию и освоению своего социального положения и «врастанию» в него после соответствующей подготовки. Однако зачастую можно констатировать, что из-за неопределенности и неустойчивости своей внутренней позиции в период юности у человека появляется желание «…проверить себя путем разыгрывания каких-то несвойственных ролей», что вызывает неестественность, самоотрицание [7:318]. Если человек не может осмыслить свои роли, объединить их и установить свои перспективы на будущее, возникает так называемая «спутанная идентичность».

Вообще же идентификация, как чувство обретения индивидом собственной цельности и тождественности, направлена на установление положительных взаимоотношений и взаимосвязей, психологическое сближение с другим человеком, обществом, предметами и явлениями действительности. Регулируя механизмы социального поведения, идентификация может оказывать на индивида двойное воздействие. С одной стороны, она способствует эмоциональному контакту между человеком и другими людьми, развитию социально значимых качеств и свойств, являясь способом познания мира предметов, людей и самого себя, а с другой стороны, провоцирует растворение индивида в другом человеке, «выхолащивание личности». Как отмечает И.С. Кон, для того чтобы при-

митивная идентификация сменилась пониманием, усвоением положительного примера, способствуя тем самым и росту самосознания, человек «...должен предварительно осознать «другого» как отличного от самого себя». Узнавание своих качеств в другом человеке и, наоборот, нахождение и распознавание определенных характеристик другого человека в себе являются сторонами единого процесса [7:309].

Кризис идентичности, относящийся к 17-18 годам юношеской стадии, приводит к «путанице ролей», инфантилизму, враждебности, одиночеству. Непризнание со стороны людей отражается на низком уровне самооценки, неуверенности в своем «я». Преодоление данного кризиса способствует образованию цельной формы эгоидентичности, самоопределению и признанию со стороны окружающих, формированию чувств уверенности, личной значимости и полноценности.

Мы можем констатировать тот факт, что среди множества других проблем юношеского возраста проблема социального самоопределения является основной. Помимо выражения отношения к различным видам деятельности, выполнения своих социальных ролей, становления мировоззрения, потребностей интересов, убеждений, идеалов, ценностных ориентаций, внутренней позиции в период юношества перед человеком стоит задача осуществления своего профессионального самоопределения. Выполнение этой задачи будет зависеть от успешного решения проблемы личностного самоопределения, которое включает в себя построение жизненных планов, целей, обращенность в будущее. Например, Е.В. Бондаревская указывает на важность понимания своей жизненной цели, сопоставления и анализа в своем опыте прошлого и настоящего, проектирования своего будущего «... в связи с необходимостью выбора жизненного пути, профессии, перспективой вступления в жизнь общества как труженика и гражданина» [1:60].

В период юности, в студенческие годы особенно увеличивается озабоченность своим будущим, происходит формирование временной перспективы, которая свидетельствует о высоком уровне развития мотивационной сферы личности. Среди особенностей восприятия разных временных проекций (прошлого, настоящего, будущего) исследователи называют сближение личного и исторического времени, в результате которого наблюдается неопределенность в осознании реальности исторического прошлого, своей связи с ним, а также чувство текучести и необратимости времени. Оно может вызывать у молодежи размышления о конечности своего существования, переживания и страх смерти, заставляя задуматься о смысле своей жизни, а может, наоборот, вызвать желание не замечать течение времени, представить, что оно остановилось. Такая позиция означает возврат к детскому состоянию, для которого характерно отсутствие осознания и переживания времени, что является социально опасным, поскольку приводит к безответственности и беззаботности существования, безразличию к своему будущему, поэтому «...расстройство временной перспективы сказывается на самосознании и социальном самоопределении личности» [9:61].

Расширение социального пространства и среды взаимодействия, характерное для юношеского возраста, приводит и к перестройке сферы общения, которая является важной социально-психологической особенностью данного периода. Потребность в признании и взаимопонимании способствует переориентации молодых людей с взрослых (родителей, учителей и др.) на своих ровесников. Общество сверстников выступает как «...совокупность различных малых групп, членом которых является личность» [11:115]. Малые возрастные груп-



пы представляют собой ту социальную микросреду, благодаря которой осуществляется взаимосвязь личности с обществом. Они заключают в себе все разнообразие межличностных отношений, стереотипы норм, поведения, общения. Отсюда общество сверстников является важным условием социализации личности, а значит и существенным фактором социально-эстетического воспитания.

В связи с этим И.С. Кон, например, выделяет следующие функции общения со сверстниками в период юности:

- ведущий канал информации (получение ранее недоступных сведений, в том числе и на «закрытые темы»);
- специфический вид деятельности межличностных отношений, способствующих формированию ценностных ориентаций личности (овладение навыками социального взаимодействия, соотнесение личных интересов с общественными);
- особая разновидность эмоционального контакта, необходимая для развития эмоционально-чувственной сферы личности (осознание своей принадлежности к группе, вызывающее чувства устойчивости, защищенности и способствующее автономизации от взрослых) [10].

Отметим, что в юношеском возрасте велика потребность в признании и одобрении сверстниками, уважении и взаимопонимании. Обретая большую самостоятельность и независимость от старшего поколения, молодежь создает свою модель взрослого общества, в которой она учится выполнять свои социальные роли, усваивать моральные нормы. Эта автономия особенно проявляется в юношеской субкультуре, которая определяет выбор ценностей, норм и правил поведения, способы общения, формирует вкусы, влияет на внешний вид и стиль одежды, а также заключает в себе чувства групповой сплоченности и солидарности. С нашей точки зрения, молодежная субкультура способствует адаптации молодого поколения в социуме и помогает создавать свои автономные нормы социальной действительности и формы поведения. Она выполняет не только функцию социализации, но и конструктивно-творческую функцию, «…поскольку ее явления непосредственно включены в жизнь общества и определяют некоторые формы ее развития» [11:122-123].

В обществе сверстников молодой человек получает возможность для своей настоящей или мнимой самореализации. Внутренняя самореализация выражается в самоощущении себя равным, принятым и значимым для других. Внешняя самореализация проявляется в соответствовании принятым стандартам поведения и внешним формам.

Чувства принадлежности и солидарности, а также желания быть современными, эффектными, «необычными» и «нестандартными» реализуются в юношеских увлечениях, молодежной моде, жаргоне. Мода в этом случае может выступать: средством самовыражения (экспериментально-уникальный стиль, обязательно отличающийся от «взрослого»); средством коммуникации и идентификации (передает информацию окружающим о себе и получает встречные сведения о других); средством приобретения статуса в своей среде (овладение нормами и ценностями своей группы в целях самоутверждения).

Следует отметить, что в современной молодежной среде наряду с просоциальными (социально положительными) существуют асоциальные (безразличные к социальным проблемам) и антисоциальные (социально отрицательные) группы. Такие молодежные объединения представляют собой социальную опасность, поскольку их влияние «…грозит глубинными деформациями личности» [4:17]. Как отмечают многие исследователи, причиной их возникновения являются кризис культуры общества, неустойчивость социальной среды, перевороты в общественном сознании, противоречивость норм взрослой жизни, влияние

средств массовой коммуникации, деидеологизация прежних установок, вызывающие у молодого поколения неудовлетворенность системой ценностей, образцами поведения, которая может выражаться в протесте основам существующего общества, его морали, принятым нормам поведения или в тяготении к различным формам отклоняющегося поведения, правонарушениям, направленным во вред обществу. Благодаря социально-психологическим механизмам подражания и психического заражения, способствующих сплоченности, эмоциональной инерции, отмечается социально-политическое, культурно-идеологическое сближение молодежных групп, которые стремятся к автономным, не контролируемым взрослыми формам поведения и характеризуются аполитичностью, негативным отношением к идеологии, неприятием и критикой традиционных ценностей общественной культуры и заменой их на самодеятельно созданные творения.

Отсюда возрастает актуальность поиска новых педагогических технологий, направлений воспитательной работы, среди которых социально-эстетическое воспитание, на наш взгляд, призвано сыграть существенную роль, так как оно осуществляет «двойное» воздействие на формирующуюся личность, привлекая в этот процесс как разум, так и чувства человека.

К сожалению, социально-эстетическому воспитанию студенчества сегодня не уделяется должного внимания. Усилия отдельных педагогов-новаторов оказываются недостаточными. Интересы студенчества, индивидуальные особенности отдельной личности пока остаются в стороне от образовательного процесса. Поэтому мы разделяем точку зрения В.М. Видгоф, А.И. Комаровой, Г.С. Лабковской, Н.Ф. Масловой, Л.Е. Никитиной, В.А. Салеева, А.Н. Семашко и считаем, что процесс социально-эстетического воспитания студенчества в вузе должен основываться на принципах последовательности, учета специфики социального становления личности, возрастных, социально-психологичесих особенностей, бытовых условий, соответствовать требованиям ее социализации, адаптации (для абитуриентов), профориентации будущих специалистов. Социально-эстетическое воспитание в вузе необходимо ориентировать на создание условий для активизации сознания, потребностей, деятельности студента.

Анализ научно-педагогической литературы, программ по вопросам социального и эстетического воспитания показал слабую разработанность данной проблематики. Как социальное, так и эстетическое воспитание в вузах не имеет единой системы, разрабатываются лишь отдельные их элементы, как таковых программ по социальному и эстетическому воспитанию в вузе нет. Большинство исследователей (Б.З. Вульфов, В.Д. Семенов, В.Г. Бочарова, Г.Н. Филонов, А.В. Мудрик) рассматривают социальное воспитание как систему совместной воспитательной деятельности школы, трудовых коллективов, семьи и общественности. Социальное воспитание студенчества пока еще находится в стороне и освещается преимущественно в отдельных диссертационных исследованиях (С.В. Госсе, Н.П. Петрова и др.). Немного лучше обстоит дело с эстетическим воспитанием студенчества, о чем свидетельствует многочисленное количество работ, но и здесь мы сегодня можем констатировать ряд негативных явлений.

Во-первых, это отсутствие преемственности в эстетическом воспитании между средней и высшей школой. Недостаточно сформированные эстетические потребности бывших школьников зачастую развиваются стихийно в высшей школе. Несовершенство школьной системы эстетического воспитания сказывается на недостаточной развитости художественных взглядов, вкусов, убеждений

молодых людей. Художественные и эстетические потребности формируются преимущественно средствами одного вида искусства – литературы. Незавершенность и недостаточность эстетического воспитания в средней школе отражаются на его результатах в высшей школе, которая должна обеспечивать дальнейшее психическое, духовное, эстетическое развитие личности.

Во-вторых, в высшей школе отсутствует единая система эстетического воспитания. Применяемые формы работы не имеют научно обоснованного плана эстетического воспитания, который бы направлял учебно-воспитательную работу. Отдельные мероприятия не могут повлиять на ее успешное проведение.

В-третьих, если в средней школе в настоящее время имеется достаточное количество программ по эстетическому воспитанию молодежи («Музыка» для 1-8 классов – авторский коллектив под руководством Д.Б. Кабалевского; «Музыка» для 1-4 классов – автор Сергеева Г.П.; «Музыка» для 1-8 классов – авторы Алиев Ю.Б., Белобородова В.К., Николаева Е.В., Рагина Б.С., Старобинский С.Л.; «Мировая художественная культура» для 9-11 классов – автор Предтеченская Л.М.; «Художественная культура древнего мира, Средних веков и эпохи Возрождения» для 6-8 классов – автор Солодовников Ю.А.; «Мировая художественная культура» для 9 классов – авторы Н.И. Киященко, Л.А. Рапацкая, Н.М. Сокольникова, Е.Н. Шапинсцкая; «Эстетика жизни» для 9-11 классов – автор Н.И. Киященко; «Живой мир искусства» для 1-4 классов – коллектив авторов под руководством Юсова Б.П.; «Изобразительное искусство и среда» для 1-11 классов – автор Савенкова Л.Г.; «Космос театра» для 1-11 классов; «На пути к образу» для 8-11 классов; «Сказка игры» – автор Пеня Т.Г., многие другие программы), то в вузах соответствующих утвержденных программ, специальных курсов и семинаров крайне мало.

Предметы культурологической направленности в некоторой степени восполняют этот пробел. Интересны в этой связи изданные за последние годы учебные пособия Балакиной Т.И. «История русской культуры»; Донина А.Н. «Введение в искусствознание»; Рапацкой Л.А. «Русская художественная культура»; Рябцева Ю.С. «Хрестоматия по истории русской культуры: художественная жизнь и быт XI-XVII вв.»; Черного В.Д. «Искусство средневековой Руси»; Юхвидина П.А. «Мировая художественная культура».

В программах дисциплин общественного цикла уделяется мало внимания эстетическим аспектам, слабо намечены пути и средства организации эстетического воспитания в процессе обучения.

В-четвертых, в планах учебной и воспитательной работы, как правило, не предусматривается воспитание эстетической культуры студентов. Обычно курс эстетики, МХК изучается на втором-четвертом курсах, а на первом курсе никаких соответствующих дисциплин нет. Часто курсы эстетики, МХК носят факультативный характер, что создает условия необязательного посещения со стороны студентов, или вовсе отсутствуют из-за перегруженности учебного плана обязательными предметами. Данные курсы кратки по объему (малое количество часов), читаются тогда, когда формирование эстетического сознания студентов уже завершено (и не лучшим образом).

Итак, складываются условия стихийного, ненаправленного развития студентов, хотя именно этот период является наиболее важным этапом социализации, временем активного формирования жизненной позиции, художественно-эстетических потребностей, системы ценностей.

В-пятых, сам вуз недостаточно контролирует работу по эстетическому воспитанию. Воспитательные мероприятия, проводимые в свободное от учебы время, имеют, как правило, стихийный, аморфный, необязательный характер.

В-шестых, отсутствует подготовка соответствующих педагогических кадров, квалифицированных специалистов. Отдельные энтузиасты не могут справиться со всем объемом работы в данном направлении.

В-седьмых, изучение научно-методической литературы по эстетическому воспитанию выявило недостаточность издаваемых научно обоснованных рекомендаций для педагогов-практиков. Существующие пособия ориентируют в основном на эстетическое воспитание молодежи во внеучебное время.

В-восьмых, сказывается ограничение в возможности приобретения учебными заведениями соответствующих наглядных пособий, литературы, технических средств.

Все вышеизложенное дает нам основание для поиска оптимальных педагогических средств и технологий, направленных на преодоление сложившейся ситуации в условиях вуза.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что студенческая молодежь отличается многообразием и многоплановостью внутренних и внешних проявлений, которые преломляются под воздействием социально-культурных факторов, определяются условиями конкретной микросреды, осуществляющей социализацию подрастающего поколения. В этой связи большое значение имеет социально-эстетическое воспитание, которое, учитывая все биологические, психические и социальные особенности студенчества, способствует решению актуальных проблем данной социальной группы. Социально-эстетическое воспитание осуществляет подготовку молодежи к полноценному функционированию в обществе через развитие готовности к профессиональному, социальному и личностному самоопределению, обретение целостности, идентичности, усвоение социальных ценностей и формирование личностно значимых ценностных ориентаций, внутренней позиции, системы положительных субъективных отношений, которые должны способствовать внутренней регуляции поведения, выполнению социально полезной деятельности.

Мы считаем, что при реализации целей, задач, направленности социально-эстетического воспитания высшую школу нельзя рассматривать лишь как средство подготовки специалистов. Необходимо исходить из того, что вузы готовят не только узких специалистов, но и сознательных, духовно богатых граждан своей страны, обладающих высокой гражданской культурой, чувствами долга и ответственности перед обществом и самим собой.

Литература

1. Бондаревская Е.В. Формирование нравственного сознания старших школьников. – Ростов н/Д.: «Красное знамя», 1976.

2. Гальперин П.Я. Введение в психологию. – М.: Изд-во МГУ, 1976.

3. Гудинг Д., Леннокс Д. Мировоззрение: человек в поисках истины и реальности / Пер. с англ. Т.В. Барчуновой. – Ярославль: «Норд», 2004. – Т 2. – Кн. 2.

4. Гуров В.Н., Селюкова Л.Я. Социализация личности: социальный педагог, семья и школа. – Ставрополь: Изд-во СКИУУ, 1993.

5. Дубровина И.В. Психология / И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан. – 2-е изд. – М.: Академия, 2001.

6. Журавлева М.П. Исследование типов направленности личности на разных этапах социального развития // К проблеме формирования ценностных ориентаций и социальной активности личности: Межвуз. сб. науч. тр. Вып.1. / Под ред. В.С. Мухиной. – М.: Изд-во МГПИ, 1979.

7. Кон И.С. Открытие «Я» / Над чем работают, о чем спорят философы. – М.: Политиздат, 1978.

8. Кон И.С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989.

9. Кон И.С. Психология старшеклассника. – М.: Просвещение, 1980.

10. Кон И.С. Ребенок и общество: (Историко-этнографическая перспектива). – М., 1988.

11. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Социализация и воспитание. – Ростов н/Д.: Изд-во РГПУ, 1997.

12. Семашко А.Н. Художественные потребности и их развитие у молодежи (Опыт социально-эстетического изучения художественных потребностей студентов). – Киев: «Вища школа», 1977.

* * *

Сведения об авторе

Налбандьян Маргарита Альбертовна – канд. пед. наук, доцент, заведующая кафедрой теории и методики музыкального образования ГОУ ВПО СГПИ. Автор 54 научных и учебно-методических работ, в том числе 3 монографий, 6 учебных пособий и др. В сферу научных интересов входит исследование проблем социально-эстетического воспитания молодежи средствами искусства.

ЛИЧНОСТНАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ АДАПТИВНОЙ ФИЗКУЛЬТУРЫ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ

Е.В. Соловьева

Результаты многолетнего изучения функциональной структуры процессов саморегуляции (И.И. Кондратьева, Н.Ф. Круглова, Ю.А. Миславский, Ю.С. Наживин, Н.О. Сипачев, В.И. Степанский и др.) легли в основу дальнейшего развития данной проблемы в ряде специальных направлений: индивидуального стиля саморегуляции (В.И. Моросанова); структуры и функций регуляторного опыта (А.К. Осницкий); структуры саморегуляции в учебной деятельности школьников разного возраста (Н.Ф. Круглова); саморегуляции студентов (О.В. Белоус, Г.С. Прыгин, П.В. Лебедчук, Р.Р. Сагиев); регуляторных процессов в различных видах профессиональной, учебно-профессиональной деятельности и профориентации (О.А. Конопкин В.К. Коверга, Л.С. Нерсесян, А.К. Осницкий и др.).

Проблема личностной саморегуляции для психологической науки является относительно новой, и связана она непосредственно со становлением субъектности как особого качества формирующейся личности. Исследования саморегуляции основываются на представлении о человеке как действительном субъекте своей произвольной активности.

Ее актуальность и интерес к ней заключаются в том, что психологическая готовность рассматривается: с одной стороны, как образование, обеспечивающее и характеризующее возможности непрерывного роста личности в настоящем и будущем, деятельного ее отношения к миру и к себе; с другой – как критерий разных этапов этого процесса (А.А. Деркач, И.В. Дубровина, Н.С. Пряжников и др.).

Несмотря на широкое изучение проблемы саморегуляции в структуре личности человека, она характеризуется противоречивостью взглядов и недостаточной полнотой раскрытия. Так, отмечается неоднозначность в трактовке феноменов, касающихся сущности и структуры саморегуляции. Психологическая практика недостаточно активно использует современные психологические средства совершенствования и развития личностной саморегуляции. Недостаточно изучена личностная саморегуляция студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности, неоднозначно определены ее компоненты и детерминанты, особенности развития в структуре психологической готовности к профессиональной деятельности будущего педагога адаптивной физической культуры.

В работах О.В. Белоус, О.А. Конопкина, В.И Моросановой подчеркивается, что вопрос о саморегуляции личности поднимается в различных областях жизнедеятельности человека, находя выражение в том, что независимо от профессиональной деятельности появляются потребности в овладении навыками саморегуляции людьми, профессиональным инструментом которых является их собственная личность. И эти потребности можно охарактеризовать как потребности в повышении их социально-психологической компетентности [1, 2, 3].

Психологические основы саморегуляции включают в себя управление познавательными процессами: восприятием, вниманием, воображением, мышлением, памятью, речью, а также личностью: поведением, эмоциями и действиями – реакциями на возникшую ситуацию. Саморегуляция каждого из перечисленных психических процессов, свойств и состояний

человека связана с волей и внутренней речью. Процесс личностной саморегуляции есть более высокий уровень регуляции и обозначает его как самодетерминацию. Основным предметом личностной саморегуляции являются действия, направленные на преобразования отношений человека к различным видам деятельности, к другим людям, самому себе [4].

Научные данные о решающей роли целенаправленного психолого-педагогического воздействия на развитие саморегуляции в процессе реализации личностного и интеллектуального потенциала субъекта учебной деятельности подтверждают необходимость изучения условий развития личностной саморегуляции в процессе обучения студентов. На сегодняшний день, по нашему мнению, данная проблема остается малоизученной в аспекте профессионального образования студентов педагогических специальностей и особенно учителей адаптивной физической культуры.

Решение проблемы развития личностной саморегуляции, в первую очередь, актуально для педагогической деятельности, поскольку педагог адаптивной физической культуры, его личность и поведение оказывают значительное воспитательное и психологическое воздействие на обучающегося. Поэтому необходимо своевременное решение данной проблемы еще на этапе профессионального обучения студента – будущего педагога адаптивной физической культуры.

Психологическая наука уделяет большое внимание изучению содержания и структуры профессиональной направленности педагога, а также различных факторов, влияющих на ее формирование и недостаточно, на наш взгляд, рассматриваются вопросы, касающиеся компонентной структуры личностной саморегуляции учебно-профессиональной деятельности студента в образовательном процессе педагогического института.

Процесс саморегуляции выступает как средство развития психологической готовности к профессиональной деятельности, обладая собственным набором регуляционных средств (индикаторы состояний, самоконтроль, самоэффективность, установка). Разнообразные средства саморегуляции педагога адаптивной физической культуры создают условия (определенные психологические состояния, психический настрой и психологическую установку) и возможности для эффективного овладения профессией (продуктивное решение задач профессионального развития и саморазвития личности, профессиональное самоопределение и самореализация, оказание психологической поддержки и помощи человеку в преодолении деструктивных тенденций личностного и профессионального роста, психологическая готовность студентов к профессиональной деятельности).

Приобретение и использование навыков саморегуляции является одним из главных факторов профессионального роста педагога. Для представителей всех профессий, объектом которых является человек (педагоги, врачи, психологи и др.), периодически характерно состояние так называемого «профессионального выгорания». Переизбыток общения, множество больших и малых проблем, требующих немедленного решения, – все это ведет к эмоциональной и психологической усталости и, как результат, к стрессу. Умение управлять своим эмоциональным и психологическим состоянием является одним из компонентов профессиональной и педагогической техники. «Управлять» – значит не только контролировать, но и, что более важно, вовремя снимать накопившееся напряжение, приводить свое состояние в порядок.

Рассматривая эмоциональную сферу как компонент психологической готовности специалиста в области педагогической деятельности, А.К. Осницкий приходит к выводу, что важно обладать высокой эмоциональностью (интегральная способность к эмоциональному переживанию) и одновременно эмоциональной устойчиво-

стью (способностью сохранять показатели деятельности под влиянием эмоциональных факторов), а это достигается благодаря процессу саморегуляции [4].

Это подтверждает возможность и необходимость развития психологической готовности педагога к будущей профессиональной деятельности средствами саморегуляции. Саморегуляция, как утверждают В.Л. Марищук, А.К. Осницкий, В.Н. Панкратов, – это процесс управления человеком собственными психологическими и физиологическими состояниями, а также поступками [4]. Личностная саморегуляция базируется на умении управлять состояниями мышечной системы организма, на активном волевом включении мыслительных процессов в анализ эмоциогенных тренировок (П.К. Анохин, Н.А. Бернштейн, В.П. Зинченко, О.А. Конопкин и др.) [1, 2, 3].

В силу разных причин студенты имеют неодинаковый темп психологической готовности к профессиональной деятельности, поэтому подходят к концу окончания вуза с разным багажом жизненного опыта и психических способностей. Между тем профессия педагога предъявляет высокие требования к субъекту деятельности. Если есть соответствие психических возможностей работника предъявляемым в профессии требованиям, то говорят о его психологической готовности к профессии.

Имея потребность в саморегуляции процессов взаимодействия с другими людьми, самим собой и собственных внутренних процессов, важно познакомиться с различными ее средствами: индикаторами состояний, самоконтролем, самоэффективностью, установкой. Процесс саморегуляции, выступая как фактор развития психологической готовности к профессиональной деятельности, обладает тем же набором регуляционных средств. Разнообразные средства саморегуляции создают условия и возможности для эффективного овладения профессией.

В нашем исследовании принимали участие студенты первого, второго и третьего курсов специальностей «Физическая культура» и «Адаптивная физическая культура» в количестве 141 человека.

Для изучения личностной саморегуляции нами применялись четыре методики: тест «Самооценка» Н.М. Пейсахова; «Методика исследования волевой саморегуляции» А.Г. Зверкова и Е.В. Эйдман»; «Методика диагностики оценки самоконтроля в общении М. Снайдера»; «Методика диагностики самооценки психических состояний Г. Айзенка».

Изучив уровень самооценки студентов по четырем блокам (первый – качества, необходимые для общения с другими людьми; второй – черты характера, имеющие отношение к поведению; третий – качества, связанные с деятельностью субъекта; четвертый – признаки субъективных переживаний) при помощи теста «Самооценка» Н.М. Пейсахова мы выявили, что у студентов 1 курса преимущественно низкий уровень самооценки качеств, необходимых для общения с другими людьми, а у студентов 2 и 3 курса он – ниже среднего. При самооценке черт характера, имеющих непосредственное отношение к поведению, студенты 1 курса также имеют низкий уровень самооценки, а студенты 2 и 3 курсов – уровень ниже среднего. Оценивая качества, связанные с деятельностью субъекта, студенты всех трех курсов имеют в среднем по группам низкий уровень самооценки. А, что касается самооценки признаков субъективных переживаний, то здесь студенты 1 курса имеют в среднем по группе низкий уровень самооценки, студенты 2 курса – уровень ниже среднего, а студенты третьего года обучения отличаются уровнем самооценки признаков субъективных переживаний выше среднего.

Диагностика волевой саморегуляции посредством методики А.Г. Зверкова и Е.В. Эйдмана показала, что у студентов 1 курса по общей шкале волевой саморегуляции у 24 человек (53, 33%) из 45 наличествует низкий уровень волевой саморегуляции, у 15 человек (33, 33 %) – средний уровень

волевой саморегуляции, и только 6 человек (13, 34 %) отличает волевая саморегуляция на высоком уровне. По субшкале «Настойчивость» 20 испытуемых (44, 44 %) характеризуются низким ее уровнем, 14 человек (31, 11 %) – средним уровнем, а 11 испытуемых (24, 45 %) отличает высокий уровень настойчивости. По субшкале «Самообладание» 26 студентов (57, 78 %) 1 курса характеризуются низким уровнем самообладания, 17 студентов (37, 78 %) отличает его средний уровень, и лишь 2 человека (4, 44 %) обладают высоким уровнем самообладания.

По общей шкале волевой саморегуляции 24 (44, 44 %) студента 3 курса из 54 характеризуются низким уровнем волевой саморегуляции, 18 человек (33, 33 %) отличает средний уровень волевой саморегуляции, а 12 студентов (22, 23 %) имеют высокий уровень показателей по данной шкале. По субшкале «Настойчивость» 22 испытуемых (40, 74 %) характеризуются низким ее уровнем, 18 человек (33, 33 %) – средним уровнем, а 14 испытуемых (25, 93 %) отличает высокий уровень настойчивости. По субшкале «Самообладание» 29 студентов (53, 71 %) характеризуются низким уровнем самообладания, 17 студентов (31, 48 %) отличает его средний уровень, а 8 человек (14, 81 %) обладают высоким уровнем самообладания.

Обобщив полученные результаты, мы пришли к выводу, что личностная саморегуляция студентов-педагогов адаптивной находится на достаточно низком уровне развития независимо от курса, на котором они обучаются. Для дальнейшей реализации целей нашего исследования мы считаем необходимым формировать и развивать личностную саморегуляцию студентов посредством специально разработанной программы. Это не только даст возможность студентам повысить ее уровень, но и уровень готовности к будущей профессиональной деятельности, что позволит решать в дальнейшем сложные профессиональные задачи. Целесообразнее всего, по нашему мнению, это делать в группе студентов 2 курса, так как через год они станут студентами выпускного курса.

Таким образом, можно отметить, что среди основных задач **уч**реждений среднего и высшего профессионального образования в подготовке педагога адаптивной физкультуры **дол**жна ставиться задача создания оптимальных условий для развития личности обучающегося, оказания ему помощи в самовоспитании, самоопределении, нравственном самосовершенствовании освоении социального опыта. В процесс самосовершенствовании личности учащегося входит и процесс личностной саморегуляции в ходе овладения профессиональной деятельностью.

Литература

1. Белоус О.В. Формирование осознанной саморегуляции педагогического взаимодействия как фактор эффективной подготовки студентов педвузов: Канд. дис. – М., 2000.

2. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии. – 2004. – №2.

3. Моросанова В.И., Аронова Е.А. Саморегуляция и самосознание субъекта // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29. – №1.

4. Осницкий А.К. Структура и функции регуляторного опыта в развитии субъектности человека // Субъект и личность в психологии саморегуляции: Сборник научных трудов / Под ред. В.И. Моросановой. – М.-Ставрополь, 2007.

Сведения об авторе

Соловьева Е.В., кандидат психологических наук, филиал ГОУ ВПО СГПИ в г. Ессентуки.

* * *

МАТЕРИНСКИЕ КОМПЛЕКСЫ: КОМПЛЕКС МЕДЕИ, КОМПЛЕКС ИОКАСТЫ

О.В. Швецова

В психоаналитической практике широко известны комплексы Эдипа и Электры, заключающиеся в ориентации на родителя противоположного пола как на образец сексуального партнера, что зачастую приводит либо к вытеснению сексуальности (субъективная невозможность обрести сексуального партнера – «мама как идеал женщины: никто с ней не сравнится; где я найду такую, как мама»), либо к идентификации сексуального партнера с родителем противоположного пола (выбор супруга, похожего на родителя – от внешнего сходства до характерологического).

Инфантильная (детская) сексуальность достаточно широко изучена З. Фрейдом [4], но если присутствует скрытая сексуальность ребенка, направленная на родителя, то должна существовать и скрытая сексуальность родителя, направленная на ребенка. Сексуальность родителя, направленная на ребенка открыто, приводит к инцесту. Малоизученной категорией остается скрытая сексуальность взрослого, направленная на ребенка как фактор, вызывающий психополовую идентификацию ребенка.

Комплекс Медеи и комплекс Иокасты многое объясняют во взаимоотношениях матерей и детей. Согласно психоаналитической традиции, названия избраны из древнегреческой мифологии. Имя Медеи связано с мифом о путешествии Язона за золотым руном в Колхиду. Медея, влюбившись в Язона, предает отца – царя Эета, владельца руна, и учит Язона способу похитить руно. Когда похищение осуществлено, Медея, страшась гнева отца, бежит с Язоном в Иолк (на его родину), там она помогает ему вернуть ранее принадлежавшую ему власть. Медея становится женой Язона и рожает ему двух сыновей. Позднее Язон изменяет клятвам, данным Медее, и решает расторгнуть брак с ней и жениться на другой. Медея жестоко мстит Язону: она расправляется с соперницей и убивает своих детей. По одной, древней версии мифа, она даже готовит из их общих детей кушанье, которое потом подает отцу детей – Язону.

Просмотр криминальной хроники по Российской Федерации в течение месяца позволил зафиксировать более десяти случаев проявления комплекса Медеи, заключавшегося в убийстве ребенка (детей) матерью из мести их отцу, изменившему ей. Юридическим языком, здесь ущерб наносился детям действием (убийство). Случаев причинения детям ущерба матерью бездействием (оставление детей без должного попечения) значительно больше. Женщины, покинутые мужем, зачастую демонстрируют хотя бы временное и частичное пренебрежение своими материнскими обязанностями, осуществив перенос всех негативных чувств к мужу на детей, бессознательно мстя мужу таким образом. Пользуясь понятием об энергии смерти, введенным З. Фрейдом, женщина таким образом перенаправляет *танатос* с мужа на детей. Она, лишенная возможности реализовать *либидо* (энергию жизни, созидательную сексуальную энергию), обращает на совместных детей *танатос* (разрушительную сексуальную энергию), отчуждая детей и/или убивая их.

Если рассмотреть статистику абортов (они втрое превышают беременности, сохраненные женщинами), большой процент их будет следствием не только и не столько экономического фактора, сколько следствием комплекса Медеи, спровоцированного не только неудовлетворенным *либидо,* но и психологической (зачастую и психической) нестабильностью, вызванной репродуктивными гормонами. В случае беременности, женщина зачастую делает аборт (если объективные экономические обстоятельства позволяют сохранить ребенка) из мести отцу ребенка. Женщины объясняют это примерно следующим образом: «Не хочу рожать Его ребенка». Таким образом, женщина как бы расправляется с отцом ребенка, прерывает его род. *Танатос* в данном случае побеждает материнский инстинкт и материнские чувства, которые к нерожденному ребенку находятся только на стадии формирования.

Комплекс Медеи известен случаями причинения физического вреда детям и случаями убийства детей (а также оставления их в опасности). Это крайние проявления комплекса. Можно назвать их «кризисными». Любое проявление патологии может встречаться (в миниатюре) и в норме. Элементы комплекса Медеи могут встречаться у практически любой матери. Другим проявлением комплекса может являться причинение морального вреда ребенку. Моральный вред в данном случае может заключаться в «моральном убийстве», «психологическом вампиризме». Данные проявления будут заключаться в действиях матери, развивающих у ребенка комплекс неполноценности и нежелание жить (вплоть до самоубийства ребенка, особенно в подростковом возрасте). Ребенку в данном случае демонстрируется его «бесполезность», «неполноценность», «бесталанность», «нескладность» и т.д.

Причинение морального вреда ребенку или «моральное убийство» матерью может заключаться не только в уничтожении у ребенка веры в себя, но и в гиперопеке по типу «ребенок под колпаком». Ребенок лишается матерью жизни в данном случае также в фигуральном плане, т.е. он живет, но неполноценной жизнью, поскольку мать всячески ограждает его от «опасностей», запрещая фактически все, на что только распространяется ее фантазия.

Другим проявлением комплекса Медеи по типу «морального убийства» является привитие ребенку матерью комплекса вины («всю жизнь тебе посвятила, если бы не твое появление на свет, моя жизнь сложилась бы более счастливо»). Особенно данные обвинения часты в случаях, когда ребенок воспитывается матерью-одиночкой. Здесь он виноват не только в том, что родился, но и в том, что родился «не от того человека». Если перефразировать известную фразу «У победы много отцов, лишь поражение сирота», можно отметить, что женщина не желает быть «матерью поражения», т.е. матерью ребенка, появление которого или наличие которого не гарантировало ей благополучия в семейной жизни. Изначально мать винит ребенка за неудачу в личной жизни с его отцом, в дальнейшем на него возлагается ответственность за все прочие неудачи в ее личной жизни («если бы не было тебя, я могла бы и свою жизнь устроить»).

Комплекс Медеи развивается значительно чаще в ситуации незапланированной беременности и при проблемах в личной и семейной жизни, особенно если крах личной жизни женщины произошел из-за беременности. Т.е., отец ребенка прореагировал отрицательно на незапланированную беременность и разорвал отношения с беременной женщиной, или если отношения распались, когда ребенок уже был и женщина самостоятельно воспитывает его. Подобные ситуации провоцируются недоговоренностью в личных отношениях между парт-

нерами, когда женщина считает, что наличие беременности априори гарантируют ей вступление в брак. Необходимо отметить, что данный способ вынужденного брака весьма распространен, и часто используется женщинами вполне сознательно и произвольно. В подобной модели отношений рождение и воспитание ребенка (детей) выступает не как самоцель, а как средство устройства семейной жизни. Соответственно в ситуации, когда такое средство не сработало, отношение к подобному «средству» в результате негативное, как к средству, не оправдавшему себя. Таким образом, вся ответственность за свою ошибку и ошибки отца ребенка перекладывается матерью на ребенка (локус контроля). Это в житейской психологии отражено в изречении «грехи отцов падают на детей».

2. Однако ситуация негативного отношения к детям как появление комплекса Медеи в случае распада брака или краха в личной жизни возникает не у всей женской (феминной) части человеческой популяции. Причиной этому является разделение женщин на типы ценностей или разница в иерархии мотивов. О. Вайнингер выделил типы женщин: «мать» и «проститутка». У «матери» Вайнингер отмечает главным мотивом стремление к продолжению рода и выращиванию потомства. «Матери» свойственна забота о потомстве. «Проститутка» главной целью своей жизни видит мужчину (мужчин), а детей воспринимает как побочный несамоценный продукт – «Любимый мужчина мне дороже, чем дети».

Женщина-мать, по Вайнингеру, имеет больше детей; «проститутка» не стремится обзаводиться детьми, или рожает, как правило, одного ребенка. Чаще делает аборты, чем женщина-мать. Демонстрирует безразличие к ребенку, материнский инстинкт у нее не развит. И естественно, женщина, относимая Вайнингером к типу «женщина-проститутка» имеет существенный риск развития комплекса Медеи в случае неурядиц в личной жизни, в отличие от «женщины-матери». Таким образом, именно у «женщин-проституток» возникает комплекс Медеи.

Доминирование материнского инстинкта у матери над всеми остальными ценностями исключает развитие комплекса Медеи. Поскольку ребенок является высшей ценностью в иерархии «женщины-матери», перенос негатива, направленного на отца ребенка, невозможен, поскольку женщина-мать не отождествляет ребенка с отцом, как это делает «женщина-проститутка». Таким образом, женщина-мать обращает либидозную энергию на ребенка (т.е. любит ребенка) независимо от его происхождения.

Исходя из вышесказанного, возможно сформулировать положения:

· Комплекс Медеи заключается в безотчетном стремлении матери убить ребенка (детей) из мести его (их) отцу;

· Комплекс Медеи заключается не только в стремлении уничтожения ребенка (детей) физическим путем, но и путем «морального убийства» (морального подавления, развития у ребенка комплекса неполноценности, комплекса вины, вплоть доведения до самоубийства);

· Комплекс Медеи развивается у женщин, относящихся к типу (О. Вайнингер) «женщина-проститутка»- женщин (в иерархии ценностей которых на первом месте находятся взаимоотношения с мужчиной, а ребенок воспринимается ими как побочный продукт этих отношений). У «женщин-матерей» комплекс Медеи не развивается в случае негативных моментов в личной жизни, поскольку ребенок ими не отождествляется (не идентифицируется) с отцом ребенка.

Вторым материнским комплексом является другая крайность – комплекс Иокасты. Иокаста является персонажем широко известного (во многом благодаря З. Фрейду) древнегреческого мифа об Эдипе. Иокаста приходилась матерью Эдипу. Он, не зная своих настоящих роди-



телей, получает предсказание о том, что убьет своего отца и женится на матери. Страшась предсказания, Эдип покидает своих усыновителей, считая их настоящими родителями, и таким образом осуществляет предсказание. В другой стране он убивает царя и женится на царице, и у них рождаются дети. Позднее выясняется, что царица – его мать, а убитый им царь – его отец.

Таким образом, Иокаста являлась женой собственного сына. Из этого следует, что комплекс Иокасты – аналог комплекса Гризельды, при котором мать стремится к чрезмерной патологической опеке над сыном, перетекающей в сексуальное влечение к нему (точнее, проистекающей из сексуального влечения к ребенку, перенесенного с отца ребенка на сына). Комплекс может приводить к инцесту. Если рассмотреть скрытую сексуальность, известен термин «психологический супруг». Сын женщины может являться для нее психологическим супругом, компенсируя ей тем самым недостатки, которые тяготят ее в муже. *Либидо*, в данном случае, перераспределяется с мужа на сына, и он становится психологическим супругом матери. Следствием этого является материнская ревность и нежелание отдавать сына «другой женщине», попытки убедить сына в том, что все женщины недостаточно хороши для него, «замышляют против него недоброе», «хотят от него только денег» и т.д. В то же время мать, страдающая подобным комплексом, демонстрирует поведение, скорее, традиционное для сексуальной партнерши, нежели для матери: все время требует повышенного внимания, денег и утрированной заботы, игнорируя материнскую позицию (удерживает сына от выбора сексуальной партнерши и продолжения рода). Подобная мать часто устраивает ссоры сыну. Ссоры нужны, с одной стороны, как способ отчаянной борьбы за повышенную власть над сыном (попытка подавления его *либидо*, обращенного на других женщин), с другой стороны, как способ сексуального удовлетворения (открытая сексуальность к сыну подавлена, а «скандалы замещают секс при его невозможности» [2]).

Комплекс Иокасты, как было отмечено выше, заключается в гипертрофированной опеке матери над сыном. В комплексе Медеи выше была выделена особенность, также заключающаяся в гипертрофированном контроле над ребенком («ребенок под колпаком»). Однако существует различие в скрытой мотивации подобной гиперопеки. При комплексе Медеи мать выставляет ограничения ребенку, исходя из энергии *танатос* (мешает ребенку жить из мести его отцу). При развитии у матери комплекса Иокасты, силой, побуждающей мать устанавливать ребенку логически необоснованные ограничения, выступает энергия *либидо*, т.е. мать формирует у ребенка психологические барьеры из ревности, боясь потерять своего «психологического супруга».

Гиперопека матери при комплексе Иокасты формирует у ее сына множество комплексов во взаимоотношениях с противоположным полом. От матери он часто слышит внушения типа «кто же тебя полюбит так, как я», «кроме матери ты никому не нужен» и т.д. Таким образом, как было уже отмечено выше, у сына матери с комплексом Иокасты развивается не только Эдипов комплекс, но и комплексы по поводу отношений с противоположным полом, боязнь женского пола, интимофобия (боязнь личной близости) и даже может развиться боязнь интимной близости (при крайнем проявлении комплекса Иокасты у матери, сопровождающемся инцестом или прочими сексуальными действиями или намеками на них).

Таким образом, мать с комплексом Иокасты, существенно затрудняет и замедляет вступление сына в брак: она выказывает активное неодобрение всем его личным выборам, ни одна кандидатка в жены никогда ее не устроит. Такая мать борется

за сына всеми средствами на правах «психологической супруги сына». Обсуждая претенденток на роль супруги сына, такие матери зачастую допускают оговорку по Фрейду, называя сына «мужем».

Борясь с претенденткой на роль супруги сына, подобная мать способна порой даже на аморальные поступки и преступления (вплоть до рукоприкладства и убийства «соперницы»). Данные крайние проявления комплекса Иокасты (как и инцест с сыном) встречаются реже. Более распространенными являются интриги против невестки (как будущей, так и настоящей). Мать с комплексом Иокасты придумывает бесчисленные провокации, позволяющие доказать несостоятельность претендентки, совершает подлог доказательств аморальности-неверности «соперницы», использует наговор – «видела ее с другим мужчиной». На самом деле мать пытается доказать сыну, что она лучше претендентки. Она клеймит возможную невестку в бесхозяйственности, аморальности, непрактичности и многих прочих грехах, несовместимых с ее точки зрения со счастливым браком. Таким образом, она разрушает многие отношения сына. Новых претенденток она может сравнивать с бывшими, от которых отбила сына. Она выделяет достоинства потерпевших поражение в схватке с ней претенденток, сравнивая с ними нынешних (не в пользу нынешних), намекает она тем самым на то, что «новая еще хуже предыдущей». Делает она это, осознавая безопасность потерпевших поражение в схватке с ней несостоявшихся невесток.

Мать-Иокаста, сталкиваясь с соперницей (невесткой), начинает требовать повышенного внимания от сына. Это характерно для матери с комплексом Иокасты и при отсутствии соперницы, но при ее наличии ее требования доходят до абсурда. Она жалуется на невнимание сына («только она тебе нужна, совсем забыл мать»). Может претвориться больной или заболеть истерическим заболеванием. Подобным поведением она добивается психологического истощения (выгорания) сына, и ему в такой ситуации становится «не до любви».

Воспринимая сына как «психологического супруга», матери с комплексом Иокасты не хотят и внуков от соперницы, т.е., инстинкт продолжения рода у матери-Иокасты в данном случае отходит на второй план или исчезает совсем. Если внуки все-таки появляются, к ним подобные матери-Иокасты относятся достаточно безразлично. Однако возможно возникновение в дальнейшем комплекса Иокасты по отношению уже к внуку мужского пола.

Исходя из вышеотмеченного подавления у матери-Иокасты инстинкта продолжения рода (мешает появлению внуков, отговаривает сына и, возможно, невестку от рождения детей, при наступлении беременности уговаривает невестку пойти на аборт), возможно предположить, что риск возникновения комплекса Иокасты велик у женщин, относящихся к типу «женщина-проститутка» по О. Вайнингеру.

«Женщины-проститутки» (О. Вайнингер), у которых преимущественно и развивается комплекс Иокасты, к своим детям женского пола демонстрируют безразличие, как и к внукам женского пола. Ребенок мужского пола (сын или внук) становится их фаворитом на фоне явного безразличия к детям и внукам собственного пола. Подобная привязанность к сыну (внуку), основанная на латентных мотивах (комплекс Иокасты), как правило, направляется на одного ребенка мужского пола (даже если детей или внуков противоположного пола несколько), т.е. избирается один «психологический супруг». На «психологического супруга» (своего Эдипа) мать-Иокаста направляет все свое *либидо*, обделяет вниманием остальных детей.

Комплекс Иокасты развивается только по отношению к ребенку противополож-

ного пола, в отличие от комплекса Медеи, при котором фактор пола ребенка не имеет принципиального значения, однако отождествление ребенка с отцом происходит сильнее, если ребенок того же пола, что и отец, и по отношению к ребенку мужского пола возможны более крайние проявления комплекса. Таким образом, комплексы Медеи и Иокасты возникают у матерей по отношению к детям мужского пола (комплекс Иокасты – прямая зависимость, комплекс Медеи – косвенная зависимость). Комплекс Медеи может проявляться и по отношению к детям женского пола, поскольку мать все равно идентифицирует их с отцом, как его потомство.

Таким образом, возможно вывести положения:

· Комплекс Иокасты заключается в безотчетном стремлении вступить в инцест со своим сыном;

· Комплекс Иокасты заключается в присвоении матерью роли «психологического супруга» сыну;

· Комплекс Иокасты заключается в гиперопеке над сыном (внуком), имеющей целью исключить личные отношения сына с противоположным полом и продолжение рода сыном.

Таким образом, комплекс Медеи и комплекс Иокасты являются двумя компенсаторными реакциями на неудовлетворение у матери *либидо* с сексуальным партнером. *Танатос* обращается на ребенка (детей), отождествляемых с их отцом, при комплексе Медеи. В случае комплекса Иокасты, на ребенка (мужского пола), обращается *либидо*.

Специфика иерархии мотивов, позволяющая отнести на основании доминирующего мотива женщину к типу женщины-матери или женщины-проститутки (О. Вайнингер), не является единственным фактором, провоцирующим развитие материнских комплексов: комплекса Медеи и комплекса Иокасты. Важной составляющей успешного материнства является психологическая готовность к материнству. Отсутствие этой готовности провоцирует развитие страхов беременности и материнства, способствует развитию послеродовой депрессии и может в дальнейшем провоцировать развитие комплекса Медеи и комплекса Иокасты.

Составляющими психологической готовности к материнству являются:

· отсутствие эгоцентрической личностной позиции;

· желание иметь детей как одна из главных ценностей для женщины;

· наличие минимума знаний по психофизиологии детей, необходимых для ухода за ребенком и его воспитания.

Наличие у женщины эгоцентрической личностной позиции говорит о ее психической незрелости, инфантильности, несозревании моральной и, зачастую, интеллектуальной сфер. Подобная женщина психологически неспособна стать полноценной матерью, поскольку сама является психологически ребенком и стоит в развитии на инфантильной позиции «дитя» (Э. Берн).

Женщина-дитя, эгоцентрик, сама является своим главным мотивом, смыслом ее жизни является ее благополучие в том значении, которое она вкладывает в это слово. Она может желать материального благополучия, славы, «взаимопонимания», в том смысле, чтобы понимали ее и выполняли ее прихоти.

В современном мире подобная эгоцентрическая позиция распространилась среди женщин и мужчин. Быстрый ритм жизни, конкурентная борьба капиталистического общества актуализирует древний закон природы «избавляйся от слабого в безвыходной ситуации» (для животных нормально съесть своих детенышей в условиях, когда они не могут их прокормить). В жестких условиях современного построения карьеры таким слабым звеном зачастую оказывается ребенок. Женщины предпочитают, иногда даже не задумываясь делать аборты, а

если ребенку и было позволено родиться на свет, мать не может / не хочет воспитывать его самостоятельно и доверяет воспитание ребенка другим людям.

В современной Европе большая часть населения (особенно средний класс) не имеет детей, или заводит одного ребенка в возрасте около сорока лет.

Капиталистическая идеология подменяет ценности в иерархии человека, и если ценность продолжения рода и не вытесняется совсем, то перемещается на нижние позиции, остающиеся часто нереализованными.

Регулярная смена формаций в процессе истории человечества с индивидуалистских (монархия, капиталистический строй) на коллективные (первобытные общины, социалистический строй) в настоящее время актуализировало в человеке, посредством капитализма свободного рынка, индивидуалистически-эгоцентрическую позицию. Современный человек на Западе предпочитает устраивать ставших беспомощными родителей в дома престарелых и не заводить детей (или не заводить больше одного ребенка). Таким образом, современная идеология провоцирует увеличение эгоцентриков.

Женщины с эгоцентрической позицией, как было отмечено выше, в иерархии мотивов на верхних строках имеют всяческие блага для себя (успех, материальное благополучие и т.д.). Дети или вообще не рассматриваются ими как необходимая составляющая жизни, или являются средством достижения собственных эгоистических интересов (материальных или иных благ). Материнский капитал, введенный недавно в России как фактор стимулирования рождаемости, также может стимулировать эгоцентрические мотивы рождения ребенка.

Отсутствие психологической готовности к материнству также может являться не только проявлением эгоцентрической позиции женщины, но и результатом экспектаций (ожиданий) референтной группы. Особенно если речь идет о молодой женщине, близкие всячески отговаривают ее от рождения детей, уговаривая ее «подождать, не торопиться», «сделать карьеру». Таким образом, родители и партнер данной женщины передают собственные эгоистические тенденции (боязнь ухудшения условий собственной жизни с появлением ребенка) женщине, и под давлением экспектаций она перенимает их позицию. Таким образом, необходимый компонент психологической готовности к материнству – желание иметь детей, либо совсем подавляется у женщины, либо переводится на второстепенный план.

Возможности современной медицины позволяют женщине решать становиться или не становиться матерью. Во всем мире десятилетиями ведутся споры об аморальности и целесообразности разрешения абортов. Однако наличие возможности планирования семьи является особенностью данного времени, и запрет абортов приведет только к увеличению подпольных абортов и распространению комплекса Медеи как массового явления.

Третий компонент психологической готовности к материнству – наличие знания по психофизиологии детей – является следствием первых двух, и при наличии их легко достижим в современном информационном обществе. Однако, если речь идет о распространившемся в современном обществе подростковом материнстве, третий компонент является здесь также нереализованным. В современной России можно наблюдать все признаки запоздалой сексуальной революции, давно прошедшей на Западе.

В средствах массовой информации ведется активная пропаганда свободных сексуальных отношений. Если проанализировать телеэфир центральных ТВ-каналов, можно пронаблюдать массу достаточно откровенных сцен, демонстрирующихся в дневное время (даже в рекламе).

Подростки, переживающие гормональный бум в своем психополовом развитии,

являются особенно чувствительными к такой во всех смыслах «рекламе». Начало интимных взаимоотношений воспринимается ими в настоящий период как главный элемент «взрослости». Данный фактор провоцирует на вступление в сексуальные отношения с целью престижа, инициации, доказательства взрослости, и, естественно, рождение детей в данном возрасте является побочным результатом. Ни о какой психологической готовности к материнству в данном случае речи быть не может. Следовательно, девушки-подростки имеют повышенный риск развития комплекса Медеи, которые в данном случае осложняется подростковым эффектом непреодолимости. Данный эффект заключается в объективной невозможности подростком контролировать свои действия независимо от осознания возможных последствий поступка.

Исходя из вышесказанного, факторами развития комплексов Медеи и Иокасты является отсутствие психологической готовности к материнству и эгоцентрическая позиция женщины. Психологическая готовность к материнству может быть неформированной у женщины в любом возрасте, но наиболее часто психологическая неготовность к материнству встречается в подростковом и юношеском возрасте.

Эгоцентризм женщины провоцирует у нее развитие комплекса Медеи с целью «избавления от конкурента», т.е. женщина избавляется от беременности или убивает уже родившегося ребенка, как своего соперника, мешающего получать ей многие блага или претендующего на ресурсы, которые она предполагала для себя. Она направляет на ребенка энергию *танатос*.

Психологическая незрелость матери, ее эгоизм, могут провоцировать и развитие комплекса Иокасты. В данном случае на потомка мужского рода направляется энергия *либидо*, которая, впрочем, как и *танатос* при комплексе Медеи, разрушает жизнь ребенка. С одной лишь разницей, что при комплексе Медеи вероятность гибели ребенка выше, чем при комплексе Иокасты. Общее при обоих комплексах то, что дети данных матерей страдают и физически, и морально, и в психике их, если они остаются живы, происходят необратимые изменения.

Рассмотрение данных явлений позволяет нам предположить возможность создания психодиагностических методик, выявляющих комплексы Медеи и Иокасты и использования их в психологической практике профилактики и коррекции данных комплексов. Данные вопросы весьма актуальны, поскольку комплекс Медеи приводит к абортам, ненадлежащему исполнению материнских обязанностей и даже убийству детей. Комплекс Иокасты ведет к ненадлежащему исполнению материнских обязанностей и осуществлению препятствий к продолжению рода сыном.

Демографическая ситуация в России на настоящий период носит катастрофический характер. Известно понятие «российский крест», означающее доминирование смертности над рождаемостью (в разы). Подобная ситуация может привести к невозможности через пятьдесят лет удерживать границы страны.

Изучение комплекса Медеи и комплекса Иокасты, одним из следствий которых является снижение рождаемости, позволяет создать методики диагностики и методы профилактики и коррекции данных явлений.

В настоящий период правительство России осуществляет демографическую программу, заключающуюся в экономической поддержке семей, воспитывающих детей, однако данные меры не устранят комплекс Медеи и Иокасты, поскольку изучаемые комплексы зависят от материального фактора лишь в ничтожной степени, а возможно, корреляционная связь и отсутствует. Женщина делает аборт и пренебрегает материнскими обязанностями не только под воздействием экономического фактора (комп-

лекс Медеи), равно как материальное благополучие не является профилактикой комплекса Иокасты.

Таким образом, необходимо масштабное изучение комплекса Медеи и комплекса Иокасты и работа по диагностике, профилактике и коррекции комплексов, что позволит повысить рождаемость и снизить детскую смертность.

Литература

1. Кун Н.А. Легенда и мифы древней Греции. – Махачкала: Дагучпедгиз, 1986.

2. Литвак М.Е. Психологическое айкидо. – Ростов н/Д., 2006.

3. Полный справочник психоаналитика. – М.: Эксмо, 2006.

4. Фрейд З. Очерки по психологии сексуальности. – Мн.: ООО «Поппури», 1997.

Сведения об авторе

Швецова (Хилько) Ольга Владимировна – канд. психол. наук, доцент кафедры психологии ГОУ ВПО СГПИ. Имеет более 20 научных публикаций. Область интересов: научное предвидение, бессознательное психическое, психология материнства, психология восприятия времени.

* * *

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ АЭРОБИКИ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Н.Н. Голякова

Занятия оздоровительными видами физической культуры положительно влияют на физическое здоровье человека, поддерживая на оптимальном уровне функциональное состояние сердечно-сосудистой, дыхательной и других систем организма, обеспечивая гармоничное физическое развитие, а также должный уровень физической подготовленности человека. Отчасти решаются и проблемы психического благополучия, так как возбуждение в двигательной зоне коры головного мозга стягивает на себя более слабые очаги возбуждения в других частях мозга. Поэтому после занятий снимается психическое напряжение, улучшается самочувствие, активность и настроение занимающихся. Улучшение телосложения, преодоление трудностей, возникающих в процессе занятий и соревнований, наряду с другими факторами, положительно влияют на самооценку занимающихся. Таким образом, решается в некоторой степени проблема психического здоровья [11].

Один из наиболее популярных в настоящее время видов двигательной активности – оздоровительная аэробика. На сегодняшний день оздоровительная аэробика интенсивно развивается в фитнес-клубах, спортивных и физкультурно-оздоровительных комплексах. Надо отметить, что эти учреждения в большинстве своем обладают хорошей материально-технической базой и соответствующим оборудованием для занятий аэробикой. Достаточно разнообразный и большой диапазон средств и методов оздоровительной аэробики позволяет проводить занятия с различным контингентом занимающихся. Занятия с детьми, подростками и взрослым населением проводятся по разнообразным специализированным и комплексным программам, включающим в себя занятия по различным направлениям оздоровительной аэробики (классической аэробике, степ-, фанк-, аква-, памп-, латин-аэробике, аэробоксу, слайд-аэробике и др.). Проводятся фестивали, конкурсы, соревнования и другие физкультурно-массовые мероприятия по аэробике, способствующие популяризации этого вида физкультурно-спортивных занятий. Однако эти учреждения не в состоянии охватить всех желающих заниматься. Перспективным направлением развития оздоровительной аэробики нам представляется более широкое ее использование в физкультурно-оздоровительной работе образовательных учреждений.

В настоящее время оздоровительная аэробика включена в программу физического воспитания общеобразовательных учебных заведений, многих высших и средних специальных учебных заведений. Аэробика может применяться на обязательных занятиях по физическому воспитанию, а также в физкультурно-оздоровительных мероприятиях в режиме дня, во внеклассных формах организации занятий, в физкультурно-массовых и спортивных мероприятиях. Оздоровительная и фитнес-аэробика включена в программу разного уровня спартакиад среди высших и средних специальных учебных заведений во многих регионах России.

Анализ научно-методической литературы показал, что в общеобразователь-

ных учреждениях занятия проводятся по классической аэробике, танцевальным направлениям аэробики, аэробике с элементами восточных единоборств, силовые виды аэробики, стретчинг, при наличии оборудования – по степ-аэробике, фитбол-аэробике и слайд-аэробике.

Классическая аэробика (базовая) – это наиболее распространенный, устоявшийся вид аэробики, представляющий собой синтез общеразвивающих гимнастических упражнений, разновидностей бега, скачков и подскоков, выполняемых под музыкальное сопровождение 120-160 ударов (акцентов) в минуту поточным или серийно-поточным методом. Упражнения выполняются на месте, с продвижением вперед, назад, в сторону. Основная физиологическая направленность данного вида аэробики – развитие выносливости, повышение функциональных возможностей кардиореспираторной системы.

Специалисты выделяют базовую аэробику с низким (Low Impact) и высоким (High Impact) уровнем нагрузки, некоторые авторы вводят и понятие среднего уровня (Mix Impact). Первый рекомендуется для начинающих, третий – для подготовленных, второй – промежуточный вариант. В аэробику низкой интенсивности входят довольно простые по координации шаги и соединения, что позволяет освоить «элементы школы» на хорошей правильной технике. Этот момент важен для достижения положительного результата влияния упражнений на опорно-двигательный аппарат. Базовая аэробика высокой интенсивности содержит большее количество беговых упражнений, скачков, подскоков. Повышается темп выполнения движений, удлиняются комбинации, усложняется хореография. Занятия, проведенные с низкой и высокой интенсивностью, в рамках тех понятий, как это принято в аэробике, не всегда дают представление о нагрузке на кардиореспираторную систему. Программа Low Impact, построенная на движениях с большой амплитудой (высоким подниманием колен при ходьбе и с широкоамплитудными движениями рук), может быть в той же мере «нагрузочной», как и программа High Impact.

Танцевальная аэробика – оздоровительная аэробика, аэробная часть занятий которой представляет собой танцевальные движения на основе базовых шагов. К танцевальным видам аэробики относятся фанк-аэробика (Funk-Aerobic), хип-хоп (Hip-Hop), латин-аэробика (Latin-Aerobic), афро-аэробика (Afro-robic), сити-джем (City-Jam) и др. Типичным в танцевальной аэробике является использование различных танцевальных движений под музыку, соответствующих тому или иному танцу [2, 6].

Степ-аэробика – оздоровительная аэробика с использованием специальной степ-платформы с регулируемой высотой. Платформа изготовлена из особого материала и позволяет выполнять шаги, подскоки на и через нее в различных направлениях. В партерной части занятия платформу удобно использовать для развития силы. В основе движений лежат базовые шаги аэробики, что не исключает и танцевальной стилизации упражнений.

Фитбол-аэробика – аэробика преимущественно партерного характера с использованием специальных резиновых мячей большого размера. Диаметр мяча:55-65 см - для взрослых и 35-45 см - для детей. Впервые мячи большого размера стали использоваться в Швейцарии в 1909 г. для лечения людей различными заболеваниями позвоночника. С тех пор фитбол является непременным атрибутом занятий лечебной физкультурой – для реабилитации людей с ограниченными двигательными возможностями.

С начала 90-х гг. прошлого столетия эти мячи стали широко использоваться и в оздоровительной тренировке; на них выполняются упражнения в координации движений, для коррекции осанки, стретчинг. Сидя на мяче или опираясь на

него различными частями тела, а также опираясь мячом о стенку, можно бесконечно менять исходные положения и выполнять большое количество упражнений, оказывающих изолированное воздействие на различные группы мышц. Эта аэробика забавна, вносит разнообразие в занятия и благотворно воздействует (что доказано медицинскими исследованиями) на состояние спины и позвоночника [2, 9].

Слайд-аэробика. В аэробной тренировке используется специальная доска – *слайд,* поверхность которой изготовлена из резинового полимера, способствующего плавному скольжению. Бортики (ограничители) по краям доски позволяют осуществлять отталкивание и торможение. На кроссовки надевают специальные носки для слайда.

Отличительной особенностью слайд-аэробики является использование латерального бокового скольжения (как при катании на коньках), которое тренирует мышцы внутренней и наружной поверхностей бедра. Приоритетные качества, которые развиваются на занятиях, – это выносливость, сила мыши ног, координация движений и чувство равновесия.

Аэробика с элементами восточных единоборств. Занятия проводятся под музыку. Различные элементы восточных единоборств (шаги, прыжки, подскоки, передвижения, удары руками и ногами и т.д.) выполняются по отдельности или в комбинациях. На тренировочных занятиях акцент делается на развитие силы, гибкости, координации движений и выносливости [9].

Силовые виды аэробики. Упражнения силовой направленности выполняются под музыку поточным методом. В этих видах аэробики широко используются гантели, резиновые амортизаторы, эспандеры, медболы, гимнастические палки разного веса [6].

Силовые упражнения выполняются в партерной части занятий по оздоровительной аэробике. Эта часть занятия состоит из набора силовых упражнений с четко регламентированной техникой выполнения, позволяющей избирательно воздействовать на определенные мышечные группы. Амплитуда и темп выполнения упражнений взаимосвязан с избранной методикой развития или поддержания силы. Как правило, используются упражнения стато-динамического характера, выполняемые в режиме легкой, средней или тяжелой нагрузки [2].

Стретчинг. Без упражнений на растягивание не обходится ни одна фитнес-программа. Подбор упражнений и особенности их выполнения во многом зависят от целевых задач.

Упражнения на гибкость могут применяться на уроках аэробики различной направленности в виде отдельных упражнений или соединений:

· в подготовительной части любого урока (предстретчинг);

· в основной части урока силовой направленности;

· в заключительной части занятия [7].

Методика занятий по оздоровительной аэробике с детьми школьного возраста представлена в работах Т.С. Лисицкой, Л.В. Сидневой, Е.Б. Мякинченко, М.П. Шестакова, О.И. Абрамовой, С.В. Колесниковой, П.К. Петрова, А.Г. Щенниковой, Н.В. Черных, О.Ю. Дружининой, С.С. Богма и др. [1, 2, 3, 5, 6, 10]. Авторы в своих работах отмечают положительное влияние занятий на физическое развитие и физическую подготовленность детей разного возраста. Оздоровительная аэробика формирует красивую осанку и культуру движений, развивает жизнерадостность, внимание, находчивость, самостоятельность.

Е.Б. Мякинченко и М.П. Шестаков указывают, что технология построения детской оздоровительной тренировки должна учитывать три основные позиции:

· морфофункциональные и психологические особенности развития детского организма;

· особенности мотивации к занятиям физическими упражнениями;

· подбор адекватных методов и средств тренировки.

Оздоровительные занятия с детьми рекомендуется проводить в форме урока, продолжительность которого составляет от 20 до 60 минут в зависимости от возраста занимающихся [2].

С.В. Колесникова выделяет следующие задачи занятий по аэробике:

· развитие двигательных качеств: силы, выносливости, быстроты, гибкости, координационных способностей;

· повышение работоспособности и двигательной активности;

· воспитание правильной осанки;

· развитие музыкальности, чувства ритма;

· нормализация массы тела;

· улучшение психического состояния, снятие стресса;

· повышение интереса к занятиям физкультурой, развитие потребности в систематических занятиях спортом [5].

Т.С. Лисицкая и Л.В. Сиднева отмечают, что дети трудно переносят монотонную работу. В связи с этим необходимо чаще менять движения, положения их выполнения и т.п. Например, чередовать несколько раз танцевальные движения в положении стоя и силовые – в партере. В течение недельного цикла авторы рекомендуют менять программу занятий, чаще включать естественные для этого возраста виды двигательной активности, например, аэробику со скакалкой, мячом и пр. Широко применяется игровой метод, в том числе сюжетно-образные игры и эстафеты [6].

Использование средств аэробики в физическом воспитании студентов вузов представлено в работах Т.С. Лисицкой, Л.В. Сидневой, Е.Б. Мякинченко, М.П. Шестакова, О.А. Медведевой, Г.А. Зайцевой и др. [2, 6, 8, 9]. Низкий уровень функциональных показателей организма, физической подготовленности и состояния здоровья студентов побуждают преподавателей вузов вносить изменения в программу занятий по физическому воспитанию. Использование средств оздоровительной аэробики помогает решить эту проблему.

При планировании и организации процесса физического воспитания в вузе, и аэробики в частности, следует придерживаться принципа цикличности. При этом обычно применяют недельные циклы (микроциклы), состоящие из 2-3 или 3-5 занятий в неделю. Занятия могут быть как однонаправленного действия (с преимущественным развитием того или иного двигательного качества), так и смешанного характера.

Например, при трех занятиях в неделю: первое занятие – разносторонняя физическая подготовка; второе – направленное формирование силы или быстроты; третье – совершенствование общей (аэробной) выносливости (медленный бег, кросс).

Исходя из закономерностей накопительной адаптации, процесс физического воспитания студентов в течение учебного года целесообразно делить на периоды. Для занимающихся в учебных отделениях – это *втягивающий период* (1, 5-2 мес.) – привыкание к тренировочным нагрузкам; *базовый* – формирование двигательных качеств и расширение адаптационных возможностей организма (5-6 мес.); *поддерживающий* – удержание достигнутого уровня физической подготовленности (3-4 мес. – во время зачетно-экзаменационной сессии и каникул). Для тренирующихся в спортивных отделениях (секциях) выделяют *подготовительный, соревновательный и переходный* периоды. При этом в зависимости от календаря соревнований, учебный год (по семестрам) условно делится на две части, каждая из которых состоит из следующих этапов, имеющих специфические задачи:

· общеподготовительный этап;

· специально-подготовительный этап;
· предсоревновательный этап;
· соревновательный этап;
· переходный этап [8].

В исследовании О.А. Медведевой и Г.А. Зайцевой представлена программа по оздоровительной аэробике для студентов вузов, рассчитанная на четыре года обучения. На первом курсе студентки изучают основы техники выполнения базовых элементов, простейшие шаги, прыжки, танцевальные шаги, пружинистые движения и подскоки, осваивают основы техники выполнения комбинаций из базовых элементов. На втором курсе осваиваются танцевальные направления аэробики, а также упражнения степ-аэробики. На третьем курсе занятия направлены на совершенствование умений и навыков выполнения упражнений классической, танцевальной и степ-аэробики, разучиваются упражнения слайд-аэробики. На четвертом курсе разучиваются усложненные комбинации по всем ранее изученным направлениям оздоровительной аэробики [9].

О.А. Медведева отмечает, что спортивные соревнования являются важной частью физического воспитания студентов. Спортивные соревнования решают большой круг оздоровительных, воспитательных и других задач. Они способствуют формированию физических, моральных и волевых качеств, совершенствованию техники, повышают эмоциональность занятий. С помощью соревнований проверяют уровень подготовленности занимающихся, правильность применяемых средств и методов физического воспитания. Соревнования являются одним из методов привлечения людей к регулярным самостоятельным занятиям физическими упражнениями, стимулируют систематическую тренировочную работу, организационно укрепляют группы, команды и коллективы физической культуры [8].

Все вышесказанное позволяет сделать вывод, что оздоровительная аэробика нашла свое место в физическом воспитании учебных педагогических заведениях разного типа.

В филиале ГОУ ВПО Ставропольского государственного педагогического института в г. Ессентуки будущие учителя физической культуры и адаптивной физической культуры осваивают методику преподавания оздоровительной аэробики в рамках изучения дисциплины «Базовые и новые физкультурно-спортивные виды деятельности и методика преподавания».

Помимо обязательных занятий студенты могут заниматься в секции оздоровительной аэробики во внеучебное время.

В июне 2010 г. группа оздоровительной аэробики приняла участие в открытом занятии, представленном на Всероссийский конкурс профессионального мастерства педагогов-новаторов «Урок физкультуры XXI века» в номинации «Урок после уроков» (см. Приложение). На конкурс представлена видеозапись занятия на DVD и описание занятия.

В филиале студенты могут получить дополнительное образование по специальности «Оздоровительная аэробика».

Программа дополнительного образования «Оздоровительная аэробика» предназначена для студентов филиала, регулярно занимающихся оздоровительной аэробикой и изъявивших желание получить дополнительную подготовку в этой области. Срок обучения по программе «Оздоровительная аэробика» составляет два года. Максимальная учебная нагрузка составляет 483 часа. В программу первого года обучения входят следующие дисциплины: «Теория и методика преподавания оздоровительной аэробики» (83 часа), «Классическая аэробика» (83 часа), «Фитбол-аэробика» (83 часа); второго года обучения: «Танцевальная аэробика в стиле «Латина»« (78 часов), «Танцевальная аэробика в стиле «Фанк/хип-хоп»« (78 часов), «Аэробокс» (78 часов).

Цель программы – формирование знаний, умений и навыков, необходимых

для профессиональной деятельности инструктора по оздоровительной аэробике.

Задачи программы:

1. Формирование знаний по теории и методике преподавания оздоровительной аэробики.

2. Обеспечение должного уровня технической подготовленности по оздоровительной аэробике.

3. Воспитание физических качеств: общей выносливости, силовых, координационных способностей и гибкости.

4. Формирование методико-практических умений и навыков.

В процессе прохождения программы «Оздоровительная аэробика» студенты должны *знать*:

· основные направления оздоровительной аэробики;

· правила техники безопасности на занятиях;

· требования к одежде и обуви для занятий;

· приемы самоконтроля занимающихся оздоровительной аэробикой;

· структуру и содержание занятий по оздоровительной аэробике;

· методику составления аэробических комбинаций;

· методику проведения занятий по оздоровительной аэробике.

Студенты должны *уметь*:

· технически правильно выполнять основные шаги и упражнения видов оздоровительной аэробики (классическая аэробика, танцевальная аэробика, аэробокс);

· правильно выполнять упражнения с использованием фитболов;

· выполнять упражнения, направленные на развитие силы основных мышечных групп;

· правильно выполнять упражнения стретчинга;

· составлять комплексы упражнений оздоровительной аэробики; проводить занятия по оздоровительной аэробике с группой;

· оценивать степень утомления занимающихся по внешним признакам и по показателям ЧСС.

Итоговая аттестация по дисциплине «Теория и методика преподавания оздоровительной аэробики» проводится в форме экзамена.

Итоговая аттестация по практическим дисциплинам («Классическая аэробика», «Фитбол-аэробика»; «Танцевальная аэробика в стиле «Латина»«, «Танцевальная аэробика в стиле «Фанк/хип-хоп»«, «Аэробокс») проводится в форме зачетов. Оценивается техническая и методико-практическая подготовленность студентов по оздоровительной аэробике.

Критерии оценки технической подготовленности студентов по оздоровительной аэробике. Студенты должны уметь технически правильно выполнять комбинации по классической аэробике, танцевальной аэробике в стилях «Латина» и «Фанк/хип-хоп», фитбол-аэробике, аэробоксу.

Выполнение аэробических комбинаций оценивается из 10 баллов с точностью до 0, 1 балла. При оценке выполнения упражнений производятся сбавки за каждую мелкую ошибку 0, 1 балла, за среднюю ошибку – 0, 3 балла, за грубую ошибку – 0, 5 балла.

Оценка «отлично» выставляется, если итоговая оценка составляет от 9, 0 до 10, 0 баллов.

Оценка «хорошо» выставляется, если итоговая оценка составляет от 7, 0 до 8, 9 балла.

Оценка «удовлетворительно» выставляется, если итоговая оценка составляет от 5, 0 до 7, 9 балла.

Оценка «неудовлетворительно» выставляется, если итоговая оценка составляет менее 5 баллов.

Критерии оценки методико-практической подготовленности студентов по оздоровительной аэробике. При проведении студентами занятий по оздоровительной аэробике оцениваются следующие профессионально-педагогические умения [4].

Уровни сформированности профессионально-педагогических умений по оздоровительной аэробике

Профессионально-педагогические умения	Уровни сформированности профессионально-педагогических умений по оздоровительной аэробике и их количественная оценка			
	Высокий 5 баллов	Средний 4 балла	Низкий 3 балла	Начальный 2 балла
Умение подбирать упражнения для комплекса	Подбирает разнообразные упражнения, использует все базовые шаги, ранее изученные упражнения, а также новые шаги и упражнения	Подбирает разнообразные упражнения, использует ранее изученные базовые шаги и упражнения	Побор упражнений недостаточно разнообразный, используются только некоторые базовые шаги и ранее изученные упражнения	Упражнения часто повторяются, используются некоторые базовые шаги и ранее изученные упражнения
Умение согласовывать движения с музыкой	Движения соответствуют музыкальному сопровождению, используются различные ритмические рисунки	Движения соответствуют музыкальному сопровождению, недостаточно используются различные ритмические рисунки	Движения, в основном, соответствуют музыкальному сопровождению, недостаточно используются различные ритмические рисунки	Некоторые движения не соответствуют музыкальному сопровождению, используется только основной ритм
Умение показывать упражнения	Технически правильно выполняет упражнения, умеет показать упражнение по разделениям и в целом, в медленном и быстром темпе, владеет зеркальным показом	Технически правильно выполняет упражнения, умеет показать упражнение по разделениям и в целом, в медленном и быстром темпе, недостаточно владеет зеркальным показом	Технически правильно выполняет упражнения, умеет показать упражнение в медленном и быстром темпе, недостаточно владеет зеркальным показом	Технически правильно выполняет большинство упражнений, умеет показать упражнение в медленном и быстром темпе, недостаточно владеет зеркальным показом
Умение подавать команды и распоряжения	Умеет вовремя подавать команды и распоряжения, вести обратный отсчет, использует специальные жесты	Умеет вовремя подавать команды и распоряжения, вести обратный отсчет, использует некоторые специальные жесты	В основном, во время подает команды и распоряжения, умеет вести обратный отсчет, не использует специальные жесты	Не всегда вовремя подает команды и распоряжения, умеет вести обратный отсчет, не использует специальные жесты

Умение использовать методические указания	Постоянно осуществляет методические указания	Осуществляет методические указания при выполнении большинства упражнений	Осуществляет методические указания при выполнении некоторых упражнений	Очень редко осуществляет методические указания при выполнении упражнений
Умение увидеть и исправить ошибки занимающихся	На протяжении всего занятия исправляет ошибки занимающихся как общие, так и индивидуальные	Исправляет большинство ошибок занимающихся	Исправляет только некоторые ошибки занимающихся	Редко исправляет ошибки занимающихся
Умение эмоционально проводить занятие	Занятие проводит эмоционально, использует мимику, пантомимику	Большую часть занятия проводит эмоционально, использует мимику, пантомимику	Большую часть занятия проводит неэмоционально, не использует мимику, пантомимику	Эмоциональность проявляется очень редко, не использует мимику и пантомимику

Итоговая аттестация студентов включает в себя проведение студентами занятий по оздоровительной аэробике.

Таким образом, все это требует значительной, а иногда принципиальной трансформации (приспособления, коррекции, или, по-другому, адаптации) задач, принципов, средств, методов, организационных форм основных разделов (или видов) базовой дисциплины применительно к столь необычной для физической культуры категории обучающихся студентов оздоровительной аэробикой в сфере адаптивной физической культуры.

Сказанное позволяет заключить, что в России высшее профессиональное образование в сфере физической культуры получали в подавляющем большинстве только здоровые люди, как правило, бывшие и действующие спортсмены, а ориентировано оно было на работу специалистов со здоровыми и двигательно-одаренными детьми и взрослыми.

Мы не склонны считать, что подобное невнимание к проблемам инвалидов полностью обусловлено позицией представителей сферы физической культуры, хотя, очевидно, именно они должны были бы быть основными инициаторами расширения сферы влияния в обществе физической культуры, обоснования и доказательства ее действительно социальной значимости.

Таким образом, в силу целого ряда объективных условий и субъективных факторов инвалиды оказались в сфере деятельности медицины, в которой сравнительно недавно зародилось самостоятельное направление – реабилитация, а в системе педагогического образования – оздоровительная аэробика.

Литература

1. Абрамова О.И. Урок степ-аэробики // Физическая культура в школе. – 2010. – № 8.

2. Аэробика. Теория и методика проведения занятий: Учеб. пособие для студентов вузов физической культуры / Под ред. Е.Б. Мякинченко и М.П. Шестакова. – М.: СпортАкадемПресс, 2002.

3. Богма С.С. Уроки степ-аэробики / / Физическая культура в школе. – 2010. – № 3.

4. Голякова Н.Н. Профессионально-прикладная физическая подготовка студенток педагогического вуза по оздоровительной аэробике: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Сургут, 2003.

5. Колесникова С.В. Детская аэробика: Методика, базовые комплексы. – Ростов н/Д: «Феникс», 2005.

6. Лисицкая Т.С., Сиднева Л.В. Аэробика в 2 т. Т.1. Теория и методика. – М.: Федерация аэробики России, 2002.

7. Лисицкая Т.С., Сиднева Л.В. Аэробика в 2 т. Т.2. Частные методики. – М.: Федерация аэробики России, 2002.

8. Медведева О.А. Фитнес-аэробика в системе обучения и воспитания студентов. Очерки. / Учебное пособие. – М.: «ИНСАН», 2007.

9. Медведева О.А., Зайцева Г.А. Аэробика для студентов. – М.: «ИНСАН», 2009.

10. Примерные комплексы аэробики для подготовительной части урока физической культуры с гимнастической направленностью: Методические рекомендации для студентов ФФК. Сост. А.Г. Щенникова, Н.В. Черных, О.Ю. Дружинина / Под ред. П.К. Петрова. – Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2000.

11. Селуянов В.Н. Технология оздоровительной физической культуры – М.:СпортАкадемПресс, 2001.

Приложение

Всероссийский конкурс
профессионального мастерства педагогов-новаторов
«Урок физкультуры XXI века»
Конкурсная работа Н.Н. Голяковой

УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНОЕ ЗАНЯТИЕ ПО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ АЭРОБИКЕ

Актуальность. Использование оздоровительной аэробики на занятиях со студентками педагогического вуза способствует укреплению здоровья занимающихся, повышению уровня их физической подготовленности, развитию необходимых профессионально-прикладных физических качеств (общей выносливости, координационных способностей и др.), а также позволяет приобрести профессиональные умения и навыки по оздоровительной аэробике.

Цель занятия – совершенствование техники выполнения упражнений классической и фитбол-аэробики.

Задачи:

1. Совершенствование комплекса классической аэробики.
2. Развитие силовых способностей при выполнении упражнений с использованием гантелей и фитболов.
3. Развитие координационных способностей, общей выносливости и гибкости.

Инновационность методики: сочетание в одном уроке различных направлений оздоровительной аэробики (классическая аэробика, силовая аэробика, фитбол-аэробика).

Целевая аудитория (студентки педагогического вуза);

Основные идеи, подходы, принципы:

· заниматься с хорошим настроением;
· технически правильно выполнять упражнения;
· соответствие нагрузки уровню физической подготовленности занимающихся;
· постепенное увеличение и снижение нагрузки на занятии.

Необходимое оборудование и инвентарь: фитнес-класс, оборудованный зеркалами, магнитофон с проигрывателем CD, фитболы – 10 шт., гантели – 10 пар, коврики гимнастические – 10 шт.

Уровень и степень внедрения разработки в практическую деятельность: применяется на занятиях секции оздоровительной аэробики Филиала ГОУ ВПО СГПИ в г. Ессентуки.

Достигнутые результаты:

· студентки, занимающиеся в секции оздоровительной аэробики, принимают участие в показательных выступлениях по аэробике на различных физкультурно-спортивных мероприятиях;
· многие студентки желают в дальнейшем работать тренерами по оздоровительной аэробике или вести секцию оздоровительной аэробики в школе.

Описание базовых аэробических шагов, применяемых на занятии

· ***March*** – ходьба на месте.
· ***Step touch*** – приставной шаг в сторону.
И.п. – о.с. 1 – шаг правой вправо; 2- приставить левую ногу.
· ***V – step***
И.п. – о.с. 1 – шаг правой вперед вправо; 2 – шаг левой вперед влево; 3 – шаг правой назад;
4 – шаг левой назад в и.п.
· ***A- step***
И.п. – о.с. 1 – шаг правой назад вправо; 2 – шаг левой назад влево; 3 – шаг правой вперед;
4 – шаг левой вперед в и.п.
· ***Mambo*** – шаги на месте с переступанием.
И.п. – о.с. 1 – шаг правой вперед, перенести вес тела на правую ногу; 2 – шаг левой ногой на месте, перенести вес тела на левую ногу; 3 – шаг правой ногой назад, перенести вес тела на правую ногу; 4 – шаг левой ногой на месте, перенести вес тела на левую ногу.
· ***Open step*** – открытый шаг. 1 – полуприсед в широкой стойке; 2 – полуприсед на правой с полунаклоном вправо, левую – в сторону на носок; 3 – полуприсед в широкой стойке; 4 – полуприсед на левой с полунаклоном влево, правую – в сторону на носок.
· ***Straddle*** – ходьба ноги врозь – ноги вместе.
И.п. – о.с. 1 – шаг одной правой в сторону; 2 – шаг левой на месте; 3 – приставить правую; 4 – шаг левой на месте.
· ***Grape wine*** – «виноградная лоза» – скрестный шаг в сторону.
И.п. – о.с. 1 – шаг правой в сторону на пятку (стопа по направлению движения); 2 – шаг левой сзади скрестно; 3 – шаг правой вправо; 4 – приставить левую ногу.
· ***Leg curl*** – «захлёст» голени; 1 – шаг правой вправо; 2 – «захлест» левой голени назад (по направлению к ягодице).
· ***Knee up*** – подъем согнутой ноги вперед.
И.п. – о.с. 1 – шаг правой вперед; 2 – поднять согнутую левую ногу; 3 – шаг левой назад;
4 – приставить правую ногу.
· ***Kick*** – взмах. В любом направлении: вперед, в сторону, назад.

· ***Pivot Turn*** – разновидность марша (обычной ходьбы) с поворотом кругом, который выполняется на двух ногах, затем движение повторяется. Полный цикл выполняется на 4 счета.

· ***Chasse*** – приставные шаги в сторону с подскоком. Выполняется на 2 счета.

· ***Jumping jack*** – прыжки «ноги врозь – ноги вместе»

И.п. – о.с. 1 – прыжок ноги врозь, полуприсед; 2 – прыжок в и.п.

Часть занятия	Содержание занятия	Дозировка	Организационно-методические указания
Подготовительная 6-8 мин.	**1.** Потягивания. И.п. – широкая стойка ноги врозь. 1 – руки через стороны вверх (вдох); 2 – и.п. (выдох).	3-4 раза	Спина прямая, смотреть вперед.
	2. Open step (открытый шаг). - без движений рук и плечевых суставов; - с круговыми движениями в плечевых суставах; - с движениями плечевых суставов вперед; - с движениями рук вперед; - с движениями рук вверх.	16-32 счета 16-32 счета 16-32 счета 16-32 счета 16-32 счета	В положении ноги «в сторону» оттянуть носок. Движения выполнять энергично.
	3. Step touch. И.п. – о.с. 1-8 – четыре Step touch с продвижением вперед (движение рук каждые два счета:1 – руки в стороны; 2 – руки вниз); 1-8 – восемь шагов назад.	4-6 раз	Руки поднимать точно в стороны. Руки в локтях не сгибать. Спина прямая, смотреть вперед.
	4. Knee up по диагонали вправо	8 раз	Спина прямая. Колено поднимать выше.
	5. Knee up по диагонали влево	8 раз	Спина прямая. Колено поднимать выше.
	6. V – step . Движения рук:1- правая вперед-вверх; 2 – левая вперед-вверх; 3-4 – руки вниз.	6-8 раз	Ногу ставить на всю стопу, а не на пятку.
	7. Straddle вправо	8 раз	Спина прямая, смотрим вперед. Движения выполнять энергично.
	8. То же влево	8 раз	Спина прямая, смотреть вперед. Движения выполнять энергично.

	9. Шаги с передвижением вправо и влево. 1-3 – Два шага вправо, 4 – левую в сторону на носок; 5-8 – то же влево	4-6 раз	Спина прямая. Смотреть вперед.
	10. То же с движениями рук:1-3 – три скрестных движения руками перед собой; 4 – руки в стороны, 5-8 повторить движения рук.	4-6 раз	Спина прямая. Руки на уровне плеч.
	11. Leg curl. 1-8 – четыре Leg curl с продвижением вперед; (движения рук на каждые два счета:1- руки вверх; 2 – руки вниз). 1-8 – восемь шагов назад.	4-6 раз	«Захлест» ноги по направлению в ягодице.
	12. Grape wine 1-4 Grape wine вправо; 5-8 – Grape wine влево.	4-6 раз	Спина прямая, смотреть вперед.
	13. И.п. – полуприсед, руки внизу. 1 – правую назад, руки вперед; 2 – и.п.; То же левой ногой.	по 8 раз каждой ногой	Движения выполнять энергично.
	14. И.п. – широкая стойка ноги врозь. 1-4 – Наклон вправо; 5-8 – Наклон влево.	1 раз	Наклон выполнять точно в сторону, таз не разворачивать.
	15. Полуприсед в широкой стойке ноги врозь, руки на бедрах. 1-2 – прогнуться в спине; 3-4 – круглая спина.	4-6 раз	Ноги стоят неподвижно.
	16. И.п. – то же. 1-4 – повороты туловища, левое плечо вперед – вниз; 5-8 – то же с отведением руки назад. 1-8 повторить в другую сторону.	1 раз	Движения выполнять с большой амплитудой.
	17. И.п. – то же. 1-8 – полуприсед на правой, левая в сторону, пружинистые покачивания. 1-8 – то же в другую сторону.	1 раз	Растягиваются мышцы ног.
	18.И.п. – широкая стойка ноги врозь. 1-8 – пружинистые наклоны вперед.	1 раз	Растягиваются мышцы задней поверхности бедра и спины.
	19. И.п. – полуприсед на левой, правая вперед на пятку, носок правой ноги «на себя», наклон вперед. Удерживать положение 8-10 сек. То же, другой ногой.	1 раз каждой ногой	Растягиваются мышцы задней поверхности бедра.
	20. И.п. – стоя на правой, левую согнуть назад, левой рукой взяться за носок левой ноги. Удерживать положение 8-10 сек. То же другой ногой.	1 раз каждой ногой	Растягиваются мышцы передней поверхности бедра
Основная часть 42-44 мин.	***Совершенствование комбинации классической аэробики*** *1 квадрат* 1-4 – два Step touch вперед; движения рук на каждые два счета:1 – руки в стороны, 2 – руки вниз. 5-8 четыре прыжка назад на двух ногах.	***20-22 мин.*** Выполнение упражнений 1-го квадрата по час-	Руки поднимать до уровня плеч. При выполнении

		тям.	скрестного шага
	1-4 – Grape wine вправо, поворот направо (встать левым боком к зеркалам).	Выполнение упражнений первого квадрата в целом – 3 раза.	движение начинать с пятки. При выполнении маха, ногу не сгибать, носок тянуть.
	5 – шаг левой влево (по направлению к зеркалам), 6 – мах правой ногой в сторону, левая рука вверх, правая в сторону; 7 – шаг правой в вправо; 8 – приставить левую ногу, руки вниз.	Выполнение упражнений 2-го квадрата по частям.	При выполнении V – step ногу ставить на всю стопу, а не на пятку.
	1-4 – V – step (движения рук:1- правая впред-вверх; 2 – левая вперед-вверх; 3-4 – руки вниз); 5-8 – A- step.		Во время выполнения поворота спина прямая. Голову не опускать.
	1-2 – шаг левой влево в широкий полуприсед, руки вправо; 3-4 – приставляя левую ногу к правой, поворот влево, руки вниз (встать лицом к зеркалам); 5 – прыжок ноги врозь, руки на бедра; 6- поменять положение рук (правая рука на левое бедро, левая рука на правое бедро, развернуть носки стоп внутрь); 7 – развернуть носки стоп в и.п., руки: правая рука на правое бедро, левая рука – на левое бедро; 8 – прыжок ноги вместе, руки вниз.	Выполнение упражнений 2-го квадрата в целом – 3 раза.	
	2 квадрат Повторить 1 квадрат в другую сторону (с левой ноги).	Выполнение упражнений 1-го и 2-го квадратов – 3 раза.	Все движения выполняются также, как и в 1 квадрате, но с другой ноги.
	3 квадрат 1-3 – три шага с правой ноги вправо по диагонали; 4 – поднять левое колено, руки вверх; 5-6 – поворот налево, Chasse назад по диагонали в и.п.; 7-8 – поворот на 360?.	Выполнение упражнений 3-го квадрата по частям.	Во время выполнения Chasse держать руки в стороны. Во время поворота спина прямая.
	1-2 – шаг правой вправо, Leg curl левой; 3-4 – – шаг левой влево, Leg curl правой; 5-6 – широкий полуприсед, руки на бедрах, движения плечами вперед-назад; 7-8 – прыжок ноги вместе, руки вниз.	Выполнение упражнений 3-го квадрата в целом – 3 раза.	«Захлест» ноги по направлению к ягодице.
	1-4 – Mambo правой, движения рук:1-2 – руки вверх, 3-4 – руки вниз; 5-8 – Pivot Turn.	Выполнение упражнений 4-го квадрата по частям.	Во время выполнения Mambo переносить тяжесть тала с ноги на ногу. Во время выполнения поворота туловище прямое, колени слегка согнуты.
	1-8 – Jumping jack	Выполнение уп-	Приземляться

	Движения рук: 1 – правая рука вперед, левая рука в сторону; 2 – руки вниз; 3 – левая рука вперед, правая рука в сторону; 4 – руки вниз; 5- согнутая правая рука к голове, ладонь вперед; 6 – согнутая левая рука к голове, ладонь вперед; 7 – руки вверх – в стороны; 8 – руки вниз.	ражнений 4-го квадрата в целом – 3 раза. Выполнение упражнений 3-го и 4-го квадратов – 3 раза. Выполнение комбинации в целом – 3 раза.	мягко с носков на пятки. Спина прямая. Туловище вперед не наклонять.
	4 квадрат Повторить первые три восьмерки 3 квадрата. Далее. 1-2 – прыжок в широкую стойку ноги врозь, два хлопка по бедрам; 3-4 – три хлопка в ладоши; 5 – руки перед собой, кисти рук лежат на предплечьях разноименных рук; 6 – руки перед собой, кисти рук соединены; 7- руки вверх – в стороны; 8- прыжок ноги вместе, руки вниз.		Хлопки выполнять синхронно. Дыхание равномерное.
	Упражнения на восстановление 1-8 – четыре Step touch вперед; 1-4 – четыре шага назад; 5-6 – согнутые руки вверх, движения кистями; 7-8 – руки вниз, движения кистями. 1-4 – два Step touch вправо, круговые движения плечами; 5-8 – тоже влево; 1-8 – четыре круговых вращения бедрами. 1-4 – два Step touch влево, круговые движения плечами; 5-8 – тоже вправо; 1-8 – четыре круговых вращения бедрами.	3-4 раза 2 раза	Спина прямая. Дыхание равномерное.
	Упражнения с гантелями	***5-7 мин.***	
	1.И.п. – о.с., гантели в руках внизу. 1 – выпад правой вперед, согнуть руки к плечам; 2 – и.п.; 3-4 – то же левой ногой.	8-12 раз	Спина прямая. Смотреть вперед. Сгибая руки разворачивать гантели к себе.
	2.И.п. – о.с., гантели в руках внизу. 1- правая в сторону, левая рука в сторону – вверх; 2 – и.п.	12 раз	Ноги и руки прямые.

	3. То же другой ногой.	12 раз	Ноги и руки прямые.
	4.И.п. – о.с., руки с гантелями внизу. 1 – согнуть руки к плечам, повернуть кисти внутрь; 2 – опустить руки вниз в и.п.	16 раз	Упражнение для двуглавой мышцы плеча. Локти прижать к туловищу.
	5.И.п. – стойка ноги врозь, руки с гантелями вверху в «замок». 1 – согнуть руки назад за спину; 2 – и.п.	16 раз	Упражнение для трехглавой мышцы плеча.
	6. И.п. – стойка ноги врозь, руки с гантелями к плечам. 1 – поворот туловища вправо; 2 – поворот туловища влево.	8-12 раз	Спину держать прямо.
	7.И.п. – полуприсед в широкой стойке ноги врозь, руки с гантелями на бедрах. 1-8 – пружинистые покачивания	30 сек.	Спина прямая. Вперед не наклоняться.
	8. И.п. – то же. 1-8 – удерживать положение полуприседа в широкой стойке ноги врозь.	10-20 сек.	Статическое упражнение для мышц ног.
	9. И.п. – широкая стойка ноги врозь. 1-8 – наклон вперед, руки на полу.	10-20 сек.	Растягиваются мышцы задней поверхности бедра.
	Упражнения с фитболами	***15-17 мин.***	
	1.И.п. – лежа левым боком на фитболе, левая нога на колене, правая – в сторону на носок, руки за головой. 1 – подъем туловища вверх; 2 – и.п. *Растяжка* И.п. – лежа левым боком на мяче, ноги врозь. Прогнуться, правая рука вверх.	16 раз медленно и 16 раз быстро	При медленном темпе один раз выполняется на 4 счета, При быстром – на 2 счета. Растягиваются косые мышцы живота и мышцы спины.
	2.И.п. – стоя на левом колене боком к фитболу, руками опираемся на фитбол, правая нога в сторону, колено и носок правой ноги направлены вперед. 1 – движение правой ноги вверх; 2 – и.п. *Растяжка* И.п. – стоя на одном колене боком к мячу, руки опираются на мяч. Таз вперед.	24 раза	Работают мышцы внешней поверхности бедра. Мышцы ноги напряжены. Амплитуда движений небольшая. Растягиваются мышцы бедра.
	3. Повторить упражнение1 другой ногой.	16 раз медленно и 16 раз быстро	При медленном темпе один раз выполняется на 4 счета, При быстром – на 2 счета.

	4. Повторить упражнение 2 другой ногой.	24 раза	Работают мышцы внешней поверхности бедра.
	5.И.п. – лежа на спине, левая нога на мяче, правая – стопой на левое колено, руки за головой. 1-2 – подъем туловища вверх, левый локоть по направлению к правому колену; 3-4 – и.п.	16-18 раз	Поднимание туловища выдох, опускание туловища – вдох. Работают косые мышцы живота.
	6. Повторить упражнение 5 в другую сторону.	16-18 раз	
	7. И.п. – лежа на спине, ноги на мяч, руки за головой. 1 – 2 – подъем туловища вверх; 3-4 – и.п.	16 раз	Поднимание туловища выдох, опускание туловища – вдох. Работают прямые мышцы живота.
	8.И.п. – лежа на спине, ноги прямые, слегка врозь, стопы на мяче, руки вниз вдоль туловища. 1 -4 – медленно поднять таз и нижнюю часть спины от пола; 5-8 – медленно вернуться в и.п.	3-4 раза	Позвоночник поднимать вверх постепенно как «ниточку жемчуга». Движение вверх – выдох, вниз – вдох.
	9.И.п. – лежа на спине, ноги вверх, мяч удерживается стопами. 1-2 – поднять таз вверх; 3-4 – и.п.	8-10 раз	Движение выполнять плавно. Работают мышцы нижней части живота.
	10.И.п. – лежа на спине, согнутые ноги на мяче, руки в стороны. 1-2 опустить правую ногу в сторону; 3-4 – и.п. Выполнить упражнение 8 раз. Затем то же другой ногой.	3х 8 раз каждой ногой	Работают мышцы внутренней поверхности бедра. Спина лежит ровно, таз не разворачивать.
	11. И.п. – лежа на спине, ноги на мяче. 1-2 – мах правой; 3-4 – и.п.; 5-8 – то же левой ногой.	5-6 раз каждой ногой	Мах – выдох, опускание ноги в и.п. – вдох.
	12. И.п. – лежа на спине, ноги согнуты, стопы захватывают мяч. 1-4 – поднять ноги с мячом вверх, за голову; 5-8 – вернуться в и.п.	3-4 раза	Поднимая ноги – выдох, возвращаясь в и.п. – вдох. Выполнять медленно.
	13.И.п. – лежа на спине, ноги согнуты. Мяч между ног. 1 – сжимаем мяч ногами; 2 – и.п.	16-20 раз	Работают мышцы внутренней поверхности бедра.
	14. И.п. – лежа на спине, ноги на мяч сверху, зажать мяч между голенями и бедрами и приподнять вверх. 1-2 – колени к груди; 3-4 – и.п.	10-12 раз	Упражнение для мышц живота. Ноги вверх – выдох, ноги вниз – вдох.

	15.И.п. – лежа на животе, ноги врозь, мяч лежит на ногах, руки перед собой, лоб лежит на руках. 1 – 8 – сгибая ноги давить на мяч, мяч давит на ягодицы.	24 раза	Работают мышцы ягодиц и задней поверхности бедра.
	16. И.п. – то же. 1 – поднять колени вверх; 2 – и.п.	16 раз	Работают мышцы ягодиц и задней поверхности бедра.
	17.И.п. – лежа на правом боку, левая нога на мяче, правая согнута, правая рука под голову. 1- поднять правую ногу вверх к левой; 2 – и.п.	32 раза	Работают мышцы внутренней поверхности бедра.
	18.И.п. – лежа на правом боку, левая нога на мяче, правая нога впереди перед мячом, правая рука под голову. 1 – поднять правую ногу вверх; 2 – и.п.	32 раза	Работают мышцы внутренней поверхности бедра.
	19.И.п. – лежа на правом боку, левая нога на мяче, правая нога согнута, голень на полу, упор на правом предплечье. 1 – поднять таз вверх; 2 – и.п.	24 раза	Работают косые мышцы живота и мышцы спины. Голову не опускать.
	20.И.п. – лежа на правом боку, мяч зажат между ног, правая рука на полу, левая опирается о пол.1 – поднять мяч; 2 – и.п.	16 раз	При выполнении упражнения напрячь мышцы.
	21. Повторить упражнение 17 другой ногой.	32 раза	Работают мышцы внутренней поверхности бедра.
	22. Повторить упражнение 18 другой ногой.	32 раза	Работают мышцы внутренней поверхности бедра.
	23. Повторить упражнение 19 другой ногой.	24 раза	Работают косые мышцы живота и мышцы спины. Голову не опускать.
	24. Повторить упражнение 20 другой ногой.	16 раз	При выполнении упражнения напрячь мышцы.
	25. И.п. – лежа на мяче, ноги врозь, руки возле головы, таз внизу. 1-2 – поднять таз вверх; 3-4 – и.п.	30сек.	Живот втянут. Руки лежат рядом с головой и контролируют положение мяча. Упражнение для мышц ягодиц.
	26.И.п. – то же. 1-2 – поднять таз вверх, свести колени. 3-4 – и.п.	30сек.	Живот втянут. Руки лежат рядом с головой и контро-

			лируют положение мяча. Упражнение для мышц ягодиц и внутренней поверхности бедра.
	27.И.п. – лежа на мяче, ноги врозь, руки возле головы, поднять таз вверх. Удерживать положение.	30 сек.	Бедра и туловище параллельны полу.
	28.И.п. – то же. Сведение и разведение коленей. *Растяжка* И.п. – опираясь спиной на мяч, правую ногу положить стопой на левое колено, опустить таз вниз. Удерживать положение. То же другой ногой.	30 сек.	Таз не опускать. При выполнении растяжки, колено отвести в сторону. Растягиваются мышцы бедра и ягодицы.
	29. И.п. – лежа животом на мяче, руки перед собой. 1 – поднять туловище вверх. 2 – и.п.	24 раза	Работают мышцы спины.
Заключительная часть 5-7 мин.	***Упражнения на растягивание с фитболами*** **1.**И.п. – стоя на коленях, мяч перед собой. Положить руки на мяч, наклон вперед, плечами тянуться к полу. Удерживать положение.	10-20 сек.	Таз не опускать. Плечами тянуться ниже.
	2.И.п. – сед ноги врозь, мяч к правой ноге, руки на мяче. Пружинистые покачивания. Удержание положения наклона к правой ноге.	10-20 сек. 10-20 сек.	Ноги не сгибать.
	3. То же к левой ноге. Пружинистые покачивания. Удержание положения наклона к левой ноге.	10-20 сек. 10-20 сек.	Ноги не сгибать.
	4. И.п. – сед ноги врозь, мяч к правой ноге, левая рука на мяче, правая рука на левое бедро. Удерживать положение.	10-20 сек.	Ноги не сгибать. Плечом тянуться к ноге.
	5. То же к левой ноге.	10-20 сек.	
	6. И.п. – сед ноги врозь, мяч перед собой на полу, руки на мяче. Пружинистые покачивания. Удержание положения наклона вперед.	10-20 сек. 10-20 сек.	Ноги не сгибать.
	7. И.п. – сидя на мяче, ноги врозь, руки вверху. 1-8 – круговое движение туловищем и руками в лицевой плоскости; 1-8 – то же в другую сторону.	по 1 кругу в каждую сторону	Движение выполнять медленно.
	8. И.п. – сидя на мяче, ноги врозь, правая рука на мяче, левая рука на голове. Наклон головы влево, аккуратно помогать левой рукой.	10 сек.	Растяжку выполнять аккуратно, медленно.

	9. То же вправо.	10 сек.	
	10. И.п. – сидя на мяче, ноги врозь, руки за головой. Наклон головы вперед.	10 сек.	Растяжку выполнять аккуратно, медленно.
	11. И.п. – сидя на мяче, ноги врозь, руки сзади опираются на мяч. Положить правую ногу стопой на левое колено. Наклон туловища вперед. Удерживать положение.	10-20 сек.	При выполнении растяжки, колено отвести в сторону. Растягиваются мышцы бедра и ягодицы.
	12. То же другой ногой.	10-20 сек.	
	13. И.п. – сидя на мяче, ноги врозь. Сгибание рук за спиной, правая вверху, левая внизу. Удерживать положение.	10-20 сек.	Стараться соединить руки за спиной. Спина прямая.
	14. То же, поменяв положение рук.	10-20 сек.	
	15. И.п. – сидя на мяче, ноги врозь, руки на бердах. Наклон вперед, спина прямая. Подняться, спина круглая.	2-3 раза	Наклоняясь вперед – выдох, поднимаясь – вдох.
	16. И.п. – сидя на мяче, ноги врозь. Руки через стороны вверх (вдох), руки вниз (выдох)	2-3 раза	Спина прямая, смотреть вперед.

Научный консультант: канд. пед. наук, профессор ***В.Г. Веселова***
Научный редактор: док. пед. наук, профессор ***Р.Р. Магомедов***

Сведения об авторе

Голякова Н.Н. – канд. пед. наук, зав. кафедрой физической культуры филиала ГОУ ВПО СГПИ в г. Ессентуки, старший преподаватель.

* * *

САМОАНАЛИЗ КАК ОТРАЖЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ВЫЯВЛЕНИЕ ПРОБЛЕМ МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ

О.В. Крупина

Анализ собственной деятельности как процесс осмысления педагогического опыта является важнейшим и своеобразным инструментом преодоления существующих в работе начинающего учителя трудностей, стимулом его профессионального самосовершенствования. Поэтому развитие способности учителя к самоанализу является основным условием для определения лучших аспектов своей профессиональной деятельности и затруднений.

Формирование готовности молодого учителя к выявлению реально существующих затруднений возможно при наличии специально организованной в этом направлении работы школьной методической службы, которая в силу своей приближенности к учителю в условиях конкретного образовательного социума может реализовать этот процесс комплексно и системно. Процесс самоанализа опирается на логической прием познания, который включает в себя разложение ситуации на элементы, соединение их в единое целое, определение причин и видение перспектив их развития. Анализ собственной деятельности выстраивается с позиции критического отношения учителя к профессиональной деятельности в прошлом, настоящем и будущем. Такой подход требует наличия у начинающего педагога развитости аналитических и ассоциативных способностей, самостоятельности и логики [2:23].

Осознание учителем самого себя как профессионала базируется на самопознании и осуществляется путем самоконтроля, самодиагностики, осмысления затруднений и самооценки. Поэтому развитие способности к самоанализу профессиональной деятельности можно рассматривать как сложный многофакторный аналитический процесс. В связи с тем, что в настоящее время приобретает актуальность выбор содержания и форм методической работы на основе образовательных запросов, повышается само значение самоанализа педагогической деятельности. Решение задач по удовлетворению потребностей педагогов оказывается малоэффективным в силу того, что учителя испытывают затруднения в определении области профессионального познания. Вместе с тем в существующей системе методической работы уделяется не достаточно внимания вопросу формирования у педагогических работников умений анализировать собственную деятельность. В то же время целенаправленное развитие способности к самоанализу невозможно без организационно-педагогического обеспечения. Анализ психолого-педагогической литературы (Дж. Брунер, Ю.А. Конаржевский, С.В. Кульневич и др.) позволяет рассматривать самоанализ в рамках базовых определений рефлексии, анализа и синтеза [8:316].

Раскрытие сущностной характеристики самоанализа, представленной как переосмысление учителем содержания профессиональной деятельности, позволяет определить методологические аспекты психологических, технологических и личностных процессов. Достаточно типичными для психологической составляющей самоана-



лиза являются свойства мышления, высвечивающиеся в ходе анализа собственной деятельности. Данный процесс позволяет учителю видеть сложную динамику профессионального развития, более того воздействовать на конечные результаты.

Развитие способности учителя к самоанализу базируется на формировании умений проводить анализ собственной деятельности и выработке потребности в нем. Поэтому самоанализ имеет глубокую психологическую основу, которая связана с появлением индивидуального рефлексивного сознания. А это, в свою очередь, ведет к формированию таких личностных характеристик, как самоутверждение, самоопределение, самовыражение, самореализация в педагогической практике.

Такой подход способствует становлению педагогов как субъектов своей активности. В то же время самоанализ является средством успешного взаимодействия и взаимопонимания учителя с учениками, родителями, коллегами. В связи с этим акцент переносится на способы и приемы проведения анализа, в котором особое место отводится осознанности средств и методов измерений конечных результатов. Поэтому анализ собственной деятельности можно рассматривать как целенаправленный процесс установления отношений между действиями, мотивами и средствами. С данных позиций самоанализ можно рассматривать как переосмысление учителем своей деятельности. Этот процесс отражает проблемно-конфликтные ситуации и порождает действенное отношение педагога как целостного «Я» к собственному поведению и общению, к осуществляемой деятельности, социокультурному отражению [4:66]. Анализ собственной деятельности, ориентирован на усвоение социального опыта и осуществляется посредством развития внутреннего мира педагога, в котором выражается отношение к тому, что он делает и что происходит вокруг него. Очевидно, что в ходе профессиональной деятельности учитель, познающий мир, по словам А.С. Рубинштейна, сталкивается с противоречиями и внутренним дискомфортом. Выявление учителем несоответствия между тем, что есть и тем, что требуется, выводит его на дальнейшую ступень – определение проблемы и установления причин выявленного несоответствия. Обозначение четких позиций профессиональных затруднений позволяют перейти к поиску путей их устранений. Опорой для осознания противоречий, определения проблем и причин служит знание механизма самоанализа и умение адекватно его использовать в анализе собственной деятельности.

Процесс осознания учителем самого себя как профессионала базируется на самопознании и осуществляется путем самоконтроля, самодиагностики, осмысления затруднений и самооценки. Именно эти составляющие выделены как компоненты, способствующие развитию способности учителя к самоанализу. Самоконтроль рассматривается с точки зрения начальной стадии анализа. Это связано с тем, что контроль помогает устанавливать несоответствие между нормативно заданными параметрами и фактическим состоянием. В связи с этим самоконтроль осуществляется путем сравнения идеальной модели профессиональной деятельности и собственных действий, что позволяет учителю определять противоречия [1:33].

Самоанализ способствует выявлению учителем причин профессиональных затруднений с помощью получения систематической оперативной информации и установления педагогического диагноза. Данный процесс обеспечивается самодиагностикой, с помощью которой учитель, с одной стороны, сам выстраивает информационные потоки, определяет круг педагогических проблем и выделяет главные, с другой – ориентируется на внутреннее развитие, видение своих сильных и слабых сторон, осознание существующих противоречий и проблем [7:61]. Иными словами, самодиагностика рассматри-

вается как инструмент по выявлению и установлению причинно-следственных связей. В этом случае учителю как минимум необходимо обладать определенной степенью репрезентативности в деятельности других людей и тем самым видеть и сравнивать себя с окружающими.

Успешность развития способности учителя к самоанализу требует организационно-педагогического обеспечения. Это становится возможным благодаря построению такой системы методической работы, которая способна создать мотивационное, информационное, диагностическое, координационное и психологическое обеспечение. Способность учителя к анализу собственной деятельности формируется в двух формах, а именно: предметного сознания и самосознания. Поэтому методическая работа должна быть направлена на получение педагогами знаний и умений по проведению анализа собственной профессиональной деятельности и организации процесса самопознания. Организация процесса самопознания гибко реагирует на изменения условий образовательного социума. Она включает в себя взаимодействие учителей, которое основано на сотрудничестве, где педагоги сами управляют изменениями; в ней есть благоприятные возможности для профессионального роста учителя и его самоактуализации.

Содержание методической работы, ориентированное на развитие способности к самоанализу, включает в себя определенную последовательность этапов ее проведения. А именно: диагностика, которая обеспечивает определение учителем круга затруднений, планирование учебной и внеучебной деятельности с учетом выбора содержания и вариативных форм работы, методическое сопровождение, создание комфортных условий для повышения квалификации, получение обратной связи. Степень освоения основ анализа собственной деятельности зависит от активной профессиональной позиции учителя. Для ее развития в своей методической работе учителю необходимо использовать инновационные формы, которые обеспечивают раскрепощение, профессиональное самоутверждение и самовыражение. Важность данного утверждения заключается в том, что в ходе активной работы формируются такие качества, как самостоятельность, логика рассуждения, аналитическое и ассоциативное мышление.

Всестороннее развитие учителя, формирование его отношения к совершенствованию профессиональной деятельности происходит в ходе педагогической практики, которая обеспечивает появление рефлексивного сознания. Это связано с тем, что природа самоанализа основана на отражении образовательной деятельности, благодаря чему можно рассматривать педагога как субъекта, осознающего свои действия, и как объекта, осуществляющего профессиональную деятельность. Поэтапное развитие способности учителя к самоанализу обеспечивается единым методическим пространством, которому присущи: продуманный механизм взаимодействия, отлаженная система информационных потоков, вариативность форм и содержания работы. Критическая позиция учителя по отношению к собственной деятельности находится в зависимости от его самообразования в сочетании с содержанием работы школьной методической службы. Выработка устойчивой направленности педагогов на самоанализ сопровождается проведением соответствующих тренингов, которые включают в себя работу межпредметных групп по решению профессиональных проблем. Важным аспектом в организации методической работы является проведение консультаций опытными учителями и методистами, а также деятельность творческих групп, научно-практические конференций, круглых столов с обсуждением конкретных задач [9:512]. Такой подход позволяет видеть конкретные проблемы молодого учителя и на

их основе создавать гибкую систему развития способности педагога к самоанализу. Для того чтобы самоанализ был максимально точным, учитель должен иметь четкие представления о личностных качествах, которые должны быть сформированы у учащихся во время учебы (уровни воспитанности, обученности, образованности), о классе, в котором он работает, о преподаваемом предмете. Он должен представлять типичные для своей работы проблемные ситуации и действия, предпринимаемые для их преодоления, например, чтение какой-либо статьи или книги, подготовка и проведение урока с элементами нововведений, обсуждение этих проблем на методическом объединении, внесение изменений в учебную программу и т.п. Учитель определяет круг образовательных и текущих задач, связанных с планированием ближайших перспектив, выявляет ведущие педагогические проблемы (наиболее актуальные на данный момент затруднения) и продумывает шаги, предпринимаемые для их преодоления.

Проектирование управленческих воздействий на развивающуюся школу основываются в первую очередь на знании потенциала педагогов. А потенциал каждого учителя, в свою очередь, напрямую связан с тем, насколько точно понимает он свою личную педагогическую ситуацию, в которой находится, то есть какие представления имеет о себе как о педагоге, о своих учащихся, о преподаваемом предмете и применяемых педагогических технологиях [9:519]. Все это и является предметом самоанализа.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод, что развитие способности к самоанализу в процессе профессиональной деятельности обеспечивает появление у учителя мировоззренческих позиций, ориентированных на фиксацию того, что педагог как личность и как профессионал приобретает. Более того, данный процесс позволяет формировать потребность и устремленность педагогов на осознанное повышение своего профессионального роста.

Литература

1. Ворошилов В. Свою деятельность анализирует учитель: Самоанализ // Директор школы. – 2004. – №7.

2. Емельянова С. Формирование профессионального самоанализа и самооценки учителя // Директор школы. – 2004. – №4.

3. Казарицкая Т. Компетентность учителя: инструментарий оценки и самооценки // Директор школы. – 2004. – №6.

4. Корепанова Н.В. Профессионально-личностное становление и развитие педагога // Педагогика. – 2003. – №3.

5. Котова И.Б., Шинное Е.Н. Педагог: профессия и личность. – Ростов-на-Дону, 2000.

6. Лукьянова М. Теоретические аспекты проблемы развития способности учителя к самоанализу в процессе работы // Педагогика. – 2005. – №10.

7. Постников П.Г. Профессиональное поведение учителя: психолого-педагогический анализ //Педагогика. – 2004. – №5.

8. Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности. – СПб.: Питер, 2004.

9. Смирнов С.А. Педагогика: Педагогические теории, система, технологии. – М.: «Академия», 2000.

Сведения об авторе

Крупина Оксана Викторовна – работает методистом по практике историко-филологического факультета ГОУ ВПО СГПИ. В сферу ее научных интересов входит фольклор Ставрополья, лингвокультурология, занимается изучением языковой личности и языковой картины мира человека. Автор 15 научных и методических статей.

* * *

ИССЛЕДОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРОВ ОРГАНИЗАЦИИ

Г.В. Сейфулина, Т.П. Морозова

Необходимость создания методики оценки эффективности обучения персонала активно обсуждается среди преподавателей-консультантов и менеджеров по персоналу. К сожалению, очень часто заказчик образовательных услуг на практике сталкивается с ситуацией, когда сотрудники, участвовавшие в столь необходимом им семинаре, получили массу положительных эмоций, однако не используют полученные знания в своей деятельности. В связи с этим встает вопрос об эффективности проведенного обучения относительно затраченных денежных средств [7:6].

Основной методической базой системы оценки эффективности проведенного обучения послужила методика анкетирования. Следует отметить, что, работая в рамках системы менеджмента качества ИСО 9000-2001, многие образовательные учреждения ввели систему оценки качества предоставляемых образовательных услуг, основанную на анкетировании слушателей до и после обучения. Тем не менее, проведенный анализ представленных анкетных форм показывает, что во многих случаях организаторы профессиональной переподготовки оценивают эффективность по разным критериям и используют различные шкалы оценок. Это не позволяет систематизировать и обобщить данные, так что в конечном итоге Заказчик образовательных услуг не может судить об их качестве [5:24].

Таким образом, на сегодняшний день перед системой непрерывного профессионального образования стоит задача построения корпоративной системы оценки эффективности обучения с использованием методик анкетирования [2:82].

Для оценки эффективности обучения необходимо проанализировать сам процесс обучения. Его входными параметрами являются составляющие компетенции: общие знания, профессиональные знания, профессиональные, коммуникативные и управленческие навыки, а выходными параметрами – измененные составляющие.

Оценку эффективности внутривузовского обучения с помощью методик анкетирования следует проводить в два этапа: в начале и в конце обучения. Для этого необходимо значительно усовершенствовать опросные методы измерения эффективности в виде входного и выходного анкетирования.

Этап, предшествующий обучению слушателей, направлен на выявление ожиданий слушателей от предстоящего обучения и проводится с помощью входного анкетирования. Основной целью данного анкетирования является установление степени ознакомления обучающихся с тематикой курсов, их уровнем профессиональных и личных ожиданий. Кроме того, с помощью входного анкетирования можно выявить профессиональные дефициты, определить приоритеты в постдипломном образовании менеджера образования с целью обязательного решения в ходе курсовой подготовки актуальных для педагогов и руководителей проблем, а также выявить динамику приращения компетентностей в ходе профессиональной переподготовки. Исходящая анкета позволит определить уровней организации и качество содержания учебного процесса. Полученные

результаты дадут возможность методисту, организатору курсов, предупредить или минимизировать негативные оценки курсовой подготовки, корректировать тематическое планирование

В последние годы особую актуальность приобрели вопросы подготовки менеджеров организации (в сфере образования). Анализ проводился в течение 2007-2011 г. по результатам анонимного анкетирования, которое осуществлялось дважды: по прибытии и в конце обучения на базе Центра профессиональной подготовки и переподготовки кадров ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт. Нами проанализированы анкеты 497 слушателей, прошедших программу профессиональной переподготовки.

Анализ ответов слушателей показал следующие результаты. Стаж работы слушателей в образовании в большинстве случаев составляет 26-30 лет. 17% слушателей, у которых небольшой стаж (до 5 лет). Кроме того, 6 % слушателей имеют педагогический стаж до 35 лет.

Возраст, основная усредненная характеристика слушателя, по-прежнему остается в пределах 40-45 лет. Эти изменения объясняются обострившейся конкуренцией – среднее звено старается получить современные знания и навыки для дальнейшей борьбы за высшие управленческие посты. В последние годы особую актуальность приобрели вопросы подготовки молодых специалистов, этим объясняется большой процент слушателей в возрасте 30-35 лет (52%).

Проанализировав приоритетную сферу профессиональной деятельности, мы получили следующие результаты: среди слушателей, получившие дополнительную квалификацию «Менеджмент организации», 85% – администраторы.

Таким образом, адаптация слушателей к новым условиям профессионального обучения происходит на фоне специфической мотивационной сферы: приоритет мотива «по призванию» при выборе программы профессиональной переподготовки и мотива материальной заинтересованности.

Стаж работы слушателей в образовании в большинстве случаев составляет 11-15 лет (23%). Хотя среди слушателей есть педагоги (9%), у которых небольшой стаж (до 5 лет). Кроме того, 4 % слушателей имеют педагогический стаж до 45 лет.

Слушатели отмечают положительное отношение (100%) к системе непрерывного образования в течение всей жизни. Конкуренция на рынке труда вынуждает в XXI веке учиться всю жизнь.

Рассматривались мотивы выбора программы профессиональной переподготовки, так как известно, что отношение к роду будущей деятельности может оказывать существенное влияние на процесс профессионального обучения. Основной мотив получить дополнительную квалификацию среди слушателей является личное осознание современного образования как необходимое условие собственного развития и достижения жизненного успеха (87%). На значительном отрезке диагностируемого периода не наблюдалось масштабной динамики количественной характеристики указанных мотивов.

Обращает на себя внимание низкий уровень значимости для опрашиваемых мотива престижности той или иной квалификации (не более 9 % ответов).

Основной целью слушателей при обучении по программе профессиональной переподготовки является приобретение недостающих профессиональнычх знаний (42%). Кроме того, слушатели отмечают и овладение способами самообразования (28%), умением действовать в нестандартной ситуации (22%).

В ответ на вопрос, какие сложности возникли после поступления в Центр, слушатели в большинстве случаев ответили, – отсутствие общежития. Увеличилось количество слушателей (74%), у которых руководитель не заинтересован в обучении кадров.

Для большинства слушателей было оправдано пройти переподготовку по конкретной программе (63%). Уровень трудности содержания программы для многих слушателей довольно сложен, но вполне достижим – 46%.

Ряд вопросов был включен в анкету с целью анализа динамики субъективной оценки слушателями профессиональных показателей их адаптации к новым условиям деятельности. Слушатели ожидали от данной переподготовки повышения общего профессионального уровня (75%), конкретных наработок для чтения учебных курсов (28%), ознакомление с новыми подходами для проведения исследований (46%).

Известно, что формирование взаимоотношений слушателя и педагога имеет исключительно важное значение для оптимальной организации учебного процесса. Неслучайно наиболее эффективными формами учебных занятий слушатели считают семинары, тематические дискуссии (94%).

Из всех районов и городов Ставропольского края более половины (61, 1%) задействованы в профессиональной переподготовки по программе «Менеджмент организации».

В конце обучения слушателям предлагается исходящая анкета, определяющая уровень организации и качество содержания учебного процесса. Основной целью для участников переподготовки является необходимость расширить знания в профессиональной деятельности (67%). Для многих руководителей очень важной представляется возможность непосредственного общения и обмена опытами с коллегами из других районов (58%). По мнению слушателей, обсуждение проблем профессионального характера – более эффективная форма обучения (64%). Участие в программе многие слушатели рассматривают как возможность ознакомления с оригинальными вариантами лекционных курсов (44%) и сравнить собственные наработки в определенной области с наработками коллег (56%).

Слушатели профессиональной переподготовки испытывают затруднения при изучении как общепрофессиональных (64%), так и специальных (53%) дисциплин учебного плана.

Наиболее важно для слушателей в конкретной переподготовке было: знакомство с новыми методиками и технологиями, программами (45%), совершенствование практических навыков (36 %), изучение педагогического опыта (34%).

Наиболее эффективными формами учебных занятий слушатели считают деловые и ролевые игры (39 %), обмен опытом (50 %). Традиционные формы учебных занятий (лекции и семинары) слушатели также считают эффективными (39 %).

На вопрос оправдала ли ваше ожидание данная переподготовка получены практически 100%-ные положительные ответы, несмотря на то, что многие слушатели переподготавливались по требованию руководства.

Уровень трудности содержания программы профессиональной переподготовки более половины слушателей оценивают как не очень сложный.

Логика изложения материала учебного плана для слушателей была вполне нормальной (94%). По мнению некоторых слушателей (25%), были и нарушения логики в изложении материала.

Предложенные методики и приемы профессиональной переподготовки довольно сложны, но слушатели попробуют применить их в своей повседневной управленческой деятельности (53%).

Форма итоговой аттестации слушателей профессиональной переподготовки была защита выпускной квалификационной работы (ВКР). Для большинства (60%) слушателей ВКР была вполне доступна и в меру интересна.

Таким образом, выявленные закономерности процесса профессионального становления слушателей, а также его осо-

бенности, могут быть использованы при организации процесса обучения. Для повышения его эффективности целесообразно проводить целенаправленные мероприятия по совершенствованию социально-психологических отношений, которые должны способствовать укреплению долговременной мотивации, формированию познавательной активности, более быстрому «вхождению» слушателей в коллектив Центра, ознакомлению с его традициями, нормами, правилами, условиями и содержанием обучения, повышению профессиональной культуры.

Литература

1. Азгальдов Г.Г., Азгальдова Л.А. Количественная оценка качества (квалиметрия). – М., 1971.

2. Бершадский М. Каким должен быть мониторинг учебного процесса? Народное образование. – 2002. – № 7.

3. Блинов В.М. Эффективность обучения (Методологический анализ определения этой категории в дидактике). – М., 1976.

4. Грабарь М.И. Проблема измерений и проверки гипотез при мониторинге результатов обучения // Стандарты и мониторинг в обучении. – 2000. – № 3.

5. Жуковская З.Д. Методологические основы и технологии разработки и функционирования комплексной системы контроля качества подготовки специалистов в вузе: Автореф. дис. ... доктора пед. наук. – СПб.: СПбГУ, 1995.

6. Кларин М.В. Инновационные модели учебного процесса в современной зарубежной педагогике: Автореф. дис. ...доктора пед. наук. – М., 2005.

7. Колмагоров К.Н. Комплект учебных материалов по обработке анкетных данных слушателей учебных учреждений СНФПО ОАО «Газпром». – М., 2009.

8. Околелов О.П. Теория и практика интенсификации процесса обучения в вузе: Автореф. дис. ... доктора пед. наук. – М., 1995.

9. Поташник М.М. Качество образования: проблемы и технология управления (в вопросах и ответах). – М., 2002.

Сведения об авторах

1. **Сейфулина Галина Владимировна** – канд. биол. наук, доцент кафедры андрагогики. Сфера научных интересов – профессиональное здоровье, профессиональные заболевания. Автор более 30 научных трудов.

2. **Морозова Татьяна Петровна** – канд. пед. наук, доцент кафедры андрагогики. Сфера научных интересов – особенности организации профессиональной переподготовки и повышения квалификации. Автор более 50 научных трудов.

* * *

РАЗДЕЛ III. ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СОДЕРЖАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ (НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»)

Р.Р. Магомедов, М.В. Загирняк, Г.А. Литвина

Переход российской экономики на рыночные отношения привел к изменению управленческой деятельности во всех отраслях народного хозяйства, в том числе и в сфере физической культуры.

Термин «менеджмент» – синоним русского слова «управление». Считаем, что государственные и общественные организации также должны использовать принципы и методы менеджмента, если хотят достичь поставленных целей с минимальными затратами и максимальной эффективностью.

Управление – один из элементов организованных систем различной природы (биологических, социальных, физической культуры и др.), обеспечивающих сохранение их структуры, поддержание деятельности, реализацию программ и целей этих систем (М.И. Золотов, В.В. Кузин и др., 1991).

Согласно толковому энциклопедическому словарю русского языка (1997), менеджмент – философское понятие, означающее искусство управления интеллектуальными, финансовыми, материальными ресурсами [12].

Под функцией менеджмента (от латинского «совершение», «управление») понимается отношение между управляющей системой и управляемым объектом (объектами), требующее от неё выполнения определённого набора действий для обеспечения целенаправленности и организованности управляемых процессов [12, 19, 21].

Под менеджментом педагогической деятельности в средней общеобразовательной школе в науке понимается умение педагога добиваться поставленных целей, используя труд, интеллект и мотивы поведения учащихся, учителей, родителей и других людей.

Педагогический менеджмент (В.П. Симонов, 1999) – это комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления педагогическими системами, направленный на повышение эффективности их функционирования и развития (рис. 1).

Педагогический менеджмент содержит теорию, методику и технологию эффективного управления образовательным процессом, имеет свою специфику присущие только ему закономерности (В.П. Симонов, 1999) [19]. Представим его схематически (рис. 2).

Управленческие решения образовательного процесса – это совокупность трех составляющих: учебно-воспитательного, учебно-познавательного и самообразовательного процесса, его можно сгруппировать следующим образом (рис. 3).

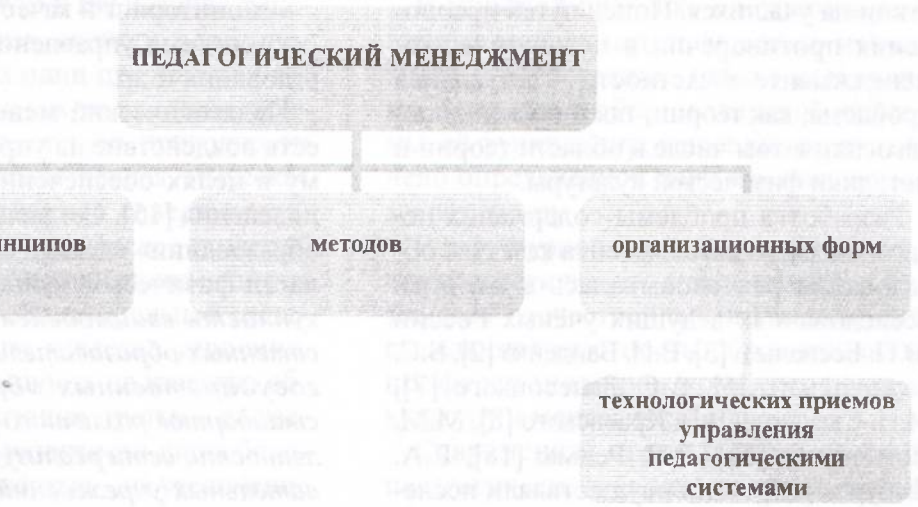


Рис. 1 – Педагогический менеджмент

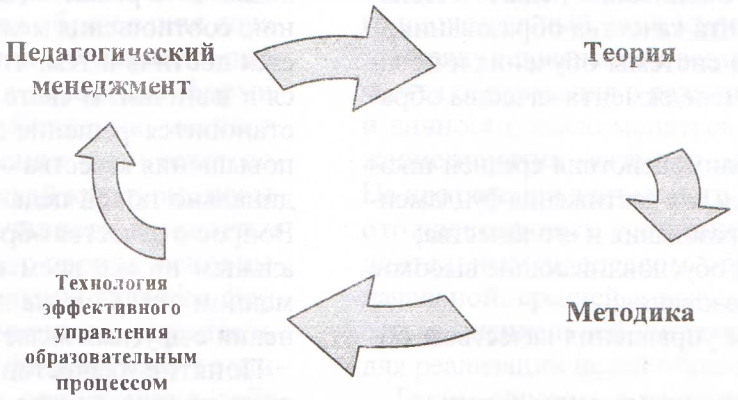


Рис. 2 – Содержание педагогического менеджмента

Основной причиной невысокой эффективности управления образовательным процессом в средней общеобразовательной школе является формальная реализация системного подхода: его подмена эклектичным (отсутствие последовательности) набором рекомендаций конъюнктурного характера, замена деятельностной системы комплексом упорядоченных абстрактных и надуманных форм и структур и т. п.

Все это приводит к серьезным противоречиям между субъектами, взаимодействующими в данной системе, следствием чего и является жесткое разделение субъектов взаимодействия на субъект и объект. Возникает также диссонанс между целями, способами и содержанием деятельности, что, в свою очередь, приводит к несоответствию полученного результата с поставленными целями.

С позиций педагогического менеджмента деятельность руководителей и преподавателей школы как менеджеров учебно-воспитательного и учебно-познавательного процессов представляется как непрерывная цепь разрешения постоянных противоречий между формализмом и творчеством в каждом управленческом акте, в каждом управленческом воздей-

ствии на учащихся. Поиск путей преодоления противоречий в педагогическом менеджменте в частности – актуальная проблема, как теории, так и практики педагогики в том числе в области теории и методики физической культуры.

Разработка проблемы содержания педагогического менеджмента качества образования реализовывалась в научных исследованиях ведущих учёных России (В.П. Беспалько [3], В.И. Байденко [2], Б.С. Гершунского [6], А.С. Запесоцкого [7], М.Н. Скаткина, В.В. Краевского [8], М.М. Поташника [14], Л.Л. Редько [18], Е.А. Ямбурга [27]). Они осуществляли исследования в следующих направлениях:

- понятие педагогический менеджмент качества образования;
- способы оценивания педагогического менеджмента качества образования;
- единство системы обучения и педагогического менеджмента качества образования;
- формы взаимодействия средней школы и родителей для достижения фундаментализации образования и его качества;
- факторы, обусловливающие высокое качество образования;
- механизм управления качеством образования;
- информационные технологии;
- мониторинг и качество образования;
- система управления качеством образования и др.

Педагогический менеджмент – это и есть воздействие на управляемую систему в целях обеспечения требуемого её поведения [15]. Согласно закону РФ «Об образовании» система образования в области физической культуры – *это совокупность взаимодействующих преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности, сети реализующих их образовательных учреждений, органов управления образованием и подведомственных им учреждений и организаций* [27].

При каждом акте педагогического менеджмента решается задача по определению соотношения между тем, чего требуется достичь и тем, что для этого имеется в наличии. В свете этого актуальным становится решение проблемы резкого повышения качества образования на кардинально новой педагогической основе. Вопрос о качестве образования был актуальным во все времена, но и на современном этапе он, на наш взгляд, в сравнении с другими является также главным.

Понятие «качество» неоднозначно и даже противоречиво. Оно трактуется в



Рис. 3 – Составляющие образовательного процесса

педагогической науке и как наличие существенных признаков, свойств, особенностей, отличающих один предмет или явление от другого, и как-то или иное свойство, достоинство, степень пригодности к чему-либо, как нравственная, этическая категория (качественное совершенное) или как сугубо экономическое понятие. Одни учёные и практики понимали его как нацеленность образовательной системы на достижение качества усвоения, другие как нацеленность на качество образования и воспитания, третьи – на увеличение степени развитости способностей личности, четвёртые – на увеличение количества успевающих (в том числе по дисциплине «Физическая культура»).

Педагогической практикой установлено, что наиболее эффективным процесс повышения качества образования является в период активного развития личности, становления характера, формирования взглядов, убеждений, мотивов, ценностей, вхождения в контекст современной физической культуры, повышенной восприимчивости и усвоения информации. В этот период основными задачами программы является формирование ответственного, уважительного отношения к физическому воспитанию, бережного отношения к себе, другим людям, окружающей среде, осознание приоритетности обеспечения качественного образования [9].

В современной трактовке под «педагогическим менеджментом» понимается все, что имеет своей целью управление путём освоения системы знаний, развития умений и навыков, опыта творческой деятельности [26]. Функциональный подход к педагогическому менеджменту образования, разработанный Ю.К. Бабанским, Б.С. Гершунским, Д.Ш. Матросом, А.С. Солодковым, Л.Л. Редько, В.А. Сластениным и др. [6, 18], позволяет рассматривать данный феномен в разных смысловых плоскостях: как ценность, как систему, как процесс, как результат.

В мировой практике сложились различные модели педагогического менеджмента образования, однако независимо от модели образовательной системы, её функционирование всегда подчинено определённой цели как ожидаемому результату.

В структурной цепочке результативности педагогического менеджмента образования отечественные исследователи выделяют: грамотность, образованность, профессиональную компетентность, культуру и менталитет личности.

Современная отечественная система педагогического менеджмента качества образования является самостоятельной социально-экономической отраслью, которая находится в непрерывной динамике и учитывает в своём развитии не только национальный, но и мировой опыт.

Наряду с признанием ведущей роли качества образования в развитии общества и личности, стало меняться само содержание понятия «качество образования». На протяжении длительного времени оно отождествлялось с организованным и длительным процессом образования в начальной, средней и высшей школе, то есть в специальной системе, созданной для реализации целей образования.

Таким образом, в расширенной трактовке под «педагогическим менеджментом качества образования» понимается всё, что имеет своей целью изменить установки и модели поведения индивидов путём передачи им новых знаний, развития умений и навыков. Приведённые определения позволили В.М. Выдрину [5], Л.Н. Харченко [23] обозначить педагогический менеджмент качества образования как социокультурный феномен, выполняющий разнообразные социальные и культурные функции:

1. Педагогический менеджмент качества образования – это один из оптимальных и интенсивных способов вхождения человека в мир науки и культуры.

2. Педагогический менеджмент качества образования – практика социализации человека и преемственности поколений.

3. Педагогический менеджмент качества образования является механизмом формирования общественной и духовной жизни человека и отраслью массового духовного производства.

4. Педагогический менеджмент качества образования – процесс трансляции культурно оформленных образов человеческой деятельности.

5. Педагогический менеджмент качества образования – способ развития рациональных систем и сохранение национальных традиций.

6. Педагогический менеджмент качества образования социальный институт, через который передаются и воплощаются культурные базовые ценности и цели развития общества.

7. Педагогический менеджмент качества образования – активный ускоритель культурных перемен и преобразований в общественной жизни и в отдельном человеке.

Практика показывает, что не всякая деятельность, с точки зрения ее содержания и технологии, обеспечивает достижение положительного результата в образовании личности. Наилучшего результата можно достичь только в том случае, если для этого созданы оптимальные условия, обеспечивающие всестороннее развитие личности, воспитание её с учётом индивидуальных особенностей и в соответствии с социальной программой. В совокупности всю систему этих условий и средств, включая её процессуальную и результативную стороны, называют педагогическим менеджментом качества образования.

Таким образом, коллективный процесс, имеющий предметом и целью управление развитием личности, искусство управления развитием самой системы – именуется педагогическим менеджментом качества образования или воспитанием (в широком смысле этого понятия).

Следовательно, педагогический менеджмент качества образования – это институт передачи накопленного опыта, в виде знаний, умений и навыков и воспитание качеств личности; типологических свойств поведения человека, которые детерминированы историческими, индивидуальными способностями и результатом.

На сегодняшний день в системе наук о человеке используется также следующее определение понятия *«педагогический менеджмент качества образования» – это искусство управления получением совокупности существенных систематизированных признаков, свойств образования и особенностей, определяющих получение знаний и навыков в процессе обучения.*

Считаем, следуя определениям [13, 14], что «качество образования», можно понимать, как способность личности строить свою индивидуальную траекторию развития на основе осознания базовых ценностей и объективных законов развития мира, овладения способами адекватного реагирования на жизненные ситуации и самосозидания своего личностного и профессионального имиджа.

В процессе нашего исследования выявилась неоднозначность в определении «педагогического менеджмента качества образования». Сам термин трактуется в науке с трёх точек зрения.

Согласно первой, сторонниками которой являются В.С. Лазарев, А.Г. Комков, М.М. Поташник [14], педагогический менеджмент качества образования есть деятельность. Такое определение важно при ориентировании на получение предметного результата, но оно не принимает во внимание изменение личностного опыта участников образовательного процесса в ходе этой деятельности.

В соответствии со второй точкой зрения, педагогический менеджмент качества образования представляет собой воздействие одной системы на другую (О.И. Агапова, А.Г. Кривошеев [1], В.А. Качалов, А.А. Орлов, И.М. Сыроежкин, Л.Н.

Харченко [23]). Педагогический менеджмент рассматривается как целенаправленное воздействие субъекта на объект и изменение последнего в результате воздействия. Данная точка зрения практически не принимает во внимание субъект-субъектную природу менеджмента, так как активность признаётся только за управляющей стороной, а управляемая воспринимается как пассивный элемент.

Сторонники третьей точки зрения В.М. Соколов, П.И. Третьяков [22], Т.И. Шамова [25] говорят о том, что педагогический менеджмент есть взаимодействие субъектов. В философии под взаимодействием понимается сложный многосторонний процесс, при котором изменение сторон происходит не только взаимосвязано, но и взаимообусловлено. Его суть состоит в неразрывной связи прямого и обратного воздействия, органического сочетания изменений, воздействующих друг на друга. В теории управления педагогический менеджмент понимается как вид труда, направленного на обеспечение единства, согласованности, координации целенаправленной деятельности учащихся.

Далее, рассмотрим теоретико-методологические подходы к созданию педагогического менеджмента качества физической культуры учащихся средней общеобразовательной школы.

В теории педагогического менеджмента определилось несколько методологических подходов к исследуемому понятию:

первый, системный, обеспечивающий единство и взаимозависимость составленных объектов и субъектов;

второй, ситуационный – как сочетание определённых приёмов, направленных на эффективное достижение целей организации;

третий, процессуальный, основанный на понимании педагогического менеджмента как непрерывной цепи функций управления (О.И. Агапова [1], В.П. Беспалько [3], В.П. Симонов [19], А.Н. Чекмарев [24] и др.). Тщательное моделирование, прогнозирование, проектирование выступают сегодня научно обоснованным механизмом достижения качества. Особенно это касается образования в области адаптивной физической культуры.

В работах С.Д. Неверковича, В.С. Лазарева, М.М. Поташника [15], В.П. Симонова [19], П.И. Третьякова [22], Т.И. Шамовой [25] был определён научный аппарат педагогического менеджмента как науки. Теоретико-методологическую основу науки педагогического менеджмента, по их мнению, составляют *системный, функциональный, синергетический, деятельностный, ситуационный, рефлексивный, национально-региональный подходы* и подход менеджмента по результатам. Отметим, что при построении моделей – учёные не применяют какой-либо из подходов в отдельности, а комбинируют данные подходы, так как каждый из них обладает большой ценностью в понимании сущности процессов, протекающих в образовании.

Существование многих проблем в педагогическом менеджменте качества в нашей стране обусловлено «**бессистемностью и стихийностью**» в управлении [10, 18]. Решение таких проблем, по мнению П.И. Третьякова [22] и Т.И. Шамовой [25], следует вести, приняв на вооружение системный подход. Согласно ему окружающий мир состоит из множества процессов, явлений и объектов, находящихся в определённой связи и взаимодействующих между собой. Системный подход рассматривает социально-педагогические комплексы, как обладающие свойством системности – их компоненты составляют единое целое и взаимодействуют, что обеспечивает как само существование системы в определённых рамках, так и её развитие [26].

Образование существует для достижения определённых целей, имеет внутренние противоречия, обладает свойством открытости, а элементы системы связаны

между собой, с системой в целом, с внешним миром посредством циркуляции информации. Управленческий аспект здесь определяется различием между действительным состоянием системы и тем, которое должно быть достигнуто.

Согласно функциональному подходу необходимо разграничивать функции педагогического менеджмента образования и функции органа педагогического менеджмента образования.

Педагогический менеджмент образования включает ряд этапов: *целеопределение, контроль, регулирование и коррекцию*. При соотнесении функций педагогического менеджмента образования с органом педагогического менеджмента образования происходит их направление на решение задач, связанных с объектами педагогического менеджмента образования. Данные задачи образуют содержательное направление и становятся его функциями [18]. Авторы теоретических работ Ю.М. Николаев, Д.В. Пузанков, В.П. Панасюк, П.З. Сирис, С.А. Степанов [11, 13, 16, 20, 21] уделяли педагогическому менеджменту образования большое внимание. Они отмечают, что эффективным педагогический менеджмент образования можно считать только тогда, когда он из режима функционирования переходит в режим развития. Под режимом функционирования понимается существование образовательного комплекса как такового. Режим развития, в свою очередь, подразумевает переход комплекса в качественно новые состояния, сменяющие друг друга, обретение качественно новых черт. Процессы развития в науке принято рассматривать с точки зрения синергетического подхода, основной характеристикой которого выступает «***самоорганизация***». Самоорганизация является неотъемлемой частью всех процессов развития. Сущность синергетического подхода состоит в выявлении и изучении общих закономерностей, управляющих процессами самоорганизации в педагогическом менеджменте качества образования.

Педагогический менеджмент качества образования необходимо рассматривать и с точки зрения деятельностного подхода. По мнению С.В. Леонтьева (2002), деятельность состоит из действий. Действием же называется процесс, направленный на достижение определённой цели. Любая деятельность имеет строго определённую структуру: сначала происходит формирование, мотив и постановка цели, затем реализация через контакт с предметной средой, после чего следует коррекция и обогащение того объекта (или его образа), который стал мотивом к началу деятельности.

Проблемы ситуационного подхода в педагогике освещены в работах Л.Б. Кофмана [9], М.М. Поташника [15], П.И. Третьякова [22]. Сущность ситуационного подхода состоит в том, что эффективность и целесообразность педагогического менеджмента определяется сложившейся ситуацией, и самыми действенными являются те из действий, которые наиболее полно соответствуют этой ситуации. Управлять качеством образования нельзя без анализа ситуации, который должен оперативно и полно выявить имеющиеся проблемы и обосновать их значимость.

Рефлексивный подход к педагогическому менеджменту образования связан с учётом таких факторов, как осознание смысла действий и потребности в целенаправленной преобразующей деятельности. Данные факторы очень важны, так как они создают основу для самоконтроля, самоанализа и оценки результатов педагогического менеджмента.

Важность применения национально-регионального подхода в педагогическом менеджменте обосновывается в работах многих учёных [17]. Регионы отличаются друг от друга географическими, социально-экономическими, демографическими, природными характеристиками.

Табл. 1 – Анализ подходов различных авторов к содержанию понятия «менеджмент», «педагогический менеджмент качества образования»

Источник (Автор)	Содержание понятия «менеджмент»
1. Толковый словарь русского языка С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой [12]	**Менеджмент** – а, м. Искусство управления интеллектуальными, финансовыми, материальными ресурсами
2. Толковый словарь Русского языка С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой [12]	**Менеджмент образования** – искусство управления, получения систематических знаний и навыков, обучением, просвещением
3. В.И. Лебедев (1989)	**Педагогический менеджмент качества образования** – выявление сущности воспитания
4 М. М. Поташник, В. П. Симонов, П. И. Третьяков, [15, 19, 22]	**Педагогический менеджмент качества образования** – коллективный процесс, имеющий предметом и целью, всестороннее развитие личности и развитие самой системы
5. Т. И. Шамова [25]	**Педагогический менеджмент качества образования** – это институт передачи опыта в виде знаний, умений и навыков
6. А. Ц. Пуни (1964, 1969)	**Педагогический менеджмент качества образования** – был определён научный аппарат, как науки. Теоретико-методологическую основу составляют системный, функциональный, синергетический, деятельностный, национально-региональный
7. П. И. Третьяков [22]	Функции **педагогического менеджмента качества образования и функции органа педагогического менеджмента качества образования** разграничены. Педагогический менеджмент качества обучения включает ряд этапов: целеопределение, контроль, регулирование и коррекцию
8. М. М. Поташник, П. И. Третьяков [15, 22]	**Педагогический менеджмент качества образования** можно считать эффективным только тогда, когда он из режима функционирования переходит в режим развития
9. Л. Л. Редько, В. П. Симонов [18, 19]	**Педагогический менеджмент качества образования** – это способность строить свою индивидуальную траекторию развития на основе осознания базовых ценностей и объективных законов развития мира, овладения способами адекватного реагирования на жизненные ситуации и самосозидания своего личностного и профессионального имиджа
10. М. М. Поташник [14]	**Педагогический менеджмент качества образования** – есть управление, деятельность, такое определение важно при ориентировании на получение предметного результата
11. А. А. Орлов, (2002)	**Педагогический менеджмент качества образования** – рассматривается как целенаправленное воздействие субъекта на объект и изменение последнего в результате воздействия.

12. П. И. Третьяков, Т. И. Шамова [22, 25]	**Педагогический менеджмент качества образования** – сложный многосторонний процесс, при котором изменение сторон происходит не только взаимосвязанно, но и взаимообусловленно
13. С. А.Степанов [21]	**Педагогический менеджмент качества образования** – понимается как вид труда, направленный на обеспечение деятельности
14.В. П. Симонов, В. П. Беспалько, А. К. Шелепаева [3, 19, 26]	**Педагогический менеджмент качества образования** – имеет несколько подходов к понятию: –Системный; –Ситуационный; –Процессуальный; –Деятельностный; –Рефлексивный; –Национально-региональный

Учёт этих характеристик и понимание специфики процессов, протекающих внутри регионов, позволяет выделить региональные особенности для построения образовательных систем и педагогического менеджмента качества.

Обобщенный анализ подходов различных авторов к содержанию понятия «менеджмент», «менеджмент качества», «педагогический менеджмент качества образования» представлен в таблице 1.

Коллектив учёных под руководством П.И. Третьякова [22] предлагает новый подход к педагогическому менеджменту качества образования как искусству управления по результатам. Педагогический менеджмент по результатам можно определить как систему управления, с помощью которой достигаются результаты, определённые и согласованные всеми. Под результатом понимается реализованная цель, то есть реальная цель, которая была обеспечена всем необходимым для достижения.

Однако, по мнению Л.С. Выготского, обучение может идти не только вперед за развитием, не только нога в ногу с ним, но может идти впереди развития, продвигая его дальше и вызывая в нем новообразования [4].

Таким образом, поставив перед собой задачу: осмыслить педагогическую реальность с содержательно-педагогической точки зрения, педагогический менеджмент качества образования в общеобразовательной школе, заставляет выстраивать соответствующие формы и методы педагогического менеджмента качества физического воспитания учащихся, которые в свою очередь создает управляющая система школы.

Литература

1. Агапова О.И. Проектно-созидательная модель обучения // Народное образование. – 1994. – № 1.

2. Байденко В.И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов (ИЦПКПС); Российский новый университет, 2002.

3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989.

4. Выготский Л.С. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1982.

5. Выдрин В.М. Деятельность специалистов в сфере физической культуры: Учеб. пособие. – СПб.: Питер, 1997.

6. Гершунский Б.С. Педагогическая прогностика. – Киев: КГУ, 1998.

7. Запесоцкий А.С. Об образовании. – М.: Наука, 2002.

8. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / Под ред. М.Н. Скаткина, В.В. Краевского. – М.: Педагогика, 1978.

9. Лях В.И. Концепция физического воспитания и здоровья детей и подростков. – М.: Просвещение, 1992.

10. Лях В.М. Координационные способности школьников. – Минск: Полымя, 1989.

11. Николаев Ю.М. О культуре физической, ее теории и системе физкультурной деятельности // Теория и практика физической культуры. – 1997. – № 6.

12. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка:80 000 слов и фразеологических выражений. – 4-е изд. – М.: Изд-во «Азбуковник», 1998.

13. Панасюк В.П. Школа и качество: выбор будущего. – СПб.: КАРО, 2003.

14. Поташник М.М. Управление качеством образования. – М.: Педагогическое общество России, 2002.

15. Поташник М.М. Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методическое пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2000.

16. Пузанков Д.В. Совершенствование деятельности образовательных учреждений с позиции менеджмента качества // Вопросы образования. – 2004. – № 4.

17. Регион: Управление образованием по результатам: Теория и практика / Под ред. П.И. Третьякова. – М.: Новая школа, 2001.

18. Редько Л.Л. Управление качеством непрерывного уровневого образования в региональном учебно-научно-педагогическом комплексе. – М.: Илекса, 2001.

19. Симонов В.П. Системы менеджмента качества. – М.: Изд-во стандартов, 2001.

20. Сирис П.З. Профессионально-производственная направленность физического воспитания школьников. – М.: Просвещение, 1988.

21. Степанов С.А. Менеджмент качества в образовательных учреждениях // От стратегии к процессу. Презентация семинара Рособрнадзора. – 2005.

22. Третьяков П.И. Оперативное управление качеством образования в школе // Теория и практика. Новые технологии. – М.: Скрипторий. – 2004. – № 5.

23. Харченко Л.Н. Теория и практика биологического образования в современном педагогическом вузе: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук:13.00.08. – Ставрополь, 2002.

24. Чекмарёв А.Н. Современный механизм повышения качества подготовки специалистов // Сертификация и управление качеством продукции: тезисы доклада Международной научно-технической конференции. – Брянск: БГТУ. – 1999.

25. Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П. Управление образовательными системами: Учеб. пособие. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2002.

26. Шелепаева А.К. Концепция модели информации на муниципальном уровне // Информатика и образование. – 2004. – № 7.

27. Ямбург Е.А. Управление развитием адаптивной школы. – М.: ПЕР СЭ-Пресс, 2004.

Сведения об авторах

Магомедов Руслан Расулович – доктор педагогических наук, профессор кафедры физической культуры ГОУ ВПО СГПИ Имеет более 150 научных статей, из них 11 в центральной печати, 3 монографии, 17 учебно-методических пособий, 2 учебно-методических комплекса. Подготовил 4 кандидата педагогических наук. КМС СССР по альпинизму, горному туризму, скалолазанию, инструктор-методист 1 категории по альпинизму уд. № 465, жетон «Спасательный отряд» СССР и РФ № 4950. Участник (руководитель) многих научно-спортивных экспедиций Ставропольской краевой федерации альпинизма в горах Северного Кавказа, Памира. Руководил горной подготовкой спецподразделений ФСБ, МВД,

«Школ» инструкторов – методистов по альпинизму, на Кавказе (1989-2010 г.г.). Отличник физической культуры Росской Федерации. В 2010 г. Фондом развития отечественного образования (РАО) объявлен Победителем Всероссийского конкурса за лучшую научную книгу 2009 года.

Загирняк Михаил Васильевич – ректор Кременчугского национального университета имени Михаила Остроградского, Заслуженный деятель науки и техники Украины, доктор технических наук, профессор, академик Международной Академии Информатизации, Транспортной Академии Украины, Подъёмно-транспортной академии наук Украины, член-корреспондент Национальной академии педагогических наук Украины, кавалер орденов «За заслуги» II-III степени. Мастер спорта по альпинизму СССР.

Литвина Галина Александровна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры физической культуры ГОУ ВПО СГПИ, имеет 10 научных публикаций. Область научных интересов – менеджмент качества образования физического воспитания. КМС СССР по плаванию.

* * *

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ САМОКОНТРОЛЯ УЧАЩИХСЯ

Т.Г. Затеева

В настоящее время в школе уделяется большое внимание развивающей функции обучения, способствующей становлению личности ученика и обеспечивающей раскрытие его индивидуальных способностей. Важным компонентом учебной деятельности ученика является действие самоконтроля, когда получаемые им образовательные результаты рефлексивно выявляются и оцениваются им самим по отношению к индивидуально формулируемым целям. В отличие от контроля, осуществляемого учителем с целью проверки знаний и получения представления о возможности дальнейшего изучения материала, действие самоконтроля должно осуществляться на протяжении формирования, развития и становления учебной деятельности. Один из возможных путей содействия этому – вовлечение самих учащихся в оценку своей учебной деятельности.

Существует несколько взглядов на понятие «самоконтроль». Авторы одних работ (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова) рассматривают самоконтроль как личностное качество, другие (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев) считают самоконтроль важнейшим компонентом в системе саморегуляции. Педагоги (Б.Г.Ананьев, Л.С. Выготский) считают самоконтроль важнейшим учебным умением. В учебной деятельности самоконтроль определяется как способ учения, представляющий собой определенные действия обучающихся, а именно: определение критериев оценки, эталонов; проверка хода и результатов своей учебной деятельности путем ответа на вопросы: верно ли я ответил? все ли я ответил? В.И. Страхов же считает, что «самоконтроль есть форма деятельности, проявляющаяся в проверке поставленной задачи, в критической оценке процесса работы, в исправлении ее недочетов» [1]. У И.И. Кувшинова самоконтроль отождествляется с сознательной деятельностью: «Самоконтроль- это сознательное регулирование и планирование деятельности на основе анализа происходящих в предмете труда изменений, позволяющее достичь поставленной цели» [1].

В ходе самоконтроля человек совершает умственные и практические действия по самооценке, корректированию и совершенствованию выполняемой ими работы, овладевает соответствующими умениями и навыками. Кроме того, самоконтроль способствует развитию мышления.

В качестве основных условий обучения школьников самоконтролю можно рассмотреть следующие:

- «установка учителя на осуществление учащимися самоконтроля» (учитель является ответственным за развитие у обучаемых процессов саморегуляции и волевой сферы; побуждение учеников к самоконтролю важно на всех этапах самостоятельной работы).
- «целенаправленное формирование у школьников специальных навыков самоконтроля на разных учебных предметах» (самоконтроль необходим на разных этапах учебного процесса, и соответственно на разных этапах урока учащихся следует ему обучать).
- «использование в учебной работе планов» (способность к самоконтролю в учебной деятельности выступает как умение

самостоятельно отслеживать собственный путь к достижению поставленной учебной цели; именно планирование может помочь простроить этот путь; учащиеся успешнее справляются с планированием (а значит и самоконтролем) деятельности, если задана цель; таким образом, практическая реализация плана и точное ему следование имеют своим результатом привитие навыков самоконтроля).

Еще одним важнейшим условием формирования самоконтроля является «вовлечение школьников в разнообразные формы взаимопроверки» (взаимная проверка письменных ответов, взаимопроверка итоговых самостоятельных работ, взаимопроверка устных ответов).

Ответственным моментом в обучении учащихся самоконтролю является уяснение цели деятельности и ознакомление с образцами, по которым они будут сравнивать применяемые способы выполнения работы и полученные результаты. Очень важно с самого начала дать учащимся указания о правильном выполнении предстоящей работы и ознакомить их с образцами для сравнения.

Сегодня ощутима острая необходимость в формировании системы самоконтроля обучаемых в дистанционном образовании на основе целенаправленной, научно обоснованной организации педагогического общения между преподавателем и учебной группой в индивидуальном и коллективном режимах.

Дистанционное обучение – процесс получения знаний, умений и навыков с помощью интерактивной специализированной образовательной среды, основанный на использовании модульных программ обучения и новейших информационных технологий, обеспечивающих обмен учебной информацией на расстоянии и реализующих систему сопровождения и администрирования учебного процесса [2].

По мнению Хуторского А. [2], эффективность дистанционного обучения определяется двумя подходами:

1. Первый, довольно распространенный сегодня, подразумевает под дистанционным обучением обмен информацией между педагогом и учеником (группой учеников). Учащемуся приписывается роль получателя некоторого информационного содержания и системы заданий по его усвоению. Затем результаты самостоятельной работы высылаются педагогу, который оценивает качество и уровень усвоения материала. Под знаниями понимается транслируемая информация, а личный опыт учащиеся не приобретают и их деятельность по конструированию знаний почти не организуется.

2. При втором подходе доминантой дистанционного обучения выступает личная продуктивная деятельность учащихся, выстраиваемая с помощью современных средств телекоммуникаций. Этот подход предполагает интеграцию информационных и педагогических технологий, обеспечивающих интерактивность взаимодействия субъектов образования и продуктивность учебного процесса. Обмен и пересылка информации играют в данном случае роль вспомогательной среды для организации продуктивной образовательной деятельности учащихся. Обучение происходит синхронно в реальном времени (чат, видеосвязь, общие для удаленных учеников и педагога «виртуальные доски» с графикой и т.п.), а также асинхронно (телеконференции на основе электронной почты). Личностный, креативный и телекоммуникативный характер образования – основные черты дистанционного обучения этого типа, а его цель – творческое самовыражение удаленного ученика.

В настоящее время организационные и педагогические возможности дистанционного обучения реализуются с помощью практически всех доступных телекоммуникационных сервисов таких, как:

- дистанционные курсы;
- электронная почта (в том числе и списки рассылки);

- форум и блоги;
- чат и ICQ;
- теле- и видеоконференции;

Виды дистанционных занятий определяются, с одной стороны, особенностями педагогического процесса, с другой – набором информационных и телекоммуникационных средств и сервисов, имеющихся в распоряжении школы или обучающего центра.

Практика показывает продуктивность использования в дистанционном обучении следующих видов занятий. Вводное занятие проводится с целью обзора курса в целом. Его целесообразно оформлять в виде набора веб-страниц на образовательном сервере. Индивидуальное занятие-консультация проводится в различных формах с учетом особенностей каждого ученика. Дистанционная конференция по электронной почте требует разработки структуры и регламента обсуждения одной проблемы в рамках дистанционной переписки. Чат-занятие проводится в реальном времени и требует четкого расписания и формулировки вопросов-проблем, а также возможности записи текста занятия для анализа и использования в дальнейшем. Веб-занятие имеет множество вариантов: дистанционные уроки на основе веб-квестов (специально подготовленных страниц со ссылками по изучаемой теме), а также конференций в виде форума, семинаров, деловых игр и др. Эффективной формой обучения и контроля является дистанционная олимпиада с творческими открытыми заданиями. Такое занятие проводится с помощью электронной почты или с использованием веб-форм.

Для осуществления самоконтроля учащихся следует с особым вниманием подходить к выбору дистанционных форм учебных занятий. Дистанционный курс, разрабатываемый учителем, предполагает лекционный материал, практические задания и задания для самоконтроля, которые содержат цели, учебные задачи, требования учителя. Специфическими действиями самоконтроля являются слежение, сравнение промежуточных результатов с заданным эталоном, фиксация расходуемого времени, выбор адекватных средств достижения цели и способов решения учебной задачи и др.

Взаимную проверку письменных ответов и итоговых самостоятельных работ целесообразно осуществлять путем рассылки результатов по электронной почте с дальнейшей отправкой проверенных работ учителю. В чате рационально проводить устный опрос учащихся, где существует возможность видеть ответы других учеников и делать дополнения и

Типы дистанционных занятий

Тип занятия	*Форма проведения*	*Цель*	*Форма взаимодействия*
Вводная лекция	набор веб-страниц на образовательном сервере	обзор курса в целом	учитель → ученик
Индивидуальное занятие–консультация	различные формы	устранение трудностей и недочетов	ученик ↔учитель
Дистанционная конференция	переписка по электронной почте	обсуждение и решение одной проблемы	
Чат-занятие		решение вопросов-проблем	

исправления. На форуме могут обсуждаться самые важные вопросы и проблемы, а также пути их решения.

Важным компонентом самоконтроля является рефлексия. Достоинством следующих вопросов является то, что они стимулируют внутреннюю саморегуляцию учащихся, самостоятельное получение ими информации о характере усвоения содержания урока, формируют навыки самоконтроля и успешности учебной деятельности:

- что ты запомнил в ходе урока? Какие темы из данного раздела ты запомнил? (Такие вопросы помогают ученику отслеживать, какая учебная информация перешла в его пассивное оперативное запоминание);
- что ты понял в процессе урока? В чем разобрался? Что для тебя было на уроке сложно делать, вызывало наибольшие трудности? (Такие вопросы позволяют обратить внимание учителя и ученика на то, какая учебная информация активизировала мыслительные процессы обучаемого);
- что тебе больше всего понравилось в ходе урока? Какие обсуждаемые на уроке вопросы вызвали у тебя наибольший интерес? (С помощью таких вопросов ученик осознает, какая информация затронула эмоционально-познавательную сферу его личности).

Такой организацией взаимодействия учитель учит обучаемых самоанализу отдельных сторон образовательного процесса, помогает акцентировать внимание на значимых для ребенка аспектах и осознавать возможные причины возникающих в обучении трудностей.

Таким образом, контроль в дистанционном образовании со стороны учителя способствует переходу учащихся в режим самоконтроля. При дистанционной форме обучения ученик получает возможность сам планировать свое время, свою деятельность, а также отслеживать свои успехи.

Литература

1. Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания – М.: Издательство Московского университета, 1974.

2. Хуторской А. Дистанционное обучение и его технологии // Компьютера. – №36. – 2002.

Сведения об авторе

Затеева Татьяна Григорьевна, заместитель декана психолого-педагогического факультета, старший преподаватель кафедры математики. Сфера научных интересов: управление образовательным процессом. Опубликовано 16 научных работ (тезисов и статей), 1 учебное пособие.

* * *

ЗНАЧЕНИЕ ПРИКЛАДНЫХ ЗАДАЧ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ

А.М. Еремин

Сегодня математика проникает во все сферы человеческой деятельности. Трудно назвать хотя бы один раздел науки или какую-либо профессиональную область, где не присутствовала бы математика или ее методы. Поэтому необходимость математического образования для успешного формирования личности не вызывает сомнений. Содержание современного школьного курса математики тесно связано не только с задачей получения фундаментального естественнонаучного образования, но и с задачей формирования представлений о математике как о необходимой для каждого человека составляющей общих знаний о мире и понимания значимости этой науки для общественного прогресса. Важной частью общей культуры является широкий набор знаний, которые человек активно использует в быту и в профессиональной деятельности на протяжении всей жизни.

Научно–техническая революция во всех областях человеческой деятельности предъявляет новые требования к знаниям, технической культуре, общему и прикладному характеру образования. Это ставит перед современной школой новые задачи совершенствования образования и подготовки школьников к практической деятельности. Одним из направлений модернизации современного математического образования является усиление прикладной направленности школьного курса математики, то есть осуществление связи его содержания и методики обучения с практикой.

Проблема прикладной направленности обучения математике не нова и на всех этапах ее становления и развития была связана с множеством вопросов, часть из которых не решена до сих пор. Проблема практической направленности преподавания математики рассматривалась в трудах Терешина Н.А., Возняк Г.М., Басалаевой М.Ф. и других. Однако данная проблема динамична по своему содержанию в силу постоянного развития математической теории, прогресса ЭВМ, расширения области человеческой деятельности. Даже будучи однажды решенной, она с каждым новым витком истории будет требовать переосмысления и корректировки. Сложность в этом процессе заключается в том что, что предугадать все аспекты применения математики в будущей деятельности учащихся практически невозможно, а тем более сложно рассмотреть все эти вопросы в школе. Однако, что может сделать учитель математики так это сформировать математическую культуру мышления, в том числе и через решение прикладных задач.

Исследователи данной проблемы предлагают различные трактовки понятий прикладная направленность и практическая направленность. В трактовке Н.А. Терешина под прикладной направленностью обучению математике понимается ориентация содержания и методов обучения на применение математики для решения задач, возникающих вне математики [1:10]. Под задачей с практическим содержанием понимается математическая задача, фабула которой раскрывает приложения математики в окружающей нас действительности, в смежных дисциплинах, знакомит с ее использованием в организации, технологии и экономике современного производства, в сфере обслуживания, в быту, при выполнении трудовых операций.

Из истории дидактики известно, что интерес к прикладной математике в кур-

се средней школы всегда носил декларативный характер, хотя формально для каждого периода развития системы образования проблема прикладной направленности «решалась». Однако не обошлось и без появления работ, которые, по выражению профессора А.Г. Мордковича, имели «псевдоприкладной» характер [3:267]. До недавнего времени в методике преподавания математики прикладная направленность находила свое отражение в одном из дидактических принципов – принципе политехнизма. Позже широкая математизация подавляющего числа современных наук привела в движение процессы, связанные с внедрением в школьную математику задач не только производственного содержания, характерных для принципа политехнизма, но и задач из области экономики, экологии, социологии, истории и других сфер человеческой деятельности. Принцип политехнизма уступил место прикладной направленности обучения математике, став ее составляющей. Прикладная направленность обучения математике наряду с политехнической направленностью включает в себя:

· реализацию связей с курсами физики, химии, географии, черчения, трудового обучения и т.д.;

· широкое использование электронно-вычислительной техники и обеспечение компьютерной грамотности;

· формирование математического стиля мышления и деятельности.

На основе существующих в настоящее время разделов прикладной математики выделяются задачи на математическое моделирование, алгоритмизацию и программирование. Практика показывает, что школьники с интересом решают и воспринимают задачи практического содержания. Учащиеся с увлечением наблюдают, как из практической задачи возникает теоретическая, и как чисто теоретической задаче можно придать практическую форму. К прикладной задаче следует предъявлять следующие требования [4:2]:

· в содержании прикладных задач должны отражаться математические и нематематические проблемы и их взаимная связь;

· задачи должны соответствовать программе курса, вводится в процесс обучения как необходимый компонент, служить достижению цели обучения;

· вводимые в задачу понятия, термины должны быть доступными для учащихся, содержание и требование задач должны «сближаться» с реальной действительностью;

· реальность описываемой в условии ситуации, числовых значений данных, постановки вопроса и полученного решения;

· прикладная часть задач не должна покрывать ее математическую сущность.

Как же усилить практическую и прикладную направленность обучения математике?

Для реализации прикладной направленности обучение математике существенное значение имеет использование в преподавании различных форм организации учебного процесса. В своей работе могут быть использованы следующие формы учебных занятий:

· уроки разных типов (изучение нового материала, первичное закрепление, комплексное применение знаний, умений и навыков, обобщение и систематизация изученного материала и т.д.);

· практические занятия (семинары, консультации, зачеты);

· нетрадиционные формы уроков (урок-сказка, урок-путешествие, урок деловая игра и другие).

При подготовке к таким формам учебных занятий необходимо учитывать, что для нашего времени характерна интеграция наук, стремление получить как можно более точное представление об общей картине мира. Эти идеи находят отражение в концепции современного школьного образования. Но решить такую задачу в рамках одного учебного предмета невозможно. Поэтому в теории и практике обучения необходимо ис-

пользовать межпредметные обобщения. Интегрированные уроки математики с другими предметами обладают ярко выраженной прикладной направленностью и вызывают несомненный познавательный интерес учащихся.

Задачи с практическим содержанием представлены в школьных учебниках преимущественно в виде стандартных алгебраических и геометрических задач, зачастую не отвечающих сформулированным требованиям. Содержание этих задач нуждается в существенном обогащении. Это может быть достигнуто, в частности, включением в их число задач на:

· вычисление значений величин, встречающихся в практической деятельности;

· построение простейших номограмм;

· обоснование и применение эмпирических формул;

· составление расчетных таблиц;

· вывод формул зависимостей, встречающихся на практике.

Все приемы и средства обучения, которые учитель использует в ходе урока, должны быть сориентированы на реализацию прикладной направленности обучения во всех возможных проявлениях. Так, учителю следует как можно чаще акцентировать внимание учащихся на универсальность математических методов, на конкретных примерах показывать их прикладной характер.

На уроках необходимо обеспечивать органическую связь изучаемого теоретического материала и задачного материала, так, чтобы школьники понимали его значимость, ближнюю и дальнюю перспективу его использования. По возможности, можно очертить область, в которой данный материал имеет фактическое применение. Хорошо известно, что одним из главных условий осуществления деятельности, достижения определенных целей в любой области является мотивация. В основе мотивации, как говорят психологи, лежат потребности и интересы личности. Чтобы добиться хороших успехов в учебе школьников, необходимо сделать обучение желанным процессом. Поэтому каждое новое понятие или положение должно, по возможности, первоначально появляться в задаче практического характера. Такая задача призвана, во-первых, убедить школьников в необходимости и практической полезности изучения нового материала; во-вторых, показать учащимся, что математические абстракции возникают из практики, из задач, поставленных реальной действительностью. Это один из путей усиления мировоззренческой направленности обучения математике.

Какими знаниями по экономике обладает выпускник нашей общеобразовательной школы? Создается странная ситуация: физики знакомят учащихся с ядерными реакциями, математики – с дифференциальным и интегральным исчислением, а у рыночной экономики, об экономических терминах они не имеют представления. Возникшее противоречие можно разрешить с помощью решения задач экономического содержания, проведения внеклассных мероприятий, как, например, «Математик – бизнесмен». Не следует забывать великого дидактического принципа, выдвинутого Яном Амосом Коменским: то, что изучается, должно иметь много связей. Сообщения о повышении или понижении «чего-то» на несколько процентов воспринимаются совершенно неадекватно. Поэтому необходимо решать задачи, связанные с начислением сложных процентов. При изучении темы в 9 классе «Геометрическая прогрессия» можно выстроить урок «Геометрическая прогрессия и ее приложения в экономике» и рассмотреть вопрос: «Как банки дают кредиты различным фирмам, и как система банков может увеличить возможности кредитования фирм?». Учащиеся видят, что такие, на первый взгляд, бесполезные вопросы, как сумма членов геометрической прогрессии, бесконечно убывающая прогрессия и ее сумма, имеют глубокий экономический смысл. Применяемые в школьной практике зада-

чи с экологическим содержанием показывают, что школьники лучше начинают ориентироваться в нестандартных ситуациях, прививается у детей любовь к малой родине. Прикладной характер математики можно показать, рассказывая о задачах планирования народного хозяйства. Например, известно, что прирост объема древесины в лесном массиве происходит по законам геометрической прогрессии. Ребята с интересом узнают, что составление прогноза погоды – сложная математическая задача. Для обработки данных в метеоцентрах ежедневно выполняются почти 300 млн. вычислений. Задачи прикладного характера позволяют расширить понятия о здоровом образе жизни, о вреде табакокурения. Серия задач «Жить или курить?» никого из детей не оставляет равнодушным, заставляет задуматься над серьезными проблемами [4:3].

В настоящее время в школе активно внедряются новые информационно-коммуникационные технологии обучения различным предметам и, в частности, математике. Применение информационных технологий на уроках и во внеурочной деятельности расширяет возможности творчества как учителя, так и учеников, повышает интерес к предмету, стимулирует освоение учениками довольно серьезных тем по математике и другим наукам, что, в итоге, ведет к стимулированию познавательного интереса учеников. Решение интересных жизненных математических задач должно подтолкнуть учеников использовать домашний персональный компьютер для изучения математики.

Таким образом, необходимость применения математических знаний и математического мышления врачу, историку, лингвисту несомненна, настолько важно математическое образование для профессиональной деятельности в наше время. Успех в любом виде деятельности приносит не столько применение готовых рецептов (жестких моделей), сколько математический подход к явлениям реального мира. Такой подход и могут сформировать прикладные задачи, которые дают широкие возможности для реализации общедидактических принципов в обучении.

Литература

1. Терешин Н.А. Прикладная направленность школьного курса математики. – М.: Просвещение. 1990.

2. Возняк Г.М. Прикладные задачи в мотивации обучения // Математика в школе. – №2. – 1990.

3. Мордкович А.Г. Беседы с учителями математики: концептуальная методика. Рекомендации, советы, замечания. Обучение через задачи. – М.: Школа-Пресс, 1995.

4. Басалаева М.Ф. Прикладная направленность в обучении математике // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». – М.: ИД «Первое сентября» – 200[illegible].

Сведения об авторе

Еремин Александр Михайлович, заведующий кафедрой математики СГПИ, кандидат технических наук, доцент, Почетный работник высшего профессионального образования РФ.

Направление научных исследований – математические методы в решении задач повышения помехоустойчивости телекоммуникационных систем. Имеет 57 публикаций, из них:1 учебник, 13 учебных пособий, 3 авторских свидетельства, 1 патент, 39 статей и тезисов докладов на международных, всероссийских, региональных и межвузовских научных конференциях.

* * *

ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ

А.В. Кондрашов, Т.Г. Затеева

На современном этапе развития образования большое внимание уделяется проблеме овладения компетенциями и формирования ключевых компетенций, в частности.

Компетентный человек – это сформированная личность, способная брать на себя ответственность в различных ситуациях, готовая расширить границы своих знаний и совершенствовать их. Наиболее характерен переход от установки на запоминание большого количества информации к освоению новых видов деятельности – проектных, творческих, исследовательских.

В связи с этим, актуальное значение приобретает проблема поиска и применения педагогических способов и средств организации учебной деятельности, ориентирующихся, прежде всего, на воспитании у детей таких качеств, как способность искать и находить решения различных задач, умение обосновывать и доказывать свое мнение, давать самостоятельную оценку своей деятельности. Возникает потребность направить свою педагогическую деятельность на формирование у обучающихся ключевых образовательных компетенций.

Исходя из требований к современному образованию, учитывая основу, заложенную в классификацию образовательных ключевых компетенций, возникают следующие цели и задачи:

- развитие образованной, нравственной личности, способной к самопознанию, саморазвитию и самовыражению средствами специально организованного учебного процесса;
- формирование у обучающихся умений и навыков, универсальных способов деятельности и ключевых компетенций:
- умение обосновывать суждения, давать определения, приводить доказательства;
- умение анализировать ситуацию, критически оценивать ее и находить пути решения возникающих проблем;
- воспитание уважительного отношения к другим мнениям, формирование коммуникативных качеств.

Формирование образовательных ключевых компетенций младшего школьника происходит в процессе реализации всей учебной программы на первой ступени обучения. Образование, в том числе и математическое, должно быть направлено, прежде всего, на развитие у учащихся основ современного мышления, которое позволило бы им не только успешно использовать приобретенные знания, умения, навыки, но и самостоятельно добывать новые.

Трудно переоценить роль математики в обучении и развитии мышления и познавательной активности школьников. Благодаря прикладной особенности математический аппарат используется при изучении различных предметов, что способствует их более глубокому усвоению. При этом активизируется учебная деятельность школьников, в процессе которой они овладевают методами познания, расширяется их кругозор и формируется научное мировоззрение. Математика создает условия для умения давать количественную оценку состояния природных объектов и явлений, положительных и отрицательных последствий деятельности человека в природе и социальном окружении.

В настоящее время происходят заметные изменения в социально-экономичес-

ких основах общества, науке и технике. Человеку, если он хочет активно участвовать в жизни общества, необходимо проявлять творческую активность, обнаруживать и развивать индивидуальные способности, непрерывно учиться и самосовершенствоваться.

На уроках необходимо использовать элементы педагогических технологий, которые позволяют формировать у учащихся образовательные ключевые компетенции.

Использование в процессе обучения средств компьютерной поддержки позволяет использовать демонстрационные фрагменты, игровые сюжеты, из которых выделяются ситуации, переводимые затем на язык математики, создает условия для осуществления моделирования, перекодирования информации с одного языка на другой, оценки реальности чисел, над которыми выполняются арифметические действия. Работа с математической моделью включает обучение выполнению вычислений, решению задач, работе с геометрическими фигурами и величинами, то есть представляет собой собственно учебную математическую деятельность. При работе с моделями для понимания учебного материала используются: прогнозирование ответа (определение границы ответа, количества способов решения и др.); перекодирование информации (переход от схематических или буквенных выражений к числовым и наоборот, от графических схем или блок-схем к выражениям и т.п.); обоснование с помощью теоретических знаний своих действий (приемов вычислений, способов проверки вычислений и др.); установление различных содержательных связей между знаниями и между знаниями и задачами, может быть использован диалог.

Возможности анимации позволяют удачно продемонстрировать суть задач на движение: навстречу друг другу, в противоположных направлениях, вдогонку, с отставанием.

Так же, с помощью анимации можно работать над примерами на порядок действий, в которых числа перемещаются по экрану, занимая удобные для вычисления места.

Эффективность таких фрагментов урока очень высока. Преимущество при работе с использованием компьютерных анимационных слайдов в том, что можно в любой момент вернуться к началу задачи или примера, остановиться на отдельных фрагментах, побеседовать с учениками, выслушать различные мнения. Это очень помогает ученикам, которые раньше не могли понять смысл задачи из-за того, что плохо читают, не умеют образно мыслить.

Принцип связи реальности и модели предполагает отражение в электронном учебном материале переход от реальности к ее математической модели, работу внутри модели и переход от результатов, полученных внутри модели, к их осмыслению в реальности.

Уроки математики целесообразно строить на деятельностной основе. Для этого необходимо создать условия для формирования умений выполнять действия с математическими объектами (отбор и поиск). Возможности предоставления материалов для организации поэтапного формирования умственных действий (развернутые, частично и полностью свернутые образцы действий, различные виды моделей, различного рода обоснования и комментарии, упражнения, предполагающие различные уровни усвоения действий), формирования умения работать с информацией (задания с недостающими данными, предполагающие обращение к различным источникам информации, рекомендации по сбору и обработке информации в этих источниках, реферативные задания и др.).

Формирование личностного отношения учеников к учебному материалу связано со становлением рефлексивной самооценки знаний о собственном знании

и незнании, о собственных возможностях и затруднениях, а также интересах и предпочтениях. Для этого необходимо целенаправленно работать по созданию условий для развития самооценки школьников на различных этапах их учебной деятельности. Систематическое обращение к ученику с вопросами о том, может ли он сам решить предложенную задачу, необходима ли ему помощь, какого рода помощь требуется, сможет ли ученик после решения задачи решить похожую, может ли определить причину своей ошибки или затруднений, хочет ли он придумать свою задачу или решить задачу, которая сложнее данной, может ли ученик оценить свою деятельность по решению данной задачи и т.д. позволяет формировать у учащихся самооценку своей деятельности. Сопоставление ответов учеников на предлагаемые вопросы и результатов выполнения ими учебных заданий позволяет делать выводы об адекватности самооценки школьников.

На уроках большое значение надо придавать контролю знаний, умений и навыков. От его организации во многом зависит результат обучения. В процессе контроля выявляются как достоинства, так и недостатки знаний и умений учащихся, что позволяет управлять учебным процессом, совершенствуя формы и методы обучения.

Наряду с традиционной системой контроля рекомендуется использовать тестовые задания.

Безусловными преимуществами использования тестов в процессе обучения являются и время выполнения работы учащимися, и оперативность ее проверки, что позволяет быстро выявить вопросы, вызывающие затруднения у учащихся и скорректировать как деятельность учителя, так и деятельность школьников, направленную на усвоение математического содержания. Тесты позволяют проверить не только предметные знания, умения, навыки, но и сформированность общеучебных умений: внимательно читать текст задания, соотносить его условие с требованием, анализировать, сравнивать, обобщать.

Анализируя результаты по формированию математических компетенций, можно сделать вывод, что у учеников заметно возрос интерес к предмету, им стало нравиться работать над задачами повышенного уровня сложности, а также отстаивать свою точку зрения.

Литература

1. К вопросу о формировании ключевых математических компетенций младших школьников // Начальная школа. – №4. – 2006.

2. К вопросу о математическом образовании в начальной школе // Начальная школа. – №7. – 2006.

3. Формирование математической культуры у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста // Начальная школа. – №4. – 2007.

Сведения об авторах

Кондрашов Александр Владимирович – кандидат технических наук, старший преподаватель кафедры математики Ставропольского государственного педагогического института. Имеет 55 научных публикаций (из них 3 в журналах ВАК). Область научных интересов – изучение потенциальных возможностей сетевых информационных технологий.

Затеева Татьяна Григорьевна, заместитель декана психолого-педагогического факультета, старший преподаватель кафедры математики. Сфера научных интересов: управление образовательным процессом. Опубликовано 16 научных работ (тезисов и статей), 1 учебное пособие.

* * *

ИНФОРМАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ШКОЛЫ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ МЕДИАКУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

А.В. Кондрашов, С.А. Ряднов, Ю.В. Кондрашов

Процесс информатизации общества оказывает существенное влияние на развитие системы образования, ставит новые цели и задачи, изменяет требования к итоговой грамотности и компетентности выпускников. Концепция модернизации российского образования подчеркивает значимость глобальных тенденций перехода к информационному обществу, по-новому определяющему процесс коммуникации и общения. Социально-философские основы процесса информатизации включают три диалектически взаимосвязанных компонента: медиатизацию (*лат.* mediatus – средство, посредник), компьютеризацию и интеллектуализацию.

Процесс информатизации общества способствует увеличению возможностей коммуникации людей. Развитие средств информационного обмена (устная и письменная речь, книжная культура, компьютерные средства коммуникации) доказывает, что средства коммуникации являются двигателем прогресса цивилизаций. Анализируя тенденции процесса информатизации общества, можно выделить новые особенности средств коммуникации, представленные широким кругом печатных и электронных медиа, которые становятся динамичными, контекстуальными, альтернативными и индивидуальными [1], [4].

Нормативные документы Министерства образования и науки РФ подтверждают, что в ближайшее время цель обучения информатике в школе будет направлена на формирование ключевых образовательных компетенций учащихся, что свидетельствует о распространении компетентностного подхода. Отметим, что вся совокупность сложившихся целей и задач обучения информатике в современной школе не отражает в полной мере развития процесса информатизации, и соответственно развития процесса медиатизации системы образования. В таком случае, очевидно, что цель обучения информатике в школе должна быть ориентирована на включение и развитие новых видов грамотности и культуры: медиаграмотности и медиакультуры.

Согласно терминологическому словарю А.В. Федорова, *медиакультура* – это совокупность материальных и интеллектуальных ценностей в области медиа, исторически определенная система их воспроизводства и функционирования в социуме; выступает системой уровней развития личности человека, способного воспринимать, анализировать, оценивать медиатекст, заниматься медиатворчеством (*медиатворчество* – инновационная деятельность в сфере массовой коммуникации, представляющей собой необычные подходы к композиции, содержанию и способам коммуникации различных текстов и изображения), усваивать новые знания в области медиа. В то время как *медиаграмотность* – «это умение анализировать и синтезировать пространственно-временную реальность, умение «читать» медиатекст; показатель развития медиакультуры» [5].

Поскольку процесс информатизации образования видится в единстве процессов интеллектуализации, компьютеризации и медиатизации, для реализации поставленной цели большим потенциалом обладает именно медиаобразование. *Медиаобразование* – это «процесс образования и развития личности с помощью и на

материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений интерпретации, анализа и оценки медиатекста, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники» [5].

В современном обществе наблюдается формирование насыщенного информационного пространства посредством медиа. В данных условиях следует обратить особое внимание на то, что учащиеся школ, студенты все больше становятся зависимыми от медиа и вынуждены активно ими пользоваться. Таким образом, современная школа должна поставить своей целью развитие медиакультуры учащихся.

В рамках школьного курса информатики (базовый и профильный уровни) активно решаются проблемы обработки текстовой, графической и звуковой информации, однако вопросы негативного влияния медиа на личность и общество, анализа медиа и разработки медиаресурсов решаются отчасти, в то время как в рамках медиаобразования эти вопросы решаются успешно. Согласно определению, данному российской педагогической энциклопедией, медиаобразование является направлением в педагогике, выступающим за изучение закономерностей массовой коммуникации (прессы, ТВ, радио, видео и др.). Основными задачами медиаобразования являются подготовка нового поколения к жизни в современных условиях, к восприятию различной информации, обучение человека умению понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладеть способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств.

Как уже было сказано выше, целью медиаобразования является формирование и развитие медиаграмотности, и как следствие медиакультуры. Следует заметить, что в истории человечества можно четко выделить смену культур, а именно, переход от бесписьменных культур к письменным культурам, далее переход к книжной культуре при изобретении книжного станка Гуттенбергом. Распространение современных информационных технологий повлекло выделение информационной культуры, а развитие новых информационных технологий приводит к зарождению медиакультуры. В данном случае для наглядности можно представить эволюцию целей обучения информатике, представленную на рисунке 1.

Исходя из определения медиаобразования, можно предположить, что одним из необходимых условий для успешного формирования медиакультуры и развития медиаграмотности и будет единая информационная среда образовательного учреждения. Под единой образовательной средой школы следует понимать ее информационно-коммуникационную составляющую (сеть, сервер, интранет) с административно-управленческим уклоном. Информационная среда образовательного учреждения создается, чтобы учащийся мог получать «свежие» знания, активно их применять, критично относиться к информации и обладать мобильностью.

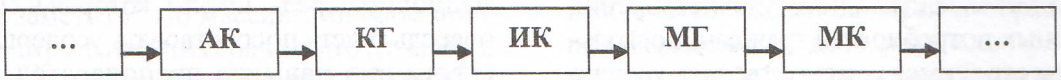


Рисунок 1 – Эволюция целей обучения информатике

АК – алгоритмическая культура
КГ – компьютерная грамотность
ИК – информационная культура
МГ – медиаграмотность
МК – медиакультура

Цели создания информационно-коммуникационной среды образовательного учреждения должны быть тесно связаны с основными целями его деятельности. В то же время, существует и обратная связь: процесс информатизации оказывает существенное влияние на цели общего образования. Эта взаимозависимость отражается в выработке новых требований к современной школе, которая должна становиться "Школой будущего". Приведём перечень данных требований [2]:

- обновленное содержание образования, интеграция ИКТ в образовательный процесс;
- активные формы учебной деятельности;
- инновационные формы организации образовательного процесса, (проектная, исследовательская, дистанционная форма, индивидуализация);
- новая роль педагога в школе;
- образовательная среда, в том числе – школа информатизации;
- новые подходы к управлению школой.

При внимательном рассмотрении приведенных выше требований можно сделать вывод о том, что качественное функционирование «Школы будущего» возможно при наличии информационно-коммуникационной среды школы и переходе от традиционного образования к медиаобразованию.

Информационная среда школы обладает огромным потенциалом, так как активно используется при очном обучении, но также позволяет успешно организовывать дистанционное обучение. В настоящее время большое внимание уделяется именно позиции максимального удовлетворения учебных потребностей граждан, поскольку мы стремимся соответствовать уровню развитых стран, званию демократического и гуманистического государства. Наличие у образовательного учреждения единой информационной коммуникационной среды открывает широкие горизонты не только педагогам (обмен опытом с коллегами, частичная автоматизация процесса обучения, а соответственно экономия времени и др.), но и учащимся, а именно постоянный доступ к информационным ресурсам школы, учебным материалам преподавателя, собственным оценкам по предмету и многое другое.

С сожалением следует отметить, что полноценное использование средств информационно-коммуникационных технологий и медиа в школе сдерживается практически отсутствием единой методической базы. В настоящее время, за исключением отдельных описаний применения средств ИКТ и медиа на предметном уроке и во внеурочной деятельности, школьный учитель практически не имеет возможности найти практические советы и методические разработки по применению компьютерной и мультимедийной техники в своей деятельности.

Ситуацию осложняет еще и то обстоятельство, что у многих преподавателей отсутствует практика работы с мультимедийной и иной техникой, которая может применяться в образовательном процессе и во внеурочной деятельности, отсутствует компетентность в области установки требуемого программного обеспечения на персональный компьютер. Кроме того, у многих преподавателей отсутствуют навыки подключения периферийного оборудования, практической работы в локальных и глобальных сетях, отсутствует простейший опыт действий при сбоях компьютерной и другой техники. Все вышеперечисленные сложности внедрения и активного использования средств ИКТ при обучении должны быть приняты во внимание при создании единой информационной среды школы, которая в свою очередь будет способствовать усовершенствованию навыков преподавателей и школьников при общении с техникой и программным обеспечением [2].

Обратим особое внимание на единую информационную среду как на условие формирования медиакультуры учащихся при обучении информатике. Информатика как учебный предмет является тем са-

мым фундаментом, с которого начинается «строительство» медиаобразования, поскольку она содержит фундаментальные знания об информационных технологиях, их средствах, медиаресурсах и медиасредствах. Важным понятием медиаобразования является также понятие медиатекста. Особое внимание данному понятию уделяется, поскольку развитие способов общения и коммуникации влечет за собой развитие способов хранения и передачи информации. Для анализа тенденций развития способов хранения информации, обратимся к следующей цепочке понятий, представленной на рисунке 2.

Суть развития представленной цепочки понятий в развитии культур в истории человечества под влиянием средств коммуникации, которые в любом случае позволяют обмениваться текстами. Интересен переход от гипертекста к медиатексту, прошедший практически незаметно. *Гипертекст* обладает следующими характеристиками: интертекстуальность, деперсонализация контента, ризоморфность. Медиатекст в свою очередь обладает динамичностью, интерактивностью, диалогичностью, контекстуальностью, альтернативностью, индивидуализацией.

Таким образом, *гипертекст* – это принцип организации массивов информации, при котором отдельные информационные элементы связаны между собой ассоциативными отношениями, обеспечивающими быстрый поиск информации и данных, связанных между собой. Медиатекст – это результат деятельности человека или группы людей, реализованный в виде фильма, ТВ-передачи, книги, статьи, журнала и т.д. Следует заметить, что массивы информации формируются интерактивно и могут быть индивидуализированы. В настоящее время также популярен термин «*гипермедиа*», означающий сочетание технологий гипертекста и мультимедиа для единой представления и навигации информации разного рода.

Можно сделать вывод, что развитие медиакультуры учащихся базируется на обучении учащихся работать с медиатекстом, умении его создавать. В качестве решения данной учебной задачи и удовлетворения учебной потребности школьников, можно предложить ввести элективный курс, связанный с деятельностью по созданию и работе с медиа. Элективные курсы (курсы по выбору) играют важную роль в системе профильного обучения на старшей ступени школы. В отличие от факультативных курсов, элективные курсы обязательны для старшеклассников. Они являются важнейшим средством построения индивидуальных образовательных программ (траекторий) учащихся, так как в наибольшей степени связаны с выбором каждым школьником содержания образования в зависимости от его интересов, способностей, последующих жизненных планов.

В качестве отправной точки при выборе тематики элективного курса для учащихся старших классов, был взят содержательный компонент образовательного стандарта среднего (полного) общего образования по информатике и ИКТ для базового и профильного уровня [3] «Технология создания и обработки текстовой информации», а именно углубленное изучение настольных издательских систем и компьютерных публикаций.

Настольные компьютерные издательские системы приобрели широкую популярность в различных сферах человеческой деятельности: науке, культуре, бизнесе, производственной деятельности и образовании. Издательское дело актуально практически для любой организации. Выпуск информационных бюллетеней, рекламных проспектов, собственных малотиражных

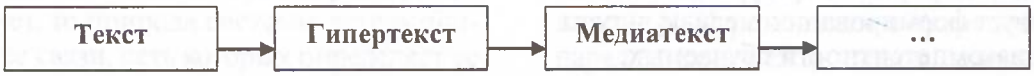


Рисунок 2 – Динамика развития текста

газет и даже книг, становится необходимым атрибутом информационного обеспечения современных учреждений.

Настольные издательские системы представляют собой программы, позволяющие осуществлять компьютерную верстку широкого спектра основных типов документов. Предусмотренные в пакетах данного типа средства позволяют: компоновать (верстать) текст, используя эталонные страницы; осуществлять полиграфическое оформление текста; обрабатывать графические изображения; обеспечивать вывод документов полиграфического качества и т.д.

В настоящее время особая потребность в издательской деятельности у школьников и студентов: написание рефератов, докладов, создание презентаций, буклетов и многое другое. Для решения данной проблемы создается элективный курс «Издательская деятельность средствами ИКТ», предполагающий изучение основ издательской деятельности, осуществляемой средствами ИКТ и медиа.

Элективных курсов на тематику издательской и редакционной деятельности достаточное количество, но они большей частью направлены на изучение работы в текстовом редакторе Microsoft Word и настольной издательской системе Adobe Page Maker, в то время как появилась потребность в свободно распространяемом программном обеспечении, а компания Adobe выпустила новую издательскую систему Adobe InDesign, заменившей Page Maker. К тому же в настоящее время большую популярность приобретают электронные книги и электронные учебники. Экологическая обстановка на планете оставляет желать лучшего и экологи всерьез озабочены тем, что большая часть лесного массива планеты уходит на производство бумаги. Создание электронных изданий позволяет не только экономить природные ресурсы, но и способствует формированию медиакультуры и медиакомпетентности обучаемых.

* * *

Литература

1. Моль А. Теория информации и эстетическое восприятие // Издательство: Мир, 1966.

2. Сайков Б.П. Информационная среда школы // Первое сентября. – 2007. – № 20.

3. Угринович Н.Д. Преподавание курса «Информатика и ИКТ» в основной и старшей школе, 7-11: Методическое пособие / Н.Д.Угринович, - 4-е изд., испр. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2007.

4. Федоров А.В. Медиаобразование: История, теория и методика. – Ростов-на-Дону: Изд-во ООО «ЦВВР», 2001.

5. Федоров А.В. Терминология медиаобразования // Искусство и образование. – 2000. - № 2.

Сведения об авторах

Кондрашов Александр Владимирович – кандидат технических наук, старший преподаватель кафедры математики Ставропольского государственного педагогического института. Имеет 55 научных публикаций (из них 3 в журналах ВАК). Область научных интересов - изучение потенциальных возможностей сетевых информационных технологий.

Кондрашов Юрий Владимирович – кандидат технических наук, преподаватель кафедры Военной академии связи им. С.М. Буденного. Имеет 38 научных публикаций (из них 2 в журналах ВАК). Область научных интересов – вейвлет-анализ и модулярная арифметика.

Рядов Сергей Алексеевич - кандидат технических наук, профессор, начальник кафедры СВИС РВ. Имеет 124 научных публикации. Область научных интересов - мультиагентные системы.

РАЗДЕЛ IV. ФИЛОЛОГИЯ

ЯЗЫКОВАЯ ИЗОФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ В КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНОМ АСПЕКТЕ

Ю.Ю. Леденев

Язык – сложная многоуровневая самоорганизующаяся система, обладающая рядом универсальных свойств сложных систем. Будем считать системой множество связанных и взаимодействующих между собой объектов, выполняющее определенные функции. Каждая группа объектов может быть выделена дихотомически по наличию связей между объектами (объект – объект; объект – совокупность объектов; совокупность объектов – совокупность объектов), а система связей, обеспечивающая корреляцию объектов в пределах системы, становится параметрическим свойством этой системы – связностью. При этом существенным для системы является ее упорядоченность, то есть взаимодействие ее объектов не хаотично, а целенаправленно, то есть детерминировано функцией.

Каждый из системных объектов, будучи охвачен связями с другими объектами, так или иначе реализует свои свойства, при этом реализация этих свойств зависит от связей с другими объектами: если какое-то из свойств объекта не реализуется через связи с другими объектами, то для данной системы это свойство нерелевантно.

Если природа объекта определяет, какие связи он может образовывать, а какие нет, то природа системы детерминирует ее связи, сеть которых определяет ее структуру; при этом узлы этой сети образуют позиции для объектов системы. Однако для определения структуры недостаточно ее трактовки только как схемы связей между объектами. Если объекты системы вступают в связи, реализующие их свойства, то в каждой данной позиции системы может находиться только объект, обладающий определенными свойствами, детерминированными системными связями. Таким образом, структура системы – это схема позиций объектов и связей между ними; структура предопределяет связи и свойства объектов, способных находиться в той или иной позиции.

Если учесть, что между любой парой объектов могут возникать связи нескольких типов, например, связи разных качеств, то следует признать, что в одном и том же связном объекте может обнаруживаться несколько структур, в зависимости от того, о сети связей какого из типов идет речь.

Каждый из объектов системы может представлять собой подсистему, состоящую, в свою очередь, из объектов – систем следующего яруса; и сама система в рамках надсистемы верхнего яруса выполняет роль отдельного ее объекта.

Таким образом, принцип изомерности организации иерархии лежит в основе строения сложных систем, одной из которых является естественный язык. В лингвистике это явление было отмечено еще Е. Куриловичем в исследовании параллелизма между планом содержания и планом выражения [Курилович 1962].

Изначально математический термин «изоморфизм» употреблялся в лингвистике метафорически, т.е. для обозначения подобия, неслучайного сходства в строении качественно различных единиц языка. «Две системы, рассматриваемые отвлеченно от природы составляющих их элементов, являются изоморфными друг другу, если каждому элементу первой системы соответствует лишь один элемент второй и каждой связи в одной системе соответствует связь в другой и обратно» [ФЭС 1977]. Изоморфизм следует отличать от гомоморфизма, при котором соответствие объектов (систем) однозначно лишь в одну сторону. Среди уточнений определения отмечается, что для изоморфизма характерно «сходство двух или более объектов по форме или строению. Изоморфизм может наблюдаться на любом структурном уровне…» [Кириленко, Шевцов 2002].

При этом в большинстве современных лингвистических исследований делается акцент именно на структурном сходстве языковых изомеров. Это справедливо при применении того или иного способа декомпозиции к исходной системе, то есть в рамках структурного (структурно-семантического) подхода, достоинством которого является возможность изучать все объекты системы, не выходя за ее пределы, т.е. абстрагируясь от внешних отношений и связей системы с окружением (дискурсом).

В рамках функционального подхода система рассматривается исключительно с позиций ее внешних аспектов. Исследуются отношения системы как целого с другими, лежащими вне ее объектами, т.е. со средой. Исходя из этого, функцией, или поведением, системы можно назвать все то, что можно узнать о системе, не касаясь ее внутреннего содержания, абстрагируясь от него. Структура системы полагается как «черный ящик». Другая особенность функционального подхода состоит в его комплексности. Действительно, рассматривая систему со стороны функций и отвлекаясь от ее внутреннего содержания, которое, как правило, исключительно разнородно по составу и природе протекающих процессов, мы как бы целиком охватываем это разнообразие в его итоговом выражении – поведении системы. Функция – это совокупность порождающих ее процессов в снятом виде.

Комплексные методы лингвистического анализа, учитывающие дискурсивные свойства языковых объектов, по своей сути совмещают принципы структурного и функционального подходов. В этих случаях, применяя функциональный подход к исследованию какой-либо системы, мы одновременно проводим структурный анализ некоторой другой системы, включающей исходную в качестве своего элемента. И наоборот, осуществляя структурный анализ какой-либо системы, мы одновременно реализуем функциональный подход по отношению к системам, которые входят в исходную в качестве ее элементов, или подсистем.

При этом констатация изоморфизма становится актуальной только в связи с исследованием внутренней организации языкового объекта. В самом деле, структурно подобные образования нередко оказываются носителями совершенно различных функций, реализуют разные, не подходящие под трактовки изоморфизма значения.

В этой связи многие исследователи применяют термин «изосемия», который призван установить подобие значений и который противопоставляется изоморфизму [см. Градинарова 2003; ЛЭС 1990]. Установившаяся корреляция «изоморфизм» – «изосемия», в зависимости от направления подхода (от структуры к семантике или наоборот), позволяет дать адекватное представления об их системном статусе.

Тем не менее современная парадигма лингвистического знания, распространив объект исследования «вширь и

вглубь» – в дискурс и когницию, выдвигает новые требования к системному описанию. Истоки языковых явлений лежат глубоко в языковом сознании и детерминируют информационную полноту и многообразие дискурсивных реализаций. Языковая система в своей структурно-семантической абстракции представляет собой универсальный процессор, с помощью которого ментальные репрезентации становятся фактами дискурса. Современная лингвистическая теория рассматривает «роль языка как «упаковки» знания, но не в дескрипциях мира, а в наречении его отдельных фрагментов, а также в последствиях этого наречения – фиксации, хранении, дальнейшей передаче знаний об отдельных «составляющих» мира, а главное, его категоризации» [Кубрякова 2004б:44]. Явления изоморфизма и изосемии представляют собой результаты процедур категоризации, и их репрезентация в тех или иных языковых объектах – это различные ипостаси языковой изотопии.

Как наблюдения изоморфизма оказалось недостаточным при функциональном описании, так и наблюдения изосемии оказываются не вполне адекватными при когнитивно-дискурсивном подходе.

Любая речемыслительная деятельность является одновременно системной совокупностью актов (1) интенционального осмысления (концептуализации), (2) номинации (вычленения репрезентируемых объектов), (3) дискретизации (категоризации), (4) предикации (акта создания пропозиции) и (5) линеаризации (т.е. подготовки к превращению в линейный коммуникативный код). Таким образом, языковой код и является наблюдаемой безусловной проекцией когнитивных процессов, позволяющей делать реконструктивное описание этих процессов.

В описанном выше механизме строится мыслительная модель актуальной ситуации – ментальная репрезентация, которая в процессе концептуализации формирует пропозицию. В процессе дискретизации вычленяются компоненты ситуации, которым предстоит стать семантическими актантами. А в процессе предикации происходит преобразование неодномерной, но неориентированной структуры пропозиции в линейную, что позволяет языковому процессору перейти к синтаксическому – предикативному – отображению речемыслительного акта. Конечная цель этой системы взаимосвязанных процедур – коммуникация, в которой исходная актуализированная когнитивная ситуация предстанет в наиболее удобной дискурсивной форме для адекватного декодирования, получения изоморфной пропозиции в сознании реципиента.

Каждый из описанных выше шагов речемыслительной деятельности происходит в своей среде, и топология систем каждого яруса отличается от других. Так, система ментальных репрезентаций во многом недискретна и многомерна, в ней оперируют различные по своей природе сущности, причем иерархия, операциональные связи и отношения явлений, которые получили наименование концептов, фреймов, гештальтов, сценариев, скриптов и т.п. еще не вполне изучена. Структура пропозиции обладает меньшей размерностью, которая, в частности, включает в себя диктумное, модусное и логическое пространства, в которых можно выделить референтные и нереферентные ярусы. Тем не менее структура пропозиции признается изоморфной структуре ментальной репрезентации фрагмента картины мира, и пропозицию можно считать проекцией объекта из континуума с большей размерностью на континуум с меньшей размерностью. Следующий, синтаксический, уровень системы представлен двумя ярусами: глубинным с неодномерной структурой, в которой функционирует предикатно-актантная структура и поверхностным, с одномерной линейной цепочкой кода, уходящей в дискурс. Каж-

дый из этих ярусов является проекцией более размерного предыдущего, а при проекциях более размерных структур в менее размерные наблюдается искажение формы, ее приращения, компенсирующие информативный недостаток структур с малой размерностью. Согласно существующим взглядам, каждый следующий уровень репрезентации, являясь проекцией предыдущего, несет в себе его «подобие», т.е. изоморфен ему. Исходя из определения изоморфизма, данного выше, такая точка зрения не является верной. В этих случаях наблюдается одностороннее подобие, каждая следующая проекция является морфологически проще предыдущей, следовательно, перед нами – явление языкового гомоморфизма, при котором подобие односторонне. В этом свете структура пропозиции *не изоморфна, а гомоморфна* реальному фрагменту картины мира. Такой же гомоморфизм наблюдается при переходе от пропозиции к синтаксической конструкции, и от нее – к дискурсивному высказыванию. При этом каждый следующий уровень гомоморфен предыдущему, и только ему, и было бы не вполне корректно утверждать, что структура высказывания обязательно должна быть гомоморфной, например, структуре пропозиции.

Неверно считать, что коммуникативная составляющая является достоянием только дискурсивного уровня. Она, как функциональная предназначенность, закладывается в виде иллокутивного и модусного компонентов еще на когнитивном этапе, на этапе формирования пропозиции и соседствует с референциальной составляющей смысла. Конкретные же варианты проекции этой коммуникативной составляющей и определяют в конечном итоге, к какой форме будет приведена структура высказывания.

Таким образом, в этом ряду явление изоморфизма прослеживается ограниченно. Если пронаблюдать различные срезы языковой системы, то мы увидим, что цепочки изоморфов являются нерегулярными и прерывистыми. Это не удивительно: подобие форм далеко не всегда обеспечивает подобие содержания.

Явления изосемии более регулярны, так как дискурсивная реализация является более «чувствительной» к искажению смысла, чем к искажению формы. Но и явления изосемии, переходя в дискурсивное пространство, нередко выявляют аномалии. При одинаковой референции и денотативной отнесенности легко представить дискурсивные ситуации, при которых изоморфные конструкции не будут изосемичны.

Это объясняется тем, что ни структура, ни семантика языкового объекта при своем движении от когниции к дискурсу не должны являться неизменными. Любое изменение – будь то сдвиг в актуализации пропозиций, модуса или иллокутивной составляющей, как правило, ведет к изменению как плана содержания, так и плана выражения языкового знака, причем это изменение призвано обеспечить неизменной сущность объекта – его функцию, привести форму и содержание в такое соответствие, при котором достигается изофункциональность структуры пропозиции дискурсивной информационной структуре.

Именно явление изофункциональности является системным проявлением параллелизма, частными случаями которого выступают изоморфизм и изосемия. Изоморфизм наблюдается при повторении строения разноплановых единиц, при этом какие-то свойства изоморфных конструкций безусловно повторяются. Изосемия наблюдается при подобии семантики; в качестве частного случая изосемии выступает синонимия, которая нередко наблюдается между явлениями различных ярусов (ср. синонимия слова и фразеологизма; различные случаи так называемой синтаксической синонимии).

Изофункциональность может быть сопряженной с изосемией, изоморфизмом.

Ср.: *Это памятник Пушкину – Это памятник автору «Онегина» – Это памятник автору «Каменного гостя»*. Эти конструкции изоморфны и изосемичны с точки зрения референции; однако с точки зрения денотатов компонентов они не являются синонимами. Во многих дискурсивных условиях они могут оказаться изофункциональными; однако, если, предположим, они обращены к группе экскурсантов, часть из которых недавно была в театре на опере П.И. Чайковского, а какая-то часть не знает, кто написал «Каменный гость», то данные высказывания перестают быть функционально эквивалентными. Другим примером изофункциональности является использование структур различных синтаксических ярусов в одной функции. Ср.: *От такой досады она покраснела. – Ее взяла такая досада, что она покраснела.* – Если вне зависимости от употребления любой из этих конструкций информационная (в т.ч. иллокутивная, модальная, референциальная) структура дискурса останется неизменной, то эти конструкции изофункциональны. Третий пример наиболее показателен. Ср.: *Никто не заговорил. – Не нашлось ни одного, кто сказал бы хоть что-нибудь. –* и *– Я не услышал от них ничего*. Очевидные различия в свойствах высказываний не делают невозможной дискурсивную ситуацию, в которой они являлись бы изофункциональными. Более того, изофункциональные потенции «проступают» в этих предложениях и вне контекста – следовательно, они «заложены» в них изначально, на этапе порождения.

Объяснение возможности формирования функционально подобных конструкций лежит в когнитивно-дискурсивной плоскости.

Многомерная когнитивная ситуация, пройдя через все этапы синтаксической обработки и реализованная в дискурсе в линейной синтаксической последовательности, сохраняет все отношения, существовавшие между ментальными репрезентациями в исходном ментальном образовании. Синтаксические связи, таким образом, представляют собой проекцию связей и отношений внутри исходной когнитивной структуры. В частности, формальные синтаксические блоки, организованные вокруг предикатных синтаксем (или их нереализовавшихся позиций – «следов», которые чаще всего репрезентируются так называемыми свободными синтаксемами), должны представлять собой проекцию основных концептуальных узлов (пропозиций) и сохранять отношения между ними. Поскольку процесс линеаризации предполагает выстраивание в единую цепь неравноправных с когнитивной точки зрения элементов, принадлежащих к различным узлам когнитивной структуры, естественно предположить, что и последствием линеаризации будет являться синтаксическая структура с функционально неравноправными блоками. Иными словами, поскольку узлы когнитивной структуры имеют различную значимость по отношению к ядру когнитивной ситуации, естественно предположить, что и синтаксическая проекция будет включать ядра и синтаксемы, обладающие различным «весом», ценностью для высказывания. Важную роль в этом процессе играют приоритеты и интенции говорящего, в соответствии с которыми узлы когнитивной ситуации предицируются в соответствии со своей будущей ролью в линейной синтаксической структуре. Поскольку любая когнитивная ситуация, лежащая в основе пропозициональной структуры, поликонцептуальна, синтаксическая структура (по крайней мере ее глубинная зона) должна представлять собой совокупность нескольких формально детерминированных позиций, а поскольку входящие в когнитивную структуру ментальные репрезентации имеют различный вес и функции в структуре формируемых пропозиций, то и линейная синтаксическая структура должна обладать формальной и семантической гибко-

стью, позволяющей реализовать именно те функции, которые соответствуют интенциональности говорящего.

Таким образом, изофункциональность является дискурсивно обусловленным фактором и формируется на когнитивном уровне. Более сильные и актуальные связи между ментальными репрезентациями реализуются в более приоритетных по сравнению с другими синтаксических отношениях. Линейным проявлением информационной ценности спроецированных таким образом отношений должно являться такое кодирование наиболее актуальных и сильных отношений, которое обеспечило бы стабильную первоочередную интерпретацию реципиентом наиболее актуальной для говорящего информации для эффективной реконструкции фрагмента картины мира в соответствии с интенциями говорящего. На этом пути возможны любые изменения структуры и семантики синтаксической единицы, которые обеспечивают неизменность ее функций в дискурсе и детерминируются этими функциями. При изменении дискурсивных условий происходит «адаптация» высказывания к новым условиям для сохранения функционального «status quo».

Литература

1. Градинарова А. Изосемия, изоморфность и статус безличных предложений в системе русского синтаксиса // Русистика 2003: Язык, коммуникация, культура. – Шумен, 2003.

2. Кириленко Г.Г., Шевцов Е.В. Краткий философский словарь. – М.: Слово, АСТ, 2002.

3. Кубрякова Е.С. Об установках когнитивной науки и актуальных проблемах когнитивной лингвистики // Известия АН. Серия литературы и языка. – Т. 63. – 2004а. – № 3.

4. Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. – М.: Языки славянской культуры, 2004б.

5. Курилович Е. Понятие изоморфизма // Очерки по лингвистике. – М., 1962.

6. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990.

7. Философский энциклопедический словарь / Губский Е.Ф., Кораблева Г.В., Лутченко В.А. – М.: Инфра-М, 1997.

Сведения об авторе

Леденев Юрий Юрьевич является членом диссертационного совета при Ставропольском государственном университете, членом Ставропольского отделения Российской ассоциации лингвистов – когнитологов, членом Американского лингвистического общества (LSA). Автор более 90 публикаций, из них 8 учебно-методических, 2 монографии и 80 научных работ.

* * *

ОСЛОЖНЕНИЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ КАК СПОСОБ АКТУАЛИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИИ В ТЕКСТЕ

Г.Н. Манаенко

Коммуникация как форма социально-культурного взаимодействия людей, групп и организаций заключается в передаче, восприятии и обработке информации и основывается на применении языка. В настоящее время *информация* понимается как формализованное *знание*, представленное в форме объективного сообщения с помощью определённых языковых выражений [5:60; 4:36]. Как отметили М.Б. Бергельсон и А.Е. Кибрик, «семантическое представление любого сообщения – это, как правило, система пропозиций. Иконический способ выражения пропозиции – простое предложение» [2:344]. Соответственно, существует иерархия средств выражения пропозиции в языке: простое предложение > придаточное предложение > оборот > копредикат > определитель > именная группа > служебное слово > грамматическая категория > часть лексического значения нулевое выражение. Таким образом постулируется, что в «каноническом предложении» пропозиция выражается наиболее полно и в речи данное синтаксическое выражение получают самые *значимые* для коммуникатора пропозиции из предлагаемой им адресату «модели мира».

Поскольку в соответствии с положениями когнитивной лингвистики пропозиция выступает в человеческой психике как форма хранения и выведения вовне знания, можно считать, что в простом (каноническом, элементарном) предложении единица знания (информации) выражается приоритетно и данная синтаксическая конструкция выступает в качестве коммуникативной, или сообщающей, как это утверждается в «Коммуникативной грамматике русского языка» [3:218]. Однако, на наш взгляд, коммуникативная синтаксическая единица должна выражать не только пропозицию: пропозициональная структура ментальной репрезентации предстаёт в коммуникации знанием лишь тогда, когда это знание *приписывается*, т.е. сохраняется отношение предикации и происходит так называемое навязывание знания. Так, если в коммуникации пропозиция представлена словом, пусть даже и предикатным, это ещё не «навязываемое» знание, а всего лишь «разделённое», входящее в общий фонд знаний участников коммуникации и не являющееся объектом обмена или передачи, т.е. *информацией*. Именно по этой причине предикатные актанты, определители и номинализации, содержащие в «свёрнутом» виде те или иные элементы пропозиции, не выступают в акте коммуникации отдельной единицей знания, а включаются в какой-либо качестве в структуру других пропозиций, которые действительно *приписываются* коммуникатором, выступая тем самым языковым выражением единиц информации: «… предицирование как процесс объективно (и / или субъективно) обоснованного приписывания *смысла* и отличает предложение от слова…» [8:100]. Добавим, а также такие синтаксические конструкции, которые традиционно подводились под понятие «осложняющих» предложение, т.к. они выступают носителями не столько «вторичной» предикативности, сколько «вторичной» (добавочной, дополнительной и т.п.) предикации, что находит своё проявление в реализации ими при включении в предикативную единицу («каноническое» предложение) таксисных значений. На этом основании (соотношение

«единица языка – единица информации») вполне закономерно можно определить *назначение* каждого типа коммуникативных единиц синтаксиса:

- простое предложение (ПП), выражающее единицу информации, репрезентирует в акте общения коммуникативно существенный для говорящего фрагмент его «модели мира» (приоритетную пропозицию);
- сложное предложение (СП), выражающее две и более единицы информации, обнаруживает в акте общения коммуникативно главную для говорящего связь / отношение между фрагментами его «модели мира»;
- осложнённое предложение (ОП), выражающее две и более единицы информации, эксплицирует в акте общения либо *сопутствующую* информацию о связи / отношении между фрагментами «модели мира» говорящего, либо *дополнительную* информацию об отношении коммуникатора к представляемому им фрагменту «модели мира». (Указанные типы информации, *выделенные с точки зрения приоритетности для говорящего в акте общения*, определяются в теории коммуникации как *комментирующая* информация, присутствующая в тексте наряду с основной).

Отсюда следует, что осуществление комментария и есть основная функция-потенция (в духе А.В. Бондарко) осложняющих (предицирующих) категорий в тексте, в первую очередь обозначающих коммуникативный ранг представляемой информации в соответствии с личностными смыслами говорящего и коммуникативной ценностью для него. При этом комментарий может быть отнесён как к онтологии выражаемой «модели мира» коммуникатора, так и её оценкам, которые при иных информационных и коммуникативных интенциях говорящего способны предстать в акте общения в качестве онтологических сущностей.

В то же время синтаксическая конструкция – это всего лишь языковой «носитель» информации (техническое средство, как называют М.Б. Бергельсон и А.Е. Кибрик), выступающий строительным материалом для *высказывания* как единицы речи, включенной в текст. «Там, где предложение фигурирует как целое высказывание, оно как бы вставлено в оправу из материала совсем иной природы, – писал в этой связи М.М. Бахтин. – Только высказывание имеет непосредственное отношение к действительности и к живому говорящему человеку (субъекту). В языке только потенциальные возможности (схемы) этих отношений» [1:301]. В качестве же конституирующих признаков высказывания, по М.М. Бахтину, выступают: а) принадлежность одному говорящему; б) «предметно-смысловая исчерпанность»; в) «типические композиционно-жанровые формы высказывания», определяемые сферой использования языка.

С нашей точки зрения, «предметно-смысловую исчерпанность» высказывания не следует ограничивать только выражением пропозиции, пусть даже и «полным», а *определять на основе решения речевой задачи*, понимаемой не столько как речевой акт, в его традиционной трактовке, сколько как его *назначение* в речевой ситуации. Так, те же репрезентативы (утверждения) могут подавать информацию в акте общения в качестве содержания исходной посылки, обоснования, тезиса, аргумента, оценки, прогноза и т.п. Иными словами, передаваемые знания (единицы информации) способны предстать при общении в определённом качестве в зависимости от информационных и коммуникативных интенций говорящего. В отношении третьего критерия, пожалуй, можно говорить прежде всего в приложении к роли высказывания в композиционном построении текста определённого жанра. Вполне вероятно предположить, что именно синтаксическая основа высказывания может выступать маркёром рубрик

композиционной структуры текста и границ высказываний в них. Всё это, как нам представляется, следует определять в соответствии с жанровой спецификой каждого конкретного речевого произведения.

Так, в комментарии – достаточно распространённом жанре в современной публицистике – в отличие от других аналитических жанров, в анализе уже известного аудитории события превалирует *отношение* автора к предмету отображения. Как отмечает по этому поводу А.А. Тертычный, с помощью комментария «автор выражает отношение к актуальным событиям, формулирует связанные с ними задачи и проблемы в форме сжатого анализа недостатков или достижений, а также выражает их оценку, прогноз развития и т.д.» [9:211]. Вслед за авторитетным исследователем подчеркнём, что комментарий может быть превентивным, предвосхищающим события и готовящим общество к их неизбежности. Существенно, что комментарий характеризуется относительно прочной структурой доказательного рассуждения при всей эластичности возможной формы.

Раскроем это положение на примере организации содержания комментария «Нужна ли нам компартия?» отдела политики газеты «Аргументы и факты» (№ 15. 2002). Здесь вполне отчётливо задан доминирующий синтаксический конструкт – осложнённое предложение (ОП): из 47 предложений текста 28 включают в свой состав осложняющие категории. Причём, учитывая, что аргументирование – это всегда сложный речевой акт [7:113], отметим предельную насыщенность текста рядами однородных членов предложения – 19 (более чем в каждом третьем предложении), а также вводными конструкциями – 9 (почти в каждом пятом предложении). В целом же для данного комментария характерна тенденция к бинарному принципу организации содержания: достаточно отметить наличие двух (!) лидов и двух частей, каждая из которых имеет свой подзаголовок.

При этом первый лид, суммирующий (по классификации М.И. Шостак), содержит два высказывания, реализованных на основе одной синтаксической единицы – бессоюзного сложного предложения (БСП), поскольку здесь два автора, т.е. представлена так называемая чужая речь. Во втором лиде-ретроспекции [10:69] также два высказывания, что подчёркивается используемыми синтаксическими конструкциями: первое высказывание, организованное на основе двух ПП, констатирует наличие в прошлом конфликтной идеи и возможности её реализации; второе высказывание, организованное на основе трех ОП с рядами однородных членов, бинарно противопоставленных с помощью текстовых союзов «а» и «но», представляет констатацию возможных и реальных действий власти и реальных действий левой оппозиции.

В первой части комментария «Халява кончилась», состоящей из трех абзацев, представлен анализ событий, происходящих «сейчас» («до» и «после» изменений в думе). Вторая часть «Левый уклон», состоящая из пяти абзацев, – это прогноз: здесь рассматриваются варианты возможных ситуаций в «будущем» (типы прогнозов даны по М.Т. Мезенцеву [6]). Как и во втором лиде, во всех абзацах первой части смена синтаксической конструкции (ПП – СП – ОП) соответствует смене высказываний, определяемых по совокупности критериев, т.е. границы высказывания опираются на тип предложения. Так, например, первый абзац схематично можно представить следующим образом:1-е высказывание – СП (констатация ситуации); 2-е – ОП (указание на наличие причины), ОП (тезис-констатация причины); 3-е – ОП (аргументация тезиса), ОП (аргументация следствия). Заметим, что определение границ высказывания может зависеть от степени конкретизации анализа содержания, что видно из схемы.

Во второй части комментария отчётливо прослеживается та же тенденция. В

первом абзаце содержатся два высказывания, организованных, соответственно, первое – на основе двух ОП (прогноз ситуации в думе – прогноз ситуации в стране); второе – на основе СП, при этом каждая часть бессоюзного сложного предложения включает осложняющие категории (сравнение с прежней ситуацией в думе и стране). Во втором абзаце также два высказывания: первое – на основе ПП (тезис); второе – на основе четырёх СП, представленных сложноподчинёнными предложениями, которые противопоставлены на основе противительного текстового союза «но» (аргументы «за» – но аргументы «против). Отметим, что в таком якобы нейтральном контексте количество предложений ярко проявляет авторское отношение: известно, что положительная аргументация требует больших усилий и объёма для её восприятия аудиторией, здесь же наоборот – в трёх СПП представлена отрицательная аргументация.

Третий абзац, состоящий из трех предложений, содержит три высказывания, хотя здесь присутствуют два типа синтаксических структур – сложноподчинённое предложение с осложняющими категориями и два осложнённых предложения с прямой речью, которая, однако, принадлежит разным авторам:1-е высказывание – тезис и оценка в форме вопроса; 2-е высказывание – аргумент в поддержку тезиса одной стороной; 3-е высказывание – аргумент в поддержку тезиса другой стороной. И если в четвёртом абзаце каждое из шести высказываний построено на основе отдельного предложения (ОП – констатация вывода и оценки; СП – прогноз-рекомендация для власти; ОП – прогноз-рекомендация для общества; СП – прогноз-рекомендация для КПРФ; ПП – оценка ситуации; ПП – вопрос о развитии ситуации), то в заключительном абзаце картина несколько иная.

Первое высказывание построено на основе простого предложения и парцеллированной конструкции и представляет прогноз-убеждение как тезис. Второе высказывание – прогноз-подсказка и реализовано в рамках осложнённого предложения с разными типами осложняющих категорий: деепричастным оборотом и рядом однородных членов. Третье высказывание, представленное двумя однотипными ОП, – это обоснование прогноза (по отношению к власти и оппозиции). Следующее высказывание, на базе СП, представляет прогноз-рекомендацию. Предпоследнее высказывание в абзаце реализовано на основе ОП, введённого в текст союзом «так что» (чисто грамматически эту конструкцию можно трактовать и как изолированное придаточное предложение), и представляет прогноз-убеждение. Последнее же высказывание, на базе ПП, выступает в качестве резюме всего комментария. Таким образом, несмотря на постоянное использование в этом абзаце категории однородности, разный тип прогноза обусловливает наличие большего количества высказываний.

В целом же можно сделать следующий вывод: языковая система не только позволяет указывать степень приоритетности знания в «модели мира» говорящего через номенклатуру своих единиц, но и подчеркивать его актуальность через их комбинаторику. При организации содержания и построении композиции комментария использование осложнённого предложения в тексте позволяет: а) маркировать смену автора речи; б) отражать жанровую специфику – выражение отношения автора на основе вводных конструкций и усиление аргументации при сжатии анализа на основе рядов однородных членов предложения; в) задавать параметры квантирования информации и принципы её организации; г) обозначать смену речевых задач и указывать на границы высказывания.

Литература

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979.

2. Бергельсон М.Б., Кибрик А.Е. Прагматический «принцип Приоритета» и его отражение в грамматике языка // Изв. АН СССР. Сер. лит. и яз. Т. 40. № 4. 1981.

3. Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. – М.: МГУ, 1998.

4. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов. – М.: МГУ, 1996.

5. Логический словарь: ДЕФОРТ. – М.: Мысль, 1994.

6. Мезенцев М.Т. Суждения о будущем в публицистическом тексте. – Ростов-на-Дону: РГУ, 1983.

7. Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. – М.: «Рефл-бук»; К.: «Ваклер», 2001.

8. Пузырев А.В. Элементы и единицы мышления, языка, речи и коммуникации // Предложение и слово: парадигматический, текстовый и коммуникативный аспекты. – Саратов: Изд-во Саратовского университета, 2000.

9. Тертычный А.А. Аналитическая журналистика: познавательно-психологический подход. – М.: «Гендальф», 1998.

10. Шостак М.И. Журналист и его произведение. – М., : «Гендальф», 1998.

Сведения об авторе

Манаенко Геннадий Николаевич – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка Ставропольского государственного педагогического института, зав. лабораторией «Личность. Информация. Дискурс», председатель Ставропольского отделения Российской ассоциации лингвистов-когнитологов, член Российской коммуникативной ассоциации, Российского общества интеллектуальной истории, Союза журналистов РФ, автор более 200 научных работ в области когнитивной лингвистики, журналистики, теории коммуникации, дискурсологии, семиотики и философии языка.

* * *

МАКРОКОНЦЕПТ «ВЕЩЕСТВО» КАК ОТРАЖЕНИЕ ОДНОЙ ИЗ ПОНЯТИЙНЫХ ДОМИНАНТ БЫТИЯ

Т.Г. Борисова

В настоящее время в русистике ученые исследуют многочисленные концепты, перечень которых очень широк и все время пополняется. Тем не менее концепт «Вещество» в лингвистической науке до настоящего времени не рассматривался, находясь вне круга интересов русистов.

Л.Ю. Буянова ввела в язык лингвистической науки понятие суперконцепта, трактуя его как «понятийно-тематический поликонденсат, объединяющий упорядоченное множество понятийно изоморфных (и смежных) макро-, мега-, микросубконцептов» [1:83]. Как суперконцепт исследователь определяет понятие «жизнь», так как это уникальная, понятийно максимально конденсированная категория бытия [2:56]. Опираясь на исследования Л.Ю. Буяновой, считаем целесообразным интерпретировать понятие «вещество» как макроконцепт, так как вещество является одной из форм жизни, а понятие «вещество» уже понятия «жизнь».

По мнению ученых, наиболее эффективный подход к описанию и определению природы концепта обеспечивает язык. И.А. Стернин и З.Д. Попова подчеркивают: «Концепт репрезентируется в языке:

- готовыми лексемами и фразеосочетаниями из состава лексико-фразеологической системы языка, имеющими «подходящие к случаю» семемы или отдельные семы разного ранга (архисемы, дифференциальные семы, периферийные (потенциальные, скрытые));
- свободными словосочетаниями;
- структурными и позиционными схемами предложений, несущими типовые пропозиции (синтаксические концепты);
- текстами и совокупностями текстов» [3:38].

Для исследования макроконцепта ‘Вещество’ актуальна следующая точка зрения: «Для когнитолога вопрос о том, что значит само существование определенного слова в ментальном лексиконе человека, – это вопрос первостепенной важности, и без ответа на него нет и не может быть ни адекватного понимания проблем порождения и восприятия речи, ни адекватного определения многих понятий современной лингвистики… Именно объективация сознания с помощью языка оказывается условием человеческого существования и главной отличительной чертой homo sapiens» [4:306]. Лексикон тесно связан с концептуальным членением мира, с выделением в природе, социуме, внутреннем мире человека каких-либо отдельных элементов. Все, что выделено разумом человека, привлекло его внимание, номинировано отдельным словом, вошло в систему знаний.

Д.С. Лихачев полагает, что «концепт существует не для самого слова, а для каждого словарного значения слова отдельно, его можно считать «алгебраическим» выражением значения, так как охватить во всей сложности значение человек не может и по-своему его интерпретирует… концепт не непосредственно возникает из значения слова, а является результатом столкновения словарного значения слова с народным и личным опытом человека» [5:281], то есть концепт как ментальное образование высокой степени абстрактности связан преимущественно именно со словом.

Слово представляет собой сложную единицу языка, так как в нем «отражены черты истории, оно относится одновременно и к реальному миру вещей, и к

мышлению, и к другим единицам языка; в нем сочленены означающее и означаемое; оно демонстрирует одновременно и звуковую, и морфологическую, и семантическую структуру; оно является единицей двух систем – лексической и грамматической; оно участвует в акте коммуникации, вступая в межсловные отношения, и, возможно, в одно и то же время и «служит», и «знаменует» (обозначает, называет) и т.д. … слово может активизировать сложнейшие структуры нашего мозга по любой из намеченных линий, то есть индуцировать (как во внешней, так и во внутренней речи) целые пакеты гетерохронной и гетерогенной информации» [4:388], разрешая выйти с помощью слова к различным структурам знаний.

Когнитологи считают, что слово, точнее, значение слова, может вести нас ко всему тому, что мы знаем о величине, обозначенной данным словом, являясь, таким образом, средством доступа к структурам знания о мире в долговременной памяти человека.

Мы полагаем, что ядро макроконцепта «Вещество» лучше всего отражает семантика ключевого слова «вещество», именующего данный макроконцепт. В свою очередь макроконцепт «Вещество» стратифицируется на множества и подмножества микроконцептов, изоморфных номинативным единицам, называющим тот или иной вид вещества.

Поскольку концепты представляют собой упорядоченный, осознанный и ценностно значимый опыт, который обозначен и охарактеризован языковыми единицами, то в составе концептов можно выделить по меньшей мере три составные части – образную (совокупность представлений), понятийную (языковое обозначение этих представлений в виде имен, развернутых дискурсивных характеристик, системных противопоставлений) и ценностную (соотнесение этого опыта с системой важнейших ориентиров поведения). Именно макроконцепт «Вещество» характеризуется максимальной значимостью, так как вещество пронизывает все стороны и проявления жизни, деятельности и быта человека, существуя в виде совокупности различной сложности и агрегатного состояния объектов, которые занимают соответствующие уровни в иерархической системе мира.

Вещество представляет собой уникальную качественную сущность материи. В целом материя и вещество – это два главных участника всех процессов, происходивших и происходящих во Вселенной. Они генетически взаимосвязаны и взаимообусловлены, но в то же время субстанционально и функционально противоположны. Материя является первичной и обладает свойством непрерывности, а вещество – это производная материи, его основной признак – дискретность, что и объективируется в языке.

Вещество как уникальная качественная сущность материи, как макроконцепт определяется в современной системе знаний и в лексикографических источниках следующим образом:

«Вещество – основной вид материи на макроскопическом уровне: совокупность дискретных образований, обладающих массой покоя (атомы, молекулы и то, что из них построено); …«элементарные» частицы, из которых состоит вещество – протоны, нейтроны, электроны, мезоны и т.д. – выступают как кванты соответствующих нуклонных, мезонных и т.д. полей и утрачивают свой чисто дискретный характер» [6:59];

«Вещество – вид материи, ее качественная сущность; то, из чего состоит физическое тело» [7:160].

Аналогичную дефиницию понятия «вещество» приводят БАС и «Толковый словарь русского языка» С.И. Ожегова – Н.Ю. Шведовой:

«Вещество – вид материи, который, в отличие от физического поля, обладает массой покоя. В конечном счете, вещество слагается из элементарных частиц,

масса покоя которых не равна нулю (в основном из электронов, протонов, нейтронов)… Вещество в земных условиях встречается в четырех состояниях: газы, жидкости, твердые тела, плазма» [8:80];

«Вещество – вид материи, который обладает массой покоя (элементарные частицы, атомы, молекулы и др.). В химии вещества принято подразделять на простые, образованные атомами одного химического элемента, и сложные (химические соединения)» [9:99].

Таким образом, вещество в современной системе знаний определено как вид материи, который, в отличие от поля физического, обладает массой покоя. Но, по мнению ученых-физиков Н.В. Косинова и В.И. Гарбарука, основной недостаток этого определения состоит в том, что оно «не отражает генетической связи материи и вещества. Проблема происхождения вещества, его генезиса является одной из сложнейших, нерешенных задач физики. Физика уделила много внимания синтезу вещества, но генезис остался вне ее поля зрения. Вещество представлено различными формами проявления материи в виде разделенных частиц, обладающих массой покоя, и имеет прерывистую структуру, но своим происхождением оно обязано непрерывной материи. Дискретность и масса покоя являются главными признаками вещества. Вещество можно представить следующей обобщенной формулой: Вещество = Материя (М) + Энергия (Е) + Информация (I). Из представленной формулы следует, что вещество есть составная сущность, в которой материя является лишь одной из составляющих. Информационная составляющая наделяет вещество важнейшим признаком – дискретностью, а энергия проявляется как масса покоя» [10:54].

После таких уточнений мы определяем вещество следующим образом: вещество – это дискретная информационно-энергетическая ипостась материи, обладающая массой покоя.

Семантическая структура лексемы вещество свидетельствует об универсальности репрезентируемого макроконцепта, его значительной роли в сознании и жизни человека. Подчеркивая важность вещества, ученые рассматривают его наряду с информацией и энергией. Но в настоящее время в сознании человека это не выступает на первый план, а в современных энциклопедических словарях вещество определяется как вид материи, совокупность дискретных образований, обладающих массой покоя.

В «Толковом словаре русского языка конца XX века» под редакцией Г.Н. Скляревской представлено следующее определение: «Вещество. Биологически активные вещества (см. Активный)» [11:133]. «Активный. Биологически активные вещества (действующие активно на жизненно важные органы, физиологические процессы и т.п.: витамины, микроэлементы)» [11:43]. Таким образом, в конце XX века при интерпретации вещества его научные, физические параметры не считаются доминирующими; вещество трактуется лишь как фактор, активно влияющий на живой организм.

В процессе познания действительности постоянно происходит стратификация новых понятийных единиц и их блоков, которые приобретают языковую форму, адекватно репрезентирующую их субстанциональную специфику. Системная совокупность понятий как гносеологическая парадигма, находящаяся в основе категории вещественности, обусловливает параметры деривационных механизмов и деривационной актуализации макроконцепта «Вещество» в его предметно-тематических и смысловых модификациях. Все эти процессы коррелируют с когнитивной деятельностью человека, которая теснейшим образом связана с языком как инструментом познания.

Вещество как философская, научная и бытийная категория теснейшим образом связана с жизнью и деятельностью лю-

дей с момента появления человеческого коллектива, а возникновение лексических средств выражения вещественных понятий в языке относится к глубокой древности. Мир веществ отличается необычайным разнообразием и репрезентирован огромным количеством различных видов, что отражается и выражается в языке.

Прежде всего, сам человек представляет сложную биологическую систему, имеющую иерархическую структуру. Эта структура состоит из молекулярного, клеточного, тканевого уровней, которые в свою очередь формируются определенными веществами: белками (протеинами), жирами (липидами), углеводами, цитоплазмой, эндоплазмой, пластидами, соединительной, нервной, эпителиальной, мышечной тканями и т.д.

«Элементами жизни» – веществами, специфическими и необходимыми для жизни, – являются белки, в т.ч. белок цитоплазмы как главный материальный носитель проявления жизни, нуклеиновые кислоты ДНК и РНК, фосфорные соединения, углерод – основа жизни, АТФ (аденозинтрифосфорная кислота), представляющая собой «заводной ключ» жизни, гормоны – биологически активные соединения.

Человек обитает в глобальной экосистеме, иначе говоря – биосфере в целом. Та часть биосферы, где живые организмы встречаются в настоящее время, обычно называют современной биосферой, или необиосферой, а древние биосферы относят к палеобиосферам, или белым биосферам. В качестве примеров последних можно назвать безжизненные скопления органических веществ (залежи каменных углей, нефти, горючих сланцев, минералов и т.д.) или запасы других соединений, образовавшихся при участии живых организмов (известь, мел, соединения кремния, рудные образования и т.д.).

Главный компонент биосферы – живое вещество (термин В.И. Вернадского), под которым он понимал совокупность всех живых организмов, выраженную через массу, энергию и химический состав), формируемое в наземных экосистемах в основном растениями. Как известно, только растения обладают способностью, используя энергию солнца, создавать органические вещества из углекислого газа и воды. Они являются естественной лабораторией, в которой происходит сложный процесс фотосинтеза.

В своей трудовой и бытовой деятельности человек производит и широко использует такие вещества, как различные химические элементы (металлы, актиноиды, лантаноиды, инертные газы) и изотопы; химические соединения (соли, соединения одного химического элемента с другим, радикалы, углеводороды, спирты, фенолы, эфиры, альдегиды); многочисленные лекарственные средства и препараты; взрывчатые, вяжущие, дубящие, косметические вещества; синтетические волокна и ткани; кожевенно-меховую продукцию и многие другие.

В повседневной жизни немаловажную роль играют разнообразные напитки, пищевые продукты, кушанья, блюда, так как без пищи человек существовать не может. Известно, что особенности национальной кухни являются отражением и преломлением тех традиций, которые с древнейших времен сопровождают социальное бытие современного человека.

Вся совокупность наименований веществ, репрезентирующая макроконцепт «Вещество» в языке, выступает в качестве «моделирующей знаковой системы» (термин В.М. Лейчика), предназначенной для получения, хранения и передачи информации о соответствующем фрагменте действительности. История континуума наименований веществ демонстрирует эволюцию категории вещественности, тесно связанную с эволюцией коллективного сознания, с развитием абстрактного мышления. В этом движении проявляется неразрывная связь между реальностью, языком, мышлением и сознанием. Изменение дей-

ствительности требует иных моделей для ее интерпретации. Языковой знак удерживает и фиксирует не всю информацию, связанную с обозначаемыми объектами и ситуациями, а сосредоточивает внимание лишь на определенных деталях. Таким образом, во вновь создаваемых единицах номинации отражается присущее данному периоду определяющее направление коллективного сознания.

В современном русском языке макроконцепт «Вещество» репрезентируется посредством таких аспектов языка, как деривационная система, терминология, общеупотребительные слова, тексты различных жанров, актуализируясь преимущественно системой субстантивов с вещественным значением и системой специализированных формантов.

Наиболее полное раскрытие объема макроконцепта 'Вещество' предполагает исследование обширного массива различных веществ и их классификацию.

Все вещества с учетом взаимокорреляции их происхождения и сущностных характеристик дифференцируются на два основных класса: природные (многочисленные минералы, породы, руды, белки, ферменты, аминокислоты, углеводы, растения, атмосферные осадки и т.д.) и неприродные, полученные в результате деятельности человека (всевозможные химические соединения, напитки, пищевые продукты, кушанья, блюда, ткани, синтетические волокна, синтетические полимеры и т.д.).

Макроконцепт «Вещество» формируется эксклюзивной совокупностью представлений и понятий. Представления репрезентируются в языке лексическими единицами конкретной семантики, о чем свидетельствуют их словарные дефиниции. Понятия состоят из наиболее общих, важных признаков предмета или явления, представляя результат их рационального отражения и осмысления. В мышлении понятия формируются преимущественно как отражение научной и производственной сфер деятельности, т.е. терминологии. Понятия вербализуются, как правило, терминологической и производственной лексикой.

Существование двух систем в пределах единого языкового пространства подтверждается исследованиями А.В. Кравченко. Ученый указывает на противопоставление двух типов знания, репрезентированных в языке: знания феноменологического, то есть извлеченного в результате прямого чувственного опыта (оно ориентировано на субъекта восприятия как точку отсчета), и знания структурального (рационального, научного), являющегося формой категоризации информации, полученной и обработанной как часть обобщающего итога опыта поколений [12:182].

Языковое представление макроконцепта 'Вещество' осуществляется в пространстве научных, художественных, публицистических текстов с учетом лексико-семантической дистрибуции, обусловленной спецификой жанра того или иного текста. Все лексемы, репрезентирующие макроконцепт 'Вещество', в текстах различных жанров объединяются на основе денотативных сем, находящихся в ведении функциональной системы языка, и активно воспроизводятся в сознании реципиента. Фоновыми знаниями, представленными в виде пропозиции, для номинативных единиц, концептуализирующих вещество, выступают такие сферы, как: природность / неприродность; агрегатное состояние; способ получения; функциональная предназначенность, с помощью которых интерпретируются концепты.

Макроконцепт 'Вещество' настолько специфичен, что на языковом уровне это реализуется в отсутствии у лексемы вещество (имени концепта) широких синонимических и антонимических отношений. По данным словарей, указанное слово имеет только один синоним, а антонимов не имеет вообще. Следовательно, это является нормой и показывает

нормативное мышление, нормативный уровень интерпретации данного понятия, что подтверждается фиксацией в лексикографических источниках.

«Словарь синонимов русского языка» З.Е. Александровой приводит следующий синонимический ряд: вещество – материя [13:56]. В МАС эти лексемы дефинируются следующим образом: «Вещество – вид материи, ее качественная сущность; то, из чего состоит физическое тело» [7, т.1:160]; «Материя – вещество, из которого состоят физические тела природы» [7, т. 2:236] – и на языковом уровне являются синонимами.

В научной сфере сохраняется иное положение. В специальной литературе отмечается, что в настоящее время наблюдается недостаточность и противоречивость принятых определений и концепций материи в физике. На основе введения в понятие материи семы континуальности приведены новые дефиниции *материи* и *вещества*, которые отражают генетическую связь между этими категориями. Для придания новым определениям валидности с точки зрения физики ученые использовали понятия энергии и информации. В качестве онтологической основы мира рассматривается недискретная субстанция – материя, которая вследствие своей непрерывности ненаблюдаема и непосредственно никак себя не проявляет: «Материя – это непрерывная субстанция, основа бытия, обладающая свойством времени, информационно-энергетического возбуждения и дискретного воплощения. …Как фундаментальная основа мира материя первична, вещество – вторично…» [10:5]. Следовательно, лексемы вещество и материя в пространстве физической науки не являются синонимами.

Из проанализированного материала можно сделать вывод о том, что на уровне обыденного сознания лексемы вещество – материя воспринимаются носителями языка как синонимы, как семантически близкие языковые единицы, а в области специального знания у этих слов сходства лексических значений не наблюдается.

Текстологический анализ различных источников показал, что вещество с точки зрения его видовых субстанциональных характеристик определяется как твердое, газообразное, жидкое, органическое, неорганическое, живое, косное, биокосное, синтетическое, взрывчатое, межзвездное, солнечное, наследственное, мозговое, липкое, страшное, питательное и т.д. Как мы можем наблюдать, лексема «вещество» проявляет активную сочетаемостную валентность, а это, в свою очередь, является доказательством того, что вещество выступает фундаментальным понятием всего живого и имеет множество признаков и видовых модификаций. Анализ языковых средств репрезентации макроконцепта 'Вещество' в современном русском языке позволил нам выявить основное содержание данного макроконцепта, который в вербализованном виде является сложным образованием, относящимся к обыденному и специальному видам знания одновременно. Таким образом, вещество выступает фундаментальным понятием всего живого и имеет множество признаков и видовых модификаций.

Литература

1. Буянова Л.Ю. Терминологическая деривация в современном русском языке (метаязыковой аспект). – Краснодар, 1996.

2. Буянова Л.Ю. Термин как единица логоса. – Краснодар, 2002.

3. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. – М., 2002.

4. Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. – Рос. Академия наук. Институт языкознания. – М., 2004.

5. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Русская словесность. От теории словесности к культуре текста: Антология. – М., 1997.

6. Философский словарь / Под ред. М.М. Розенталя. – М., 1972.

7. Словарь русского языка: В 4-х т. / Под ред. А.П. Евгеньевой. – М., 1981-1984.

8. Философский энциклопедический словарь. – М., 1983.

9. Большой энциклопедический словарь. – М., 2004.

10. Косинов Н.В., Гарбарук В.И. Материя и вещество. – М., 2003.

11. Толковый словарь русского языка конца XX века. Языковые изменения / Под ред. Г.Н. Скляревской. – СПб.: РАН, Инт лингв. исследований, 1998.

12. Кравченко А.В. Язык и восприятие: Когнитивные аспекты языковой категоризации. – Иркутск, 2004.

13. Александрова З.Е. Словарь синонимов русского языка. – М., 2004.

Сведения об авторе

Борисова Татьяна Григорьевна – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы Ставропольского государственного педагогического института. Область научных интересов: дериватология, лексическая и деривационная семантика, терминодеривация, когнитивная лингвистика. Член РАЛК (Ставропольское региональное отделение). Автор 51 публикации.

* * *

ЗВУКОСИМВОЛИЧЕСКИЕ ОППОЗИЦИИ КАК ОДНО ИЗ КЛЮЧЕВЫХ ПОНЯТИЙ ФОНОСЕМАНТИКИ

Я.Н. Скрипник

Вопрос об оппозиционных отношениях внутри языковой системы имеет исключительно важное значение, так как от его решения зависит выбор теории, объясняющей существование и функционирование системы языка и составляющих ее единиц и элементов. Вслед за С.А. Крыловым и Т.В. Булыгиной, под языковыми оппозициями, которые в отечественной литературе часто называют противопоставлениями, мы будем понимать «лингвистически существенное (выполняющее семиологическую функцию) различие между единицами плана выражения, которому соответствует различие между единицами плана содержания» [1:348]. Традиционно в этом смысле либо говорят о фонологических оппозициях (например, между фонемами <р> и <м> в словах *рак* и *мак*, которые различаются не только по звучанию, но и по значению), либо о семантических оппозициях (например, между синонимами *стул – табурет* или формами слов *стул* (ед.ч) – *стулья* (мн.ч.), где имеется как содержательное, так и формальное различие). Однако в полной мере это определение соответствует понятию звукосимволической оппозиции.

Центральную роль понятие оппозиции играет в фонологической концепции пражской лингвистической школы, которая была развита Н.С. Трубецким и Р.О. Якобсоном в 1930-х годах XX века и в которой понятие фонемы является производным от понятия фонологической оппозиции. Пражские лингвисты обратили внимание на различительные возможности фонемы, в чем они видели ее основное функциональное назначение, и поэтому рассматривали фонему как единицу противопоставления, то есть звуковую единицу, способную различать высшие элементы языка – морфемы и слова.

Н.С. Трубецкой, обосновывая различительные возможности фонемы с точки зрения функциональных позиций, выделял в ней признаки, которые участвуют в разграничении слов и морфем (вначале они именовались релевантными, а затем – дифференциальными), и признаки, которые такой способностью не обладают (иррелевантые, или интегральные соответственно). Создатель теории фонологических оппозиций был склонен видеть фонему как объединение релевантных признаков, так называемый «пучок дифференциальных признаков». А эти признаки могут быть определены только в результате противопоставления фонем в различного рода оппозициях. Справедливости ради следует отметить, что сам Н.С. Трубецкой и его некоторые последователи употребляли термин «оппозиции» не только по отношению к функциональным (значимым) различиям, но и к нефункциональным (незначимым), характеризуя первые как «дистинктивные», а вторые – как «недистинктивные» оппозиции.

Подобное истолкование позволяет использовать понятие оппозиции крайне широко, не только для того, чтобы разграничить отношения между различными языковыми единицами, но и отношения между различными вариантами одной и той же языковой единицы. Между тем нам представляется необходимым различать эти два типа отношений, определяя первые как оппозитивные, а вторые – как неоппозитивные отношения. Такая дифференциация в большей степени соответствует современному определению языковых оппозиций.

Ведь, например, глухие заднеязычные согласные [к] и [х], первый из которых является смычным, а второй фрикативным, – разные фонемы русского языка (ср. *корь* и *хорь*), тогда как соответствующие звонкие согласные [г] и [г], между которыми существует то же самое фонетическое различие, являются вариантами одной фонемы, т.к. замена одного звука другим не связана со смыслоразличением (ср. литературное [г]ород и [г]ород в южновеликорусском говоре).

Значение оппозиций для идентификации единиц и элементов каждого уровня языка крайне велико, поскольку только определение объема совокупности оппозиций, в которые вступает данная единица или элемент, играет решающую роль для установления их парадигматического статуса. Этот вывод ясно осознавался уже И.А. Бодуэном де Куртенэ и Ф. де Соссюром.

Идентификация единиц состоит в установлении тех признаков фонетической, семантической или фоносемантической субстанции, которыми отличаются эти единицы одна от другой. То есть оппозиция предполагает разложимость противопоставленных единиц на общие элементы, выступающие основанием для сравнения, и различительные элементы, причем наличие общих элементов является даже более значимым, чем наличие оснований для противопоставления: «Две вещи, не имеющие основания для сравнения, или иными словами, не обладающие ни одним общими признаком (например, чернильница и свобода воли), никак не могут быть противопоставлены друг другу» [2:72] .

Впервые систематизация типов оппозиций была произведена Н.С. Трубецким в 1936 году и изложена в работе «Основы фонологии». Он классифицировал оппозиции по трем основным признакам:

1) по отношению данной оппозиции ко всей системе оппозиций [2:72-79],

2) по отношению между членами оппозиции [2:79-83],

3) по объему смыслоразличительной силы или действенности оппозиции [2:83-89].

С точки зрения «размерности» оппозиция может быть одномерной, если совокупность признаков, общих для обоих ее членов, не присуща больше никакому другому члену системы (например, оппозиция [т] : [д] в русском языке, поскольку эти фонемы являются единственными твердыми дентальными взрывными в русской фонологической системе), или многомерной, если «основание для сравнения» двух членов оппозиции распространяется и на другие члены той же системы (например, оппозиция русских [б] : [д], поскольку сочетание признаков «звонкость + взрывность», присущее одновременно обоим членам, повторяется еще и в [г]).

С точки зрения «встречаемости» оппозиция может быть изолированной (члены находятся в отношении, которое не встречается больше ни в какой другой оппозиции, например, [т] : [с]) или пропорциональной (отношение между членами тождественно отношению между членами другой оппозиции, например, [т]: [д] = [п]: [б] = [к]: [г]).

С точки зрения отношения между членами оппозиция может быть:

1) привативной, когда один член отличается от другого наличием либо отсутствием различительной черты, которая называется коррелятивным признаком, или маркой корреляции, например, [п] : [б], [т] : [д];

2) градуальной, или ступенчатой, когда члены отличаются друг от друга разной степенью одного и того же признака, например, [а] : [о] : [и];

3) эквиполентной, когда члены логически равноправны (наиболее распространенный тип оппозиции), например [п] : [т], [ф] : [к].

С точки зрения объема различительной силы оппозиция может быть посто-



янной, если действие различительного признака не ограничено и две единицы различаются во всех возможных положениях, например, оппозиция по назализации [п] – [м], [т] – [н], или нейтрализуемой, если в некоторых позициях данный признак лишается фонологической значимости, например, оппозиция по звонкости в положении на конце русского слова, так как в такой позиции этот признак утрачивается.

В работах Р.О. Якобсона и его коллег по Гарвардской школе была сделана попытка свести все типы фонологических оппозиций к бинарным привативным оппозициям. Каждый член такой оппозиции имеет однозначно предсказуемый противочлен (например, «звонкость» не существует без «глухости»). Однако совершенно очевидно, что такой тип отношений может связывать лишь элементарные единицы, принадлежащие к двучленной категории, между тем как фонема такой элементарной единицей, очевидно, не является, то есть оппозитивная значимость переносится с фонемы на неразложимый далее компонент – дифференциальный признак [3]. Такая дихотомическая фонология вызвала оживленную дискуссию в 1950–1960-х годах XX века.

В Московской фонологической школе (А.А. Реформатский, П.С. Кузнецов) оппозиции подразделяются на коррелятивные (по одному признаку) и некоррелятивные (по нескольким признакам). Среди коррелятивных оппозиций выделяются замкнутые (исчерпывающиеся двумя членами) и незамкнутые (не исчерпывающиеся двумя членами). Незамкнутые оппозиции подразделяются на ступенчатые (градуальные) и неступенчатые (цепочки и пучки). Цепочечные оппозиции не предполагают ни нарастания, ни убывания степени признака, например, [п] : [т] : [к]; наконец, пучковые оппозиции устроены не как последовательный ряд, а как многоугольник, например, [т] : [с] : [ц] [4:485-493].

Развивая теорию оппозиций в русле Ленинградской фонологической школы, Ю.С. Маслов подразделяет оппозиции, кроме того, на следующие подклассы:1) по количеству членов на бинарные (двоичные) и тернарные (троичные); 2) по объему членов на оппозиции отдельных фонем друг другу (которые можно назвать элементарными или негрупповыми) и групповые – оппозиции, противопоставляющие целый класс фонем как единое целое другому классу фонем; 3) по содержанию – на чистые (простые) и смешанные (сложные). В чистых оппозициях (равных «коррелятивным» оппозициям в МФШ) противопоставляемые члены различаются по какому-то одному признаку (например, /б/ : /б'/), а в смешанных – по нескольким (например, /б/ : /р'/) [5:гл.II п.5].

Р.О. Якобсон, основываясь на пражской концепции фонологических оппозиций, на теории асимметрического дуализма С.О. Карцевского и на наблюдениях русских грамматистов относительно неравноправности членов грамматической категории (А.Х. Востоков, К.С. Аксаков, А.А. Шахматов, А.М. Пешковский), предпринял в 1930–1950-е годы попытку перенести понятие оппозиции, а также маркированности / немаркированности в область грамматики. Особенную популярность понятие грамматических оппозиций приобрело в аспектологии, где речь идет о видовых (аспектуальных) оппозициях. В современном языкознании это направление успешно развивалось в работах Т.В. Булыгиной [6].

В 1960–1970-е годы понятие оппозиции распространяется также на сферу лексикологии, и это направление связано в первую очередь с именем Д.Н. Шмелева [7] и его последователей. Понятие лексической оппозиции используется главным образом для характеристики отношений между членами одной лексико-семантической парадигмы (микросистемы). Единицей (элементом, членом) такой парадигмы является семема, а эле-

ментарной структурной семантической единицей, позволяющей установить тождество или противоположность лексико-семантических вариантов слова, являются составляющие его семы. Отношения близости и противопоставленности семантики логически сводятся к четырем типам оппозиций: нулевая, привативная, эквиполентная и дизъюнктивная (терминология Ю.Н. Караулова). В каждой из них – свой вид семантических отношений: отношения тождества, включения, пересечения или исключения (терминология Л.А. Новикова [8]). Некоторые авторы (например, Э.В. Кузнецова) рассматривают данные оппозиции не только с точки зрения плана содержания, но и с точки зрения плана выражения, что достаточно революционно в отношении к семантическим противопоставлениям.

Однако вопрос о типе аналогии между фонологическими и семантическими (сигнификативными) оппозициями до сегодняшнего дня окончательно не решен. А между тем характеристика звукосимволических оппозиций может способствовать принятию такого решения.

Фонетическое значение принципиально отлично от лексического значения. Прежде всего, фонетическое значение нельзя охарактеризовать путем указания денотата, так как в данном случае речь идет не о самом денотате, а об одном или нескольких его признаках, лежащих в основе номинации. Единственный возможный путь описания звуковой символики – «перечисление оценочных признаков» [9:31]. Носителем фонетического значения является не звуковой, а «звукобуквенный психический образ, который формируется под воздействием звуков речи, но осознается и четко закрепляется лишь под влиянием буквы». Формирование этого образа происходит под влиянием дифференциальных признаков, характерных для фонем данного языка, и артикуляционных ощущений [9:36].

Фонетическое значение изначально детерминирует и одновременно является наложением на план содержания звука, лежащим в основе его прагматики, фиксирующей разного рода отношения говорящего к предмету разговора и разного рода ситуациям общения в целом. Если пользоваться метафорой Р.О. Якобсона, то оно заполняет пустоту между планом содержания и планом выражения звука, тесно связанными между собой. Подобное мнение разделял и К. Нироп, утверждавший, что «в языке наблюдается стремление придать символическое значение любой фонетической структуре» [10:143].

Между тем представляется очевидным, что сочетания определенных звуков в отрыве от цельного слова сами по себе могут обладать звукосимволическим значением. Следовательно, возникает необходимость выделить единицу – носитель звукосимволического компонента слова. Единица, выступающая в качестве эталона в процессах смыслового восприятия речи – это, как считает большинство исследователей, звуковой облик слова. В пользу «пословного» восприятия речи говорит множество экспериментальных данных. Этот тезис разделял Р.О. Якобсон, Г. Моль и Э. Уленбек. Как справедливо подметил Уленбек, «слушающий не воспринимает в речи фонему одну за другой, но идентифицирует и детерминирует значащие единства, т. е. слова» [11:169].

Идея пословного восприятия хорошо сочетается с идеей интегральных звуковых признаков, выдвинутой Н.Ф. Яковлевым в 1923г. и идеей приоритета смыслоотождествительной функции фонемы перед смыслоразличительной, четко сформулированной лингвистами Женевской школы, особенно Э. Бейсаном. В.В. Левицкий, исследуя явление звукового символизма, также приходит к выводу о том, что фонема – не та единица, на уровне которой необходимо вести поиски звукосимволичного компонента, и

предлагает изучать единицы меньше фонемы – акустические и артикуляционные признаки [12:52].

Именно поэтому одной из главных задач фоносемантиста является интерпретация семантики звука, учитывая способ и место его артикуляции. Место артикуляции имеет принципиальное значение для идеофонов, так как гипотетически именно оно служит источником признаков в процессе номинации. То есть в фоносемантике в качестве фонетической основы выступает способность звука быть произнесенным в определенной области и услышанным, а за фонологическую основу берется способность дифференцировать значение, не обладая им. Синтезируя в себе интерпретации явлений двух уровней – фонетического и фонологического – «звук» в фоносемантике представляет собой явление нового, более высокого уровня абстракции после фонемы.

Фоносемантике свойственен подход, дающий возможность, наряду с местом и способом артикуляции звуков, а также семантическими возможностями их фонологических оппозиций (что характерно для фонетики и фонологии соответственно), учитывать предполагаемое наличие у фонем ингерентных способностей к изображению признаков предметов и действий окружающей действительности.

То есть объектом изучения фоносемантики является не артикулируемый звук и не противопоставляемая другим отдельно взятая фонема, а некий фоносемантический инвариант для фонем, объединенных одним способом или местом артикуляции, предполагаемый при выявлении артикуляционных признаков, релевантных для семантических функций. Определение этого инварианта дает А.Б.Михалев: «класс фонем, объединенных общими артикуляционными признаками и схожими звукоизобразительными функциями в различных языках» [13:61].

В качестве примеров таких инвариантов, называемых фонемотипами, А.Б. Михалевым выделяются следующие четыре: «*лабиальный взрывной* [Б/П] чаще встречается в лексике со значением «бить», «округлый», «большой», *гуттуральный (заднеязычный)* [Г/К] – со значениями «горловая деятельность», «глубокий», «острый», *дентальный* [Д/Т] – со значениями «твердый», «преграда», *спирант* [З/С/Ж/Ш/Х] – со значением «рассеивать», «проход», «узкий» и т.п.» [там же].

Перечисленные фонемотипы имеют основание как по месту, так и по способу артикуляции. Множество исследований по фоносемантике показывают, что подобная дифференциация фонемотипов особенно важна в случае с ономатопами (звукоподражательными словами). В зависимости от строения звучания-денотата, ономатопы делятся на *акустические* и *артикуляторные*. Для первых денотатом служат звучания внешнего мира, соответственно и фонемотип, включающий эти фонемы является акустическим, т.е. типы фонем рассматриваются как акустические сущности: взрывные, глухие, фрикативные и т.д. Вторые передают артикуляторное звучание-денотат, следовательно, в их составе – артикуляторные фонемотипы: губные, переднеязычные, среднеязычные, заднеязычные и т.д.

Соответствие это столь неизменно, что, основываясь на нем, можно с той или иной степенью уверенности прогнозировать строение одной из сторон языкового знака по строению другой. В случае с акустическими ономатопами все просто. «Зная (психо)акустическую структуру звучания-денотата, мы можем уверенно (более чем в 90% случаев) *предсказать* фонетическую структуру соответствующего акустического ономатопа». Что касается артикуляторных ономатопов, то «ввиду особой сложности артикуляции обозначаемых звуковых физиологических процессов, мы говорим, как правило, лишь об основном артикуляторном составе процесса-денотата, и

предсказуемой оказывается не фонетическая структура ономатопа, а только его фонетический состав – и притом не весь, а лишь основной» [14:12]. Для идеофонов (звукосимволических слов) в большей степени характерно выделение по месту артикуляции.

Но каким бы ни был фонемотип, акустическим или артикуляторным, он «семантически нагружен». В качестве примеров английских акустических фонемотипов выступают: *взрывность* как важнейший признак взрывных мгновенных звучаний-ударов (стука, щелканья и т.п.); этот же признак является важнейшим для взрывных согласных; отсюда – «наличие хотя бы одного согласного, принадлежащего к акустическому фонотипу взрывных в корне звукоизобразительного слова, обозначающего какое-либо мгновенное звучание»; *округлость* как важнейший признак чего-либо шарообразного, выпуклого, раздутого; этот же признак существенен для губных (и огубленных) согласных и гласных (округление губ); отсюда «обычное наличие хотя бы одной фонемы, принадлежащей к артикуляторному фонемотипу губных в корне звукоизобразительного слова, обозначающего нечто округлое» [15:140].

Ориентируясь на то, что единственным возможным путем описания фонетического значения может быть перечисление оценочных признаков, мы обратились к разработанной В.В. Левицким таблице звукосимволического соответствия на уровне фонетических признаков [12:49]. В этой таблице, представляющей результаты экспериментальных исследований самого автора и других исследователей, определяется соответствие между понятиями, рассмотренными в рамках антонимических сочетаний (полюсы шкалы в методе семантического дифференциала Ч. Осгуда), и фонетическими признаками звуков. Так, понятию «маленький» соответствуют такие признаки, как передний ряд, верхний подъем, глухость, сонорность, палатализованность; понятию «большой» – нижний подъем, задний ряд, звонкость, вибрантность, велярность; понятию «прочный» – переднеязычность, напротив, «хрупкий» – фрикативность.

В.В. Левицким была подмечена интересная особенность: «…символизация шкал осуществляется таким образом, что семантическому противопоставлению обычно соответствует фонетическое. Шкала активности («быстро» – «медленно») символизируется противопоставлением [верхний подъем – нижний подъем], [латеральность – дрожание]; шкала формы символизируется противопоставлением [передний ряд – задний ряд], [нелабиализованость – лабиализованность]» [12:51].

Наблюдается сложное взаимодействие между фонетическими и семантическими оппозициями, вследствие чего вопрос об их аналогичности фактически снимается, поскольку предметом рассмотрения выступает не сравнение оппозиций между собой, а установление зоны их взаимоналожения друг на друга.

В.В. Левицкий разграничивает фонологические и фоносемантические противопоставления. По его мнению, для именования классических фонологических оппозиций следует использовать термин коммуникативные, в то время как описанные выше фонетико-фонологические оппозиции нужно именовать экспрессивными, или звукосимволическими. Даже по формулировке их названий понятно, какое значение вкладывает в такое разграничение В.В. Левицкий. Он также обращает внимание на степень распространенности звукосимволических оппозиций, располагая их на оси частотности встречаемости. С полученными им выводами нельзя не согласиться: «Определенные звуки имеют символическое значение лишь постольку, поскольку им противопоставлены какие-либо другие звуки» [12:52]. И далее: «Эк-

спрессивные (звукосимволические) оппозиции в том или ином языке, по-видимому, не всегда совпадают с коммуникативными (то есть принятыми в фонологии) оппозициями в том или ином языке» [там же].

Однако нам представляется оправданным рассматривать звукосимволические оппозиции с учетом совмещения двух взаимозависимых, но разных планов – с точки зрения семантического противопоставления и с точки зрения формального, фонологического. При этом объектом сопоставления могут быть фонетические признаки звуков и их звукосимволические соответствия по двенадцати выделенным А.П. Журавлевым шкалам. Такое сопоставление позволяет выделить следующие виды звукосимволических оппозиций.

1. Нулевая оппозиция. В ней находятся некие звукосимволические элементы или единицы, тождественные или в плане содержания, или в плане выражения, то есть между разными звукосимволическими явлениями наблюдается тождество в одной из составляющих их сторон. Такой вид отношений можно представить в виде формулы A=B, где каждая из величин символизирует отдельный элемент оппозиции.

А) Семантическая нулевая оппозиция. Разные фонетические признаки обнаруживают соответствие на одном из полюсов семантической шкалы. План звукосимволического содержания таких элементов совпадает, а форма различается: например, понятие «маленький» символизируется такими фонетическими признаками, как передний ряд, верхний подъем, глухость, сонорность, палатализованность; понятие «мокрый» – такими признаками, как латеральность, сонорность, переднеязычность.

Б) Формальная нулевая оппозиция. В такой формальной оппозиции находятся фонетические признаки, план выражения которых тождественен, а звукосимволические соответствия не совпадают: например, такой фонетический признак, как «верхний подъем» звукосимволически связан с понятиями «маленький» и «быстрый».

2. Привативная оппозиция – это такая, в которых оба сравниваемых члена во всем совпадают, за исключением одного признака. В такой оппозиции обычны отношения включения (смыслового или формального): A > B.

А) Семантическая привативная оппозиция. Она характерна для звукоизобразительного значения морфемотипов, которые как бы включают в себя значения фонемотипов, образуя по сути фоносемантическое поле. Так, например, звукоизобразительное значение морфемотипа «назальный-спирант» включает следующие оттенки: НАЗАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ \ ОТРИЦАТЕЛЬНАЯ ОЦЕНКА \ ПРОНЗАТЬ \ РЕЗАТЬ \ ОСТРЫЙ, в то время как фонемотип «назальный N» представляет собой звукоподражание протяжным «стонущим» звукам; собственно нос; по специфическим сокращениям мышц носа при выражении эмоции отвращения развивается в символ отрицания; сонорность, или длительность тонового звучания в области носа переосмысливается как внутреннее звучание и приводит, соответственно, к символизации «внутреннего местонахождения».

Б) Формальная привативная оппозиция. Она характерна для любых фонемотипов, где признак «звонкость-глухость» или «палатализованность-непалатализованность» оказываются нерелевантными: дентальный [Д\Т], спирант [З\С\Ж\Ш\Ж] и под.

3. Эквиполентная оппозиция. В ней реализуются отношения пересечения, т.е. частичного (неполного) совпадения, неполной эквивалентности плана содержания или плана выражения: A ~ B.

А) Семантическая эквиполентная оппозиция. Она характерна для нескольких морфемотипов, инициалью которых выступает один фонемотип, а финалью – разные: морфемотип «спирант-гуттуральный» имеет следующие звукоизобрази-

тельные значения – СКРЕСТИ \ РЕЗАТЬ \ РУБИТЬ \ СКОЛЬЗИТЬ \ БИТЬ \ СТЕГАТЬ \ ПРЫГАТЬ \ ЗВУКОПОДРАЖАНИЕ, а морфемотип «спирант – дентальный» – соответственно РЕЗАТЬ \ БИТЬ \ КОЛОТЬ \ СЖИМАТЬ \ СТАВИТЬ \ ТВЕРДЫЙ \ ЗВУКОПОДРАЖАНИЕ.

Б) Формальная эквиполентная оппозиция. Она характерна, очевидно, для описанных выше морфемотипов, у которых частично совпадает формально и семантически часть корня.

4. Дизъюнктивная оппозиция. Это отношения несовпадения, исключения (семантического или формального). В них находятся звукоизобразительные единицы или элементы, не имеющие ничего общего в плане содержания или в плане выражения: А~В.

А) Семантическая дизъюнктивная оппозиция встречается в тех случаях, когда план выражения тождествен (формально это нулевая оппозиция), а план содержания не совпадает: фоносемантическое поле любой звукоизобразительной единицы образуется комплексом значений ядра и периферии, которые могут находиться в отношениях несовпадения. Так, семантическую модель морфемотипа «вибрант – гласный – спирант» составляют такие несовпадающие значения, как ВЫСШАЯ СТЕПЕНЬ и ВОЗДЕЙСТВИЕ, УВЕЛИЧЕНИЕ и ИЗОБРАЖЕНИЕ, ФОРМИРОВАНИЕ и РАСПРОСТРАНЕНИЕ.

Б) Формальная дизъюнктивная оппозиция характерна для любых разных в плане выражения звукосимволических явлений.

Очевидно, представленными четырьмя видами оппозиций описание системы звукоизобразительных противопоставлений не исчерпывается. Кроме того, в представленной нами классификации наблюдается ситуация, когда звукоподражательное, звукосимволическое и синестетическое значения совмещаются, недифференцированно рассматриваются также собственно звукоизобразительное значение и символический потенциал фонетических признаков. Не претендуя на полноту и безошибочность систематизации эмпирического материала, данной статьей мы скорее определяем направление постановки проблемы, нежели даем ответ на все возникающие по этому поводу вопросы. Однако в связи в вышеизложенным ясно одно: проблема формы и содержания в их взаимозависимости в теории лингвистики занимает одно из ведущих мест. Ассоциации внешней формы существенно предопределяют навыки чутья языка, что важно для психической оценки языковой способности человека.

Литература

1. Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В.Н. Ярцевой. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002.

2. Трубецкой Н.С. Основы фонологии. – М.: Аспект Пресс, 2000.

3. Якобсон Р.О. Избранные работы. – М.: Прогресс, 1985.

4. Кузнецов П.С. О дифференциальных признаках фонем // А.А. Реформатский. Из истории отечественной фонологии. – М.: Наука, 1970.

5. Маслов Ю.С. Введение в языкознание. – М.: Высшая школа, 1987.

6. Булыгина Т.В. Грамматические оппозиции // Исследования по общей теории грамматики. – М.: Наука, 1968.

7. Шмелев Д.Н. Проблемы семантического анализа лексики (на материале русского языка). – М.: Наука, 1973.

8. Новиков Л.А. Антонимия в русском языке. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1973.

9. Журавлев А.П. Фонетическое значение. – Л.: ЛГУ, 1974.

10. Ниром К. Звук и его значение // Воронин С.В. Фоносемантические идеи в зарубежном языкознании. – Л.: ЛГУ, 1990.

11. Uhlenbeck C. C. Agens und Patiens im Kasussystem der indogermanischen Sprachen. – Cambridge, 1994.

12. Левицкий В.В. Звуковой символизм. Основные итоги. – Черновцы, 1998.

13. Михалев А.Б. Теория фоносемантического поля. – Пятигорск: Изд-во ПГЛУ. 1995.

14. Воронин С.В. Основы фоносемантики. – Л.: ЛГУ, 1982.

15. Воронин С.В., Пузырев А.В., Сорокин Ю.А. Фоносемантические исследования. – Москва-Пенза: Институт языкознания РАН, 1990.

Сведения об авторе

Скрипник Яна Николаевна – канд. филол. наук, доцент, зав. кафедрой русского языка ГОУ ВПО СГПИ. Сфера научных интересов: проблемы психолингвистики, фоносемантики. Работает над проблемой определения метасистемы языка и его формально-семантических метаструктур.

Автор около 50 научных и научно-методических работ и 3 учебно-методических пособий.

* * *

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ В СЛОЖНОПОДЧИНЕННОМ ПРЕДЛОЖЕНИИ ОТДЕЛЬНЫХ КЛАССОВ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

С.А. Манаенко

Строение сложного предложения, в отличие от простого предложения, «представляет собой весьма сложный структурный механизм, предназначенный как для соединения предикативных частей, так и для выражения грамматического значения сложного предложения» [4:7]. Обращая внимание прежде всего на формальную организацию сложного предложения, многие синтаксисты подчеркивали, что грамматические особенности сложного предложения «определяются двумя моментами:1) каждая из его частей строится по той или иной схеме простого предложения и имеет самостоятельную предикативность; 2) объединение частей сложного предложения составляет семантико-структурное единство» [1:289]. Данное единство, противопоставляющее сложное предложение простому как полипредикативную структуру, комплекс двух и более модально-временных центров, структуре монопредикативной, по сути, выступает его грамматическим значением, поскольку между компонентами сложного предложения устанавливаются определенные синтаксические и смысловые отношения. Как отмечается в разделе «Грамматики современного русского литературного языка» (АГ-70), написанном В.А. Белошапковой, структурная схема сложного предложения «включает следующие четыре класса характеристик:1) потенциальный количественный состав сложного предложения (или открытость / закрытость его структуры); 2) синтаксическая связь между компонентами и средства ее выражения; 3) порядок компонентов, т.е. их расположение относительно друг друга; 4) особенности семантического наполнения, строения и лексического состава компонентов. Все сказанное позволяет определить сложное предложение как сочетание предикативных единиц, построенное по той или иной структурной схеме и предназначенное для функционирования в качестве целостной единицы сообщения» [2:653].

Также отмечается, что видоизмененные или употребленные в переносном плане модально-временные значения обусловлены использованием лексических средств, но особая роль при этом все же принадлежит союзам, способным предопределять то или иное проявление синтаксических наклонений и времен. Здесь же, в §1489, оговаривается, что в сложносочиненных предложениях с союзами И, А, НО подтипа, включающего два показателя синтаксической связи, «выразителями смысловых отношений являются слова, совмещающие союзную функцию с функцией частиц, наречий или модальных слов» [2:664]. Аналогичные замечания содержатся в §§1493, 1496, 1502, 1507, 1510, посвященных анализу сложносочиненных предложений, и в §§1524, 1546, 1565, 1573, 1575, 1586, в которых описывается формальная организация сложноподчиненных предложений.

Обобщим особенности представления АГ-70 в данных структурах лексических единиц, являющихся компонентом объекта нашего исследования:

1) хотя в качестве одной из характеристик структурной схемы сложного предложения и заявлены особенности его «семантического наполнения, строения и лексического состава компонентов», в общих положениях об организации сложно-

сочиненного предложения, а тем более сложноподчиненного, указание на функционирование таких единиц отсутствует;

2) в описаниях структурных типов сложносочиненных предложений данные единицы показаны либо как «специальные слова» («специальные выразители») в конструкциях, для которых наличие сочинительного союза обязательно, либо как «полусоюзы», где он факультативен. Если же данным лексическим единицам весьма затруднительно приписать союзную функцию в том или ином подтипе сложносочиненного предложения, они представляются как «иногда возможные» при реализации этого предложения в речи. При этом достаточно часто не проясняется морфологическая принадлежность применяемых лексических единиц, вносящих определенные «смысловые оттенки» (типа «слова со значением допущения» и т.п.). Круг смысловых оттенков составляют значения результата, уступительного противопоставления, допущения, следствия-вывода, возражения, ограничения, отождествления, добавления, «сигнал перехода к иному способу выражения». Отметим, что не всегда отмечается «уровень действия» значений данных лексических единиц – семантико-синтаксические отношения между компонентами сложносочиненного предложения, семантическая организация того или иного компонента, его диктумной или модусной составляющей;

3) при описании структурных типов и подтипов сложноподчиненных предложений данные лексические единицы представлены только при характеризации исключительно главных частей этих конструкций, причем в качестве «специальных строевых элементов» или субститутов при определенных условиях, и лишь в одном подтипе как факультативный элемент в главной части, позволяющий «точно обозначить характер противительных отношений». Таким образом, констатируется, что различные частицы и модальные слова в главной части сложноподчиненных предложений накладывают на отношения между его компонентами следующие значения: уподобления – отождествления, отсылки к упомянутому, возражения, предложения, вывода. Заметим, что в иллюстративных примерах иногда встречаются эти же элементы и в придаточных частях сложноподчиненных предложений, однако они либо вообще не получают никакой интерпретации, либо трактуются как сугубо формальные компоненты синтаксических скреп, составных союзов и союзных образований. Надо отметить, что эмпирический материал в этом разделе представляют по преимуществу искусственно созданные по заданным моделям и для данных целей сложные предложения нормативного характера, либо, в лучшем случае, образцы, почерпнутые из художественной литературы.

Нетрудно заметить общность спектра значений и их оттенков, вносимых данными лексическими единицами как в сложносочиненные, так и сложноподчиненные предложения, и стремление В.А. Белошапковой в соответствии с исследовательскими приоритетами формального и структурного подходов к явлениям синтаксиса «вписать» их в грамматическую семантику структурной схемы сложного предложения, обусловленную его конструктивными особенностями и характером «связочных» языковых средств. Факультативное, никак не представленное свойствами структур сложных предложений и фразеологизацией на основе союзных элементов функционирование рассматриваемых лексических единиц привело к актуализации понимания их синтаксического статуса как «специальных» лексикализованных языковых средств как в АГ-70, так и в последующих научных и учебных изданиях. Так, в учебном пособии Крючкова С.Г. и Максимова Л.Ю. находим следующее наблюдение: «Важную роль в структуре

сложного предложения играют и некоторые особенности строения предикативных частей: соотношение форм их сказуемых (видо-временных и модальных), неполнота первой части, наличие специальных частиц и др. ...» [4:7]; «... в сложных предложениях различных групп часто бывают *синтаксически специализированные слова* (выделено мною – С.М.), главным образом местоименные, вводные и частицы (поэтому, значит, все же и мн. др.), которые активно участвуют в выражении грамматического значения» [7:14]. Здесь же содержится существеннейшее для развития синтаксиса сложного предложения замечание: «И лексические ограничения, наблюдаемые в сложных предложениях различных типов, и типизированное наполнение их частей, и отдельные синтаксически специализированные слова – все это в принципе необходимо учитывать при описании структуры (структурных моделей) и семантики (грамматических значений) сложных предложений. Однако вопрос этот в науке далеко еще не решен, до сих пор не выяснена связь многих, иногда весьма тонких оттенков грамматических значений с теми или иными типизированными лексическими элементами» [7:15].

В развитие этого тезиса авторы пособия пишут о необходимости учета дополнительных строевых элементов, в качестве которых особенно часто выступают отдельные частицы, но это могут быть и различные морфологические формы слов и даже полнознаменательные слова. Поддержку данного тезиса мы встречаем и у авторов другого учебного пособия – учебника для филологических специальностей университетов «Современный русский язык», которые, отмечая активную роль частиц и модальных слов в выражении субъективных значений, вносимых говорящим в содержание предложения, пишут: «Общая характеристика, которую можно дать классам незнаменательных слов по их синтаксическим функциям, с неизбежностью оказывается слишком абстрактной и содержательно бедной. Каждый из названных классов... включает достаточно обширный круг слов, которые существенно разнятся по синтаксическим свойствам. Конкретное описание значения и синтаксического «поведения» всех незнаменательных слов еще не сделано. Для его создания требуется кропотливая работа по изучению условий употребления каждого незнаменательного слова, его соотношения с другими близкими по функции словами» [7:578].

Прежде всего отметим, что в данных изданиях реализован структурно-семантический подход к анализу синтаксических конструкций, что проявляется в тенденции рассматривать типовые их особенности и элементы в качестве конструктивных носителей смысла. При таком подходе факультативное, но потенциально возможное использование в структуре разнообразных лексических единиц (в нашем случае – частиц различных разрядов и определенных подтипов модальных слов) признается типизированным, т.е. предполагающим видоизменение и структуры, и семантики сложного предложения. «Синтаксически специализированные слова» – это в первую очередь **функция** многочисленных неполнозначных слов определенных разрядов в сложном предложении, их синтаксическое употребление. Так, в частности, описывая частицы, Ю.И. Леденев говорит о невозможности автономного их употребления: «Все частицы находятся в рамках предложения, примыкают к его сказуемому или другому члену, способствуя акцентированию на нем внимания. Это и обусловливает исключительно важную роль частиц при актуальном членении предложения» [5:70].

Таким образом, можно констатировать, что исследование синтаксически специализированных слов как функции

различных разрядов неполнозначных слов при организации структуры и семантики сложного предложения и его коммуникативной организации, считается приоритетной и актуальной до настоящего времени научной задачей. И не только сущностные, но и функциональные отличия неполнозначных слов разных разрядов (что отмечается в научной литературе) позволяют прослеживать системные соотношения в рамках каждого разряда, где можно выявить вполне определенные их лексико-семантические парадигмы. Именно поэтому перспективным в научном освещении данных лексических единиц представляется конкретизация аспектов их исследования до таких пределов, в которых сохраняется возможность интегрального описания именно как типизированных элементов формы и содержания сложного предложения, и сложноподчиненного в частности. Как раз в этом направлении в научных трудах и учебной литературе последних лет и сделан первый шаг, так как функция «синтаксически специализированные слова» для определенных подразрядов неполнозначных слов детализируется как функция «семантический конкретизатор». Например, в учебнике по синтаксису О.А. Крыловой, Л.Ю. Максимова и Е.Н. Ширяева [3], отмечается, что под грамматическим значением сложного предложения понимаются отношения между его частями, на которые, в отличие от отношений, выражаемых в сочетаниях слов, наслаиваются отношения предикатов частей сложного предложения, осложняющие спектр его грамматических значений, что как бы отягощает структурно-семантическую (ср., в АГ-70 – только структурную) модель сложного предложения. При этом к важнейшим структурным и семантическим элементам, сближающимся по функции с союзом, относят некоторые местоименные наречия, частицы и вводно-модальные слова – *потому, поэтому, напротив, причем, между тем, только, зато, все же, значит, однако, просто* и др., которые в «Русской грамматике» (РГ-80) определяются как аналоги союзов. Однако следует сразу отметить наблюдающуюся здесь тенденцию, опосредованную предшествующей традицией: роль данных элементов в содержании принижается, т.к. они представляются либо как своеобразный «семантический довесок» – аналог «нормального» союза, либо как чисто формальный конструктивный элемент – грамматикализованная лексическая единица, что, кстати, отразилось и в терминах («семантический конкретизатор» – не постулируется лексическая автономность; «грамматикализованная лексика» – априорно исключается конкретная семантика данных единиц), хотя функции, выполняемые в сложном предложении и теми и другими, аналогичны.

Для подобного функционирования в сложном предложении неполнозначных и вводно-модальных слов представляется необходимым использовать термин **лексико-семантический конкретизатор (ЛСК)**, в котором отражается специфика их синтаксической предназначенности, выделяется интегративная основа для анализа данного функционирования и определяются критерии отграничения использования неполнозначных слов в данной функции от других (например, в функции союзных аналогов, синтаксических скреп и т.п.).

Так или иначе, но и в РГ-80 нашло свое представление функционирование разнообразных неполнозначных слов в роли лексико-семантических конкретизаторов. Однако, как и в предыдущей академической грамматике, отдельного выделения лексико-семантических конкретизаторов как конструктивных элементов-носителей смысла при описании специфики сложного предложения (§§2753-2762) в общих положениях мы не находим. Таким образом, можно кон-

статировать, что характер представления лексико-семантических конкретизаторов в сложносочиненном предложении в академических грамматиках, разделенных десятилетием, существенно не изменился за исключением введения термина «конкретизатор» и понятия «аналог союза» в последней. Определенная «преемственность» наблюдается и при описании организации сложноподчиненного предложения. Как и в АГ-70, в РГ-80 в общей характеристике предложений нерасчлененной структуры ничего не говорится о функционировании в них лексико-семантических конкретизаторов как конструктивных носителей смысла, да и вообще, отсутствует и сам термин «конкретизатор». Поскольку в РГ-80 описание сложноподчиненного предложения ведется «от союзов», упоминания о лексико-семантических конкретизаторах можно встретить в параграфах, посвященных отдельным разновидностям сложноподчиненного предложения, созданных при помощи какого-либо союза.

При анализе сложноподчиненных предложений расчлененной структуры в конструкциях с недифференцированными союзами авторы РГ-80 выдвигают положение о существенной роли ограничений, касающихся совместимости или несовместимости тех или иных семантических признаков главной и придаточной частей, в случаях конкретизации выражаемых отношений, которые уточняются «обычно средствами контекста и лексических конкретизаторов, т.е. слов, поддерживающих тот или другой семантический компонент внутри данного отношения... В предложениях с союзами дифференцирующего типа контекстуальная информация выполняет роль факультативной поддержки значения, носителем которого является сам союз, а лексический конкретизатор служит для выявления частных семантических характеристик» [6:541]. Наряду с §§2956, 2976, 2987, 2989, упоминание о лексических конкретизаторах при характеристике конструкций с союзами недифференцирующих значений находим и в §2994, посвященном фразеологизированным структурам. В разделе, посвященном предложениям обусловленности с союзами дифференцированных и недифференцированных значений, так или иначе о лексических конкретизаторах говорится в §§3011, 3036 (как о «семантически специализированных коррелятах»), §§3012, 3017, 3030, 3031, 3035, 3041 (как о «специальных лексических актуализаторах»), §3018, 3038 (как о «синтаксическом специализированном корреляте»). В предложениях, выражающих уступительные отношения, выявляется роль модальных компонентов как «акцентирующих, актуализирующих специальных лексических средств» (§3052); в предложениях со значением цели – «специальных лексических актуализаторов» *только, неужели, как раз, хотя бы, именно* (§3063), то же находим при описании предложений со значением следствия (§3069) – «лексические актуализаторы» *только, лишь, хотя бы;* и наконец, в представлении предложений, выражающих сравнение (§3086) и сопоставление (§3098), отмечаются лексические конкретизаторы и как актуализаторы, и как корреляты. Таким образом, при описании организации структуры и семантики сложноподчиненного предложения в РГ-80 лексико-семантические конкретизаторы отмечаются значительно чаще и подробнее, чем в АГ-70, однако следует прежде всего отметить, что они представлены несистемно. Прослеживается ряд закономерностей в освещении лексико-семантических конкретизаторов при подчинительной связи:

1) в описании нерасчлененных структур неполнозначные слова (частицы) и вводно-модальные слова нигде не определяются, не называются в качестве конкретизаторов, в лучшем случае указывается морфологическая отнесенность той или иной лексической единицы или же отмечается ее семантика (релятивная по своей сути);

2) наличие лексико-семантических конкретизаторов в таких типах сложноподчиненных предложений постулируется как возможное, замещение «открытой позиции», факультативное, «нередкое». Уровень функционирования данных единиц не уточняется, как и причины их потенциальности в структурно-семантической организации сложноподчиненного предложения;

3) местоположение в структуре нерасчлененных сложноподчиненных предложений лексико-семантических конкретизаторов может быть различным, и даже (что весьма существенно в понимании данных единиц) они могут находиться вне данных конструкций;

4) в представлении типов сложноподчиненного предложения расчлененной структуры появляется термин «лексический конкретизатор»; в предложениях с недифференцированными союзами лексико-семантические конкретизаторы участвуют в выражении отношений между частями сложноподчиненного предложения, а при дифференцированных союзах – «служат для выявления частных семантических характеристик», что проявляется в их использовании как а) семантических специализированных коррелятов, б) специальных актуализаторов, в) синтаксических (грамматически предсказуемых) специализированных коррелятов;

5) так же, как и в предложениях нерасчлененной структуры, отмечается факультативность лексико-семантических конкретизаторов в данных структурах, их потенциальность и иногда предсказуемость. При этом вполне очевидны параллели с представлением лексико-семантических конкретизаторов в сложноподчиненных предложениях: в первом случае (с недифференцированными союзами) – это семантический центр выражаемых отношений, своеобразная модификация одного и того же союза, во втором случае (с дифференцированными союзами) – это аналоги союза, акцентирующие тот или иной семантический компонент либо в диктуме, либо модусе обеих предикативных единиц;

6) в неявной форме эта роль приписывается потенциально возможным в предложении нерасчлененного типа лексико-семантическим конкретизаторам, которые как бы отчуждаются от участия в выражении отношений между главной и придаточной частями. Но эта функция для них очевидна, что, видимо, и заставило авторов данного раздела РГ-80 не использовать при их описании термин «лексический конкретизатор» и в то же время признавать их роль в организации не только сложноподчиненного предложения, но и текста.

Отсюда следует, что **лексико-семантический конкретизатор** – это прежде всего **функция** частиц и вводно-модальных слов в сложном предложении, сложносочиненном и сложноподчиненном, функция синкретичная, реализующая сразу несколько значений, что выводит лексико-семантические конкретизаторы из прокрустова ложа попыток «вписать» их в число формальных компонентов связи частей сложного предложения, ограничить их роль в его семантической организации, и сложноподчиненного предложения в частности.

Литература

1. Валгина Н.С. Синтаксис современного русского языка. – М.: Высш. шк., 1978.

2. Грамматика современного русского литературного языка. – М.: Наука, 1970.

3. Крылова О.А., Максимов Л.Ю., Ширяев Е.Н. Современный русский язык: Теоретический курс. – Ч. IV: Синтаксис. Пунктуация. – М.: РУДН, 1997.

4. Крючков С.Е., Максимов Л.Ю. Современный русский язык. Синтаксис сложного предложения. – М.: Просв., 1977.

5. Леденев Ю.И. Неполнозначные слова в русском языке. – Ставрополь: СГПИ, 1988.

6. Русская грамматика. Т. II. Синтаксис. – М.: Наука, 1982.

7. Современный русский язык / Под ред. В.А. Белошапковой. 2-е изд. – М.: Высш. шк., 1989.

Сведения об авторе

Манаенко Светлана Анатольевна – канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры теории и методики преподавания исторических и филологических дисциплин, член Ставропольского отделения Российской ассоциации лингвистов-когнитологов, отв. секретарь научного альманаха «Язык. Текст. Дискурс», автор более 60 научных работ по когнитивной лингвистике, теории дискурса и дискурсивных слов.

* * *

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ И ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ОНИМОВ РУССКИХ ВОЛШЕБНЫХ СКАЗОК

Т.Б. Кузнецова

Для имени собственного (ИС) в языке основной и первичной функцией является номинативно-идентификационно-дифференцирующая. Некоторые исследователи полагают, что языковые (денотативные) функции онима в художественном тексте становятся вторичными, а на первый план выдвигаются иные функции: стилистическая (Ю.А. Карпенко), эстетическая (В.М. Калинкин, Б.А. Ларин), идеологическая (Н.В. Подольская) или эстетическая гиперфункция (О.И. Фонякова).

По нашему мнению, эстетическая (художественная) функция ИС в художественном тексте накладывается на номинативно-идентификационно-дифференцирующую функцию. Лишь на этой основе становится возможным участие ИС в создании образов. Эстетическую же функцию следует понимать как обобщение нескольких частных функций: характеризующей, стилистической, идеологической (идейной), социальной, культурно-исторической и этнической.

Характер выполняемой онимом функции напрямую зависит от природы самого онима и его смыслового наполнения. Нейтральный тип поэтонимов волшебных сказок предполагает выполнение именем номинативно-идентификационно-дифференцирующей функции. Косвенноговорящие поэтонимы (*Иванушка, Василисушка, краса ненаглядная* и т.п.) выполняют социальную и стилистическую функции. Прямоговорящие поэтонимы (*Иван-царевич, Марья-царевна, Иван, Федор* и т. п.) выполняют в дополнение к основной, номинативной (дифференцирующей) функции, как правило, характеризующую и социальную функции. Скрытоговорящие (*Горох, Саура-слуга, Буян* и др.) и некоторые косвенноговорящие поэтонимы выполняют, кроме номинативно-идентификационно-дифференцирующей функции, также мифологическую, культурно-историческую функции, являющиеся компонентами общей эстетической (художественной) функции.

Антропонимы волшебных сказок во многих случаях именуют тип героя, а не индивида (*Елена Прекрасная, Василиса Премудрая, Настасья Прекрасная, Иван-царевич, Иван-дурак* и др.). Можно говорить об особом характере таких поэтонимов в сказке: обозначая типового героя, они функционально сближаются с нарицательными словами, не переставая при этом быть ИС.

Одно и то же ИС присутствует в разных сюжетах и принадлежит одному типу персонажа. В связи с изменением статуса персонажа к его основному имени, например, *Иван* добавляются разные характеризующие компоненты (был, например, *Иван-коровий сын* стал *Иван-царевич*). Корни переименования связаны с архаичной обрядностью, которую сказка переосмыслила и представила в художественной форме. Сказочные испытания, через которые должен пройти герой есть не что иное, как своеобразная интерпретация обряда посвящения (инициации), целью которого было новое качественное рождение, сопровождавшееся переименованием.

В волшебных сказках встречаются отдельные интертекстуальные онимы (*Алеша Попович, Владимир князь*), которые перенесены в сказки из иного художественного дискурса – былины или предания (легенды). Однако в исследуемом сказочном материале былинный герой

несет на себе функцию антипода главному герою Даниле Бессчастному. «Данило пьян напивается, спьяну женой похваляется. Алеша Попович, бабий пересмешник, стал на пиру хвастаться, что он знает Данилину жену» [5:346].

Особое внимание в своем исследовании мы уделяем скрытоговорящим онимам, т.к. они выполняют не только номинирующую функцию, но и эстетическую, культурно-историческую, что говорит о связи языкового материала с историческим и культурным. А это всегда интересно.

Так, одним из самых известных сказочных царей является царь *Горох*. Имя *Горох* обычно толкуется как мифоантропоним. Следует, однако, иметь в виду, что в древнерусском языческом антропонимиконе имелся антропоним *Горох*, от которого образована фамилия *Гороховъ*. Учитывая этот факт, можно предположить, что создатели или интерпретаторы народных сказочных текстов, стремившиеся использовать при именовании «царствующих особ» редкие и даже экзотические имена, подчеркивавшие необычность правителя «тридесятого царства», могли обращаться и к старому дохристианскому антропонимикону.

Имя царя *Гороха*, на наш взгляд, имело в качестве источника нарицательное слово *горох,* обозначавшее как растение из семейства бобовых, так и сами семена, зерна этого растения. Гороховые зерна имели в архаичной культуре глубокий символический смысл. Горох использовался в похоронно-погребальном обрядовом комплексе и одновременно относился к числу атрибутов с отчетливой эротической и «рождающей» (продуцирующей) семантикой.

Если учесть, что царь *Горох* живет в «тридесятом царстве», то есть в параллельном (потустороннем) мире (по интерпретации В.Я. Проппа), то можно предложить следующее прочтение сути сказочного царя в древнейших текстах, предшествующих собственно сказке: *Горох* олицетворял некую мыслимую сущность, находившуюся по ту сторону бытия и обусловливавшую рождение всего существующего в земном мире. В своих истоках имя *Горох* вполне могло быть именованием тотемного предка как синкретического прообраза персонажей сказок и смежных со сказками жанров эпического творчества, в частности, царей и правителей «тридесятого царства». В сказках образ царя *Гороха* является несколько комичным, что объясняется обстоятельствами формирования сказки из предшествующих мифов. Когда божество было забыто, имя утратило сакральность, приобрело шуточный характер и стало ассоциироваться в народе с добрым и глупым царем.

Предлагаемая интерпретация образа и имени царя *Гороха* исходит из понимания фольклорной традиции как консервативной: в ней прежняя форма (в том числе исходное имя), сохраняясь столетиями, наполняется с течением времени новым содержанием.

Не исключено, что имя царя *Гороха* в русской волшебной сказке осталось как антропонимический факт самых давних (первоначальных) сказочных текстов, в том числе и тех, которые становились собственно сказочными в период трансформации древнего мифа в сказку [7:147].

Интересно такое имя персонажа «нечистой силы», как *Баба Яга*. Старуха-колдунья славянской мифологии персонаж исключительно отрицательный. В языковедении существует несколько версий происхождения имени данного персонажа. Одна из них заключается в том, что *яга* – это злость, болезнь. В русских диалектах есть прилагательное *ягая* (злая), *ягой* (злой). Есть глагол *ягать* (бушевать). Но если обратиться к праславянским корням, то мы найдем корень jega (лень). По другой версии слово *яга* связано с монгольским словом *экэ* (мать). У древних монголов *экэ* относилось к божеству женского пола.

Существует и такая версия из древнеиндийского материала. Здесь мы найдём

и «дом в лесу» (сабха), и посвятительные обряды – испытания юношей в нём, которые проводит «старуха» – mahanagni. Дословный перевод имени *Маха нагни* – «большая нагая», где «большая» имеет значение «старшая», «взрослая», то есть собственно «баба». Никаких признаков трупа, никакого отношения к «царству мёртвых», древнеиндийская «баба нага» не имеет. Наоборот, она связана с Небом и вся её деятельность направлена на утверждение жизни – «в ряду различных умений и искусств, которым Арджуна обучается в «небесной сабхе»... фигурирует и искусство любви...» [2:108]. Обнажённость нашей *Яги* это намёк на то, что некогда герой получал в её избушке не только еду, отдых и полезную информацию, но и практические навыки, необходимые для предстоящей женитьбы, которой и заканчиваются сказки.

Несмотря на то, что в устойчивой характеристике *Баба-Яга костяная нога*, скорее всего, присутствует искажение исконного *костяна и нага*, то есть *тощая и голая*, дефект ноги у подобных персонажей бесспорен. Но опять же вовсе не означает принадлежность к миру мертвецов, но к миру Богов. Например, выявлена хромота Макоши, у западных славян персона-аналог имеет гусиные лапки [1].

Стоит отметить и такой персонаж, входящий в группу «нечистая сила», как *Кощей Бессмертный*. В старославянских памятниках слово «кощь» («кошть») попадается исключительно в значении *сухой, тощий, худой телом* и, очевидно, состоит в ближайшем родстве со словом «кость», как прилагательное к существительному. Глагол же «окостенеть» употребляется в смысле «застыть», «оцепенеть», «сделаться твердым», как кость или камень, от сильного холода [9].

До сих пор именем *Кощея* называют старых скряг, иссохших от скупости и дрожащих над затаенным сокровищем. Народная сказка приписывает ему и обладание гуслями-самогудами, которые так искусно играют, что всякий невольно заслушивается их до смерти – метафора песни, какую заводят суровые осенние вихри, погружающие в долгий сон и оцепенение всю природу. Старинное русское «кощуны творить» означает совершать действия, приличные колдунам и дьяволу (кощунствовать), а в областных говорах «костить» – ругать, бранить. Демон зимы в народных преданиях нередко представляется старым колдуном, волею которого сказочные герои и героини, вместе с их царствами, подвергаются злому очарованию или заклятию. Подобно поедучим змеям, *Кощей* чует «запах русского духа», и в заговорах доныне произносится заклинание против *Кощея-ядуна* [9].

Смерть *Кощея* сокрыта столь далеко, что его называют Бессмертным: «на море на океане, на острове на Буяне есть зеленый дуб, под тем дубом зарыт железный сундук, в том сундуке заяц, в зайце утка, в утке каменное яйцо, в том яйце игла, а на конце той иглы Кощеева смерть» [5:215]. Стоит только добыть это яйцо и сжать его в руке, как тотчас же Кощей начинает чувствовать страшную боль; стоит только сломать иглу, и Кощей мгновенно умирает. То же рассказывают и про Змея: существует остров, на острове камень, в камне заяц, в зайце утка, в утке яйцо, в яйце желток, в желтке каменек – это и есть Змеиная смерть; надо только добыть каменек и бросить им в Змея! Овладевши чудесным яйцом, царевич бросает его в лоб Кощея – и он тотчас же умирает, подобно тому, как о дьяволе существует поверье, что его можно убить только серебряною пулею (молнией) или яйцом, снесенным курицею накануне Рождества, когда, по старинному мифу, рождается солнце. Точно так же великаны мрака (зимних туч) гибнут от лучей восходящего (весеннего) солнца.

Зоонимы, представленные в сказках, также выполняют не только номинативную функцию, но дифференцирующую, мифологическую. Так, один из самых по-

пулярных образов в русской мифологии – *Жар-птица* – не просто волшебное сказочное существо, но олицетворение огненно-световой стихии и, следовательно, закодированного в ней космотворящего начала Вселенной. *Жар-птица* не водится где попало и не сидит в кустах за забором. Изредка прилетает она из-за синя моря и, как правило, быстро возвращается назад, в чудесную страну, где жизнь течет по отличным от земных законам. Местонахождение той страны – тоже закодировано в устойчивых сказочных образах и понятиях.

Случается, что в сказках ее роль низводится до похитительницы чудесных яблок, но прилетает она из «тридесятого царства» (смутная память о Гиперборее) и, в конечном счете, восходит к тем птицам, которым, по представлению древних, были обязаны своим сотворением и вода, и суша, и люди, и звери [8].

Генетически и этимологически образ *Жар-птицы* восходит к индоарийским и доарийским представлениям о космотворящей роли птицы и «огненной» первосущности Вселенной. Слово «жар» в имени чудесной птицы выступает в своем первоначальном смысле – «сияние», «горение» (от древнеиндийского «гарас» – «огонь», «пламя»: путем чередования согласных *г* и *ж* оно и образовано). (Отсюда: *Жар-птица* – такой же древний огненно-сияющий образ, как и вся группа солнечных и световых существ всемирной мифологии, уходящей корнями в космические представления древнего пранарода, говорившего на общем праязыке и имевшего устойчивую систему знаний об устройстве и эволюции мироздания).

Представленный выше мифологический персонаж, так или иначе, отображает древнейшие пласты человеческой предыстории, когда Птица занимала главенствующее положение в иерархии природных и космических сил. Ее символом, сохранившим первоначальную смысловую насыщенность вплоть до наших дней, выступает не только Яйцо, но и Перо – необременительный и впечатляющий спутник человеческой жизни. В разных культурах и на разных этапах их развития Перо символизировало Воздух, Ветер, Свет, Высоту, Полет, Легкость, Сухость, Пустоту и, в конечном счете, замыкалось на такие узловые понятия, как Творец Вселенной, Слово, Истина.

Представленный в сказках образ *сокола* также имеют давнюю мифологическую предысторию. Любимыми и главнейшими воплощениями бога-громовника были *орел* и *сокол*. К тем незапамятным временам восходит и представление о Солнце как о Соколе. У русских следы такого древнейшего отождествления обнаруживаются, помимо прочего, в архаичной загадке-поговорке, где Солнце именуется Ясным Соколом, а темная ночь – волком (еще одно доарийское олицетворение, встречающееся у многих и разных народов Земли): «Пришел волк [темная ночь] – весь народ умолк; взлетел ясен-сокол [Солнце] – весь народ пошел!» Сокологоловым был древнеегипетский Солнцебог Хор (Гор), этимологически и функционально родственный русскому Солнцебогу Хорсу (того же корня русские слова «хорошо», «хор», «хоровод», «хоромы», «храм»), – что лишний раз доказывает общее происхождение древнейших культур и верований [1:56].

Сокол как главное действующее лицо действует в сказке «Финист – Ясный сокол». С *ясным соколом* нам, более менее, все понятно, но куда этимологически восходит имя «Финист»? Попытаемся разобраться, что же это за птица такая – загадочный Финист – Ясный Сокол, союз с которым для младшей дочери важнее земных благ. Центральную роль играет перо и в архаичном сюжете о Финисте Ясном Соколе: именно оно – волшебное перышко – превращается попеременно то в живого молодца, то в его тотемную ипостась сокола.

Само именование желанного суженного указывает слушателю сказки на его

особую таинственную природу и предназначение. Дважды в его имени звучат названия разных птиц: Финист и Сокол.

Известно, что для русского свадебного фольклора типичен образ сокола – жениха. В славянской мифологии сокол таинственно связан со стихией огня и культом очага, который со временем стал культурным символом семейного благополучия. Так, «сокол» у чехов – «raroh"; *Рарог* же известен как огненный дух, представляемый в образе птицы [1].

Особый интерес представляет первая составляющая имени Ясна Сокола – *Финист*. Здесь перед нами искаженное на русский лад название одной из самых легендарных птиц, известной в мифологии разных народов. Греки называют ее Феникс, китайцы Фэн-хуан, египтяне – Вену (Бенху, Бенну).

Легенда о Фениксе возникла в древнем египетском центре солнцепоклонников Гелиополисе. Там приносились жертвы богу Вену, которого изображали с головой цапли. Согласно легендам, произведенным на свет греческими писателями на основе известий о тех огненных обрядах, Феникс – чудесная птица, живущая удивительно долго, пятьсот и более лет. Считалось, что она обладает несравненной красотой, питается только росой. Предчувствуя смертный час, Феникс улетает в чужие края и собирает там ароматные травы, которые затем складывает, строя гнездо. В надлежащий срок, Феникс зажигает гнездо и сгорает в его пламени, но через три дня возрождается вновь [3].

Стихия огня в мифологии выступает и как очищающая, целительная, и как гибельная, разрушительная. Она олицетворяет и некую устойчивость социума и домашнего очага, покровительствующая семье, а также начало, объединяющее мир богов и людей.

Огонь обычно соотносится с мужским, легким, духовным началом. Крылатый образ ветра свойственен эпическим преданиям разных народов. С ним же соотносится и представление о птице – душе или о душе, уносимой птицей. В.Я. Пропп приводит свидетельство Фробениуса, посвятившего птице целую главу в книге о мировоззрении «первобытных народов»: « На Таити и Тонга представление о птицах, уносящих душу, еще существовало в конце XIX века. Когда человек умирает, душа подхватывается птицей. Птица, следовательно, уносит душу в потустороннее царство…» [6:174].

В соответствии с уже упомянутым принципом мифологического сознания pars prototo (часть вместо целого) перышко, которого жаждет героиня сказки о Финисте, обозначает, собственно, саму птицу, а птица соотносится с душою, с духовным миром. Образ птицы-души постепенно приобретает в культуре аллегорическое значение.

Но вот что, однако, примечательно в сказке о Финисте – Ясном Соколе: благородный и высокий образ огненной птицы *Феникс* скорее характеризует пламенный дух *Марьюшки*, нежели самого героя-жениха. О нем слушатель сказки знает лишь то, что *Финист* – молодец «красоты неописанной», что ведет он с *Марьюшкой* «беседы приятные» по ночам, когда все в доме спят, а к утру, ударившись об пол, делается соколом и улетает к синему небу в окошко, неизменно отворяемое ему девушкой. Еще знаем, что, натолкнувшись на острые ножи, натыканные в оконную раму завистливыми сестрами, бьется так, что «всю грудь изрезал» и только после этого улетает, произнеся грозное, заветное: Финист – Ясный Сокол, явись ко мне, жданный мой жених!» – призывает Марьюшка чудесную птицу в русской сказке [3].

Противопоставление человеческого и нечеловеческого (звериного) в терминах тотемической мифологии влечет за собою в сказочных сюжетах такого типа разъединение невесты (жены) и жениха (мужа) – представителя иного тотема. Воссоздание брака и воссоединение по-

люсов, преодоление оппозиции происходит тогда вследствие успешных брачных испытаний жениха (в нашей сказке – невесты) в «тотемном» царстве своего брачного партнера, куда ему приходится добираться с великим трудом.

В.Я. Пропп видит исторические корни сюжета о соединении с чудесным возлюбленным в запрещенной связи «девушки с юношей-птицей, то есть с маской, с юношей, уже находившимся за пределами своего дома в «ином» царстве, куда за ним отправляется его невеста» [7:223].

Особый интерес вызывает именование волшебного коня в русских волшебных сказках. Говоря о *Сивке-бурке* и вообще о богатырских конях, народные русские сказки прибегают к следующим выражениям, которые всякий раз повторяются слово в слово, как неизменные формулы: «конь бежит – земля дрожит, из очей искры сыплются, из ноздрей дым столбом, из заду головешки валятся» или – когда садится на коня могучий богатырь и бьет его по крутым бедрам: «добрый конь осержается, от сырой земли отделяется, поднимается выше лесу стоячего, что пониже облака ходячего; из ноздрей огонь (пламя) пышет, из ушей дым столбом, следом горячие головешки летят; горы и долы промеж ног пропускает, малые реки хвостом застилает, широкие – перепрыгивает» [5:175]

Обстановка эта – живой отголосок древнепоэтических воззрений на природу, дивному, богатырскому коню придано все свойства грозовой тучи: бурый цвет, необычайная скорость, полет по поднебесью, способность перескакивать через моря, горы и пропасти, выдыхание жгучего пламени и всепотрясающий топот, от которого дрожит самая земля: «конь бежит – земля дрожит!» – эпическое выражение, принимаемое народной загадкою за метафору грома [4:13]. То есть *Сивка-бурка* – это родовой конь, волшебная сила которого основывается на том, что он обитатель царства мертвых. Он появляется на земле, как и положено существу из потустороннего мира – в дыму и пламени: «Конь бежит, земля дрожит, из ушей дым столбом валит, из ноздрей пламя пышет» [5:173]. Но если с ушами и ноздрями все более-менее понятно, то остается открытым вопрос о масти животного. Какого окраса *Сивка-бурка вещий каурка*?

«Чудесный конь наших сказок называется *сивка-бурка вещий каурка*; каурая масть – та же, что бурая, только с темным ремнем по спине; сивый – собственно: блестящий, сияющий, седой или с проседью [6:185]. Сивка, то есть сивый, белый. Бурка – бурый, темно-рыжий. Каурка – каурый, светло-каштановый. Сразу три окраса. словно у Ивана не одна, а три лошади. Возможно, сказка намекает именно на это – *Сивка-бурка* воплощает в себе волшебные силы трех коней, принадлежащих соответственно прадеду, деду и отцу Ивана. Но не исключено, что Сивка-бурка меняет цвет. А может быть, его главная белая масть указывает на принадлежность к царству мертвых (в потустороннем мире все существа белые). Однозначно можно трактовать лишь слово «вещий», то есть знающий будущее – *Сивка-бурка* предсказатель (этнографами часто описываются гадания с помощью коня об удачности или неудачности предприятия, о замужестве, о смерти). Заполучив такое чудесное животное, можно смело свататься к царевне.

Топонимы. Сюжет волшебной сказки развивается в сказочном пространстве. Вымышленные топонимы (город *Ничто*, остров *Буян*, река *Смородина*) маркируют потусторонний мир. Анализ семантики топонимов производится с учетом специфики сказочного пространства: путешествие героя понимается как мыслимый путь в иной, таинственный и неведомый мир, представления о котором отображены также большим количеством нарицательных сочетаний с пространственным значением (*в некотором царстве, за тридевять земель – в три-*

десятом государстве и др.). Они вместе с топонимами составляют «топонимический словарь» волшебной сказки.

Остров Буян. Этимологический анализ дает целый букет значений слова «буй» и производного от него «буян»:1. Высокое место: гора, холм, бугор; глубокое место в море, реке, озере – стремнина, пучина, быстрое течение; множество рыбы, косяк, стая;

2. Открытое место:2.1. Для построения кумирни, то есть языческого (позже – православного) храма; 2.2. Для княжеского суда или менового торга (позже его вытеснил «базар» – тюркское слово, заимствованное во время татаро-монгольского нашествия); 3. Кладбище, погост [4:6] . Те же значения (среди прочих) находим и в народных говорах.

Так, в Ярославской, Тульской и Тобольской губерниях под «буяном» еще совсем недавно подразумевали «открытое возвышенное пустое место, не защищенное от ветра». Древнейшая корневая основа «бур» подтверждает свое первоначальное значение и в ныне употребляемой лексике. Каждому, например, известно, что название города Петербурга образовано от имени апостола Петра (а не царя, как полагают некоторые) и германоязычного слова burg – «город». Но не каждый знает, что современное «бург» восходит к индоевропейскому праязыку, где «бур» нередко превращалось в «пур», также означавшее «крепость» (один из эпитетов грозного Бога Индры в Ригведе – «разрушитель пуров»). Применительно же к нашей теме первоначальное значение слова «бур» («город», «крепость») вполне соответствует искомому смыслу названия Острова Буян [9].

Выявление архаичных значений помогает разгадать глубинный смысл мифологемы *Остров Буян*. Это – не просто гора на острове, а, скорее всего, гористая земля посреди пучины (стремнины) Моря Окияна, где близ города-крепости раскинулось разгульное торжище и откуда торговые гости – соловьи будимировичи – развозят по всему свету товары – рукотворные и нерукотворные (последние известия и новости). И здесь снова и неизбежно напрашивается аналогия с Гипербореей – Северной территорией в акватории Ледовитого океана. В сказочном обличии остров Буян – прежде всего средоточие тех самых волшебных сил, общение с которыми способно повернуть течение жизни в какую угодно сторону, изменить судьбу и победить враждебные происки. Отсюда остров Буян – непременный символ магических актов: он присутствует в качестве обязательной формулы в заговорах и заклятиях – без обращения к Буяну колдовские акты не имеют никакой силы. И тут сквозь поэтическую сказочную пелену до нас доносится дыхание древней прародины, исчезнувших языческих обрядов, жреческой и шаманской магии, позволяющей напрямую общаться с высшими космическими силами – вплоть до временного слияния с космическим началом. Афанасьев А.Н. разъяснял: на острове Буяне сосредоточены все могучие грозовые силы, все мифические олицетворения громов, ветров и бури; тут обретаются: и змея всем змеям старшая, и вещий ворон, всем воронам старший брат, который клюет огненного змея, и птица-буря, всем птицам старшая и большая, с железным носом и медными когтями (напоминающая собой чудесную Стратим-птицу, всем птицам мать, что живет в Океане-море и творит своими крыльями буйные ветры), пчелиная матка, всем маткам старшая. От них, по мнению народа, как от небесных матерей, произошли и все земные гады, птицы и насекомые [4].

Название *Смородина*, несмотря на всю кажущуюся поэтичность, произошло не от кустарника, отлично всем известного, а от древнерусского слова «смород». Оно употреблялось на Руси в XI-XVII веках и обозначало сильный, резкий запах, зловоние, смрад. Вот и река *смородяная* – река зловонная, что совсем неудивительно, если от пылающей

«выше лесу» смолы «дым столбом валит». Видимо, из-за едкого черного дыма и копоти эту реку в заговорах нередко называют черной. Позднее, когда смысл названия мифической реки забылся, в сказках появилось искаженное и облагороженное название – *Смородина* [9].

Непременный атрибут огненной реки – *калиновый мост*. Разумеется, и он не имеет ничего общего с калиной-кустарником – разве можно соорудить мост из тонких, ломких прутьев? Но в древнерусском языке словом «калина» обозначали нечто, сильно нагретое, раскаленное. Можно только догадываться, из чего на самом деле был сооружен перекинутый через огненную реку мост, но то, что от бушующего внизу пламени он сделался красного каления, – сомневаться не приходится [9].

Итак, пылающая огненная река, окутанная клубами едкого черного дыма... Без сомнения, этот фольклорный образ относится к числу мифических, сакральных, поскольку частью реального мира он по своей фантастичности быть не может. Древние народы, в том числе и славянские, представляли мир, мироздание состоящим из трех горизонтальных ярусов. Небо – высший мир богов. Земля – средний, принадлежащий людям. И мир подземный – «тот свет», обитель мертвых и царство темных враждебных сил.

Таким образом, ИС, функционирующие в сказках и являющиеся непременными и обязательными их компонентами, составляют ономастическое пространство художественного текста как особого микромира, в котором отображается, интерпретируется и оценивается реальная действительность. Ономастическое пространство сказки – это совокупность всех сказочных имен собственных, которые конструируют специфическую ономастическую парадигму, аккумулирующую культурно-историческую, мифологическую, этнокультурную и иную информацию.

Характер выполняемой поэтонимом функции напрямую зависит от природы самого поэтонима и его смыслового наполнения. В связи с этим большую роль в нашем исследовании играет этимологический анализ изучения сказочных онимов.

Литература

1. Валенцова М.М. Святые-демоны Люция и Барбара в западнославянской календарной мифологии» // Славянский и Балканский фольклор. – М., 2000.

2. Васильков Я.В. Древнеидийский вариант сюжета о «безобразной невесте». Архаический ритуал в фольклорных и раннелитературных памятниках. – М., 1988.

3. Зуева Т.В. Чудесный мир сказки и историческая действительность // Восточнославянские волшебные сказки. – М., 1992.

4. Корепова К.Е. Волшебный мир // Русская волшебная сказка: Антология. – М., 1992.

5. Народные русские сказки А.Н. Афанасьева. – Л.: Лениздат, 1983.

6. Пропп В.Я. Собрание сочинений. – Т.1: Исторические корни волшебной сказки. – М.: Лабиринт, 1998.

7. Пропп В.Я. Собрание сочинений.– Т.2: Морфология волшебной сказки. – М.: Лабиринт, 1998.

8. Топоров В.Н. Предыстория литературы у славян. Опыт реконструкции. – М., 1998.

9. Энциклопедия литературных героев /bobych.ru/encycl 716.

Сведения об авторе

Кузнецова Татьяна Борисовна – канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка ГОУ ВПО СГПИ. Сфера научных интересов – общая и региональная ономастика. Количество публикаций составляет 32 статьи.

* * *

СОВРЕМЕННЫЕ РАДИО- И ТЕЛЕТЕКСТЫ: ДОСТОИНСТВА И НЕДОСТАТКИ

Т.Н. Долотова

В общих чертах каждый человек, разумеется, имеет представление об особенностях работы газетчиков, радистов, телевизионщиков, о том, что у прессы, радио и телевидения есть свои, специфические изобразительно-выразительные средства. Для прессы таким средством является печатное слово (литературная основа), для радио и телевидения – звук. Изображение – привилегия ТВ. Иначе говоря, радио есть литературная основа плюс звук, а телевидение, будучи синтетическим искусством и средством массовой информации, вбирает в себя все средства выразительности.

Звук, используемый на радио и телевидении, состоит из трех компонентов: слов, музыки и шумов. При этом слово (литературная основа) на телевидении, несмотря на наличие «картинки», остается, как нам кажется, ярчайшим средством выразительности. Не случайно поэтому проблема качества и выразительности звучащих в эфире текстов становится сегодня все более актуальной. За качество теле- и радиотекстов отвечают не только находящиеся в кадре журналисты, шоумены, но и остающиеся за кадром редакторы программ. Так, после передачи редактор проводит послеэфирный контроль – по записи выявляет ее недостатки, в первую очередь ошибки в речи ведущих. Если передача идет в записи, то подготовка теле- и радиотекстов во многом похожа на работу с письменным сообщением. Выступление журналиста (ведущего) в эфире точно так же предварительно обрабатывается редактором. Так что во время записи журналист произносит заранее подготовленный монолог.

Различие в работе журналистов и редакторов над письменными и устными текстами заключается не столько в методах обработки, сколько в стилистических требованиях к самим произведениям. Известно, что основа письменного текста – письменный литературный язык, прежде всего его синтаксический строй, который допускает наличие достаточно сложных, разветвленных синтаксических конструкций с рядами однородных членов, обособленными оборотами, придаточными предложениями. Конструкции разговорного синтаксиса используются преимущественно либо когда имитируется устная речь, либо как экспрессивное средство языка. В устном же тексте основа – разговорный литературный язык, в первую очередь разговорный синтаксис. Например, считается, что длина предложения в радиотексте не должна превышать полутора машинописных строк. В нем не принято употреблять распространенные в письменной речи причастные и деепричастные обороты, многочисленные второстепенные члены предложения. Иначе он будет трудно восприниматься на слух. Еще одно существенное отличие подготовки письменного текста от устного заключается в том, что в последнем случае журналисты и редакторы должны учитывать основные параметры звучания текста (интонацию, тембр голоса), сочетать их с шумами, музыкой, изображением.

Звучащий текст на радио и телевидении (в отличие от печатного, графически зафиксированного) со всей очевидностью обнаруживает и незнание журналистом, ведущим программы акцентологических норм, регламентирующих постановку ударения в словах.

Поскольку текст есть продукт, порожденный языковой личностью и адресо-

ванный языковой личности, речь журналиста, комментатора, ведущего программы на радио и телевидении должна способствовать воспитанию языковой личности адресата всякого звучащего в эфире текста. А языковая личность, т. е. личность, выраженная в языке (текстах) и через язык, начинается, по выражению Ю.Н. Караулова, по ту сторону обыденного языка, когда в игру вступают интеллектуальные силы [1:58]. Адекватное восприятие произносимых текстов (если мы говорим о радио и телевидении) в значительной мере зависит от языковых возможностей интерпретатора, т.е. слушателя (зрителя). Таким образом, журналистский текст, в том числе и текст, звучащий на радио и телевидении, должен рассматриваться, по определению М.М. Бахтина, как событие отношения автора текста и интерпретатора, причем отношения в идеале почти равноправные [2:112]. Качество текста на радио и телевидении зависит, таким образом, и от его диалогичности, эмоциональности, экспрессивности. Теле- и радиотекст обращен к слушателю (зрителю) как к собеседнику и рассчитан на ответную, часто эмоциональную реакцию.

Прогнозируя понимание и оценку текста аудиторией, журналист (ведущий телепрограммы), а также редактор ориентируются не только на себя. Они оперирует обобщенным представлением о потенциальных зрителях и слушателях, которое складывается из таких параметров, как особенности аудитории общей или специализированной программы, возраст составляющих аудиторию, пол, уровень образования, интересы. Для всех неспециализированных средств массовой информации принят критерий усредненного читателя. Но «усредненный» не значит «посредственный». Это человек со средним образованием, удовлетворительно усвоивший школьный курс по основным дисциплинам, т.е. тот, который умеет понять и оценить удачно найденное слово, языковую игру, иронию автора, умеет отличить мотивированное нарушение языковых норм от речевой ошибки. Справедливости ради следует сказать, что и «посредственных» слушателей и зрителей немало, поэтому в таких случаях многократно возрастает значение яркой, правильной и содержательно насыщенной речи, ведь воспитательную и просветительскую функцию журналистики никто еще не отменял.

При этом стилистическим эталоном неизменно является речь выразительная, образная, запоминающаяся, поражающая слушателя/зрителя эрудицией автора, его профессиональным владением средствами русского языка с его экспрессивностью и широкими возможностями для точного и четкого выражения мыслей. Вместе с тем мы понимаем, что просто рассуждать о том, какие слова в текстах массовой информации «хороши», а какие «плохи», Ї занятие если и не бессмысленное, то уж во всяком случае недостаточно продуктивное. Выбор того или иного слова, в том числе диалектного, жаргонного или просторечного, определяется, безусловно, интенциями автора (его намерениями, целями и задачами), а также требованиями нравственности, соблюдение которых свидетельствует о культуре теле- и радиожурналиста, о его уважительном отношении к аудитории.

Владение нормами литературного языка, знание его выразительных возможностей, чувство меры и осознание своей ответственности за каждое произнесенное в эфире слово,– это не только проявление уважения к аудитории, но и показатель высокого профессионального уровня журналиста. В то же время если журналист честен перед аудиторией, объективен в изложении фактов, настойчив в отстаивании интересов простых людей, то, наверное, можно простить ему некоторые речевые погрешности, хотя, признаемся, режут слух слова «опёка», «афёра», произносимые в эфи-

ре Андреем Малаховым, и «сироты», «свеклб», которые произносит Вера Кузьмина, ведущая одной из программ на радиостанции «Маяк».

Звучащая с телеэкранов и из радиоприемников речь часто изобилует ошибками, связанными с элементарным незнанием норм русской литературной речи. Особенно наглядно это проявляется во время прямых телевизионных эфиров, когда ведущие нередко говорят хуже своих гостей. Ошибки часто обусловлены употреблением слов в несвойственных им значениях, например: *На его руках захлопнулись наручники.* Слово *захлопнулись* имеет значение «резко, с шумом закрылись» (ср.: *дверь (калитка) захлопнулась*); в данном случае должно быть употреблено слово *защелкнулись*, имеющее значение «застегнулись, закрылись, щелкнув запором, застежкой». Часто в несвойственном для них значении журналистами употребляются слова иноязычного происхождения, например: *При этом консолидируются такие качества, как внимательности и очень чуткое отношение друг к другу* (вместо: *сочетаются такие качества...*); *Существует ли такая градация: наши (российские) и не-наши (американские) животные?* (вместо: *...такая дифференциация...*). Напомним, что слово *градация* (от лат. *gradatio* – постепенное повышение) имеет значение «последовательность, постепенность в расположении чего-либо, при переходе от одного к другому», а слово *дифференциация*, уместное в данном случае, имеет значение «разделение целого на различные части, формы». Частотны в устной форме речи и ошибки, связанные с нарушением порядка слов в предложении, например: *Пострадавших очень много, которые нуждаются в срочной помощи* (вместо: *Пострадавших, которые нуждаются в срочной помощи, очень много*). В речи журналистов, ведущих ток-шоу, нередки плеонастические сочетания, например: «*Как можно было из-за витрины убить **живого человека**?*». Весьма распространенной ошибкой в речи теле- и радиожурналистов является и неправильное употребление деепричастных оборотов, например: *Лишившись права на наследство, им овладело желание во что бы то ни стало восстановить справедливость*. Вообще деепричастие (одиночное или в составе деепричастного оборота) обозначает добавочное, сопутствующее действие, т.е. то, которое сопровождает главное действие, выраженное спрягаемой формой глагола. Поскольку действие, выраженное деепричастием *лишившись* должно относиться к тому же лицу, к которому относится главное действие, обозначенное сказуемым *овладело*, то выходит, что *желание лишилось (прав на наследство) и овладело (им)*.

Звучащий текст на радио и телевидении (в отличие от печатного, графически зафиксированного) со всей очевидностью обнаруживает незнание журналистом (ведущим программы) орфоэпических (произносительных) и акцентологических, регламентирующих постановку ударения в словах, норм. На наш взгляд, нельзя назвать качественной речь, даже грамматически правильную, в которой присутствуют подобного рода ошибки. Приведем только один пример. Ведущий новостной программы «Местное время» Д. Князев слово *склбдов* во фразе «*Контрабандная продукция была обнаружена на одном из складов города Ставрополя*» произнес как *складув*. Между тем устарелое слово *склад (склады, складув)* значит то же самое, что слово *слог* (ср.: *читать по складбм*). А вот форма мн. числа предложного падежа существительного *склад*, имеющего значение «помещение для хранения товара, материалов и т.п.», с ударением на втором слоге (*складув*) в орфоэпическом словаре имеет помету «неправильно». Излишне говорить, что подобных ошибок в речи журналиста быть не должно.

В некоторых случаях ошибки в речи теле- и радиожурналистов во время прямого эфира можно объяснить волнением, отсутствием времени на обдумывание фразы, необходимостью быстро реагировать на незапланированные ситуации и т.п. Наверное, невнимательностью объясняется ошибка, допущенная ведущей программы «Новости» Ю. Панкратовой, которая сообщила о том, что «в Буденновском районе Ставропольского края, недалеко от села *Прасковья*, потерпел крушение вертолет». Вообще, неправильное произношение некоторых топонимов и антропонимов – это тоже, к сожалению, нередкое явление на радио и телевидении. Так, радиоведущая Диана Бйрлин название нашего края произносила как *Стбвропольский*.

Качество теле- и радиотекста во многом определяется степенью его информативности. При оценке информативности текста журналист и редактор учитывают, как правило, два аспекта. Первый – отношение информации текста к знаниям аудитории и ее информационным интересам. Чем больше новой – интересной и понятной – информации содержит текст, тем он более информативен. И второй аспект – это семантические и синтаксические свойства изложения, позволяющие с помощью одинакового числа языковых знаков передавать разную по количеству и качеству информацию

В новостных (информационных) программах преобладают тексты, содержащие фактуальную информацию, которая отражает явления действительности, их взаимосвязи и составляет предметно-логическую основу текста [3:62]. В материалах аналитических программ преобладает концептуальная информация, отражающая авторскую оценку, интерпретацию темы, явления. Разумеется, разделение информации на фактуальную и концептуальную (особенно если речь идет о текстах СМИ) довольно условно, поскольку почти любое высказывание так или иначе отражает авторскую позицию. Даже, казалось бы, абсолютно нейтральные наименования и безоценочные высказывания о реалиях действительности способны передавать авторскую опенку ситуации и целеустановку. Иногда и знаки препинания в названиях рубрик информационно-аналитических программ могут превращать фактуальную информацию в концептуальную. Например, в передаче, посвященной дню рождения Б.Н.Ельцина, которая недавно вышла на канале НТВ, положительные и даже восторженные воспоминания о первом Президенте России его пресс-секретарей вышли под рубрикой «*И это все о нем?*».

В информационно-аналитических программах, как показывают наблюдения, довольно часто сегодня используются тексты, включающие не только концептуальную, но и подтекстовую информацию, хотя, по мнению И.Р. Гальперина, эта наиболее сложная разновидность информации редко встречается в текстах СМИ. Подтекстовая информация прямо не выражена, она извлекается на основе фактуальной благодаря способности текста порождать ассоциативные значения [3:64]. На основе подтекстовой информации часто возникает ирония и угадываются намеки (ср.: *Потерпевший напоминал жертву Тайсона; Деятельность этих преобразователей очень напоминает деятельность, которой занимались в 30-х годах прошлого века немецкие «реформаторы»*). На наш взгляд, использование подтекстовой информации – это особенность текстов аналитической программы «Однако», автором которой является М. Леонтьев.

В прямом эфире заранее может быть полностью подготовлен только один элемент передачи – так называемые подводки, т.е. фрагменты текста, с помощью которых осуществляется переход от одного сюжета к другому. Подводки, тексты-анонсы, а также названия передач, которые составляются журналистами и ре-

дакторами, как правило, отличаются особой выразительностью, для создания которой привлекаются различные средства языка, используются разнообразные художественные приемы употребления слов и словосочетаний.

В информационно-аналитических радио- и телетекстах нередко присутствует синекдоха: *Рядом – Москва, поэтому* ***покупатель*** *туда за всякой всячиной ездит* (отметим здесь также и наличие фразеологического оборота *всякая всячина*, имеющего разговорную окраску, и изменение обычного порядка слов (инверсию) с целью усиления выразительности речи); *И только российский* ***турист*** *демонстрирует несгибаемую волю и продолжает отдыхать в мятежном Египте как в последний раз* (выразительность здесь усиливается за счет ироничной окраски, которую получает сочетание *несгибаемая воля*, понимаемое автором как «безрассудность»: слово *несгибаемый* имеет значение «непреклонный, стойкий», при этом «стойкость», достойную лучшего применения, демонстрируют люди, подвергающие опасности себя и своих детей).

В текстах подводок используются метафоры, например: «*У казино обрушилась крыша: сотрудники МВД и прокуратуры Московской области прикрывали нелегальный бизнес, конец которому положили работники следственного комитета и ФСБ*» (программа «Время»). Примечательно, что жаргонно-арготические слова *крыша*, *крышевать*, используемые для обозначения преступной деятельности организованных групп, обеспечивающих прикрытие нелегального бизнеса, в последнее время активно используются журналистами (ср.: «*Без крыши: подмосковное казино крышевали высокие прокурорские чины. Лавочку прикрыли сотрудники ФСБ*»; ироничный тон данной подводке придает просторечное сочетание *прикрыть (закрыть) лавочку*). Нередки развернутые «военные» и «медицинские» метафоры, например: *Социальные взрывы сотрясают север Африки. Взрывоопасная обстановка складывается и в странах Ближнего Востока*; *Северную Африку лихорадит. Растет градус народного возмущения. Сегодня уже ясно, что мы имеем дело с пандемией арабского бунта.*

Иногда метафоризации подвергаются профессиональные, жаргонные и арготические слов, например: «*У казино обрушилась крыша: сотрудники МВД и прокуратуры Московской области прикрывали нелегальный бизнес, конец которому положили работники следственного комитета и ФСБ*» (программа «Время»). Примечательно, что жаргонно-арготические слова *крыша*, *крышевать*, используемые для обозначения преступной деятельности организованных групп, в последнее время активно используются журналистами (ср.: «*Без крыши: подмосковное казино крышевали высокие прокурорские чины. Лавочку прикрыли сотрудники ФСБ*»; ироничный тон данной подводке придает просторечное сочетание *прикрыть (закрыть) лавочку*).

Встречаются и случаи своеобразной деметафоризации. Так, особую смысловую нагрузку в определенном контексте приобретают прилагательные, утрачивающие переносное значение, например: *Мы готовы рассказать голую правду о наших «звездах», снимавшихся для эротических журналов* (в словосочетании ***голая*** *правда* слово *голая*, имеющее разговорный характер, употреблено в переносном значении, а именно: «проявляющаяся в своем настоящем виде, ничем не смягченная, не прикрытая», однако в приведенном примере контекстом актуализируется прямое значение этого слова, а именно: «не имеющие на себе никакой одежды; нагие»); *Пожар в Чебоксарах: в жизни четверых детей и парализованной бабушки поставлена* ***горячая*** *точка* (в метафорическом сочетании *горячая точка* также актуализируется прямое значение прилагательного *горячая*); *Игра на вылет. Под-*

тверждением ***нескупой*** *мужской дружбы владельца подмосковного казино с правоохранительными органами были «Мерседесы», крупные суммы денег, отдых на дорогих курортах, причем не только стражей законности и правопорядка, но и их родственников* (здесь актуализировано прямое значение слова *нескупой*, т.е. «нежадный»; ср. переносное значение слова *скупой*, т. е. «бедный чем-либо, скудный» в сочетании *скупая мужская слеза*).

В подводках и анонсах часто используется такой прием, как разрушение фразеологического оборота (посредством введения в устойчивое сочетание новых слов или замены какого-либо слова в составе того или иного устойчивого сочетания), например: «***Транспортный*** *комплекс неполноценности: Счетная палата выявила финансовые нарушения в транспортном секторе Москвы*»; «***Платок*** *преткновения: обсуждался вопрос о ношении хиджаба студентками высших учебных заведений*»; «*Девушка на грани* ***взрыва****: в Москве по подозрению в подготовке террористического акта была задержана уроженка Северного Кавказа*»; «*Улица с односторонним* ***течением****: в Москве произошла авария на теплотрассе*» (ср.: *наводнение московского разлива*); «*Тяжело в* ***лечении****: на заседании правительства речь шла о модернизации здравоохранения и ее последствиях для здоровья*» (ср. любимую поговорку А.В. Суворова «*тяжело в учении – легко в бою*»); ***Многорукие*** *бандиты: ОПГ (организованная прокурорская группировка) обеспечивала крышу владельцу казино. Об этих взаимовыгодных отношениях свидетельствуют и фотографии: то ли день рождения празднует И. Назаров, то ли он попал на прокурорский корпоратив. Теперь эта крыша провалилась, но работники подмосковной прокуратуры всячески стараются помешать следствию* (здесь обращает на себя внимание необычная расшифровка аббревиатуры *ОПГ*, которая на самом деле означает «организованная преступная группировка»); *Питьевая* ***беда*** (название сюжета о низком качестве питьевой воды); *Дело в* ***кепке****. Как жена мэра продавала землю самой себе? Почему все операции шли через Банк Москвы? И при чем здесь бывший мэр Лужков?*

Многие журналисты активно используют обыгрывание фразеологических оборотов с применением дефразеологизации, например: *Губернатор в Кремле заморил червячка. Тверской губернатор во время официального обеда в Кремле обнаружил на тарелке червя. Сообщение об этом казусе, снабженное фотографией, он разместил на своем сайте. Текст червем сомнения расползся по Интернету. Через некоторое время сайт был закрыт, но появился другой, где уже сам червь с горечью констатировал: «Я последний червяк демократии»*; *Что должен обнажать истинный партиец: тело, душу или пороки общества? Исповедь А. Волочковой.*

Особую выразительность приобретают фразы, в которых журналистами сознательно нарушается лексическая сочетаемость, например, в материале о лжецелителях было сказано: ***Отпетые волшебники*** *действовали с размахом* (вместо: *отпетые мошенники*); в тексте о преступной деятельности чиновников содержалась фраза: *Чиновники принялись* ***добро причинять да пользу наносить*** (вместо: *причинять боль* и *наносить вред*; ирония в этом случае поддерживается былинно-сказовым характером данной конструкции, который определяется инверсией, союзом *да* в значении *и*, а также ритмическим рисунком фразы);

Один из излюбленных приемов журналистов – игра слов, например: «***Пресса под прессом****: в Египте участились случаи применения силы по отношению к журналистам*»; *Московская премьера: Президент предложил вице-премьеру Сабянину занять вакантное место мэра Москвы.*

Обыгрываться могут также наименова-

ния каких-либо объектов, названия картин и кинофильмов, например: «*Достучаться до Кремля*» (ср. название кинофильма «Достучаться до небес»); «*Опять двойка: проект реформы российского образования не находит широкой поддержки в обществе*» (ср. название известной картины художника Ф.П. Решетникова «Опять двойка»); «*Глухариная охота: пожарная инспекция наглухо обложила бард-клуб «Гнездо глухаря», который помещается на мансардном этаже шестиэтажного дома и в котором барды «гнездятся» уже 10 лет. Купол московского неба для них может качнуться в последний раз*» (название бард-клуба обыгрывается здесь с помощью развернутой метафоры; выразительность данного текста усиливается за счет интертекстуального элемента, представляющего собой измененную строчку из песни О. Митяева «Как здорово, что все мы здесь сегодня собрались», а именно: *Качнется купол неба, большой и темно-синий…*).

Высокой степенью экспрессивности обладают и частотные в текстах подводок и анонсов окказионализмы, например: *Контртуристическая операция: в ближайшее время начнется эвакуация российских туристов из Египта; Контртуристическая операция: для туристов въезд на курорты Кабардино-Балкарии временно закрыт* (ср.: *контртеррористическая операция*); «*Продукты пытания: молочные продукты все чаще становятся причиной серьезных заболеваний детей и взрослых*» (в сочетании *продукты питания* слово *питание* заменено окказиональным словом, в котором актуализировано переносное значение разговорного глагола *пытать*, т. е. «причинять кому-то страдание, мучить»). К особого рода стилистическим неологизмам можно отнести образования, обыгрывающие имена собственные (например, *стрелы муаммура*, *Отстегаев* и т.п.) в следующих текстах: *Стрелы муаммура: ливийского диктатора Муаммара Каддафи собирается покинуть его любимая медсестра – украинка Галина Колотницкая, урожденная Кащеева* (трансформация сочетания *стрелы амура* осуществляется путем замены слова *амур* созвучным ему окказионализмом); *Дело Отстегаева: экс-начальнику московского метро Дмитрию Гаеву грозит уголовное преследование* (придуманное автором имя собственное включает фамилию героя сюжета и основу просторечного глагола *отстегать* в значении «наказывать, хлеща чем-либо»).

Журналисты иногда используют имена собственные при перефразировании пословиц и поговорок, например: *Что Абрамовичу перекусить – то немцу Мерседес* (ср.: *что русскому хорошо – то немцу смерть*). Вообще, перефразирование пословиц, поговорок, афоризмов – весьма сильное средство создания выразительности, например: *Еда не приходит одна*; *Пришел, увидел, нахамил*; *В тесноте и в обиде на работников коммунальных служб живет пенсионерка из Саратова*; *Кто не работает, тот ест: в Англии выросло несколько поколений, живущих на социальное пособие*; *Известность пришла, откуда не ждали: кто-то выложил в Интернете клип, предназначенный для закрытой корпоративной вечеринки таможенников* (ср.: *беда пришла, откуда не ждали*; для героев видео в данном случае известность равнозначна беде).

Результаты наблюдения над информационными и информационно-аналитическими текстами позволяют определить их как интертексты, содержащие аллюзию, отсылки к паремическому фонду русского языка, к именам и высказываниям известных личностей, к строчкам популярных песен, к названиям кинофильмов и живописных полотен и т.п. Эти тексты рассчитаны на слушателя (зрителя), владеющего фоновыми знаниями, умеющего понять и оценить иронию, уловить подтекст. Удачно обыгрывая прецедентные тексты, трансформи-

руя фразеологизмы, пословицы, поговорки, афоризмы авторы создают новые смыслы, передающие суть той или иной ситуации, того или иного явления. Новые смыслы формируются и за счет использования окказионализмов, причем нередко на базе имен собственных

К достоинствам рассматриваемых текстов можно отнести и умелое использование в них тропов, в частности эпитетов, метафоры, синекдохи, призванных воздействовать прежде всего на чувства слушателей (зрителей). Тексты подводок и анонсов, являясь «сгустком», квинтэссенцией информации, заключенной в последующем (основном) тексте, часто не только акцентируют внимание аудитории на каком-либо фрагменте действительности, но и содержат дополнительные, коннотативные значения, как бы настраивая слушателей и зрителей на определенный (нередко ироничный и даже саркастический) тон, в котором «выполнен» основной текст. В этом плане данные тексты можно назвать художественно-политическими документами, содержащими неоднозначные эмоционально-экспрессивные оценки зачастую противоречивых событий нашего времени.

К сожалению, речь журналистов, ведущих теле- и радиопрограмм несвободна от разного рода ошибок, что лишний раз подчеркивает важность лингвистических дисциплин при подготовке работников масс-медиа.

Литература

1. Бахтин М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках: Опыт философского анализа // Русская словесность: Антология / Под ред. В.П. Нерознака. – М.: Academia, 1997.

2. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981.

3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987.

Сведения об авторе

Долотова Татьяна Николаевна – канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка ГОУ ВПО СГПИ.

Сфера научных интересов: интерпретация художественного текста.

Количество публикаций – 40.

* * *

РАЗДЕЛ V. ИСТОРИЯ

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СУЩНОСТЬ «ИСТОРИИ РУСИ И РУССКОГО СЛОВА» В.В. КОЖИНОВА В УСЛОВИЯХ ДУХОВНОГО ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Н.И. Гребенюк

Земная цивилизация, находясь в состоянии кризиса истории классической и стихийной истории в конце XX – начале XXI века, требует в целях выживаемости человечества необходимости перехода к управляемой духовно-природной эволюции на базе общественного интеллекта, основанного содержанием научности, духовности и исторической истины. Современная международная открытость мировых культур, общечеловеческих образовательных ценностей, являясь основной мировой тенденцией развития человеческой цивилизации, определяет содержание образовательной системы России. В условиях духовного обновления содержания образования главным является понимание, сформулированное философами античности: «Кто не знает прошлого, предает будущее!». И в этом контексте исследования Кожинова В.В. приобретают особый, духовный, учительный и образовательно-преобразовательный смысл: «Русь – древнее, но всецело живое и сегодня название нашей страны. «Русь» мы и сейчас употребляем, когда речь идет об уже давнем прошлом, а с другой стороны, оно живет как задушевное, любовное, – в частности, поэтическое – имя Отчизны» [2:7].

Духовно-преобразовательный смысл, очарование образа имени «Русь», живущего «как задушевное», «любовное» создает величайшую ответственность перед содержанием смысла и причастностью к духовной миссии России как спасительнице мира, что подтверждено всемирной историей правды и любви к человечеству, оплаченной миллионами жизней россиян.

Содержательная, жертвенная любовь к человечеству имеет своим истоком своеобразие русской истории, русской культуры, отечественной литературы, а главное, духовный код русского народа. И в подтверждение этого жизненно определяющего смысла Кожинов В.В. приводит мысль великого В.И. Вернадского о том, что история русской науки и культуры является фундаментом истории самой России, так как «…совершается огромный духовный рост, духовное творчество» напрямую влияющее на самосознание народа. Основанием духовного роста и формирования самосознания народа стала русская литература, признанная мыслящим человечеством. При этом Кожинов В.В. подчеркнул то, что мировое значение русской литературы не было осознано ее народом: « … Когда де Вогюэ (автор восхищенной книги «Русский роман», изданной в Париже в 1886 году. – *В.К.*) обратил внимание Запада, в частности, сперва французского, на мировое значение русской литературы, когда началось ее вхождение в общее сознание, – именно этот факт открыл глаза и

тому народу, созданием которого она является. Он понял, что он создал» [2:10].

Величайшие творения Пушкина, Лермонтова, Тютчева, Гоголя, Толстого, Достоевского, Тургенева вошли в духовное общечеловеческое миропонимание, чем и определили мировое значение русской литературы.

И в этом контексте значение исследовании Кожинова В.В. актуализируется и связано это с тем, что уже на уровне государственных образовательных стандартов уменьшается количество часов на русскую классическую литературу, что напрямую влияет на духовное здоровье нации. Вместе с тем современная литература, игнорируя интеллектуально-духовный смысл классической литературы, создает якобы новый язык с новыми смыслами, игнорируя как законы развития языка, так и законы развития смысла. Многими из современных авторов не востребована «Наука логики» великого И.В.Г. Гегеля, Бердяев, Соловьев, Флоренский, Булгаков, Лосский, Лосев, «Философские тетради» В.И. Ленина, исследования Кедрова, Копнина, Оруджева, Ойзермана, не говоря уже о классической отечественной психологии смыслов, определяющих содержание литературного творчества.

Исследования Кожинова В.В. направлены на преодоления разрыва исторической памяти в научном литературном творчестве.

Подтверждением этому является, проведенный Кожиновым В.В., анализ выводов В.И. Вернадского о том, что древнерусское искусство явилось перед людьми его поколения «совершенно забытое, восстанавливаемое и оживляющееся (то есть воскресающее. – *В.К.)*, как в эпоху Возрождения из земли возвращались в своих остатках античное зодчество и скульптура» [2:19]. При этом он подчеркивает духовный смысл русской культуры: «небывалое» и несущее в себе глубоко драматический, даже трагедийный смысл своеобразие русской культуры… Она не раз умирает, но умирает, чтобы воскреснуть и, значит (об этом также не следует забывать!), явиться в новорожденном обаянии…» [2:113].

И в этом величайшем жизнеутверждающем смысле Икона как зримая проповедь, как заступница, как непреходящая общечеловеческая ценность, как великое искусство, глубочайшими, сокровенными нитями связана с думами и чаяниями, любовью и преодолением нашего народа. И в этом ее вечность и бесконечное служение иконописной живописи сотворению в человеке божественной основы: Материнства и Отечества. Это созвучно образовательному смыслу иконописи Андрея Рублева: твоими глазами, Учитель, на мир смотрю, твоими ушами слушаю, твоим сердцем люблю. И в этом общеметодологический, духовно-просветительский смысл, направленный на возрождение исторического самосознания русского народа.

Анализируя исследования богатырского эпоса, Кожинов В.В. рассматривает его как целое, как определенный конкретно исторический жанр, как и русский роман XIX века. «Ныне, всего лишь через столетие после расцвета этого жанра, явившегося одним из высочайших достижений общечеловеческой культуры, нам еще очень трудно или даже невозможно размышлять о нем «вообще». Мы все еще и мыслим, и даже живем в *диалоге* с творческими *личностями* Достоевского и Толстого, Лермонтова и Гончарова, Лескова и Тургенева.

Но, питая надежду на дальнейшее развитие человеческой культуры, мы можем и должны думать и о том далеком, ином времени, когда русский роман XIX века будет являться в восприятии наших потомков как некая завершенная в себе, сомкнутая в более или менее однородном единстве реальность, включающая в себя как ***единое целое*** богатейший мир творений от «Евгения Онегина» до «Бра-

тьев Карамазовых», или, если продлить линию дальше, – до «Тихого Дона» и «Мастера и Маргариты» [2:81].

И в этом духовно преобразовательном исследовании закона повторения Тарда или закона цикличности в развитии содержания жизни народа в искусстве Слова, в соотнесении событий русской истории и культуры X и XX веков и их прогностической значимости – просветительный, методологический смысл. И поэтому нет ничего искусственного в соотнесении событий русской истории X и XX веков…

Особо значимым для духовного становления содержания образования является метологически значимый вывод Кожинова В.В. о том, что в понимании хода истории уместны два различных, даже противоположных «метода»: глубокое осмысление определенного исторического *«начала»*, в котором, как в зерне, заложено последующее, грядущее развитие. Этот вывод он иллюстрирует тем, что «…истинная суть деятельности Александра Невского особенно ясно раскрывается в свете произошедшей намного позже (почти через 120 лет после его кончины) Куликовской битвы. И это было по своему осознано еще в давние времена; в одном из повествований о житии благоверного князя Александра речь идет о «чуде», свершившемся в ночь на 8 сентября 1380 года у его гробницы во Владимире: «…два старца честна изыдоста от святаго олтаря и приидоста ко гробу блаженнаго Александра и глаголаста: «О господине Александре, востани и ускори на помощь правнуку своему, великомю князю Дьмитрию…». И в той час святый великий князь Александр воста из гроба и… со обема старцема вскоре невидимы быста» (то есть перенеслись на Куликово поле» [2:323].

И в этом жизнеутверждающем сказании величайшим образовательным, просветительным смыслом является незримая связь духовности, справедливости и святости русского народа, любящего Русь, способного со всеми народами-братьями, населяющими Русь, как показала история нашей многострадальной Родины, на основе величайшей жертвенности защитить ее.

Образовательный смысл сподвижнического творчества В.В. Кожинова в том, что он возродил понимание того, что есть великие пророки в нашем Отечестве, определившие значимость и духовную миссию России, в глубине исторической памяти которой прообраз Великой Руси, взывающей к воскрешению духовных, созидательных сил нашего народа и нашей Родины.

Литература

1. Вернадский В.И. Забытые страницы. – В кн.: «Прометей», т. 15. - М., 1988.

2. Кожинов В.В. История Руси и русского Слова. – М., «Алгоритм», 1999.

Сведения об авторе

Гребенюк Наталья Ивановна - действительный член Академии педагогических и социальных наук, доктор педагогических наук, профессор кафедры истории новейшей отечественной литературы ГОУ ВПО «Ставропольский государственный университет», действительный член Академии педагогических и социальных наук. Сфера научных интересов: развитие методологического научно-педагогического знания, познание как педагогическая проблема; методология духовного обновления содержания современного образования в России. Основные монографии: «Законы познания и методология педагогики» (2001), «Методология педагогики – наука о сущности познания и преобразования педагогической действительности: становление и развитие» (2008).

* * *

ГЕНДЕРНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ПОБЕДЫ: ЖЕНЩИНЫ Г. СТАВРОПОЛЯ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

Г.Н. Каменева

Война в традиционном представлении – дело мужское. Однако женские воспоминания о войне и официальная культура памяти о Великой Отечественной войне существуют как бы в двух различных измерениях. Великая Отечественная война осталась в памяти последующих поколений войной, у которой не было «женского лица». Почти миллионная армия женщин, принимавших участие в боевых действиях, в официальной мемориальной культуре «растворилась», превратившись в невидимых солдат великой войны. Героические репрезентации мужественных женщин-партизанок и сражавшихся наравне с мужчинами летчиц не могли адекватно передать всю полноту женской военной повседневности. Пафосность и монументализм мифа о Великой Отечественной войне до сих пор сторонятся женского взгляда и альтернативных моделей интерпретации военного опыта. Современная российская власть, следуя советской традиции, продолжает беречь свои военные «тайны» от ученых. Сегодня велик риск того, что женский опыт войны окончательно превратится в «фигуру умолчания».

С учётом новых реалий перед исторической наукой стоит задача переосмысления накопленных знаний, расширяется спектр поднимаемых проблем, возрастает внимание к проблемам локальной истории. Изучение данного исторического события на региональном срезе позволяет полнее воссоздать вклад женского социума в дело победы, локальная история представляется реальной картиной многогранного подвига женского населения, понятной, не обезличенной, наполненной именами и фактами.

К началу войны г. Ставрополь (Ворошиловск) являлся краевым центром Орджоникидзевского (Ставропольского) края. Согласно переписи населения 1939 г., в городе насчитывалось 85 тыс. жителей [53:1]. Женское население составляло чуть более 50%. Наиболее мобильного, производительного возраста женщин (17-40 лет) насчитывалось около 20 тыс. человек. Однако на протяжении войны, в связи с массовой мобилизацией в армию мужчин призывного возраста, женский состав населения города был подавляющим.

В первые дни войны повсеместно во всех предприятиях и учреждениях, организациях прошли антифашистские митинги и женщины приняли в них самое активное участие. Так, 24 июля 1941 г. на митинге при 14 агитпункте города была принята резолюция, в которой говорилось: «*Мы, женщины – научные работники, служащие, технический персонал, студенты и домохозяйки отвечаем на призыв нашей Великой Родины. Пусть каждая из нас, провожая на битву сына, мужа, брата, отца вселяет в них уверенность, спокойствие, бодрость. Заменим их в создании бесстрашного боевого тыла*» [15:1]. Сегодня подобный пафосный стиль речей возможно «режет слух», однако патриотические призывы были в годы войны для большинства смыслом жизни и воплощались в конкретные дела и трудовые подвиги.

Далеко не все были готовы остаться в тылу. Тысячи девушек и женщин города изъявили желание добровольно отправиться на фронт. Среди добровольцев, подавших заявления об отправке в дей-

ствующую армию, до 50% ходатайств было от женщин. В предвоенные десятилетия политика советского государства в женском вопросе способствовала быстрому развитию эмансипации. Вовлечённые в общественную жизнь страны и воспитанные в духе патриотизма женщины не желали отставать от мужчин. Реализация этого стремления имела различные формы: запись в добровольцы; отклики на партийные, советские, комсомольские призывы; учёба в военных училищах и подразделениях военного всеобуча. Без отрыва от производства, сотни девушек, изучая военное дело, овладевали мастерством парашютистов, связистов, снайперов, автомобилистов и других профессий. В числе первых добровольцами отправились на фронт горожанки Р. Сотникова, Т. Грищенко, А. Алексеенко, А. Иванова, П. Мерекина, В. Рубцова [41:276].

Глубокий патриотизм молодого поколения воспитанного на героических символах недавнего революционного прошлого страны и вместе с тем молодёжно-романтическое представление о войне отличали девушек, осаждавших военкоматы. Вспоминая свои ощущения в первые дни войны Точкина (Чернышова) Анастасия Тимофеевна, жительница Ставрополя, отмечала: «*Потребность быть полезной Родине настолько была велика, что я не могла не оказаться в Армии. 18-летней девчонкой, я 3 дня, ночуя в городском сквере, выстаивала очереди в военкомат, умоляла взять на фронт*» [29]. Личный архив Г.Н. Каменевой.

Диапазон военных специальностей, которыми овладели женщины, огромен. Наиболее массовой специальностью была медицинская. Огромную, самоотверженную работу на поле боя, в армейских госпиталях, медико-санитарных батальонах выполняли врачи, медсёстры, санитарки. Большое количество военных медиков служило в госпиталях города. Военные врачебные кадры готовились в основном высшими и средними медицинскими учебными заведениями, подготовку медсестёр, санинструкторов и санитарок осуществляло Общество Красного Креста (ОКК). Активную работу проводил комсомол. В феврале 1942 г. в Ставропольском мединституте, сделавшем к августу 1942 г. свой первый досрочный выпуск (319 человек), насчитывалось 5 сталинских стипендиатов, больших успехов достигла группа 4-го курса (староста Э. Багдосарова), где 60% студентов были отличниками. Осознание студентами важности получаемой профессии стимулировало процесс учебы. Значительно расширился приём в медицинские образовательные учреждения. Так, в Ставропольском крае в средних медицинских учреждениях края к концу войны обучалось около 1300 человек, 95% из которых были девушки в возрасте от 16-21 года [3:88].

Другой большой группой военных специалистов женской молодёжи была представлена в войска противовоздушной обороны (ПВО). На курсах и в военных школах девушки осваивали боевую технику и выполняли обязанности прибористок, наводчиц, пулеметчиц, связисток, командиров зенитно-пулеметных расчётов и т.д. Много женщин и девушек находилось также в прожекторных частях, стоявших на защите важных промышленных центров и военных объектов. Женская молодёжь региона и города направлялась преимущественно в части Краснодарского, Грозненского, Закавказского, Ростовского, Сталинградского дивизионных районов ПВО [43:403; 44:281; 45:6, 50, 65, 84].

Значительное количество женщин служило в войсках связи. Женщины-связистки доставляли в подразделения почту, работали телефонистками, телеграфистками, радистками и радиооператорами, линейными надсмотрщиками, техниками, механиками и т.д. Все годы войны техником-лейтенантом прави-

тельственной связи служила ставропольчанка К.Ф. Надуваева. До войны она работала в УН КГБ Орджоникидзевского края. До последнего момента оккупации краевого центра была на связи, одна из последних покинула здание УН КГБ. Награждена Орденом Красной Звезды [28]. Орлова Валентина Ивановна служила радистом-телефонистом в составе 127 отдельного батальона связи 11 стрелкового корпуса 9 общевойсковой армии, в составе 227 Темрюковской стрелковой дивизии. Высаживалась десантом в районе г. Керчи. Награждена орденом Отечественной войны II степени, медалями «За боевые заслуги», «За отвагу» и др. наградами [34:31].

За годы войны в стране были сформированы 3-и женских авиаполка. 588-й полк ночных бомбардировщиков, более известный, как 46-й гвардейский Таманский, летчиц которого фашисты прозвали «ночные ведьмы», возглавляла ставропольчанка, уроженка с. Добровольного, Ипатовского (ныне Изобильненского) района, Евдокия Давыдовна Бершанская (Карабут) [16:1; 17:2]. Боевая деятельность полка – одна из самых героических страниц женских формирований страны. В полку служило более 4 тыс. женщин. Многие среди них уроженки Северного Кавказа, в том числе жительницы Ставрополя [46:51; 47:23, 24, 33; 48:62, 64, 73; 49:1, 2, 6, 9, 25-28; 31-37; 45, 47, 76]. Лётчица Л.Н. Клопкова-Яковлева за время боевой службы совершила 648 боевых и 736 небоевых полётов. В годы войны была награждена орденами Красного Знамени Красной Звезды, Отечественной войны I степени и др. наградами. Среди множества благодарностей за военную службу 5 благодарностей от главнокомандующего В.И. Сталина за отличные боевые действия при взятии городов Феодосии, Могилёва, Остроленко и прорыве линии обороны противника в Восточной Пруссии [30]. Все послевоенные годы жила в г. Ставрополе, работала пилотом 262 авиаотряда Северо-Кавказского управления ГВФ, в котором работала до войны; а с апреля 1949 г. диспетчером службы движения Ставропольского аэропорта. В полку также служила жительница Ставрополя механик А.Г. Османцева. Она обслужила 581 боевой вылет. Награждена орденом Красной Звезды, двумя ордена Отечественной войны II степени, медалями «За отвагу», «За боевые заслуги» и др. Медалью «За боевые заслуги» награждена мастер электрооборудования ставропольчанка О.М. Ерохина. Сутками, в любую погоду авиатехники крепили к крыльям самолётов 50- и 100-килограммовые бомбы, в целях маскировки работали при свете карманного фонарика, в среднем обслуживая в ночь по 150 вылетов. В полку не было случая, чтобы по вине технического состава самолет не вышел на боевое задание [50:23-24, 33].

Немало женщин служило в кавалерийских войсках. Комплектованию на Северном Кавказе крупных кавалерийских соединений способствовало историческое развитие здесь коневодства, казачьи традиции. Женщины составляли в кавалерийских войсках 20-25%. Среди женщин 2-го гвардейского кавалерийского корпуса генерала Доватора была уроженка г. Ставрополя младший лейтенант Дарья Раенко, награждённая за храбрость и мужество при выполнении боевого задания орденом Красного Знамени посмертно [35:1].

Важным результатом исследования является установление факта службы значительного числа женщин в стрелковых войсках. Потери убитыми и ранеными в этих войсках были выше, чем в других. Так, в составе 343-й стрелковой дивизии, начавшей боевой путь из Ставрополя, служили: Ю.А. Науменко, Т.И. Лихтина, З. Васильева, Н.Д. Левунец (награждена орденом Красной Звезды), Т.Я. Кучерова, М.И. Недилько, В.Т. Зеленина, М. Бокова, Н.И. Демьяненко, З.С. Филёва, Н.А. Хмара, М.П. Кухарская, В.Г. Гришина и мн. др.

[24:1]. Редкой для женщины профессией владела Клавдия Ефимовна Калашникова (Дроздова) – командир противотанкового орудия. Но она освоила её блестяще, свидетельством тому ордена Красного Знамени, Красной Звезды, Отечественной войны, медаль «За отвагу» и другие награды. Военная закалка Клавдии Ефимовны проявилась и в мирное время, защитив кандидатскую диссертацию, она работала доцентом, заведующей кафедрой Ставропольского педагогического института [41:276].

Самоотверженно служили женщины в войсках военно-автомобильных дорог (ВАД) шофёрами, регулировщицами движения и контролерами, в качестве вольнаёмных – строителями дорог. Немало женщин были мобилизованы в ряды Военно-морского Флота (ВМФ) моряками, санитарами, поварами. Отдельную категорию военнослужащих представляли женщины войск службы обеспечения фронта: парикмахеры, прачки, заведующие складами, писари и т. д.

Многие из женщин-военнослужащих получили ранения, стали инвалидами. Сотни женщин погибли на фронтах войны. В Книге Памяти г. Ставрополя названы 52 погибших женщины, призванных из краевого центра [27:11-409]. Однако эта цифра представляется не показательной. Многие уроженки и жительницы Ставрополя, в связи с активной миграцией в годы войны, по разным причинам выезжали за пределы города и могли быть мобилизованы в армию другими военкоматами.

Те, кто остался в тылу, работали под девизом «Все для фронта, все для победы!» Женщины были ведущей силой в решении задач, стоящих перед работниками тыла, они составили 2/3 от общего числа рабочих и служащих, 3/4 работников социальной сферы. Они освоили практически все мужские профессии, успешно работали в качестве руководителей в различных областях деятельности, являлись инициаторами многих производственных и общественных движений.

Активной была деятельность женщин в производственной сфере. С первых дней войны первоочередными задачами стали: перевод предприятий на выпуск военной продукции; обеспечение армии продовольствием, решение проблемы кадров, в связи с массовой мобилизацией в действующую армию мужчин. Война потребовала введения особых условий для работников тыла. Решением правительства, в короткие сроки предприятия перешли на круглосуточную работу, рабочий день был удлинен на 2 часа, введены обязательные сверхурочные работы, очередные трудовые отпуска заменялись денежной компенсацией. Производственная работа шла под лозунгами «В труде, как в бою», «Работать за себя и за товарища, ушедшего на фронт».

Промышленность города к началу войны была представлена предприятиями: з-ды «Красный металлист», кожевенный, консервный, кирпичный, крахмально-паточный, маслозавод, мясокомбинат; мельница, швейная и обувная фабрики и др. Работники промышленности, значительная часть из которых женщины, сумели в предельно сжатые сроки не только перестроить предприятия на военный лад, но и добиться освоения десятков новых видов изделий, причем быстро решались сложные вопросы технологии и организации труда. Значительно выросли объемы и темпы промышленного производства, транспортных перевозок. Большое значение в этом имели инициативы и активное участие женщин в различных формах производственного соревнования.

В числе первых на выпуск военной продукции перешли Ставропольский з-д «Красный металлист». Уже с осени 1941 г. было развернуто движение молодежных фронтовых бригад, стремящихся к своевременному выполнению заказов и повышению производительности труда. Работали по 18-20 часов на скудном тыловом

пайке, ночуя в цехах, упорно овладевали смежными профессиями. К началу 1942 года на заводе действовало 10, позже 16 комсомольско-фронтовых бригад, где трудилось 850 молодых рабочих, перевыполнявшие сменные задания в 2-3 раза.

Свой вклад в дело победы внесли работницы социальной сферы. Так, в годы войны в гражданских медицинских учреждениях было свыше 73% женщин-врачей, а среди средних медицинских работников более 90% [1:8; 2:2]. Перед медиками стояли важные задачи: не допустить масштабных эпидемий и организация госпитальной базы. Активно пропагандировалось донорство. Женщины среди доноров составляли более 90% [26:51]. Так, работницы Ворошиловского (г. Ставрополь) мясокомбината Д. Степанова, М. Фоменко, 18-летняя Зоя Кутузова по первому требованию врача отдавали свою кровь раненым красноармейцам госпиталя, дислоцирующегося в г. Ставрополе. Подобных примеров множество [10:3].

Работники кино, театров, филармоний, Домов культуры активно использовали средства литературы и искусства, как мощное оружие идейно-политического воспитания масс. Яркой страницей в деятельности женщин города предстаёт труд женщин-педагогов. По окончании 1940-1941 учебного года учителя активно работали с детьми в летних лагерях. 19 июня в Ставрополе в Доме Художественного воспитания открылась 4 городская олимпиада детского творчества и продолжалась до 26 июня, т.е. страшное известие о начале войны не поколебало уверенности учителей в важности своего дела. В летний период учителя вместе с учащихся вышли на уборку урожая. Многие из учителей и школьников проработали на уборке урожая по 40-50 дней. Перевыполнение норм работы в 2-3-5 раз было массовым явлением. Так, бригада учащихся школы № 64 г. Ставрополя во главе с преподавателями Кемпенской и Браун, работая в совхозе «Красный Маныч», ежедневно косили 2 га в день, при норме 0, 5 га [11:2; 12:2].

Женщины-педагоги были активными организаторами сбора средств в фонд обороны страны, первыми вносили личные сбережения. Так, среди учащихся и учителей города Ставрополя проходил сбор средств на создание авиазвена «Пионер Ставрополья». Директор средней школы №8 Лаванова внесла 2 тыс. руб. наличными, заведующая городским отделом народного образования Тимофеева – 1 тыс. руб., учительница Кравцова – месячный оклад и 3 тыс. руб. облигациями [18:2].

Женское население города участвовало в сборе средств на постройку авиаэскадрильи «Северо-Кавказский комсомолец», бронепоезда «Комсомолец Ставрополья», на постройку танковых колонн. Педагоги не только вносили деньги наличными, но и перечисляли одно-двухдневные заработки, передавали облигации государственных займов. Одной из форм сбора средств в фонд обороны страны были комсомольско-молодежные субботники и воскресники. Все они проходили при непосредственной организации педагогов. Только в двух городских воскресниках 17 августа и 7 сентября 1941 года приняло участие до 17 тыс. человек [14:3].

По предложению работниц ставропольской швейной фабрики, осенью 1941 года, начался сбор теплых вещей в крае для красноармейцев, когда стало ясно, что война к зиме не кончится. В результате проявленной инициативы, край дал армии более 500 тысяч разных теплых вещей: полушубки, валенки, носки, перчатки и т.д., которые спасли жизнь и здоровье не одной тысяче солдат в суровые военные зимы. Индивидуальных посылок за годы войны было отправлено более 400 тысяч [4:80].

Летом 1942 г., в связи с возникшей угрозой оккупации региона, для строительства оборонительных рубежей привлека-

лось всё трудоспособное население от 15 до 60 лет, в большинстве своем женщины. В связи с напряженной военной обстановкой был установлен 10-часовой рабочий день с обязательным проведением работ в любую погоду. Средняя норма земляных работ составляла 4, 5 м^3. Строители ежедневно выполняли нормы работ на 200-300, а в отдельных случаях и на 400%. Так, Ольга Гречнева, студентка Ставропольского педагогического института, выполнявшая по 1, 5-2 нормы, была награждена медалью «За трудовую доблесть».

В связи с угрозой оккупации Северного Кавказа многие театральные коллективы были вынуждены выехать за пределы региона. Им пришлось вынести немалые трудности. Так, Ставропольский театр был эвакуирован в г. Минусинск Красноярского края, куда актёрам пришлось добираться в течение полутора месяцев. До Баку шли пешком. Во время бомбёжки погибла режиссёр М.Б. Матлина с малолетней дочкой, некоторые были ранены. Затем на танкере отправились до Красноводска, оттуда через Ташкент и Семипалатинск, до Абакана на поезде. Далее попутными машинами, с переправой через Енисей и Протоку, до Минусинска. Как вспоминали актёры, перед минусинцами предстала толпа грязных, голодных людей. Не было ни декораций, ни костюмов, ни реквизита. Мужество, дисциплина и ответственность членов коллектива не позволили пасть духом. Помощь оказывали местные органы власти. Постепенно спектакли приняли профессиональный вид, театр ежедневно был переполнен [52:70].

За час до оккупации города Магдалина Петровна Покровская, разработавшая в 1936 г. противочумную вакцину и бактериофаг, проявила большое упорство и мужество для спасения своего изобретения от оккупантов. Когда немецко-фашистские войска продвигались с боями по территории Северного Кавказа, и было понятно, что оккупация Ставрополя неминуема, Покровская М.П. в спешном порядке вылетела спецрейсом из Москвы в Астрахань, оттуда до Ставрополя добиралась на служебном автомобиле. В краевом центре была суматоха: колонами двигались военнослужащие и часть населения города, покидавшие город. Вакцина была погружена на спецавтомобиль, но на выезде из города водитель сбежал. Водить автомобиль Покровская не умела. Пришлось толкать машину, просить помощи у прохожих, догоняя уходящие советские части [29].

Город находился в оккупации относительно недолго с 3 августа 1942 г. по 21 январь 1943 г. Политика германского командования, учитывающего свои просчёты в Украине, Белоруссии, а также особенности национального состава населения города и региона, отличалась на начальном этапе осторожностью и продуманностью.

С тем, чтобы продемонстрировать населению высокий уровень культуры нового порядка, оккупационные власти с первых дней своего пребывания в городе пытались возобновить работу производств. Однако легче всего германскому командованию было с организацией работы социально-бытовой сферы. С октября 1942 г. в городе были открыты парикмахерские, фотоателье, комиссионные и частные магазины, сапожные мастерские, аптеки, хлебопекарни. Работали типография, кинотеатр, рестораны, кафе. Среди работающих в них гражданских лиц были и женщины. Однако они составляли ничтожно малую часть от многотысячного трудоспособного женского городского населения в период оккупации. Причины, побудившие их поступить на работу, были разные, в том числе и необходимость содержать семью и детей.

Посещали развлекательные заведения в основном оккупанты и их сторонники, состоящие на службе у немецких властей

и потому имеющих постоянный доход. Подавляющая часть учреждений ввиду отсутствия средств было недоступно большинству населения.

Местное население встретило оккупантов в основном настороженно и враждебно: жители города прятали детали машин, саботировали выход на работу, комсомольские и партийные работники уходили в подполье.

Женщины, представляя подавляющую часть населения города, испытали на себе все проявления фашисткой политики: геноцид, расизм, антисоветизм, грабительскую политику оккупантов.

За городом оккупанты организовали лагерь для военнопленных красноармейцев. Попытки женщин оказывать помощь военнопленным пресекались немецкими властями. Собираемые у горожан вещи и продукты доходили до военнопленных в ничтожных количествах. Условия содержания приводили к высокой смертности, унижали человеческое достоинство.

Жестоко убивали оккупанты тех, кто был замечен в связи с партизанами, деятелями комсомольского и партийного подполья. Так, в сентябре 1942 г. гитлеровцы арестовали в Ставрополе Клавдию Ильиничну Абрамову, известного партийного работника, помощника прокурора края, участницу подполья. Пытки не смогли сломить волю патриотки. На глазах у Клавдии Ильиничны были казнены две ее дочери. Абрамова награждена орденом Отечественной войны I степени посмертно. Одна из улиц города носит её имя [36:1]. Были подвергнуты пыткам и убиты участницы подполья, Неля Белявская, Женя Буланова, Валя Плугарева. Они погибли, предпочтя смерть предательству [37:1].

Женщины медработники психиатрической больницы стали невольными свидетелями расправы фашистов над 700 больными. В рамках расовой теории фашизма, массовому геноциду и дискриминации подвергалось еврейское население. Для его уничтожения была разработана специальная программа. Обычно по приказам немецких комендантов городов и начальников полевой жандармерии организовывали регистрацию еврейского населения, обещали сохранность им жизнь и имущество. Выявив, таким образом, численность проживающих евреев, под предлогом переселения их в менее населённые пункты, объявлялся сбор с наиболее ценными вещами (до 20 кг) и продуктами. Ничего не подозревавших людей грузили в автомашины, вывозили на окраины населенных пунктов и расстреливали.

Так, 12 августа 1942 г. немецкие власти города собрали на привокзальной площади 3, 5 тыс. евреев, якобы для перемещения в другие районы, погрузили их в автомашины и на окраине города, в районе аэродрома, всех расстреляли, сбросив трупы убитых в большие ямы, которые впоследствии были присыпаны небольшим слоем земли. В ночь с 14 на 15 августа 1942 г. гитлеровцы уничтожили вторую группу евреев в 500 человек, собрав их якобы для регистрации и выдачи нарукавных повязок, продержав их предварительно в течение суток без воды и хлеба. Уничтожали всех, не щадя ни женщин, ни детей, ни стариков. В числе погибших: профессора медицинского института Бесчинская Н.М., Полонская Р.И., кандидат медицинских наук Варшавская Р., ассистенты кафедр Идашкина С.И., Люблинская А.А. и многие другие специалисты. По рассказам очевидцев, перед массовым расстрелом гитлеровцы подвергали их пыткам и издевательствам, пьяные немецкие солдаты и офицеры насиловали женщин, зверски избивая сопротивлявшихся [5:54].

Разрушение коммуникационных сетей города вследствие боевых действий, а также постоянный приток эвакуированных резко ухудшили санитарное состояние краевого центра. В городе не работала система хлорирования воды, дей-

ствовало лишь 40% питьевых колонок, общественные бани в основном использовались для обслуживания немецких солдат. Распространены были: различные виды тифов, дизентерия, чесотка, малярия, дифтерия, корь, скарлатина. Высока была детская смертность. Медицинское обслуживание было платным и недоступным для большинства жителей. Намечалась программа принудительного сдерживания рождаемости населения.

В период оккупации широкое распространение получили венерические болезни. В отчёте по кожвендиспансеру за период с августа по декабрь 1942 г. зарегистрировано более 1300 случаев стационарного лечения различных инфекционных больных [6:42]. Из них 25% составляли факты венерических заболеваний и главным образом гонореи (распространению которых во многом способствовали немецкие солдаты), 36% – чесотки, 37% – сепсиса. Всего в диспансер обратилось за период оккупации более 18 тыс. человек [6:43]. Реальная же цифра больных была во много раз больше. Значительная часть нуждающихся в медицинской помощи не обращалась за ней из-за отсутствия средств, а также вследствие недоверия к новым кадрам медперсонала, нередко пособников оккупационного режима.

В итоге оккупанты сами были напуганы ростом числа инфекционных заболеваний среди населения. Немецкие власти пытались организовать принудительную уборку улиц и дворов, вакцинацию населения, санконтроль учебно-воспитательных учреждений, контроль над динамикой инфекционных заболеваний [7:14, 16, 35, 96, 144-145, 236]. Однако процент вакцинации был ничтожен и не давал желаемых результатов [8:104, 117].

Полностью была перестроена система образования. Введение немецкого языка, богословия; раздельное обучение девочек и мальчиков, обязательность лишь начального образования – все эти меры предполагали изменение жизненных и духовных ценностей советского народа. Многие школы, клубы оказались превращены в кухни, столовые, складские помещения, конюшни. Ни одна средняя школа города так и не начала свою работу.

При отступлении 20 января 1943 года гитлеровцы планомерно разрушали город Ставрополь. Оккупанты взрывали все важные промышленные и культурные объекты, средства коммуникации и связи. Были разрушены здания 13 школ и двух институтов. Заняв в октябре 1942 г. здание педагогического института, фашисты уничтожили экспонаты по палеозоологии, палеоботанике, коллекции минералов, различные наглядные пособия, приборы, оптические инструменты, библиотеку (фонд которой насчитывал более 23 тыс. книг). Книги, приборы, различные экспонаты и оборудование бились, рвались, сжигались, выбрасывались оккупантами прямо из окон зданий. Исключение составил сельскохозяйственный институт, где собирались готовить управляющих имениями немецких баронов.

Большой урон был нанесён культурно-просветительской сфере. Искоренение русской культуры фашисты считали одной из важнейших задач, ибо она являлась источником национального сознания и национальной гордости. Наряду с произведениями классиков марксизма-ленинизма, уничтожались произведения русских поэтов и писателей. Уничижительное отношение к русской культуре часто демонстрировалось в местной немецкой печати. Говоря о Пушкине, Лермонтове, в газете «Танцен форан» (Орджоникидзевский край) выражение – высокая русская культура, писалось в кавычках [21:2]. Краевой библиотечный фонд Ставрополья сократился с 2 млн. до 200 тыс. книг. Было разрушено здание краевого драматического театра [21:2; 22:2; 23:122].

В период оккупации археолог Татьяна Максимовна Минаева совместно с группой музейных работников спрятала в подвалах музея от зондер-команды, зани-

мавшейся изъятием и отправкой культурных ценностей в Германию, уникальные предметы: картины, старинное оружие, редкие археологические и этнографические коллекции [38:3].

Огромный ущерб был нанесен здравоохранению. Были разрушены больницы, поликлиники, родильный дом. Полностью были разграблены институты эпидемиологии и микробиологии, вывезены дифтерийная, дизентерийная и скарлатиновая сыворотки [32:29]. В быстром восстановлении жилищных и социальных объектов большая заслуга народной инициативы. С первых дней после освобождения в регионе возникли тысячи женских черкасовских строительных бригад, по призыву сталинградки, жены советского офицера, Черкасовой. Только в одном районе Ставрополя работало 54 бригады, в которых насчитывалось около 500 женщин [39:33].

Женщины-домохозяйки, жёны офицеров, оставляя детей на стариков и подростков, совершенно бескорыстно трудились, выполняя тяжёлую ручную работу по восстановлению разрушенных зданий. Среди наиболее активных черкасовок были: председатель исполкома одного из районов Ставрополя Анна Семёновна Масленникова, домохозяйка Мария Павловна Жбанова, председатель квартального комитета №11 Зоя Владимировна Леонтьева, жена офицера Мария Петровна Неверова, Мария Алексеевна Мазницына, Мария Павловна Розенберг и мн. др. Никто из женщин не был знаком со строительством [39:33]. Женщины извлекали из под обломков взорванных зданий строительные материалы, перетаскивали их к новому объекту. Тяжёлые балки перекрытия доставляли на тачках. Глину месили ногами, настилали потолки, штукатурили, выравнивали старые гвозди, вытащенные из полуобгоревших досок. Эта работа была сопряжена с риском для жизни. Нередко полуразрушенные здания в ходе работ обрушивались. Одновременно очищались от мусора дворы, целые кварталы, ремонтировались тротуары, высаживались деревья и кустарники. В восстановлении населенных пунктов активно участвовали работники образования и культуры, основная масса которых тоже женщины.

Восстановление всех сфер жизнедеятельности города происходила в крайне тяжёлых условиях. Ещё более возросла роль женского труда. Расширение возрастного диапазона работающих, увеличение продолжительности рабочего дня, максимальные объёмы ручных работ, развитие различных производственных движений и другие мероприятия позволили восстановить промышленные предприятия, железные дороги, культурно-социальные объекты. Бригада электросварщиц завода «Красный металлист» под руководством Елизаветы Денёвич перевыполнила производственные задания в 2, 5-3 раза, сама Денёвич – 4-5 раз. Коллектив был отмечен ЦК ВЛКСМ в числе лучших фронтовых бригад Советского Союза [33:88].

Деятельность работниц социальной сферы была направлена на сохранение физического, интеллектуального и духовного потенциала населения как необходимого условия Победы. Заслуга медиков состоит в том, что при нехватке транспорта, средств вакцинации, они в целом справлялись с очагами инфекций, не допуская масштабных эпидемий. Гражданские медики работали не только в больницах и поликлиниках, но и обслуживали школы, детские сады, детские дома, принимали участие в ликвидации детской беспризорности, работали в детприемнике. Аптечные работники успешно привлекали население к сбору лекарственных трав, планы которых значительно перевыполнялись. В 1945 г. в Ставропольском медицинском институте велись исследования по более 70 научным темам. На основе научных разра-

боток было налажено производство из местного сырья мази для лечения обмороженных больных, стрептоцида, инсулина, адреналина, гематогена и других лекарственных средств.

Работа педагогов, увеличение сети дошкольных учреждений обеспечивали мобилизацию трудовых усилий тружеництыла и молодёжи. Ветеран народного просвещения Серафима Сергеевна Белоусова, отдавшая педагогическому труду более полувека, талантливый преподаватель математики и воспитатель юношества, уже в послевоенные годы была награждена медалью «За доблестный труд во время Великой Отечественной Войны 1941 – 1945 гг.», орденами Ленина и Трудового Красного Знамени [31:206]. Педагоги края в годы войны составили самую большую профессиональную группу, награждённую орденами и медалями.

Работницы культуры, просвещения проводили большую разностороннюю работу по мобилизации духовных сил народа. В феврале 1943 г. состоялось открытие театрального сезона на Ставрополье. Краевой театр кукол (художественный руководитель Е. Кузнецова) за 7 месяцев 1944 г. дал свыше 200 спектаклей для более 40 тыс. юных зрителей. В репертуаре были басни И. Крылова, сказка «По щучьему велению» [19:2].

Драматический театр представлял зрителям спектакли по произведениям А. Островского «Без вины виноватые», В. Гюго «Анджелло», А. Корнейчука «Фронт», Л. Леонова «Нашествие», Б. Лавренева «Песнь о черноморцах» и многие другие. Среди актрис театра Гальскую, Каткову, Нудольскую. Осенью 1944 г. 2 фронтовые бригады Ставропольского драмтеатра выезжали на 1-й Белорусский и 1-й Прибалтийский фронты, где для солдат и офицеров дали 14 спектаклей и 24 концерта. Театральные труппы следовали за частями Красной армии по территории Латвии. В перерывах между боями, актёры попутно давали концерты для военно-заградительных батальонов, артиллеристов, сапёров. Солдаты, с нетерпением ждавшие женского внимания, были несколько разочарованы возрастом актрис – самой молодой было 40 лет. Однако с началом выступления настроение воинов менялось. «Осознавая, что через несколько часов солдаты будут в бою, мы играли так, как никогда не играли в тылу», – вспоминал бригадир фронтовой бригады Б.Г. Кеворков [52:74]. Артисты краевого драмтеатра дали за 5 месяцев 1944 г. более 2500 концертных выступлений, 120 шефских спектаклей в госпиталях региона [20:2].

Особую роль на протяжении всех лет войны в общественной жизни играли женские советы. Первоначально в воинских частях и при военкоматах создавались советы жён начальствующего состава военнослужащих. Жёны офицеров, зачастую не имея возможности работать по специальности в военных гарнизонах, вели большую общественную работу. Под руководством партийных организаций, военкоматов советы жён начсостава проявляли большую заботу об улучшении материально-бытовых условий семей фронтовиков, в приобретении их членами новых квалификаций, по своевременному реагированию на жалобы и предложения, по проведению политико-воспитательной работы среди семей фронтовиков.

Женщины-активистки на протяжении всех лет войны помогали в уходе за ранеными в госпиталях, в борьбе с детской беспризорностью, участвовали в работе агитбригад, своей энергией, задором, молодостью вселяя радость, поднимая дух тружеников тыла. Эвакуированным оказывали помощь в размещении, трудоустройстве, питании. Особое внимание уделялось детям: в восстановлении и отоплении школ, помощи многодетным матерям, организации и благоустройстве детских приютов. Было частым явлением усыновление и удочерение детей, оставшихся без родителей.

Благотворительная и общественно-политическая деятельность женщин в годы войны явилась большим вкладом в дело победы. Женщины Ставрополя принимали активное участие во всех экономических мероприятиях, проводимых государством, сами инициировали многие благотворительные акции. Государственная линия поддерживалась напряжённостью труда работниц тыла, их возросшей самоорганизацией.

Из многогранной деятельности женщин в годы Великой Отечественной войны можно выделить: военную службу, производственный труд, труд женщин социальной сферы, общественно-политическую и благотворительную деятельность. Массовое участие женщин в событиях Великой Отечественной войны рельефно продемонстрировало социальную зрелость и значимость женщин, их огромные потенциальные возможности в жизни общества, вклад в дело Победы. Победа армии в тяжелейшей и длительной войне, не была бы возможна без огромной материальной и моральной поддержки тыла. Война показала, что главным фактором в решении задач производства было привлечение женского трудового ресурса. Заняв решающие позиции в народном хозяйстве, женщины вынесли основной груз трудового бремени. Они внесли активный боевой вклад в дело Победы. Этническая консолидация, трудовой героизм и творческая инициатива позволили женщинам выполнить ранее невиданные задачи по жизнеобеспечению страны.

Источники и литература

1. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ), ф. 374, оп. 1, д. 128.

2. ГАРФ, ф. 374, оп. 1, д. 241.

3. Государственный архив Ставропольского края (ГАСК), ф. 2795, оп. 1, д. 241.

4. ГАСК, ф.3849, оп. 3, д. 30.

5. ГАСК, ф. 1368, оп. 1, д. 152.

6. ГАСК, ф. 1053, оп. 1, д. 33

7. ГАСК, ф. 1053, оп. 1, д. 1.

8. ГАСК, ф. 1053, оп. 1, д. 2.

9. Газета «Молодой ленинец», 8 марта 1979.

10. Газета «Орджоникидзевская правда», 22 мая 1942.

11. Газета «Орджоникидзевская правда», 19 августа1941.

12. Газета «Орджоникидзевская правда», 12 октября 1941.

13. Газета «Орджоникидзевская правда», 19 августа.

14. Газета «Орджоникидзевская правда», 5 сентября 1941.

15. Газета «Ставропольская правда», 24 июля 1941.

16. Газета «Ставропольская правда», 13 февраля 1965.

17. Газета «Ставропольская правда», 7 марта 1985.

18. Газета «Ставропольская правда», 13 февраля 1993.

19. Газета «Ставропольская правда», 16 октября 1944.

20. Газета «Ставропольская правда», 16 мая 1944.

21. Газета «Ставропольская правда», 2 февраля 1943.

22. Газета «Ставропольская правда», 7 ноября 1943.

23. Ставрополье в годы Великой Отечественной войны. Сб. документов и материалов. – Ставрополь, 1962.

24. Государственный архив новейшей истории Ставропольского края (ГАНИСК), ф. 6144, оп. 1, д. 913.

25. ГАНИСК, ф. 6144, оп. 3, д. 3.

26. Журнал «Вопросы истории КПСС». – 1970. – №5.

27. Книга Памяти. Ставрополь. – Ставрополь, 1995.

28. Личный архив Каменевой Г.Н. Воспоминания К.Ф. Надуваевой.

29. Личный архив Каменевой Г.Н. Из воспоминаний горожан г. Ставрополя.

30. Личный архив Каменевой Г.Н. Из лётной книжки Клопковой-Яковлевой.

31. Материал по изучению Ставропольского края. – Ставрополь, 1957.
32. Огурцов С.И. Варвары. – Ставрополь, 1949.
33. Российский государственный архив социально-политической истории (РГАСПИ), ф. 17, оп. 45, д. 531.
34. Ставропольский государственный краеведческий музей (СГКМ), ф. 379, оп. 1, д. 1.
35. СГКМ, ф. 5, оп. 1, оп. 825, д. 715.
36. СГКМ, ф. 299, оп. 1, д. 1; ф. 288, оп. 1, д. 1.
37. СГКМ, ф. 352, оп. 1, д. 1.
38. СГКМ, ф. 79, оп. 1, д. 1.
39. СГКМ, ф. 379, оп. 1, д. 1.
40. СГКМ, ф. 153, оп. 1, д. 1.
41. Ставропольцы в годы Великой Отечественной войны. – Ставрополь, 2005.
42. Центральный архив министерства обороны (ЦАМО), ф. 32, оп. 11318, д. 80.
43. ЦАМО, ф. 51, оп. 962, д. 35.
44. ЦАМО, ф. 144, оп. 13189, д. 291.
45. ЦАМО, ф. 47, оп. 999, д. 68.
46. ЦАМО, ф. 46, оп. 157929, д. 51.
47. ЦАМО, ф. 46, оп. 1579242, д. 2.
48. ЦАМО, ф. 46, оп. 157920, д. 1.
49. ЦАМО, ф. 46, оп. 26955, д. 1.
50. ЦАМО, ф. 46, оп. 157924, д. 2.
51. ЦАМО, ф. 46, оп. 526939, д. 6.
52. Поздняева З.М., Лычагин В.М. Театр и время. Очерки истории краевого драматического тетра им. М.Ю. Лермонтова (1845-1985). – Ставрополь, 2002.
53. Энциклопедический словарь Ставропольского края. – Ставрополь, 2006.

Сведения об авторе

Каменева Галина Николаевна – канд. ист. наук, доцент кафедры теории и методики преподавания исторических и филологических дисциплин, заместитель начальника научно-исследовательского управления ГОУ ВПО СГПИ.

Сфера интересов – локальная история, гендерная история, военно-историческая антропология, история бытовой повседневности. Автор имеет более 40 научных и научно-методических работ.

* * *

ЖЕНЩИНА МЕЖДУ «БРАКОМ И МОНАСТЫРЁМ» В ПЕРИОД ПОЗДНЕГО СРЕДНЕВЕКОВЬЯ: АЛЬТЕРНАТИВА ВЫБОРА

И.А. Ануприенко

Законодательство разных стран Европы свидетельствует о том, что церковный брак с XII в. [24:143] становится таинством, единственной формой брачного союза, и только эта форма поведения для женщин и мужчин признается законной. В каноническом сборнике законов о браке «De matrimonio» говорится, что «Господь Иисус Христос сделал этот союз сверхъестественным, ибо Он, не изменяя договорной основы данного союза, возвысил его в достоинство таинства, наделив способностью непосредственно низводить благодать, необходимую супругам, для того, чтобы они, как христиане, могли исполнять обязанности по отношению друг к другу и к своим детям» [25].

Священная природа брака была провозглашена на Тридентском Соборе (1457 г.) [25:6-7], который включил брак в число семи таинств. Таким образом, основой семьи являлся брак. В Италии в целом в XIV – XV вв., это состояние должно было быть принято обществом в официальных формах. Учитывая священность брачного союза, необходимо не забывать, что брак – это еще и социальный акт глубокой важности [22:78]. Теория и практика изучаемого общества часто расходились, поскольку люди вынуждены были считаться с реалиями действительности, а не только с отвлеченными теориями [10:3], признавать функции и роль женщин, как неотъемлемую часть семьи и общества [7:352].

Церковь и общество достаточно активно устанавливали довольно жесткий контроль за поведением, сознанием и эмоциональной сферой женщин. В гражданском обществе Флоренции господствовали тенденции, нацеливающие на обязательное заключение брака и создание семьи [14:142-143]. Проявления нигилизма в этой области встречаются редко, в основном из религиозных соображений. В Италии позднего средневековья семья продолжала оставаться одним из институтов общественного порядка, способным контролировать экономическую и политическую жизнь. Человек XIV-XV вв. в целом не мыслил своего существования вне семьи [7:352]. Его потомство могло претендовать не легальный политический статус, общественное полноправие, узаконенную социально-профессиональную нишу, если имело законное происхождение в освященном церковью браке. Исследователи констатируют теснейшую связь семьи и социального статуса, частной и общественной жизни в средневековых городах Италии [11:587-588].

Внутрисемейные связи были прочны, особенно на самых высоких уровнях общественной лестницы и определены социально-культурными и идеологическими традициями [12:31-32]. Именно через брак социально-политические группировки могли заключать между собой долгосрочные союзы, соответствующие их социальному положению. Таким образом, в браке исполнялась не только функция воспроизводства потомства, но и воспроизводства и даже повышения общественного положения, не менее важная, чем биологическая. Кроме того, интересы экономического и политического порядка у сторон, стремящихся заключить брачный альянс, были настолько весомы, что часто становились событием общественной значимости, воздействовали на гражданскую жизнь [11:528-532].

Брачные союзы во флорентийских семьях являлись событием, которое затрагивало внутренние отношения в обществе, и имело, кроме очевидной важности для частной жизни, некую степень государственной значимости. Анализ общественной истории не может выделить реальные пределы, в которых могла проявляться индивидуальная свобода, так как она была ограничена суровыми правилами закона и порядка [16:419-434].

В действительности, в среде городских торговцев брак проводился аналогично торговым операциям итальянских и иностранных рынков, прежде всего с учетом коммерческих и финансовых интересов рассматривалось приданое невесты и имущественное положение жениха. Очень часто брак не предполагал взаимной влюбленности супругов и физического влечения друг к другу, но все же эти аспекты нельзя сбрасывать со счетов [5:3].

Таким образом, в большинстве случаев брачные союзы были задуманы в качестве рыночных сделок [5:39]. Эта гипотеза особенно основательна для флорентийских семей, недаром в Италии существовала поговорка: «Флорентийцы торгуют своими дочерьми, как штуками сукна» [5:40].

В этой системе женщина имела подчиненное положение, хотя она и наделялась юридическим статусом матери и жены, но зависела во всех смыслах: экономически, морально, юридически от мужчины-главы семьи. Поэтому последние сами распоряжались судьбой своих жен, дочерей и сестер, чаще всего принимая решение согласно традиции: либо – брак, либо – религиозная жизнь [3:181]. В любом случае женщина должна была бессознательно и пассивно служить в качестве товара на рынке брака, чтобы ее можно было приобретать, продавать, обменивать в своего рода торговых сделках [13:103].

Несмотря на традиционную неприязнь к вопросам наживы, даже церковь наставляла паству в этом же духе. Указанный мотив вступления в брак получил свое отражение у проповедников: «Когда женишься, начинай с приданого, учитывай, включая дорогостоящие предметы одежды, учитывай размер и мягкость кроватей, драгоценности, качество покрывал и красивых занавесок. Когда выдают дочь замуж, пусть ее отец и мать считают ее движимое имущество и то, и из чего состоит ее приданое. Отцы боятся рождения девочки, ввиду большого приданого, которое придется отдать, ведь каждый год цены на рынке брака повышаются» [19:51].

Уже с 1427 г. позиции невест ухудшаются, что отражалось на увеличении затрат, которые семейство невесты должно было нести, устраивая ее брак. Если снова обратиться к семейству Никколини де Саригати, то можно отметить, что мать Лапо ди Джованни Никколини вступила в брак в 1349 г. с приданым в размере 400 флоринов, ее внучка Аньолетта ди Никколини, согласно желанию отца, получила в качестве приданого 600 флоринов, но фактически за нее пришлось дать в 1394 г. 950 флоринов. Приданое сестры Лапо ди Джованни составило в 1384 г. 700 флоринов [19:225]. Повидимому, брачный рынок претерпевал изменения, выраженные в медленном, но постоянном повышении размера приданого, что приводило, как уже отмечалось, к огромным затратам семейств, которые хотели выдать дочерей замуж. В итоге отец мог принять решение выдать замуж только одну дочь, чтобы дать ей достаточно хорошее приданое, а прочих, чаще всего самых некрасивых из сестер, экономно определить в монастырь.

В семейных стратегиях монастырь всегда выполнял функцию абсорбции той женской части, которая исключалась из брачного рынка. В XV в. проявляется заметный интерес к религиозному целибату, редко добровольному феномену со стороны девушек [23:1-44]. Между серединой XIII в. и серединой XIV в. одним

из последствий демографического давления стало лимитирование доступа женщин к браку, порождая такое важное последствие, как принуждение женщин к целибату и не нарушаемому вдовству.

Альтернатива, которая также позволяла окружить себя аурой моральной респектабельности и религиозного образа жизни под отцовской крышей старым девушкам из семей, не имеющих доступа по причине нехватки приданого ни к свадьбе, ни к келье, существовала. Например, Донатто Велутти писал о двух девушках: «Чилия и Герардина не вышли замуж; оставались они долгое время в девичестве в надежде обрести мужа, затем, утратив надежду из-за невозможности определиться, сделались пинцокерами Сан Спирито. Они хорошо наживались и намного улучшили свою жизнь, занимаясь обработкой шерсти, а их братьям пришлось держать служанок» [21:60]. Но это было не частым явлением. Начиная со второй половины XIV в., эти дома работающих пинцокеров возымели тенденцию исчезновения под влиянием процессов институционализации этих спонтанных форм женской религиозности, которая снова возвращалась к монастырю, единственному подходящему и почтенному месту религиозного целибата женщин, и ему отдавалось почти абсолютное преимущество [4:571].

Мужское нежелание жениться рано основывалось на стремлении к увеличению размера приданых, и эта тенденция действовала даже на самых низких уровнях городского общества. Дочери умерших членов коммуны Флоренции, не обеспеченные солидной суммой приданого, имели очень маленький шанс найти мужа. Поэтому, для большинства из них не было никакой альтернативы, кроме монастыря [9:226].

Размещение девушек в монастыре требовало также внесения некоторого приданого, хотя и намного меньшего, чем это требовалось для вступления в брак. Так в 1412 г. Джованни Корсини поместил свою старшую дочь (9 лет) в женский монастырь Св. Петра (San Piero Maggiore) заплатив 230 флоринов – «большую сумму», как ему казалось. В действительности, вступительный взнос в монастырь составил не менее 600 флоринов – минимальная сумма приданого, которая требовалась для вступления в брак. Разумеется, личные желания девочек значили немного при принятии этого решения. Бернардино Сиенский описывал печальное положение этих несчастных девочек, помещенных в монастырь, которые были «слишком бедны, слишком беспомощны, слишком нездоровы, чтобы быть замужем» [19:87].

Это очевидно из завещательных актов, касающихся не только сыновей, но и дочерей. Расходы на девочек планировались заранее, (как уже упоминалось, особой заботы от отцов требовала сумма приданого будущего замужества). Время созревания будущей невесты и накопления приданого равнялось в среднем 15 годам. Например, в записках семьи Строцци в 1425 году перечисляют в реестре 13 девочек, в возрасте от трех месяцев до трех лет, где оговаривают размеры первых взносов в «Monte delle doti» [13:304]. В некотором смысле можно сказать, что женщины еще до своего рождения учитывались на рынке брака. И не только по причине финансовых обязательств и стереотипов сознания горожан, рассматривающих приданое как вполне законный способ наживы, но так же и других факторов. Например, некоторого повышения в семье роли матери или из-за личных интересов сторон [8:179], поэтому для девочек сроки выхода на рынок брака регулировались с раннего возраста. Для мальчиков, напротив, возраст не играл никакой роли, лишь экономическое и социальное положение жениха было твердым условием женитьбы.

Таким образом, брак являлся экономическим союзом, а приданое становилось

очень важным элементом при заключении брачных сделок. Переговоры о заключении брака между богатыми семьями были осмотрительными и церемонными, сама же процедура требовала церковных и юридических ритуалов. В браках, заключенным по соображениям выгоды, была иногда возможна супружеская привязанность, но, тем не менее, заключая брак, чаще всего руководствовались его практической стороной: экономические потребности, финансовые причины, знатность и иерархия в обществе, гарантирующие возможность престижного родства, необходимость продолжения рода и рождение наследников. Правящий класс и зажиточные городские купеческие семьи пытались использовать рынок браков, как инструмент для приумножения своего богатства и для повышения общественного статуса.

Религиозное служение – одна из наиболее распространенных сфер приложения сил женщины. Европу покрывала густая сеть монастырей, часть из которых принадлежала женским религиозным орденам. Еще в VI веке женские монастыри основывались орденом бенедиктинцев; с XII века появляются женские цистерцианские монастыри, с XIII века – францисканские и доминиканские [9:97].

По социальному происхождению среди монахинь преобладали представительницы аристократии, в том числе и дочери правящих фамилий, – для поступления в монастырь требовалось значительное приданое, которое не могла себе позволить крестьянка. В францисканских и доминиканских монастырях, однако, было немало выходцев и из низших слоев общества; так, одна из самых известных средневековых монахинь, мистик Екатерина Сиенская, была дочерью бедного сиенского красильщика [13:201].

Монастырский образ жизни был наиболее приемлемым для тех женщин, кто не мог выйти замуж, что было явлением нередким. Недаром популярная средневековая пословица гласила: «Женщине следует иметь либо мужа, либо стены!» [3:128] Часть знатных девушек оставались незамужними, потому что родители не смогли найти подходящую партию или были не в состоянии собрать немалое приданое. Другая причина заключалась в том, что на «рынке невест» предложение превышало спрос, что обусловливалось большей смертностью мужчин.

Поскольку религиозное служение являлось практически единственной возможностью участия женщины в общественной жизни, среди мотивов ухода в монастырь, вероятно, было желание определенной независимости, жажда самореализации – не удивительно, что многие девушки хотели стать монахинями, даже вопреки воле родителей. Стоит подчеркнуть, что продвижение по церковной служебной лестнице (возможность стать настоятельницей монастыря, аббатисой) или стремление монахини добиться успеха ученых штудиях одобрялись обществом как приличествующие женщине, – в то время как, например, управление женщиной государством рассматривалось как исключение из правил, как девиация, как преодоление несовершенной женской природы [12:172].

Разумеется, одной из основных причин ухода в монастырь была искренняя вера и стремление посвятить свою жизнь Богу. Напомним известную в итальянском Кватроченто историю: уход в монастырь Чечилии Гонзаги, дочери герцога Урбино. Чечилия оставила в миру и сраженных этим горем любящих родителей, проливающих горькие слезы, и жениха – ничто не могло остудить ее религиозный пыл [23:120].

Принимая постриг, женщина должна была соответствовать ряду требований. Во-первых, существовали возрастные ограничения. Согласно правилам, написанным в VI веке Цезарием Арелатским, в монастырь нельзя было принимать кандидаток моложе 6-7 лет, еще не способ-

ных читать, писать и подчиняться монастырской дисциплине; в то же время они не должны были быть престарелыми; практически то же зафиксировано в правилах для монахинь св. Клары Ассизской, последовательницы Франциска Ассизского и основательницы ордена кларисс [15:91]. Во-вторых, запрещалось принимать немощных или слабоумных. Наконец, кандидатки не должны были иметь мужа. И только после беседы с аббатисой, проверявшей познания в католической вере, отвечающие всем вышеперечисленным требованиям могли быть приняты в обитель [15:92].

В монастыре жили не только монахини. Монастырские стены служили убежищем для женщин из знатных семей в каких-либо чрезвычайных ситуациях. Например, глава семейства, отправляясь на войну, укрывал домашних в монастыре. Вдова могла оставаться в обители до конца своих дней. Навсегда могла уйти туда и знатная замужняя женщина после разделения с мужем. Знатные женщины уходили в монастырь на время болезни. Девочки-аристократки в монастыре проходили обучение, а затем возвращались обратно в семью [20:286].

Практика временного пребывания светских лиц в монастыре порицалась на протяжении всей истории средневекового монашества, но ее сохранение вполне объяснимо: аристократки основывали монастыри, оказывали им покровительство и были вправе ожидать ответных услуг. Покровительство монастырям способствовало повышению влияния и престижа знатной женщины, к тому же создавая ей репутацию святости.

Отношение к монахине в позднесредневековом обществе определялось оценкой непорочности, целомудрия как наиболее угодного Господу состояния. Считалось, что монахиня, которая дала обет целомудрия, думает не о земном, мирском, греховном, а о Боге, спасении души. Полагалось также, что монахиня, как и земная женщина, вступает в брачный союз: но не в телесный союз с земным мужчиной, а в духовный союз с Иисусом Христом. Символом этого мистического брака считался перстень на ее пальце. Не случайно тема мистического брака с Христом была очень популярной в творчестве женщин-святых, например Екатерины Сиенской [5:29].

Вместе с тем низкая оценка природы женщины как таковой распространялась и на монахиню; это заметно по тем ограничениям, которые накладывались на ее участие в отправлении религиозного культа. Аббатисам был закрыт доступ на церковные соборы и собрания членов ордена. Монахиня не могла служить священником – ей, как и другим женщинам, запрещалось, например, воскуривать фимиам или приближаться к алтарю во время службы. Женщины, в том числе и аббатисы, не имели права проповедовать, богослужение в женском монастыре проводили священники-мужчины.

Папа Иннокентий III (XIII в.) удивляется в письме к одному из епископов, что аббатисы осмеливаются благословлять своих монахинь, выслушивать исповеди и даже проповедовать, а ведь это должны делать только священники-мужчины. Кстати, так было не всегда: в церкви первых веков христианства имелось немало женщин-дьяконесс, которые помогали дьяконам в выполнении их обязанностей, например при крещении, наставляли женщин, навещали их во время болезни. Ограничения женщины в церковной службе являлись формальным поводом для того, чтобы каждая женская обитель находилась под опекой мужского монастыря или ордена в целом. Например, доминиканский орден был патроном всех доминиканских монастырей, в том числе и женских. Иногда глава епархии нес ответственность за расположенные на ее территории женские монастыри [20:141].

Впрочем, практика такой опеки, обязанность покровительствовать женским

монастырям вызывали у монахов недовольство. Во-первых, содержание женских монастырей ложилось тяжким бременем на все ордена. Монахи-францисканцы, например, обязаны были просить милостыню и для своих, и для женских обителей [22:229].

Возражение другого рода касалось соседства женщин как такового. Монахи любили повторять по этому поводу слова святого Франциска: «Бог отнял у нас наших жен, и дьявол сейчас дает нам сестер!» [19:1108]. Аббат одного из монастырей приводил просьбу монахов: «Вред от женщины многократно превосходит ущерб от всего прочего в мире. Нет злобы большей, чем женская: ее яд смертоносней яда змей и драконов. Нет более опасного для мужчины, чем близость женщины. Мы опасаемся за безопасность наших душ не меньше, чем за безопасность наших тел, поэтому мы не хотели бы принимать сестер-монахинь» [4:189].

Иерархию чинов в женском монастыре возглавляла аббатиса, избираемая общиной и утверждаемая епископом. Эта должность была пожизненной, однако за недостойное поведение или за некомпетентность аббатиса могла быть отстранена от власти. Она была влиятельной персоной и в стенах монастыря, и вне его. На ее плечах лежала большая ответственность за управление монастырем, за соблюдение монахинями дисциплины и порядка.

Среди монахинь, исполнявших другие должности, следует отметить также приорессу, старшую в обители после настоятельницы; келарессу, контролировавшую в целом быт и питание; ризничую, которая отвечала за одежду для службы; особую управляющую, которая присматривала за одеждой для монахинь [8:219]. В наиболее крупных монастырях были прачки, молочницы, горничные, иногда даже личные слуги монахинь. В них же были те, кто заготавливал воск и сало для свечей, отвечал за раздачу милостыни, присматривал за больными, опекал послушниц. С развитием товарно-денежных отношений во многих больших монастырях появляются пекари и пивовары, изготовлявшие свой товар на продажу.

У монахини было три основных занятия: молитва, чтение религиозных книг, физический труд, из которых первое считалось ее главной обязанностью. В день в монастыре было семь обязательных служб. Первая, утреня, начиналась в два часа ночи; следующая, после небольшого перерыва для сна, в шесть утра; последняя же – в семь вечера в зимнее время и в восемь вечера – летом. Затем инокиня отправлялась отдыхать, но сон ее вскоре опять прерывался ночной службой [16:381].

Второе занятие – это физический труд, которому монахиня посвящала 5-6 часов в день, чаще всего с полудня зимой и с часу дня – летом [1:81]. Структура занятий различалась в зависимости от достатка монастыря. В монастырях победнее больше приходилось заниматься физическим трудом (полевые работы, стирка, выпечка хлеба, пивоварение, приготовление пищи, уход за домашней скотиной); в зажиточных, где чаще находились выходцы из аристократических семейств, монахини занимались преимущественно вышивкой, шитьем, физический же труд был уделом слуг [1:84].

Третий вид монашеской деятельности – ученые занятия. Круг чтения большинства инокинь ограничивался Священным Писанием, однако философские и драматические шедевры многих средневековых писателей, таких, как Екатерина Сиенская, Биргитта Шведская [3:213] и других, создавались в стенах монастырей.

Монахиням предписывалось постоянно жить в кельях, причем личные спальни были запрещены – все должны были спать в одном помещении. Выходить из монастыря разрешалось лишь в крайних случаях, с позволения руководства обители. Чтобы ограничить связь монахинь с внешним миром, на монастырскую территорию старались не допускать свет-

ских женщин, мужчин, кроме епископов и архиепископов [11:228]; посетителя могли допустить лишь на недолгую беседу в присутствии свидетелей.

Принципиальным для понимания самой философии монашества является то, что в монастыре все: работа, трапеза, отход ко сну и пробуждение – делалось совместно. Личной собственности (денег, украшений, своей, немонастырской, одежды) монахине иметь не разрешалось [4:223].

Воздержанность, которая считалась одной из основных добродетелей монастырского уклада жизни, следовало проявлять во всем: в пище, в одежде, в личной гигиене; например, в наставлениях монахиням говорилось, что «бани допускаются не чаще, чем этого требуют болезни, немощь» [19:301]. Послабления в воздержании позволялись лишь юным девочкам и больным.

Что касается наказания «согрешивших», то оно чаще всего было не слишком суровым: монастырь не был заинтересован в скандале, от которого могла пострадать его репутация. Иногда подобные случаи старались замять потому, что девушка происходила из богатой и знатной семьи. В случае ее ухода монастырь мог потерять деньги и покровительство ее родственников. После покаяния ушедших монахинь обычно принимали обратно [16:259].

Таким образом, в период Позднего Средневековья в итальянской городской среде общество и церковь регламентировали женское поведение и давали две возможности избежать «греха Евы»: в первом варианте – вступление в брак с мужчиной и заключение брачного альянса для зачатия и воспитания потомства. Во втором случае – соблюдать целомудрие и уходить в монастырь, где, возможно, у женщин появиться возможность самореализации своего «я». Отсюда, в городской среде в семейных стратегиях монастырь всегда выполнял функцию абсорбции той женской части, которая исключалась из брачного рынка и не имела возможности по различным причинам осуществить продуктивную функцию женской природы.

Литература

1. Besta E. La famiglia nella storia del diritto Italiano. – Padova, 1932.

2. Bisticci V. Vite di uomini illustri del secolo XV. – Firenze, 1859.

3. Cammarosano P. Aspetti delle strutture familiari nelle citta dell Italia comunaleXII – XIV. – Spoletto, 1975. P. 422 -423. Idem. Les structures familiales dans les villes de l'Italie communale (XII- XIV siècles) // Famille et parente dans L'Occident medieval / Ed. G Duby, J. Le Goff. – Roma, 1977.

4. Chabot I. La reconnaissance du travail des femmes dans la Florence du bas Moyen Age: idéologique et réalité // La donna nell'economia secc. XIII-XVIII / A cura di Simonetta Cavaciocchi.- Firenze, 1990.

5. Fabbri L. Alleanza matrimoniale e patriziato nella Firenze del' 400. Studio sulla famiglia Strozzi. – Firenze, 1991.

6. Goldthwaite S. Private Wealth in Renaissance Florence / A Studi of Four Families. – Princeton, 1968.

7. Gottlib B. The Problem of Feminism in the Fifteen Century // Early Feminist Theory and the Guerilla Femmes 1400-1789. – New-York, 1983.

8. Herlihy D. Some Social and Psychological Roots of Violence in the Tuscans Cities // Herlihy D. Cities and Society in Medieval Italy. – London, 1980.

9. Herlihy D. The Medieval Marriage Market in Medieval and Renaissance Studies. – London, 1980.

10. Kelso R. Doctrine for the lady of the Renaissance / With a forewe by. M. Rogers. Urbana, 1978.

11. Kent D.V. The Florentine «Reggimenti» in the Fifteenth Century // «Renaissance Quarterly». – № 28, 1975.

12. Kent F.W Household and Lineage in Renaissance Florence. The Family Life of

the Capponi, Ginori and Ruccelai. – Princeton, 1977.

13. Lenzi M. L. Donne e madonne. L'educazione femminile nel primo Rinascimento italiano. – Torino, 1988.

14. Machiavelli B. Il libro di ricordi / A cura di L. Olschki. – Firenze, 1954.

15. Molho A. Tamquam vere mortua. Le professioni religiose femminili nella Firenze del tardo Medioevo // Società e storia. – № 43. 1989.

16. Noonan J. T. Marriage in the Middle Ages: Power to Choose // Viator. – 1973. Vol. 4.

17. Pandimiglio L. Giovanni di Pagolo Morelli e la ragion di famiglia // Studi sul Medioevo Cristiano offerta a Raffaello Morgben per il 90 anniversario dell'istituto Storico Italiano (1883-1973). – Roma, 1974. Vol. II.

18. Prader J. Il matrimonio in Oriente e Occidente. – Roma, 1992. Giudice F., Mariani F. Il diritto canonico. – Roma, 1988.

19. San Bernardino da Siena. Predica // San Bernardino da Siena. La Prediche volgari / A cura di Luciano Banchi. – Siena, 1880-1881. Vol. II-III.

20. Trexler R. Le célibate à la fin Moyen Age: les religieuses de Florence // Annales ESC. – №27. 1972.

21. Velluti D. La cronica domestica scritta tra il 1367 e il 1370 / A cura di I. Del Lungo e C. Volpi. – Furenze, 1914.

22. Walter B. Scalfe P. Florentine life during the Renaissans. – Baltimor, London, 1893. P. 78.

23. Zarri G. Monasteri femminili e città (secoli XV-XVIII) // Storia d'Italia. Annali. 9. – Torino, 1986.

24. Бессмертный Ю.Л. Жизнь и смерть в средние века. Очерки демографической истории Франции. – М., 1991.

25. Каноническое право о браке (De matrimony) / Под ред. свящ. И. Юрковича. – М., 1994.

Сведения об авторе

Ануприенко Ирина Алексеевна – канд. ист. наук, доцент кафедры истории и права ГОУ ВПО СГПИ. Автор более 20 научных и учебно-методических работ. Область научных интересов – историческая антропология, гендерная история, история повседневности.

* * *

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СЕЛЬСКОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ РСФСР В 60 – 80-е ГОДЫ XX ВЕКА

Т.С. Овчаренко

Сельская школа всегда занимала и по-прежнему занимает особое место не только в системе отечественного образования, но и в сельском социокультурном пространстве. В новых социально-экономических условиях она как никогда требует коренных изменений, поскольку, по оценкам педагогической и родительской общественности, научной и творческой интеллигенции, она находится в критической ситуации. Признаками кризиса являются недостаточное финансирование, утрата своей специфики, ослабление и деформации культурных и социальных связей с жизнью села и сельскохозяйственным трудом. В настоящее время, когда в российском образовании проявляются неоднозначные и противоречивые тенденции, ставящие под угрозу судьбу всей системы образования, сельской школе, по мнению директора Унчукатлинской средней школы Республики Дагестан В. Кошевого, «...нужны своевременные обновления инструментария, ТСО, наглядных пособий, школьных зданий, спортивные залы нужны каждой школе, мастерские...» [26:5]. Опыт не столь отдаленного прошлого, с его положительными наработками, недостатками и противоречиями, не только не помешает, но скорее поможет в модернизации образования. В данном контексте научный и практический интерес представляет социально-экономический аспект развития сельских школ РСФСР 1960-х – 1980-х гг., роль государства и общества в создании условий их разносторонней деятельности.

В середине 60-х гг., когда повсеместно начался переход к всеобщему среднему образованию, особенно остро возникла необходимость укрепления учебно-материальной базы сельских школ, строительства новых типовых школьных зданий, оснащенных современным оборудованием и наглядными пособиями, лабораториями, кабинетами, спортивными залами и мастерскими. Это позволяло осуществлять всестороннее и глубокое изучение предметов всех циклов, проводить многогранную воспитательную работу. Первоочередной задачей стало развертывание строительства школ на селе, поскольку еще большое их количество размещалось в помещениях, не приспособленных для организации учебно-воспитательного процесса и не соответствовавших элементарным санитарным-гигиеническим нормам. Отдельные школы в сельской глубинке размещались в аварийных зданиях.

Анализируя реальное положение дел, местные органы власти пришли к выводу о том, что укрепление материальной базы, широкое строительство школьных зданий невозможно только за счет средств госбюджета, что значительную помощь могут оказать, прежде всего, колхозы, совхозы, а также предприятия и строительные организации. К середине 60-х гг. в ряде регионов уже был накоплен опыт строительства школ инициативным путем, т.е. на средства колхозов, совхозов. В дальнейшем по инициативе предприятий и хозяйственных организаций повсеместно развернулось строительство школьных зданий на селе.

В Ростовской области широкий размах получило соревнование между горо-

дами и районами области по укреплению материальной базы, строительству школ. Областное руководство ежегодно утверждало обязательства городов и сельских районов, подводило итоги соревнования между колхозами и совхозами, выявляло лучших в подготовке школ к новому учебному году и своевременном вводе школьных зданий, пришкольных интернатов, учебных мастерских и спортивных залов [27].

Трудовой коллектив конезавода имени Буденного Сальского района Ростовской области в мае 1966 г. обратились ко всем хозяйствам района, чтобы своевременно и качественно подготовить школы к новому учебному году. Данный почин получил поддержку и распространение во всех сельских районах области на протяжении 60-х – 70-х гг. [5].

Однако, как свидетельствует анализ документов, инициативное строительство испытывало определенные трудности. Во-первых, строить инициативным путем могли только высокорентабельные колхозы и совхозы, поэтому и велось оно неравномерно не только в Ростовской области, но и других регионах. Во-вторых, имея средства, колхозы и совхозы испытывали большие трудности в снабжении строительными материалами, необходимой техникой для ведения строительства. Несмотря на улучшение положения с вводом в срок школьных зданий на селе, к началу 70-х гг. еще остро стояла проблема строительства сельских общеобразовательных школ.

Для опыта региональных организаций в решении этого вопроса характерно было привлечение внимания не только хозяйств, но и общественности к проблеме укрепления материально-технической базы школ. Так, в Ставропольском крае к 1971 г. состояние школьных зданий на селе оставалось неудовлетворительным: из 3 тысяч – 1 460 не отвечали санитарно-гигиеническим требованиям. Краевые органы власти, учитывая сложившуюся ситуацию, приняли решение об активизации помощи сельским школам в укреплении их материальной базы за счет нецентрализованных средств колхозов, совхозов, промышленных предприятий и установлении контроля над соблюдением качества и сроков строительства школьных зданий. Данное решение было доведено до сведения руководителей предприятий и хозяйств, педагогических коллективов и общественности края на собрании краевого актива в апреле 1971г. *[8]. Тем самым, вопрос строительства школьных зданий в сельской местности* инициативным путем приобретал общегосударственную важность.

Вместе с тем, руководство страны, оценивая процесс перехода к всеобщему среднему образованию, вынуждено было признать бедственное положение школ в сельских районах. 2 июля 1973 г. было принято Постановление ЦК ПСС и Совета Министров СССР «О мерах по дальнейшему улучшению работы сельской общеобразовательной школы». В нем предусматривалась широкая программа строительства объектов народного образования на селе за счет трех основных источников: части госбюджета, централизованных капиталовложений, выделенных на развитие социально-культурной сферы села, и привлеченных средств колхозов и совхозов. Обязательным планировалось строительство общеобразовательных школ с интернатами, для чего предполагалось выделение сметы и материалов целевым назначением. Партийным организациям и исполкомам местных Советов рекомендовалось «установить строгий контроль над ходом и качеством строительства объектов просвещения и вводом их в эксплуатацию к началу учебного года» [16:289].

Руководство Краснодарского края, осуществляя контроль над выполнением постановления по сельской школе, рассмотрело вопрос «О ходе строительства пусковых школ и детских учреждений» в

июне 1974 г., т.е. спустя год после выхода указанного постановления. Это позволило выявить проблемы и недостатки школьного строительства, нацеливая руководителей сельских районов на поиски более эффективных средств по улучшению ситуации [2]. В Тимашевском районе в практику вошло закрепление за строящимися школьными объектами партийных работников [4].

Контроль над ходом и качеством строительства сельских школ в Петровском районе Ставропольского края осуществляли депутаты местных районных, сельских и поселковых Советов, члены оперативных штабов «Комсомольского прожектора» [12].

Постановление о сельской школе способствовало широкому распространению в регионах перспективных комплексных планов ввода школ в сельской местности. Данный опыт складывался в Саратовской и Куйбышевской областях [15:98], а также некоторых районах Краснодарского края [3]. Комплексные перспективные планы позволили объединить для строительства школ средства местных Советов, совхозов, колхозов и всех ведомств и планомерно распределить их на период с 1974-го по 1980-й гг. по каждому сельскому району. В них включались одновременно и задания по строительству учебных мастерских, столовых, спортивных залов, стрелковых тиров, пришкольных интернатов, жилья для учителей. Все принимаемые меры способствовали более успешному выполнению плановых заданий по строительству школьных зданий на селе. В 70-е гг. в Ставропольском крае около 80 процентов из всех построенных составляли сельские школы [14]. Однако статистические данные свидетельствуют, что наибольший размах получило строительство школ в сельской местности Дона, Кубани и Ставрополья во второй половине 60-х гг. Этому способствовали проводившиеся в стране хозяйственные реформы, включая аграрный сектор (решения мартовского 1965 г. пленума ЦК КПСС). Восьмая пятилетка, как известно, стала самой эффективной из всех пятилеток по своим итогам. Начиная с 70-х гг. обозначилась тенденция к сокращению объемов строительства объектов народного образования на селе.

Подобная ситуация складывалась и в других регионах РСФСР. Это было связано с тем, что в 70-е – 80-е гг. начали снижаться среднегодовые темпы прироста произведенного национального дохода, а соответственно уменьшилась доля

Ввод в действие общеобразовательных школ сельской местности (тысяч ученических мест)

	Краснодарский край		*Ставропольский край*		*Ростовская обл.*	
	Всего	в том числе колхозами	Всего	в том числе колхозами	Всего	в том числе колхозами
1966–1970 гг.(восьмая пятилетка)	99, 1	69, 6	59, 8	30, 1	67, 8	45, 3
1971–1975 гг. (девятая пятилетка)	91, 9	30, 2	73, 0	19, 3	70, 0	21, 5

[7; 10; 21:94; 22:117; 23:58]

госбюджета, выделявшаяся на нужды народного образования. Если в 1970 г., по официальным данным Госкомстата СССР, государственные расходы на образование составляли 6, 8%, то в 1980 г. – 6, 7%, а в 1985 г. – 6, 6% [18:10]. Из централизованных капиталовложений, выделявшихся для сельского хозяйства, только незначительная часть направлялась на развитие социально-культурной сферы села и строительство школ. В течение 70-х гг. значительно увеличилось число нерентабельных хозяйств. Если в 1970 г. в РСФСР насчитывалось 700 (0, 5%) убыточных колхозов и 2, 2 тысяч (27%) совхозов, то в 1980 г. – 8, 9 тысяч (74%) колхозов и 7, 9 тысяч (67%) совхозов [19:209, 214]. Это повлекло за собой существенное уменьшение финансово-материальной помощи, которую они оказывали органам народного образования в строительстве и ремонте общеобразовательных школ. В итоге, в течение 70-х – 80-х гг. сократились объемы вводившихся в строй школьных объектов. Если в 9-й пятилетке в РСФСР было введено 5 766 сельских школ на 1 938 тысяч ученических мест, то в 10-й пятилетке – 3 876 на 1 486 тысяч, в 11-й пятилетке – 2 683 на 1 001 тысяч, в 1986-1988 гг. – 2 419 на 698 тысяч мест [20:150].

Повышение уровня обучения и воспитания сельских школьников требовало наличия современной, по меркам того времени, учебно-материальной базы. Это способствовало совершенствованию организации учебно-воспитательного процесса, повышению его эффективности. Учитывая объективные условия, трудности, которые испытывали сельские общеобразовательные школы, местные органы власти поддержали инициативу колхозов и совхозов по оказанию шефской помощи в приобретении наглядных пособий спортивного инвентаря, музыкальных инструментов оборудования кабинетов учебных мастерских.

В Миллеровском районе Ростовской области активное участие в укреплении учебно-материальной базы школ приняли трудовые коллективы и родительская общественность, что позволило в 1970-71 учебном году перевести все школы района на односменные занятия [6].

Внимание региональных властей и хозяйственных организаций к вопросам укрепления учебно-материальной базы сельских школ оказало положительное влияние на процесс перехода к односменным занятиям и кабинетной системе обучения. По инициативе колхозов Кировского района Ставропольского края на приобретение учебно-наглядных пособий для сельских общеобразовательных школ было выделено в 1973, 1974 гг. 41.196 рублей, в результате чего к началу 1974-75 учебного года все школы района перешли на кабинетную систему обучения [11].

Процесс перехода занятия сельских школ региона на односменные занятия шел быстрее, чем городских. Об этом свидетельствуют данные по Ростовской области на начало 1975-76 учебного года.

К середине 70-х гг. сельские школы Дона и Кубани имели показатели по переводу на односменные занятия выше республиканских. В РСФСР занималось во вторую смену 14, 6 процентов сельских учащихся, в Ростовской области – 10, 6, в Краснодарском крае – 13, 7, в Ставропольском крае 16, 4 [28].

Важнейшей проблемой развития сельских общеобразовательных школ являлся

% учащихся занимающихся	*по городам*	*по сельским районам*	*всего по области*
во II-ю смену	31, 4	10, 6	22, 3
в III-ю смену	0, 08	–	0, 4

[25]

переход на кабинетную систему обучения школьников. Это должно было повысить эффективность учебно-воспитательной работы. Начавшийся процесс перехода на кабинетную систему способствовал росту количества сельских школ, имевших необходимое оборудование для проведения учебных занятий по предметам естественно-математического цикла. Вместе с тем, окончательно решить данную проблему к началу 70-х гг. не удалось. В Ставропольском крае более половины восьмилетних и средних сельских общеобразовательных школ не имели кабинетов физики, химии, биологии, а обеспеченность учебными мастерскими, оборудованием, техническими средствами была в 1, 5 раза меньше городских [9]. Наличие кабинетов в сельских средних и восьмилетних школах оставалось еще недостаточным в регионах Российской Федерации [30].

К середине 70-х гг. положение с наличием кабинетов физики, химии, биологии значительно улучшилось в сельских средних школах Дона, Кубани и Ставрополья, о чем свидетельствуют показатели таблицы. Однако в восьмилетних школах они по-прежнему оставались низкими.

Значительное увеличение количества сельских школ, имевших предметные кабинеты, произошло во второй половине 70-х – 80-е гг. Показательны статистические данные о состоянии сельских школ областей Центрального Черноземья. Если в 1972-1973 учебном году не имели кабинетов физики 27% сельских средних школ региона, химии – 37%, биологии – 59, 2%, то в 1985-1986 учебном году соответственно – 0, 3%, 0, 4% и 1, 4%, что превышало данные по РСФСР [17:119, 121].

В условиях возрастания роли современных достижений науки и образовательных технологий, школы нуждались в оснащении новейшим учебным оборудованием и совершенствованием кабинетной системы. Вместе с тем, крайне неудовлетворительно складывалась ситуация с оснащением кабинетов по информатике и вычислительной технике, обеспечением лингафонным оборудованием кабинетов иностранных языков. Как показала практика, материальная база кабинетной системы обучения создавалась в расчете на один тип учебного заведения – среднюю общеобразовательную школу, в то же время малокомплектная и началь-

Наличие кабинетов в сельских школах

	% средних школ, не имевших кабинетов						*% восьмилетних школ, не имевших кабинетов*					
	физики		химии		биологии		физики		химии		биологии	
	1971/72	1975/76	1971/72	1975/76	1971/72	1975/76	1971/72	1975/76	1971/72	1975/76	1971/72	1975/76
Ростовская область	7, 3	3, 7	19, 2	5, 4	63. 7	30, 6	44, 8	24, 7	72, 6	53, 5	77, 1	59, 3
Краснодарский край	2, 7	2, 5	6, 7	5, 1	34, 3	21, 0	28, 0	19, 1	55, 8	48, 5	76, 2	60, 6
Ставропольский край	10, 6	1, 8	10, 5	4, 1	44, 9	14, 2	54, 6	32, 8	69, 7	50, 6	81, 2	52, 3
РСФСР	15, 0	3, 1	24, 5	8, 2	50, 1	21, 1	55, 6	29, 7	74, 8	50, 9	81, 6	47, 7

[29]

ная школы нуждались в принципиально иной системе создания и применения технических средств обучения. К тому же, если в мировой образовательной практике прослеживалась тенденция увеличения доли лабораторного, исследовательского и конструкторского оборудования, то в СССР по-прежнему основное внимание уделялось производству технических средств демонстрационного характера. В стране довольно длительный период не проводилась модернизация соответствующих промышленных предприятий, несовершенной сохранялась система планирования производства и распределения учебного оборудования.

В 1985 г. был взят курс на реформы, включая сферу образования, которая, по оценке М.С Горбачева, длительное время финансировалась по «остаточному» принципу [1:15]. Главной задачей реформирования общеобразовательной школы должно было стать всеобщее компьютерное обучение школьников. Как отмечает В. В. Согрин, «подразумевалось, что выпускники в результате подобной «революционной» школьной реформы сразу встанут вровень с «беловоротничковым» рабочим классом стран Запада и создадут прочную кадровую базу научно-технического прогресса. Из виду была упущена самая «малость»: советская промышленность не могла произвести и толики компьютеров, необходимых для радикальной реформы…» [24:18-19].

Анализ источников свидетельствует, что политика советского государства в 1960-е – 1980-е гг., направленная на преодоление различий, стирание граней между городом и деревней, привела к усугублению положения в сельском образе жизни в целом и сельской школы в частности. В большинстве регионов страны значительно сократилось выделение финансовых средств на строительство, содержание и эксплуатацию школьных зданий, укрепление учебно-материальной базы общеобразовательных школ на селе. Надвигавшийся экономический и социально-политический кризис непосредственно отразился на финансовом и материально-техническом оснащении и всей жизнедеятельности сельской школы.

Источники и литература

1. Горбачев М.С. Перестройка и новое мышление для нашей страны и для всего мира. М.: Политиздат, 1988.

2. ГАНИКК.Ф.1774-А. Оп.20. Д.34. Л.15-16.

3. ГАНИКК.Ф.1774-А. Оп.13. Д.28. Л.11.

4. ГАНИКК. Ф.162. Оп.25. Д.6. Л.147. – Протокол бюро Тимашевского РК КПСС, июнь 1974 г.

5. ЦДНИРО. Ф. 98. Оп.24. Д.9. Л.27-28; Оп.25. Д. 10. Л.117; Оп.26. Д.7. Л.98 и др.; Протоколы бюро Сальского РК КПСС, 1967-1976 гг.

6. ЦДНИРО. Ф. 221. Оп.8. Д.6. Л.89, 192. – Протокол бюро Миллеровского райкома КПСС.

7. ГАРО. Ф. 3737. Оп.10. Д.952. Л.68. – Справка Ростовского облисполкома.

8. ГАНИСК. Ф.1. Оп. 35. Д.10. Л.216, 219; Д.44. Л.59.

9. ГАНИСК. Ф.1. Оп.35. Д.10. Л.217. – Материалы бюро Ставропольского крайкома КПСС, февраль 1971г.

10. ГАНИСК. Ф.1. Оп. 35. Д.10. Л. 216; Оп. 42. Д.57. Л.6.

11. ГАНИСК. Ф.1. Оп.41. Д.49. – Справка Кировского райкома партии.

12. ГАНИСК. Ф.38. Оп.10. Д.3. Л.174-176. – Мероприятия Петровского РК КПСС по выполнению постановления ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 2 июля 1973г. «О мерах по дальнейшему улучшению условий работы сельской общеобразовательной школы».

13. ГАНИСК. Ф.38. Оп.10. Д.3. Л.174-176. – Мероприятия Петровского РК КПСС по выполнению постановления ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 2 июля 1973г. «О мерах по дальней-

шему улучшению условий работы сельской общеобразовательной школы».

14. ГАНИСК. Ф.1. Оп.42. Д.57. Л.6. – Собрание актива Ставропольской краевой партийной организации, ноябрь 1975г.

15. Деятельность КПСС по повышению культурно-технического уровня тружеников села. Под ред.В.Б.Островского. – Изд-во Саратов. ун-та, 1979.

16. КПСС в резолюциях ..., Т.II.

17. Материалы о состоянии народного образования в РСФСР за 1985-1986 учебный год. М., 1987.

18. Народное образование и культура в СССР. Статистический сборник/ Госкомстат СССР. – М.: Финансы и статистика, 1989.

19. Народное хозяйство РСФСР за 70 лет: Стат. Ежегодник/Госкомстат РСФСР. – М.: Финансы и статистика, 1987.

20. Народное хозяйство РСФСР в 1988 г.: Стат. Ежегодник/Госкомстат РСФСР. – М.: Финансы и статистика, 1989.

21. Народное хозяйство Краснодарского края в 1980 году. Стат. сборник. - Краснодарское кн. изд-во:1982.

22. Народное хозяйство Ставрополья в девятой пятилетке. Стат. сборник. – Ставр. кн. изд-во:1976.

23. Народное хозяйство Ростовской области в 9-й пятилетке. Стат. сборник. – Ростов. кн. изд-во:1976.

24. Согрин В.В. Политическая история современной России. 1985-2001: от Горбачева до Путина. – М.: Издательство «Весь мир», 2001.

25. Статистические показатели работы школ области в 1975г. – Ростов н/Д, 1976, табл. 8.9.

26. Учительская газета – 2011. – №9. – 1 марта.

27. Фонды Миллеровского, Песчанокопского, Сальского и Тацинского РК КПСС за 1966-1976г.

28. ЦАМП РСФСР. Ф.2306. Оп.76. Д.5027. Л.26-27 – Материалы о состоянии учебно-воспитательной работы в школах РСФСР.

29. ЦАМП РСФСР. Ф.2306. Оп. 76. Д.3562. Л.63-64; Д.4778. Л.84-85. – Материалы о состоянии учебно-воспитательной работы в школах РСФСР.

30. ЦАМП РСФСР. Ф. 2306. Оп.76. Д.3162. Л.76. – Материалы о состоянии учебно-воспитательной работы в школах РСФСР.

Сведения об авторе

Овчаренко Татьяна Семеновна – доцент кафедры истории и права ГОУ ВПО СГПИ, канд. ист. наук, доцент. Сфера научных интересов – история отечественного образования; история Ставрополья и Северного Кавказа.

Автор более 50 научных публикаций, учебных и учебно-методических пособий.

* * *

ИЗМЕНЕНИЯ В СФЕРЕ ЖЕНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СТАВРОПОЛЬЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКОВ

Э.Г. Бойко

Под влиянием общественного движения в России в 60-е XIX века годы несколько расширилась сеть женских учебных заведений, возросла возможность получения девочками общего образования в совместных школах. К середине 60-х годов XIX века Россия стояла на первом месте в Европе по развитию среднего женского образования. Однако по-прежнему средние школы в основном оставались доступными только для девочек из состоятельных семей.

Присвоение женским училищам названия гимназий и прогимназий, якобы на том основании, что они соответствуют мужским, создало лишь видимость такого равенства. На самом деле женские гимназии (и министерские, и мариинские) давали меньший объем знаний, чем мужские, хотя количество часов, отведенных на общеобразовательные предметы, было примерно одинаково (за исключением математики).

В программах женских гимназий отсутствовал такой предмет, как «краткое основание логики», зато много времени отводилось рукоделию. Женские гимназии, по словам известного педагога П.Ф. Каптерева, являлись «сколком с мужских», но курс женских гимназий был значительно облегчен и «разжижен».

Тем не менее, наличие фактов участия женщин в организации учебных заведений, начиная уже со второй трети XIX века, дает основание говорить именно об усилении активности женщин в сфере образования. То есть в последней трети XIX века присутствие женщин, которые пришли в сферу образования значительно раньше, принимает иные масштабы. Теперь женщины, как профессионалы, составили конкуренцию мужчинам. В сфере образования они выступают и в качестве организаторов, и управленцев, и профессиональных преподавателей. Заведуя училищами, они выполняли такие обязанности, как ведение школьного хозяйства с полной отчетностью и преподавание требуемых программой предметов.

Так учебный персонал в школах ставропольского общества за 25 лет их существования состоял, кроме преподавателей закона Божьего, из учительниц. Начиная с 70-х годов ежегодно количество женщин-учителей увеличивалось. Особенно востребованной женщина-учительница оказалась в сельской школе. Здесь особенно чувствовалась потребность в мягком облагораживающем влиянии на учащихся. То, что сельские общины оценили труд учительниц выше, чем труд мужчин-учителей выразилось в материальной компенсации: учительское жалование увеличивалось ежегодно и составляло от 240 до 400 рублей. При этом многие общества, обращаясь с просьбой прислать учительницу, заявляли о готовности увеличить жалование. Самыми востребованными были «педагогички», т.е. выпускницы Ставропольского педагогического класса, организованного Ставропольским женским благотворительным обществом Св. Александры [9:158].

Учреждая педагогические курсы для приютянок, Совет благотворительного общества Св. Александры не ставил своей целью готовить квалифицированных сельских учительниц. Эти курсы были основаны для реализации идеи «введения пе-

дагогического элемента воспитания каждой женщины», будущей матери. Никто из членов Совета не ставил под сомнение тезис о том, что истинное назначение любой женщины есть семья, дети, т.е. женщина по-прежнему должна быть только ресурсом успеха для мужчины. Женщину следовало готовить к реализации того, что заложено в ней природой. Такая подготовка должна включать не только знание самых элементарных основ гигиены и диетики, но и педагогики. Такие знания необходимы, чтобы воспитывать и развивать свое дитя самой [9:159].

Задуманная как «побочный продукт» подготовка профессиональных преподавателей оказалась одной из наиболее востребованной и наиполезнейшей деятельностью для общества того времени. Курсы посещали лишь те, кто решился на получение профессиональных навыков с последующим получение места службы. Выпускницы этих курсов всегда были трудоустроены. Как оказалось «учительница выгоднее учителя тем, что не запьет, не загуляет, не забьет и не зашибет. Дело ведет аккуратно, старательно: детей нет, а она уже в школе поджидает ребятушек. Дети ее слушают и любят, как мать, потому что она умеет обойтись с ними – не запугает, приласкает» [6:34].

Как правило, при ревизиях школ, чаще всего общество давало самые восторженные похвалы учительницам. Но это было адекватным восприятием женского труда на ниве просвещения. Так как, например, первое время, многим из них приходилось сталкиваться с неприятием их обществом особенно в тех местностях, где до этого учителями были только мужчины. Но как только становились заметны первые результаты ее труда, лед таял, недовольство гасло и общество искренне и восторженно благодарило за труд.

Одной из самых ярких учительниц была Антонина Андреевна Рослякова, занявшая место преподавательницы в Софийской школе г. Ставрополя. Антонина Андреевна принимала искреннее участие в детских забавах и играх, которые она чередовала с уроками чтения и арифметики. Зная хорошо детскую природу, она не давала своим ученикам утомляться: заметив, что какой-либо ученик невнимательно слушает и даже пошаливает, она предлагала детям пропеть какую-нибудь песенку. По окончании песенки шли занятия своим чередом. Бывший попечитель Кавказского учебного округа К.П. Янковский, посетив Софийское училище, он написал следующее: «Первое училище общества найдено мною вообще в весьма хорошем состоянии. Учительница этого училища Рослякова отличается замечательной энергией и ведет свое дело вообще рационально» [7:115].

С 1895 по 1902 училищем заведовала Анна Николаевна Моренец и за это время подтянула школу на желаемую высоту во всех отношениях. В своих учениках она смогла воспитать восприимчивость ко всему доброму и прекрасному. Ставропольский губернатор Н.Е. Никифораки в 1893 году присутствовал на экзамене в Софийском училище и оставил об этом запись в книге для почетных гостей: «Все дети высказали хорошие познания в законе Божием, объясняя толково многие молитвы, недурно читая по-славянски, хорошо читали по-русски, умея объяснять прочитанное, и привлекли особое внимание своим письмом и однообразием подчерков. Прекрасное письмо всех экзаменующихся в каллиграфическом и орфографическом отношениях было оценено пятерками: по арифметике почти все прекрасно считали в уме и знают все меры времени, веса, протяжения и проч. Обращено внимание на хоровое пение, и дети поют молитвы и знают царскую семью: я не подозревал даже возможности достижения настолько прекрасных результатов» [8:34].

Варварьинское училище не уступало Софийскому. В 1882 году К.П. Яновский писал: «Это заведение произвело на

меня весьма благоприятное впечатление, благодаря прекрасному ведению педагогического дела, а так же весьма хорошей обстановке в этом училище». Одной из лучших учительниц её была работающая здесь Мария Клементьевна Добрынина (с 1887 по 1898). Каждый присутствовавший на уроках Добрыниной инстинктивно чувствовал, что дети высоко уважают учительницу, уважают за евангельскую чистоту и простоту побуждений. Н.Е. Никифораки, посетивший эту школу в 1893 году писал: «Посещение этого училища доставило мне большое удовольствие и никогда подобных достигнутых здесь результатов в других училищах мне видеть не приходилось, и я даже не подозреваю возможности таких результатов: достигнутые в этом училище результаты делают честь учительнице М.К. Добрыниной, принадлежащей к числу лучших преподавателей губернии» [8:34-35].

Приход женщин в сельскую школу для преподавательской деятельности стал фактором увеличения числа девочек-учениц. Такая зависимость была обусловлена не только методой преподавания и манерой общения учительницы с учениками, их мягкостью в отношениях и порождаемых в силу этого симпатией, а ещё и тем, что учительницы обучали девочек рукоделию. Крестьянская ментальность это обстоятельство оценивала особенно одобрительно и крестьяне с готовностью отпускали дочерей в школу.

В 1910 году численность народных училищ достигла 407-ми, большинство которых были сельскими – 363 школы. Через 5 лет число школ в Ставропольской губернии почти удвоилось:636 начальных училища. Около 17% из числа обучающихся в школе в последнее десятилетие XIX и в начале XX века приходилось на тех, кто получал образование в вечерних и воскресных школах. Возрастной состав таких учеников дифференцировался на 12 групп – от 9 до 49 лет. Школы этого типа были дифференцированными и по гендерному признаку: мужские и женские. Но они были бессословными, в них могли обучаться представители дворянства, мещане, крестьяне. Преподавание велось по программе одноклассных народных училищ Министерства народного просвещения, которой предписывалось преподавание Закона Божьего, церковно-славянской грамоты, русского языка с чистописанием, арифметики [7:101].

До начала XX века ставропольский социум не являл какого-либо исключения, т.е. его образовательной системе также была присуща гендерная асимметрия, выражавшаяся в том, что и количество учебных заведений для женщин, и численность обучавшихся в них представительниц женского пола была значительно меньше, чем мужских учебных заведений и обучавшихся в них мужчин. А также существовала и сословная асимметрия, выражавшаяся в преобладании представителей дворян и духовенства в средних учебных заведениях.

Но модернизационные процессы, затронувшие и провинциальное общество, изменили положение сословий, усиливая прагматичность. Это привело к тому, что с 1905 года в Ставропольской губернии изменилось соотношение мужских и женских средних учебных заведений. Теперь в структуре ставропольской образовательной системы было три мужских и четыре женских средних учебных заведений. Одно мужское и три женских средних учебных заведения находились в ведении Министерства народного просвещения, а два мужских и одно женское – в ведении Святейшего Синода. Таким образом, в Ставрополе (все средние учебные заведения располагались только в губернском центре) была одна мужская и три женских гимназии.

В двух женских гимназиях – Св. Александры и Ольгинской, созданных еще в XIX веке, обучались свыше 1220 гимнази-

	I	II	III
Дворянки	26%	26, 5%	14, 11%
Духовного звания	2%	1, 62%	1, 84%
Дочери почет. граждан	3, 16%	5, 62%	6, 13%
Др. город. сословий	36, 66%	46, 25%	46, 01%
Крестьянок	15%	8%	20, 86%
Дочери ниж. воин. сословий и казаков	6, 83%	3, 5%	2, 49%
Иностранок	0, 16%	0, 75%	1, 23%
Прочих	1, 33%	3, 25%	7, 36%

Подсчет по материалам Обзоров Ставропольской губернии за 1902–1910 годы по данным Ставропольского статистического комитета.

сток. В Ставропольской третьей женской гимназии, открытой в 1905 году, численность учащихся росла постепенно. За несколько лет она достигла 163 учениц. Контингент обучавшихся во всех трех гимназиях был всесословным. Сравним процентное соотношение представительниц различных сословий в каждой из гимназий – в Св. Александры (I), Ольгинской (II) и в Ставропольской третьей гимназии (III).

Таким образом, развиваясь, ставропольская провинциальная образовательная система трансформировала гендерную асимметрию. Теперь она выражалась в том, что женские средние учебные заведения численно преобладали над мужскими, обеспечивая при этом и численное превосходство обучавшихся девочек и девушек. Гендерная асимметрия была усилена сословной. Так в мужской гимназии численно преобладали представители дворянства, тогда как в женских гимназиях дворянки по численности занимали второе место, уступая первое представительницам такого городского сословия, как мещанское.

Со временем модернизационные процессы вызвали существенные трансформации в общественном сознании, следствием чего стало формирование определенной толерантности сознания к прежде абсолютно неприемлемым нововведениям и преобразованиям, например, совместное обучение мальчиков и девочек. В сельских начальных училищах, школах при монастырях, а иногда и в частных школах имело место совместное обучение, но его воспринимали как вынужденное, неестественное.

В 1913 году в Ставропольской губернии появился первый проект совместного обучения мальчиков и девочек. Задавшись целью обеспечить более естественное и гармоничное развитие и воспитании, с таким проектом выступил местный преподаватель А. Забелло. Ссылаясь на авторитет Рахманова, А. Забелло назвал раздельное воспитание мальчиков и девочек нелепостью. Женственность при раздельном воспитании заменяется «женскостью» с обязательным обожанием учителей, легкой влюбчивостью, стремлени-

ем нравиться, а истинная женственность воспитывается только там, где женщину с детства приучают смотреть на мужчину как на товарища по труду [3:2].

Помимо обучения азам грамотности и изучения Закона Божьего, программой училища совместного обучения предусматривались занятия музыкой, пением, танцами. Отводилось время на подвижные игры. С первого класса должны были изучаться иностранные языки – французский и немецкий. Программа обучения предусматривала не только передачу и усвоение определенного объема знаний и суммы навыков, но развитие индивидуальных способностей ребенка и развитие такого качества как самостоятельность. По мнению А. Забелло, если «…не принимать во внимание особенности, которыми дети отличаются, то …» воспитание можно сравнивать с нанесением на «...необтёсанное дерево всевозможного лака, который в зрелые годы все равно будет удален, и… не без вреда» [3:2].

Анализ программы, разработанной А. Забелло для училища, убеждает, что новой была не только попытка реализации идеи совместного обучения, но и содержание образования было новаторским. Особое внимание уделялось ручному труду, за которым признавалась большая роль в физическом развитии и совершенствовании моторики ребенка. Под ручным трудом в училище предполагались занятия лепкой, картонажные работы и геометрическая резьба по дереву. Программа была ориентирована на обучение с 6 лет [3:3-4].

В приготовительные классы мужской и женской гимназий принимали с 8-10 лет, а в первый класс мужской гимназии с 10 до 12 лет, женской гимназии – с 9 до 12 лет.

Программа отражала содержание практических занятий, рассчитанных на три года. Их главной целью было формирование наблюдательности, любви к труду и терпения. В первом классе дети могли наблюдать за жизнью имеющихся в училище домашних и диких птиц, а весной каждый ребенок мог бы обрабатывать грядочку, засаживать ее огородными растениями и цветами и наблюдать за их развитием. Во втором классе занятия должны усложняться. Теперь всем классом дети засевали бы яровые хлеба и наблюдали бы за их жизнью. А также овладевали бы технологией добывания молока и приготовления из него сметаны, творога и масла. По мнению разработчика программы в третьем классе детям 8-летнего возраста под силу переработать зерно и из полученной муки выпечь хлеб. Предполагалось в этом возрасте знакомить детей с посадкой, окулировкой и прививкой дерева [3:7-8].

В целом, разработчик программы стремился к полному выражению лозунга Л.Н. Толстого «Главное в школе должна быть свобода». Наличие свободы возможно в условиях уважения к детской личности, доверия и отсутствия принуждения. Идея гармоничного развития личности ребенка должна была реализоваться полностью в условиях совместного обучения мальчиков и девочек [3:1].

Но, открывая при училище пансион, организатор делал его доступным только для мальчиков. Содержание девочек в нем не предусматривалось. Вряд ли можно предположить, что организатор не решался взять на себя ответственность по содержанию в нем и девочек. Вероятнее всего предположить, что организатор понимал, что не сможет преодолеть сохранявшийся стереотип женского воспитания. Он был основан на преобладавшем и в начале XX века в культуре и массовом сознании патриархальном стереотипе отношений между полами, согласно которому активность полностью принадлежала мужчине, а женщина рассматривалась как пассивное, зависимое, низшее существо. Но в таком случае, невозможно было бы рассчитывать на осуществление этого проекта, так как в его основе – иная система воспитания, возможная только при условии

разрушения прежнего стереотипа женского воспитания [5:30].

Подтверждением этому может быть и неудавшаяся попытка, предпринятая в Ростове-на-Дону. Здесь еще в 1900 г. было учреждено коммерческое восьмиклассное училище имени цесаревича Алексея, в котором предполагалось совместное обучение мальчиков и девочек. Училище было основано на средства ростовского купеческого общества и имело цель: «Дать учащимся общее и коммерческое образование». Но, просуществовав совсем недолго как совместное, училище было разделено на мужское и женское. При этом эти два самостоятельно существующих учебных заведения располагаясь в одном здании [5:31].

Таким образом, образование было гендерно ориентированное. Не могло быть иным, потому как ментальность определялась гендерными стереотипами, формировалась и сохранялась с учетом их. Модернизационные процессы, реформы, все вместе вызвали изменения сословного статуса, повлияли на ментальность, вызвали его трансформацию, следствием чего стала некоторая трансформация гендерных стереотипов в сфере образования.

Появление возможностей к получению среднего образования для девушек, вне всякого сомнения, стало громадным достижением по сравнению со всем предшествовавшим периодом (впоследствии к *развивавшейся сети женских гимназий прибавилась сеть женских епархиальных* училищ, существовавшая под эгидой Духовного ведомства). В то же время, говоря о тенденциях в развитии женского образования в России во второй половине XIX века, следует иметь в виду такой немаловажный факт, что среднее образование для мужчин и среднее образование для женщин в нашей стране приобрело, так сказать, различную «ценность».

Окончание мужской гимназии давало право ее выпускнику в дальнейшем продолжить свое обучение в университетах (равно как выпускнику другого типа средних учебных заведений – реальных училищ – поступать в институты типа Лесного, Горного, Главного Педагогического, Медико-Хирургической Академии и т.п.). С окончанием женской гимназии образование девушек фактически завершалось и реальных возможностей получения высшего образования не имелось. Даже создание во второй половине 1880-х гг. Высших женских курсов при Санкт-Петербургском университете мало повлияло на ситуацию: обучавшиеся на курсах студентами не считались, именуясь «вольнослушательницами», диплома о высшем образовании последние не получали.

Отечественное женское образование развивалось в русле решения задачи «воспитания добрых жен и полезных матерей семейств», что нашло отражение в содержании образования, его гуманитарной направленности, обязательном обучении рукоделию и ведению домашнего хозяйства как в светских, так и в духовных женских учебных заведениях.

Социально-политические и научно-технические преобразования способствовали повышению образовательного и профессионального уровня женщин и обусловили жизненную необходимость повышения их роли в обществе. Реальное существование женского образования даже в течение непродолжительного времени – со второй трети XIX века *– уже дало первые ощутимые результаты к концу 1870-х годов. Благодаря даже* незначительному расширению гражданских прав, роль женщины, получившей образования, уже не была сведена к привычному традиционному минимуму, как-то, к рождению детей, благоустройству дома и обслуживанию мужа. Одна только возможность получить среднее профессиональное образование значительно повысила её активность в экономической и социальной сферах. Это, в свою очередь, привело к повышению роли женщин в духовной жизни страны,

активизации их общественной, профессиональной и культурной деятельности.

Источники и литература

1. Абрамов В.Ф. Земская статистика народного образования // СОЦИС. – 1996. – № 9.

2. Абрамов В.Ф. Земство, народное образование и просвещение // Вопросы истории. – 1998. – №8.

3. Забелло А. Программа училища совместного обучения девочек и мальчиков. – Ставрополь, 1913.

4. Константинов В.М., Недосекина И.Б. У истоков женского образования в России // Высшее образование в России. – 1992. – №4.

5. Надолинская Л.Н. Влияние гендерных стереотипов на воспитание и образование // Педагогика. – 2004. – № 5.

6. Отчет директора Ставропольских народных училищ за 1873–1874 учебный год. – Ставрополь, 1875.

7. Отчет о состоянии учебных заведений Кавказского учебного округа за 1908-1915 гг. – Тифлис, 1915.

8. Отчет о состоянии церковно-приходских школ и школ грамоты Ставропольской епархии за 1895/96 уч. год. – Ставрополь, 1897.

9. Отчет Ставропольского женского благотворительного общества Святой Александры по женской гимназии Святой Александры за 1873–1874. – Ставрополь, 1875.

10. Поляков Л. Женская эмансипация и теология пола в России XIX в. // Феминизм: Восток. Запад. Россия. – М.: Наука. Издательская фирма «Восточная литература», 1993.

11. Поляков Л. Женская эмансипация и теология пола в России XIX в. // Феминизм: Восток. Запад. Россия. – М.: Наука. Издательская фирма «Восточная литература», 1993.

12. Сысоева Е.Н. Образовательная политика в России // Педагогика. – 1997. – № 9.

Сведения об авторе

Бойко Элла Генадьевна – канд. ист. наук, доцент кафедры теории и методики преподавания исторических и филологических дисциплин ГОУ ВПО СГПИ, участница международных, всероссийских и региональных научных конференций, автор более 15 научных публикаций. Область научных интересов – историческая демография, гендерная история, локальная история.

* * *

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ИСТОРИОГРАФИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ СОВЕТСКОЙ ЭПОХИ

А.С. Нестеров

Отечественными исследователями проделана значительная работа по изучению истории профессионально-технического образования в СССР, в частности зарождения профтехшкол, вопросов становления и развития теории, принципов подготовки квалифицированных рабочих кадров и разработки научных основ учебно-воспитательного процесса, которые рассматривались в тесной связи с процессом социально-экономического, политического и культурного развития общества.

В историографии, посвященной состоянию профессионального образования, можно условно выделить два периода. Первый – можно отнести к 1940-1970-м гг., в начале которого в исследовании проблем профтехобразования наибольшую активность проявляли представители педагогической науки. С 1970-х гг. в обсуждении проблем профессиональной школы проявили активность экономисты, философы, социологи.

Импульс активизации изучения проблем ПТО придало принятие в 1984 г. «Основных направлений реформы общеобразовательной и профессиональной школы». Главной проблемой стало переосмысление путей развития профессиональной школы, отказ от старых подходов, освобождение от идеологических *установок на основе расширения* источниковой базы исследований через широкой доступ к архивам.

Следует отметить, что разработка концепции развития профессионального образования началась еще в 1920-1930-е гг. Тогда появились первые работы, анализирующие его развитие. В педагогических исследованиях этого периода разрабатывалась теория развития системы в новых исторических условиях. Были сформулированы основные требования к профессионально-техническому образованию, которое должно было быть связанным с общими и политическими знаниями, отвечать требованиям научно-технического прогресса, основываться на соединении обучения с производительным трудом.

Против популярного тогда узкопрофессионального подхода в обучении активно выступили выдающиеся государственные деятели и отечественные педагоги: Н.К. Крупская, А.В. Луначарский и А.С. Макаренко [14:52].

Важную роль в разработке теоретических основ строительства новой профессионально-технической школы сыграли работы Н.К. Крупской. Ею был выдвинут принцип тесной связи профессиональной школы с жизнью [14:80-88].

А.К. Гастев считал характерной особенностью системы производственного обучения то, что «методология педагогики выводится непосредственно из анализа новейших производственных форм» [4:12].

В 1940-1970-е гг. в связи с интенсивным развитием промышленности и аграрного сектора экономики широкое распространение и развитие получила система профтехобразования. Предметом специального изучения и анализа педагогической науки становятся различные аспекты организации и поступательного развития системы профтехобразования в конкретных социально-экономических условиях.

В монографии Ф.Л. Блинчевского и Г.И. Зеленко на основе изучения развития профессионально-технического образования с 1917 г. до середины 50-х гг. было сформулировано понятие системы производственного обучения, которое

отражало содержание обучения. Система производственного обучения трактовалась как способы расположения отдельных компонентов учебной программы (приемов, операций, их комплексов и целостных объектов) [2:35].

Своеобразие процесса подготовки рабочих являлось предметом исследования целой группы как историков, так и практических работников профтехобразования (С.Я. Батышева, А.Н. Веселова и др.) В их трудах показаны достижения системы профтехобразования, выявлены закономерности развития государственной системы подготовки и воспитания квалифицированных рабочих.

Ряд работ историков был посвящен отдельным этапам истории профтехобразования. В монографии М.М. Кучеренко на основе анализа процесса формирования молодого поколения рабочих в системе профессионально-технической школы с 1917 по 1979 г. были раскрыты формы работы по профессиональной ориентации молодежи и опыт наставничества, даны авторские рекомендации по подготовке рабочих кадров [15:26]. Э.С. Котляр изучил проблему подготовки производственников в годы Великой Отечественной войны [11:32].

Монография Н.П. Соловьева [25:89] посвящена новому этапу в развитии системы профессионально-технического образования, начало которого автор отнес к 1966 г., когда XXIII съезд КПСС поставил задачу введения всеобщего среднего образования, что определило объективную необходимость создания средних профессионально-технических училищ. Система профессионально-технического образования в 1970-е гг. освещена в работах А.А. Булгакова [3:23].

С начала 1980-х гг. большое внимание уделялось практике работы профтехучилищ и базовых предприятий в предшествующие годы по воспитанию учащейся молодежи в процессе учебно-производственного труда, формированию ответственного отношения к работе, интереса к избранной профессии [5:36].

Одно из важнейших мест в научно-педагогических исследованиях занимала проблема совершенствования профессиональной подготовки рабочих. Разработка этой проблемы шла по нескольким основным направлениям.

Среди ключевых проблем развития профтехобразования стоит совершенствование управления данной сферой [24:47].

В литературе по данной проблеме отмечалось, что вследствие отсутствия в необходимом количестве высококвалифицированных рабочих новая техника и оборудование на промышленных предприятиях простаивали или эксплуатировалась с низким коэффициентом полезности, государство не получает должной экономической отдачи от затрат на техническое перевооружение производства, не в полной мере используются возможности новой техники [10:14].

Обществу небезразлично обострение проблемы замещения рабочих неквалифицированного труда ввиду того, что молодежь ориентируется на более привлекательные виды деятельности. М.Н. Руткевич считал, что основным путем разрешения этого противоречия станет введение всеобщего профессионального образования и увеличение числа подростков, желающих стать рабочими [22:34-47]. На это же, кстати, было направлено и одно из программных положений реформы общеобразовательной и профессиональной школы, которое предусматривало увеличение контингента учащихся к 2000 г. в 2 раза [18:53]. Вопрос состоял в том, какими путями можно добиться реализации поставленной цели.

Динамичность развития народного хозяйства усложняла механизм согласования требований производства к состоянию кадров и их образовательного уровня.

В последние два десятилетия значительно усилилась тенденция многопланового изучения проблемы ПТО и воспитания

рабочего пополнения. В работах В.А. Козлова, Г.А. Бордюгова и Э.В. Клопова была продолжена разработка проблемы подготовки квалифицированных кадров [19:36].

Важной и сложной проблемой представляется оценка эффективности системы ПТО и определение влияния развития отраслей образовательной сферы на экономический рост. В особую группу исследований следует выделить труды экономистов, изучавших степень воспроизводства квалифицированных рабочих и в связи с этим раскрывающих эффективность системы профтехобразования. Научные исследования Е.В. Белкина, В.В. Кревневич, Г.А. Иванова, В.А. Саюшева и других заложили основу новой отрасли экономической науки – экономики профтехобразования [1:21].

Наряду с исследованиями и публикациями, посвященными развитию профтехобразования в целом, рассматриваются отдельные аспекты этого многопланового, сложно-структурного процесса. Особенно возросл в 1980-е гг. объем научной литературы, посвященной идейно-политическому воспитанию молодежи, а также вопросам профориентации, наставничества, самоуправления учащихся [17].

Особую значимость имеют труды Н.А. Хроменкова, М.И. Махмутова и др., в которых развитие профессиональной школы рассматривается в психолого-педагогическом аспекте, выявляются специфические условия работы профтехшколы, психологические особенности учащегося СПТУ [23]. В книге А.Ф. Щепотина проанализирован опыт преподавателей и мастеров производственного обучения, использующих в учебно-воспитательном процессе достижения передовиков производства и новаторов [26; 33]. В работе А.Н. Осипова и А.Ф. Королева дается краткий обзор истории развития сельских ПТУ в СССР, показываются особенности учебно-воспитательного процесса [19:24].

Большой интерес вызывают работы Л.Л. Рыбаковского, И.Я. Чуракова, привлекающие социологические исследования, в которых всесторонне рассматриваются вопросы условий труда и быта молодежи, выявляются связи между удовлетворением запросов молодежи, адаптации ее на производстве и миграционными процессами и т. д. [17:145-162].

Осмыслить и разрабатывать современные проблемы профтехобразования помогают труды историков, освещающие пройденный путь и его уроки. В них авторы воспроизводят исторический процесс развития системы профтехобразования, подчеркивают, что она всегда занимала важное место как форма подготовки квалифицированных рабочих. Начиная с 90-х гг. исследовательский интерес к проблемам истории ПТО несколько снизился [21:95-104].

Попытки выявить тенденции развития профессионального образования на основе изучения истории профтехшколы предприняты в работах Л.Н. Дмитриевой, А.А. Лютых и др. Их труды создавались в рамках историко-партийной науки, поэтому проблемы системы ПТО иногда уходят на второй план. Вместе с тем масштабность обобщенного фактического материала, глубина выводов и анализа придают данным исследованиям несомненную научную значимость [6].

В рамках той же историко-партийной тематики изучалась проблема развития профессионально-технического образования в диссертациях В.И. Алешкова, С.Н. Клапчука и Н.И. Глазуновой. Центральное место в них заняло исследование деятельности партийных организаций по решению проблем развития профессионального образования и основные тенденции развития профтехобразования в последние десятилетия [12:42].

В 1980-е гг. были защищены кандидатские диссертации, где авторы акцентировали внимание на условиях, определявших динамику профтехшколы: развитие сети учебных заведений, укрепление их материальной базы, интенсификация учебно-воспитательного процесса, про-

фориентация и профадаптация рабочего пополнения [20:68].

Общее направление развития системы ПТО освещено и в краеведческих исторических очерках, написанных с привлечением новых источников [13; 56].

Историографический анализ изучаемого вопроса позволяет заключить, что многие проблемы получили глубокое освещение в работах отечественных советских историков. Однако проблема целостного развития системы профессионального образования в 1940-1984 гг. не получила достаточного отражения в исторической науке и литературе.

Таким образом, историографическая традиция показывает, что, несмотря на наличие обширной исторической и педагогической литературы, остается актуальным проведение более детального анализа литературы, отражающей особенности развития системы профессионально-технического образования. Необходимо проследить динамику изменений образовательной сети, контингента, кадрового состава, материально-технического и программно-методического обеспечения профтехобразования, уровня подготовленности выпускников к работе на производстве, взаимоотношений образовательных учреждений и базовых предприятий, направлений и форм воспитательной работы и то, как данные аспекты представлены в историографии.

Литература

1. Белкин Е.В. Социально-экономические проблемы и тенденции развития профессионального образованиям. – М., 1982; Проблемы формирования достойной смены рабочего класса в системе профессионально-технического образования: Сб. науч. тр. – М., 1981; Человеческий фактор общественного производства. – М., 1989.

2. Блинчевский Ф.Л., Зеленко Г.И. Профессионально-техническое образование рабочих в СССР. – М., 1957.

3. Булгаков А.А. Пути совершенствования профессионально-технического образования в СССР. – М., 1976; Он же. Профессионально-техническое образование в СССР на современном этапе. – М., 1977.

4. Гастев А.К. Трудовые установки. – М., 1973.

5. Гребенюк О.С. Формирование интереса к учебной и трудовой деятельности учащихся профтехучилищ. – М., 1988.

6. Дмитриева Л.Н. Партийное руководство развитием профессионально-технического образования 1959-1985 (на материалах Северо-Запада РСФСР). – Л., 1986; Лютых А.А. Деятельность Коммунистической партии по созданию и развитию советской профессионально-технической школы (1917-1980 гг.). – М., 1984; Лютых А.А. Исторический опыт КПСС по созданию и развитию советской профессионально-технической школы. – Воронеж, 1985.

7. Дубина Т.Н., Ромашов О.В. Социальные аспекты миграции молодежи в Московской области // Социол. исследования. – 1980. – № 2; Рыбаковский Л.Л. Миграция населения: Причины, факторы, политика / Отв. ред. Т.И. Заславская. – М., 1987; Чураков И.Я. Рабочие места и трудовые ресурсы // ЭКО: Экономика и организация промышленного производства. – Новосибирск, 1987. – №4.

8. Исаенко М.Г. Профессионально-техническая школа Мурманской области в переходный период (1985-1991 гг.): Дис. ... канд. ист. наук. Мурманск, 2001 и др.

9. Клопов Э.В. Рабочий класс СССР. (Тенденции развития в 60-70-е годы). – М., 1986; Козлов В.А., Бордюгов Г.А. и др. Исторический опыт и перестройка: Человеческий фактор в социально-экономическом развитии СССР. – М., 1988.

10. Ковригин М.А. Обновление рабочих кадров. – М., 1989; Рабочий класс и научно-технический прогресс. – М., 1986 и др.

11. Котляр Э.С. Государственные трудовые резервы СССР в годы Великой Отечественной войны. – М., 1975.

12. Кпапчук С.Н. Партийное руководство подготовкой и воспитанием кадров рабочего класса в условиях развитого социализма: Автореф. дис...канд. ист. наук. – Киев, 1981; Алешков В.И. Деятельность Московской областной организации КПСС по закреплению молодежи в сельскохозяйственном производстве (1971-1980): Автореф. дис... канд. ист. наук. – М., 1987; Глазунова Н.И. Партийное руководство совершенствованием системы профессионально-технического образования в современных условиях: Автореф. дис... канд. ист. наук. – М., 1987.

13. Край наш – Ставрополье (Очерки истории). – Ставрополь, 1999; История Кубани с древнейших времен до конца XX в. – Краснодар, 2004. История Кубани: XX век: Очерки. – Краснодар, 1998. Ставрополье за 40 лет: Сб.науч.тр. – Ставрополь, 1957. Сморкалов Л.А. Коммунистическая партия во главе экономического подъема страны в годы третьей пятилетки: На материалах Северного Кавказа // Партийные органы Северного Кавказа на путях строительства социализма. – Пятигорск, 1973 и др.

14. Крупская Н.К. О профессионально-технической подготовки квалифицированной рабочей силы. Сборник статей и высказываний. – М., 1971; Луначарский А.В. Избранные произведения. – М., 1979; Макаренко А.С. Педагоги пожимают плечами / Педагогические сочинения. – М., 1989. – Т. 1.

15. Кучеренко М.М. Молодое поколение рабочего класса в СССР: Процесс формирования и воспитания. 1917-1979 гг. – М., 1979.

16. Мандрина Л.И. Проблемы развития профессионально-технического образования СССР в 60-х – начале 90-х годов: Дис. ... канд. ист. наук. – М., 1995. Попов В.П. Система среднего специального образования в СССР и Российской Федерации в 1917-2000 гг.: Дис. ... канд. ист. наук. – М., 2001 и др.

17. Ничкало Н.Г. Идейно-политическое воспитание учащихся средних профтехучилищ. – Киев, 1985. Зарецкая И.И. Нравственное воспитание учащихся. М., 1986; Белоиванов И.И. Верность земле – М., 1986; Югов Ю.В., Зазовских Л.И. Сельская школа – СПТУ – предприятие. – М., 1987; Таланчук Н.Н. Воспитательная деятельность мастера производственного обучения СПТУ: Вопросы теории. – М., 1987; Совершенствование системы самоуправления в коллективе учащихся среднего профтехучилища. Сб. науч. тр. – Л., 1986.

18. О реформе общеобразовательной и профессиональной школы: Сб. документов и материалов. – М., 1984.

19. Осипов А.Н., Королев А.Ф. Организация учебно-производственной работы в СПТУ сельскохозяйственного профиля. – М., 1987.

20. Партер Т.С. Совершенствование системы формирования и использования квалифицированных рабочих кадров: Автореф. дис. ... канд. ист. наук. – М., 1981; Мищенко В.В. Пути рационализации формирования квалифицированных рабочих кадров в строительстве: Автореф. дис... канд. ист. наук. – М., 1981; Шестакова Р.В. развитие системы ПТО в Мордовской АССР (1940-1980 гг.): Дис. ... канд. ист. наук. – Саранск, 1983 и др.

21. Пыжиков А.В. Реформирование системы образования в СССР в период «оттепели» (1953-1964 гг.) // Вопросы истории. – № 9.

22. Руткевич М.Н. Изменения в социально-классовой структуре советского общества в условиях перестройки // Социол. исследования. – М., 1987. – №5.

23. Сейтешев А.П. Пути профессионального становления учащейся молодежи. – М., 1988; Хроменков Н.А. Ускорение и реформа общеобразовательной школы. – М., 1988; Машенков В.Ф., Мальцев И.Е. Формирование и использование рабочей силы в сельском хозяйстве. – М., 1988; Махмутов М.И., Власенков А.И. и

др. Формы и методы общеобразовательной подготовки и воспитания учащихся средних профтехучилищ. – М., 1990.

24. Соколов А.Г. Управление деятельностью среднего профтехучилища. – М., 1983; Теория и практика управления средним профтехучилищем. – М., 1983.

25. Соловьев Н.П. Новый этап в развитии системы профессионально-технического образования (основные направления развития советской профтехшколы в 1966-1979 гг.). – М., 1980.

26. Щепотин А.Ф. Обучение учащихся профтехучилищ на опыте новаторов производства. – М., 1984.

Сведения об авторе

Нестеров Алексей Сергеевич – канд. ист. наук, доцент кафедры истории и права ГОУ ВПО СГПИ, имеет 20 научных публикаций. Область научных интересов – Историческая антропология, локальная история.

* * *

ПОИСКИ ИСТОЧНИКОВ ФИНАНСИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В НАЧАЛЕ 20-Х ГГ. XX ВЕКА (НА МАТЕРИАЛАХ СТАВРОПОЛЬЯ)

Н.И. Трибунских

Проблема финансирования образования была и остается актуальной в виду того, что является одним из ключевых вопросов в определении состояния и уровня существования образовательной системы. Кризисная ситуация в социально-экономической и политической сферах, сложившаяся в первые годы существования советской власти, поставила народное образование на грань выживания и под угрозу резкого сокращения доли охваченного обучением населения. Такое положение требовало поиска оптимального пути выхода и сбалансированной модели финансирования. Цель данной статьи заключается в том, чтобы рассмотреть основные механизмы обеспечения образования и показать, каким образом на начальном этапе существования молодого советского государства проводился поиск средств для финансовой поддержки через бюджетные и внебюджетные источники.

Еще в первой программе РСДРП, принятой на втором съезде партии в 1903 г., был провозглашен принцип обязательного бесплатного общего и профессионального образования всех детей обоего пола до шестнадцати лет, а также снабжения нуждающихся учащихся всем необходимым (питанием, одеждой, учебными пособиями) за счет государства [14:52]. Позднее этот же принцип был подтвержден уже в программе РКП (б) от 1919 г. [15:48]. В «Положении о единой трудовой школе РСФСР», утвержденном ВЦИК 30 сентября 1918 г и опиравшемся на существовавшие тогда программные документы, четко оговаривалась бесплатность обучения в школах первой и второй ступени [12:133-137]. Финансовое обеспечение должно было осуществляться и осуществлялось первые несколько лет исключительно за счет государственного бюджета. При этом стоит отметить, что на тот момент финансирование из местных бюджетов еще не было организовано и никаких иных источников поступления средств не предполагалось. Этот способ изыскания средств имел существенные различия с дореволюционными механизмами обеспечения образования, когда источниками поступления средств, при безусловном преимуществе ассигнований из государственного казначейства (то есть, собственно бюджетных средств), были также проценты с капиталов, принадлежавших (добровольно переданных или пожертвованных) учебным заведениям, частные пожертвования, плата за обучение и содержание учащихся и воспитанников, доходы от привилегий, предоставленных в пользу учебных заведений, освобождения от налогов и иных платежей, доходы от специально созданных для этой цели предприятий, а также доходы от продажи имущества учебных заведений [1:14].

Заявление о создании всеобщей бесплатной государственной системы образования, однако, не могло быть в полной мере реализовано в силу объективных обстоятельств. Политика «военного коммунизма» и созданная на ее принципах экономическая модель показали свою эффективность во время захвата власти большевиками и в немалой степени способствовали исходу гражданской войны в пользу молодого советского государ-

ства, но уже к началу 1920-х гг. явные признаки глубочайшего экономического и политического кризиса (в том числе, внутрипартийного) невозможно было преодолеть за счет чрезвычайных организационных мер. Переход к новой экономической политике, включая сферу народного образования, был оформлен в 1921-1922 гг. первоначально резолюциями X съезда ВКП (б), а затем постановлениями Совета Народных Комиссаров (СНК) РСФСР и решениями Всероссийского съезда Советов. Теперь система финансового обеспечения представляла собой многоканальную структуру, в которую входили средства, отпускаемые центральными и начавшими формироваться местными бюджетами, а также внебюджетные источники финансирования.

Приблизительную картину соотношения государственного и местного бюджета в расходах на образование в первую половину 1920-х гг. можно проследить по данным, приведенным в коллективном труде Ф.Ф. Королева, Г.Д. Корнейчик и З.И. Равкина. В 1923/1924 бюджетном году величина бюджета СССР (государственного и местного) составляла 2 779 598 тыс. руб., и на народное образование было расходовано 246 000 тыс. руб, что составило 8, 5% от общей суммы. В 1924/1925 гг. размер бюджета вырос до 3 524 324 тыс. руб., а ассигнования на образование – до 469 000 тыс, их доля приблизилась к 10, 4% от государственного бюджета. В 1925/1926 гг. показатели составили соответственно 4 974 690 тыс. и 530 000 тыс. руб (10, 8%). Что же касается распределения местного бюджета, то на 1923/1924 г. по СССР он равнялся 644 324 тыс. руб., расходы на народное образование – 164 419 тыс, и, таким образом, доля этих ассигнований по отношению ко всему местному бюджету составляла 35, 5%. В 1924/1925 г. местный бюджет был равен 1 276 041 тыс., поступления из него на образование – 335 126 тыс, то есть 25, 5% [8:52].

Исходя из представленных данных, можно заключить следующее: несмотря на то, что доля ассигнований на образование в местных бюджетах приблизительно составляла четверть, участие в общем обеспечении сферы образования было не столь значительным. Местные бюджеты оставались нестабильными, более того, таковым было финансирование системы образования в целом. Полноценное функционирование последней, несмотря на принятые постановления и поддержку, не было реализовано, что привело к активному поиску источников внебюджетных средств.

В 1921 г. вышел ряд документов (постановления СНК РСФСР, циркулярные письма ЦК РКП (б) и пр.) которые обозначили проблему поиска иных каналов финансирования через внебюджетные источники. 15 сентября 1921 г. СНК РСФСР было принято постановление «О мерах к улучшению снабжения школ и других просветительных учреждений», которое стало первым шагом на пути к урегулированию и формализации внебюджетных средств [9:26]. Месяц спустя ЦК РКП(б) отправил на места циркулярное письмо «О порядке привлечения местных средств к расходам по содержанию просветительных учреждений», в котором поставил перед партийными организациями задачу оказать отделам народного образования всемерную помощь в мобилизации средств населения на нужды школы [7:23].

Указанным выше постановлением СНК от 15 сентября Народному Комиссариату просвещения и народным отделам образования на местах разрешалась организация собственных производственных предприятий, пошивочных и починочных мастерских, а также сельскохозяйственных ферм для их осуществления соответствующей хозяйственной деятельности силами учителей и самих учащихся. Помимо этого, мог быть заключен специальный договор о последующей совместной эксплуатации такого

предприятия с кооперативами, артелями и даже частными лицами.

Фабрики и заводы, а также учреждения, при которых состояли образовательные заведения, должны были принять на себя обеспечение последних помещениями, отоплением и освещением, а также снабжать продовольствием работников просвещения наряду с рабочими предприятия [9:26]. При этом сохранялась полная независимость самих учебных учреждений в плане определения состава преподавателей, а обучаться в них могли не только дети из среды рабочих, но и всего местного населения. Предприятия в случае, если на их попечении оказывалась, к примеру, школа, могли получать дополнительные выплаты денежных средств от государства в порядке заключения особого соглашения между Народным комиссариатом просвещения и Всесоюзным центральным советом профессиональных союзов (ВЦСПС).

Важной составляющей в статье внебюджетного финансирования образования стало развертывание кампании по натуральному самообложению сельского населения. В октябре 1921 г. в «Продовольственной газете» была опубликована инструкция, регулировавшая порядок установления самообложения, подлежавшая для немедленного использования всеми губернскими, уездными и волостными отделами образования [16]. В подтверждение реализации данного документа в Ставропольской губернии через месяц вышла уточняющая и дополняющая инструкция, которая и стала руководством в практической деятельности местных органов власти. Согласно ей, круг действия самообложения определялся и устанавливался волостным съездом советов с правом расширения предела платежей, которые все же не должны были превышать 10% от государственного налога. Определение общего размера необходимых средств и продовольствия должно было проходить на основе подаваемых заведующими образовательными учреждениями смет, составленных с учетом нужд конкретного заведения на содержание служебного состава и детское питание, в волостной исполнительный комитет. Для рассмотрения всех поступивших смет образовывалась волостная комиссия по самообложению в составе: а) председателя волисполкома; б) заведующего отделом народного образования волисполкома; в) представителя от коллектива работников народного просвещения; г) представителя объединения местного кооператива и д) представителя местного органа Народного комиссариата продовольствия. После анализа предоставленных смет комиссия разрабатывала проект раскладки по селам надлежащего самообложения и представляла его на утверждение съезду советов, и уже затем волисполком мог передать установленные распоряжения сельским советам. Именно они, используя государственные списки по продовольственному налогу, производили окончательную раскладку по отдельным хозяйствам в соответствии с величиной данного вида налога по государственному обложению. При этом в списки на самообложение могли попасть и те хозяйства, которые не входили в основные списки из-за слишком небольших земельных наделов. Сбор продуктов и материалов должен был осуществляться особыми лицами по избранию или назначению комиссии из числа граждан. Причем плательщикам предоставлялось право замены того или иного вида самообложения уплатой деньгами по рыночным ценам. Прием, хранение и выдача собранных путем самообложения продуктов и материалов производился местной кооперативной организацией, за отсутствием таковой учреждались специально предназначенные для этой цели склады. Собранные продукты или средства предназначались только для обеспечения нужд образовательных за-

ведений, вследствие чего их нельзя было расходовать на иные цели вплоть до уголовной ответственности за расхищение общественного достояния [2].

В городах для проведения самообложения и организации разного рода добровольных сборов создавались школьно-хозяйственные советы. Деятельность каждого из них ограничивалась определенным участком, включавшим не менее двух и не более пяти школ, кроме других просветительских учреждений. В состав такого совета, согласно официальному положению, вышедшему в октябре 1921 г., должны были входить: член городского или районного совета или уполномоченный исполкома, представитель городского или районного отдела народного образования, представитель губернского совета профессиональных союзов (губпрофсовета) или уездного бюро профессиональных союзов; представитель союза работников просвещения; представитель работников просвещения по одному от каждого просветительного учреждения; представитель фабричных комитетов и месткомов, если на участке, составляющем подконтрольную совету территорию, находилось фабрично-заводское предприятие или советское учреждение; представители от собрания родителей учащихся по одному представителю от каждой школы и др. При том, что основной функцией школьно-хозяйственных советов было поддержание материального благополучия учебного заведения, им не дозволялось вмешиваться в учебно-воспитательный процесс. Они вводили самообложение родителей учащихся, читателей библиотек и т.д., получали и распределяли на текущие нужды денежные средства в виде подотчетных авансов от отделов народного образования (ОНО) и организовывали разного рода добровольные сборы [6].

О том, насколько эффективна была кампания самообложения в городе и в селе на начальном этапе, можно судить по официальной статистике, приведенной в сведениях о ходе работ по самообложению населения на нужды просвещения по г. Ставрополю и уездам Ставропольской губернии. В ноябре 1921 г. г. Ставрополь был разделен на двенадцать участков, каждым из которых заведовал школьный хозяйственный совет. Видимый результат из них к январю 1922 г. показали лишь половина советов, остальные либо находились на стадии организации, либо отказались от самообложения, а размер полученных средств ими так в точности и не был установлен. Всего же с декабря 1921 г. по январь 1922 г. было собрано 9 627 000 рублей и три ведра картофеля, распределенных на хозяйственные нужды и авансы работникам [4]. Спустя несколько месяцев ситуация в городе улучшилась, но не намного: общая сумма сборов увеличилась до 12 189 110 рублей, однако на четырех участках по-прежнему не было поступлений [3]. При этом следует учитывать рыночную цену на продукты в то время: стоимость пуда муки составляла 1 300 000 рублей, картофеля – 220 000 рублей, фунт говядины стоил 120 000 рублей [4]. Таким образом, в общегородском масштабе размер поступлений был более, чем мал. Кроме того, что выплаты производились не всеми, установилась стойкая тенденция, связанная с последовавшей на постановления о проведении самообложения реакцией населения: многие родители перестали посылать своих детей в школу даже при том, что невыплата денег не означала исключение ребенка из учебного заведения.

В сельской местности ситуация складывалась также не лучшим образом. В Медвеженском и Туркменском уездах школхозсоветы вообще не были организованы в срок. Из других уездов стали все чаще поступать заявления о сокращении штата педагогических работников в силу того, что местное население не могло их обеспечить даже минимумом продовольствия, или же шел ясный отказ от само-

обложения как такового. Основная причина этого явления, в том числе, и по отношению к городу, крылась в том, что в указанный период с декабря 1921 г. по январь 1922 г. проходил активный сбор продовольственного налога, в немалой степени поспособствовавший усугублению голода в губернии. Там же, где население охотно отдавало деньги на образование, но при этом начинало активно использовать финансовые рычаги для участия в управлении учебным заведением, представители государственной власти предпочитали ограничивать каналы поступления средств и бороться с претензиями местного населения.

Последующий опыт показал, что самообложение населения не принесло значимых результатов. Добровольно-принудительные методы и то, что при попытке перекладывания бремени финансового обеспечения сети образовательных учреждений на плечи местного населения не было учтено экономическое состояние крестьянских хозяйств в условиях кризиса, сыграли предсказуемо негативную роль. Наиболее действенными формами поддержки как сельских, так и городских учреждений оставалась самостоятельная хозяйственная деятельность на пришкольных участках и на производстве, проведение мобилизационных кампаний, а также безвозмездный труд населения по ремонту и восстановлению зданий. 27 декабря 1922 г. постановлением X Всероссийского съезда Советов по докладу Наркомпроса была введена плата за обучение как временная мера в городских школах и высших учебных заведениях [13]. Основная часть ее была возложена на плечи более благосостоятельных слоев населения при сохранении гарантий льготных условий или бесплатности для менее обеспеченных граждан и инвалидов войны.

Таким образом, в 1920-е гг. советское государство пришло к формированию многоканального финансирования и фактической подмене бесплатного образования частично или полностью платным для определенных слоев населения. При этом, учитывая объективные обстоятельства, вызванные, прежде всего, бедственным положением народа, оно оказалось актуальным на протяжении нескольких лет, вплоть до складывания упорядоченной системы финансирования на принципах плановой экономики.

Источники и литература

1. Беляков С.А. Финансирование системы образования в России – М.: МАКС Пресс, 2006.

2. ГАСК Ф. Р-164. Оп 1. Д. 284. Л.7 – Инструкция о порядке проведения постановления Ставропольского Губисполкома от 29 ноября 1921 г. за № 22 об установлении местного натурального самообложения сельского населения...

3. ГАСК Ф. Р-164. Оп 1. Д. 284. Л.12 – Сведения о ходе работ по самообложению населения г.Ставрополя на 1.03. 1922 г.

4. ГАСК Ф. Р-164. Оп 1. Д. 284. Л.13-15 – Отчет о проведении самообложения населения на нужды просветительских учреждений в Ставропольской губернии (январь 1922 г.)

5. ГАСК Ф. Р-164. Оп 1. Д. 284. Л.17 – Инструкция по обслуживанию хозяйственных нужд школ и других просветительских учреждений, состоящих при фабрично-заводских предприятиях и государственных учреждениях.

6. ГАСК Ф. Р-164. Оп 1. Д. 284. Л.29 – Положение об участковых школьно-хозяйственных советах в городах и местечках для обслуживания хозяйственных нужд школ и других просветительских учреждений.

7. Известия ЦК РКП(б). – 1921. – № 36.

8. Королев Ф. Ф., Корнейчик Г. Д., Равкин З. И. Очерки по истории советской школы и педагогики. 1921-1931 / Под ред. Ф. Ф. Королева и В. З. Смирнова. – М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1961.

9. Народное просвещение. – 1921. – № 87/88

10. Об освобождении всех зданий, принадлежащих учебным заведениям, и занятых учреждениями других ведомств. Постановление СНК 5 октября 1918 г. / Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917-1973 гг. / Сост. А.А. Абакумов, Н.П. Кузин, Ф.И. Пузырев, Л.Ф. Литвинов. – М.: Педагогика, 1974.

11. Об освобождении от реквизиции помещений народного комиссариата по просвещению. Декрет СНК от 2 июля 1918 г. / Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа...

12. Положение об единой трудовой школе Российской Социалистической Федеративной Советской республики. Утверждено на заседании ВЦИК 30 сентября 1918 г. // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа...

13. Постановление Всероссийского съезда Советов по докладу Наркомпроса / Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа...

14. Программа РСДРП. Принята на II съезде партии // КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК.– М.: Издательство политической литературы, 1970. Т 1.

15. Программа РКП (б). Принята на VIII съезде РКП(б)18–23 марта 1919 г. // КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК.– М.: Издательство политической литературы, 1970. Т 2.

16. Продовольственная газета. – 1921. – № 148.

* * *

Сведения об авторе

Трибунских Наталья Ивановна – аспирант второго года обучения, специальность «Отечественная история», кафедра истории и права ГОУ ВПО СГПИ.

ВЗГЛЯДЫ НА ВОСПИТАНИЕ БЕСПРИЗОРНЫХ ДЕТЕЙ ОБЩЕСТВЕННЫХ И ПОЛИТИЧЕСКИХ ДЕЯТЕЛЕЙ XVIII ВЕКА

Е.Н. Володькова

Общественная мысль XVIII века коренным образом пересмотрела отношение к благотворительной деятельности, к детской беспризорности и способам борьбы с ней. Мыслители XVIII века считали главенствующей роль личности в деле помощи нуждающимся. На фоне социальных проблем они рассматривали такие этические категории, как добродетельность, порочность, сформулировали первые социально-психологические подходы к проблемам социального восприятия материального достатка. Подъем интереса к благотворительной деятельности со стороны мыслителей XVIII века связан, прежде всего, с новым веянием, родившимся под воздействием европейского просвещения. Истоки этого подъема лежат в смене гедонических наклонностей общества на новые общественные духовные ценности, выразившиеся в обостренной гражданственности, в охватившей все слои населения идее государственности, в престижности идеи общественной пользы [2:36].

Императрица Екатерина, воодушевленная трудами европейских просветителей, в своем Наказе, давая рекомендации по воспитанию детей в семье, подчеркивала, что их должны брать во внимание и воспитательные учреждения [7:256]. Несмотря на идею о воспитании особой породы людей в закрытых учебных заведениях, она отводила большую роль в деле воспитания семье. О чем свидетельствует ст. 350 Наказа: «Не возможно дать общего воспитания многочисленному народу, и вскормить всех детей в нарочно для того учрежденных домах: и для того полезно будет установить несколько общих правил, могущих служить вместо совета всем родителям» [7:255]. Большое внимание императрица уделяла воспитанию в детях страха Божия, как начала всякого целомудрия; любви к Отечеству; уважения к законам государства; почтения к правительству, т. к. оно печется об их благополучии; честности, ибо ложь один из вреднейших пороков; трудолюбия, учтивости, благопристойности, соболезнованию о бедных, опрятности и чистоты, и т. д. [7:255- 257]. Родители в свое время должны были воздерживаться при детях «не только от дел, но и от слов, клонящихся к неправосудию и насильству, как-то: брани, клятвы, драк, всякой жестокости и тому подобных поступков, и не дозволять и тем, которые окружают детей их, давать им такие дурные примеры» [7:256].

Одним из ярчайших общественных деятелей России XVIII века, который пользовался поддержкой императрицы Екатерины Великой, был Иван Иванович Бецкой. Он был одним из непосредственных исполнителей социальных преобразований Екатерины II, коснувшихся социальной защиты, заботы, воспитания, призрения беспризорных детей. Взгляды И.И. Бецкого, сформированные под влиянием западной философии эпохи Просвещения, были близки взглядам Екатерины II, которая вела личную переписку с Вольтером, Руссо, Дидро. Педагогические взгляды И.И. Бецкого, навеянные передовыми в то время взглядами на воспитание английского философа Дж. Локка, французского философа Ж.Ж. Руссо, французского писателя К. Фенелока, чешского педагога Я.А. Коменского, оказались для Екатерины Великой

как нельзя кстати [3:17]. Выбор императрицы был не случаен. Немаловажную роль при выборе претендента сыграла и увлеченность Ивана Ивановича западной философией. На общественно-политические взгляды И.И. Бецкого оказали влияние не только произведения философов Просвещения, но и личное знакомство с крупнейшими философами того времени – Д. Дидро, М. Гримом, Вольтером, К.А. Гельвецием, П.А. Гольбахом и др.

По мнению И.И. Бецкого, для решения проблемы детской беспризорности необходимо объединить силы государственных органов и частной благотворительности. Но прежде чем это сделать, необходимо заботу о всех категориях нуждающихся поставить на государственный уровень. Он предлагал открывать государственные и частные закрытые учебные заведения, в которых были бы созданы условия для воспитания «новой породы людей» – идеальных законопослушных граждан и преданных слуг императрицы. И.И. Бецкой видел главную цель в создании нового общества путем воспитания «новых отцов и матерей, которые б детям своим те же прямые и основательные правила в сердце вселять могли, как получали они сами, а от них дети передали б паки своим детям; и так следуя из родов в роды, в будущие веки» [6:430]. Сотрудники воспитательных домов должны были:»1) вселять в юношество страх божий, 2) возбуждать охоту к трудолюбию, учить пристойному поведению, учтивости, соболезнованию о бедных». Он считал, что кроме просвещения ума науками, необходимо облагораживание сердца. Этот нравственный элемент должен занимать в воспитании первое место: благонравие учеников должно быть предпочитаемо их успехам в науках. И.И. Бецкой объединил воедино практический опыт Западной Европы и Руси.

Немаловажную роль в своей системе воспитания «новой породы людей» И.И. Бецкой уделял труду: «Праздность – мать всех пороков, а трудолюбие – отец всех добродетелей: одними трудами по мере сил своих, человек сохраняет силу, бодрость и веселость духа, столь нужные и для здоровья и для доброты сердца» [1:44]. И.И. Бецкой, как и Я.П. Козельский, рассуждал о соотношении воспитания и образования и пришел к выводу, что «один только украшенный или просвещенный науками разум не делает еще доброго и прямого гражданина, но во многих случаях даже во вред бывает, если кто от самой юности своей воспитан не в добродетелях…посему ясно, что корень всякому злу и добру воспитание» [6:431].

И.И. Бецкой придавал очень большое значение физическому воспитанию, главными средствами которого считал чистый воздух, а также «увеселение невинными забавами и играми, чтобы мысли всегда в ободрение приводить, искореняя все, что скукою, задумчивостью и прискорбием назваться может» [4:122]. Обязательным требованием было: содержание своего тела в чистоте, проведение физических упражнений и трудовых занятий, развивающих физические силы детей. И.И. Бецкой не допускал рукоприкладства по отношению к детям. В «Генеральном плане «Московского воспитательного дома» говорилось по этому поводу: «Единожды навсегда ввести закон и строго утверждать никогда и ни за что ни бить детей» [4:122]. И.И. Бецкой требовал тщательно выбирать воспитателей, которые должны заменить детям родителей, требовал, чтобы воспитатели были добросовестными и достойными примера морали, русскими по национальности. Он планировал из всех живущих в воспитательном доме создать дружную семью.

Идея создания «новой породы людей» подкреплялась политической ситуацией в стране. И.И. Бецкой хотел вырастить образованное третье сословие, в котором чувствовалась потребность государства. Он видел, как росло на Западе нравственное и экономическое значение этого сословия. Но идея И.И. Бецкого о воспита-

нии из беспризорников в закрытых заведениях «новой породы людей» не удалась.

К началу 80-х годов XVIII века правительству стало ясно, что система немногочисленных закрытых учебных заведений явно не соответствовала нуждам страны и интересам дворянства [5:258]. Она была изначально утопична, точно так же, как и идея о создании нового общества. Одной из причин несостоятельности предложенной И.И. Бецким программы была слепая вера во всесилие воспитания, способного с детского возраста воздействовать на совершенно чистого младенца в любом направлении. Другой причиной было недостаточное финансирование созданных И.И. Бецким закрытых учебных и воспитательных заведений. В результате чего более 90% принятых в воспитательные дома Петербурга и Москвы детей умирало, не достигнув совершеннолетия. И, последнее, – невозможно отделить воспитанников от общества, в котором они родились, живут и будут жить дальше.

Но несмотря на то, что идеи И.И. Бецкого не были осуществлены полностью, это не умаляет его значение, как яркого представителя эпохи Просвещения в России. Его деятельность оценена не только потомками, но и современниками. Державин почтил его память одой, в которой, перечисляя его заслуги, говорит: «Луч милости был, Бецкой ты» [10:649]. Эти слова вырезаны и на надгробном памятнике И.И. Бецкого.

Александр Николаевич Радищев является родоначальником русского революционного просветительства. Он прямо или косвенно касался проблемы детской беспризорности в своих трудах. Автор «Путешествие из Петербурга в Москву» большое значение, но не определяющее, в отличие от И.И. Бецкого, уделял правильно поставленному воспитанию. Немаловажную роль по А.Н. Радищеву играло воспитание у ребенка чувства патриотизма. В своем произведении «Беседа о том, что есть сын отечества» А.Н. Радищев говорил, что основной задачей воспитания является воспитание человека высокой нравственности, любящего больше всего свою родину, отдающего всего себя в борьбе за благо народа [4:126]. Критикуя взгляды Ивана Бецкого и западноевропейских философов, которые считали, что для воспитания «особой породы людей» детей нужно изолировать от окружающей жизни, воспитывать в неких парниковых, идеальных условиях, А.Н. Радищев ратовал за воспитание человека в естественной среде. Он считал, что удаление ребенка от реальной жизни способствует воспитанию эгоиста, т.е. человека, который думает только о своих личных интересах, не способного участвовать в жизни общества, быть его преобразователем во благо не только себе, но и другим.

А.Н. Радищев полагал, что у всех детей есть природные данные к развитию и воспитанию, но формирование личности человека определяется не его природой, а обстоятельствами жизни, социальными условиями, в которых он находится. В отличие от И.И. Бецкого, который считал, что общество можно изменить путем воспитания, А.Н. Радищев утверждал, что только разумное общество может правильно организовать воспитание. По его мнению, немаловажное значение нужно уделять развитию в ребенке общественных интересов, воспитывать стремление к общему благу. Характер человека формируется его деятельностью на общее благо, при постоянном противодействии несправедливым законам, косным порядкам, невежеству корыстных людей. На государство он возлагал следующее: «…постановить некоторые правила, и сделать постановления, которые нагибали, так сказать, общий разум и нрав во благо» [8:475].

В отличие от И.И. Бецкого, который очень много говорил о месте религии в воспитании детей, Александр Николаевич умалчивал о ее значимости. Церковь, по его мнению, является помощницей в достиже-

нии государственных целей, притупляя способности человека и парализуя его волю.

В работе «О законоположении» А.Н. Радищев касался социально незащищенных слоев населения, в том числе и беспризорников. Одной из причин бед и социальных потрясений он видел инфляцию: «Прилив денег бумажных – зло.... Тогда настанет час гибели, час нежданного банкротства, и тот, кто сегодня считал капитал свой миллионами, тот будет нищ и будет питаться милостынею...» [8:475]. А.Н. Радищев считал, что в государственные органы управления должна поступать отчетность о финансовой деятельности воспитательных домов и приказов общественного призрения. Отдельным ведомостям нужно содержать информацию о наличии больниц, приютов, госпиталей, аптек, воспитательных домов и «других к пользе народа сделанных учреждений» [9:291]. А.Н. Радищев считал, что «...призрение бедных, немощных есть долг правительства...» [8:474], а само общественное призрение должно иметь «общие распоряжения», т.е. общие законодательные принципы и систему законодательных мер [8:558]. Правительство существует для народа, а не наоборот; счастье и богатство народа измеряется благосостоянием массы населения, а не благосостоянием немногих лиц.

Итак, мы видим, что общественная мысль XVIII века под воздействием идей Просвещения коренным образом пересмотрела отношение к феномену детской беспризорности и способам борьбы с ней. Деятельность, труд, возможность или невозможность приносить пользу – вот те критерии, на которых начинает базироваться новая доктрина помощи. На ребенка начинают смотреть, как на гражданина, должного приносить пользу своему Отечеству.

Взгляды мыслителей XVIII века можно разделить на 2 группы: идеи государственного Просвещения прослеживаются в трудах Екатерины II, И.И. Бецкого; представителем революционного Просвещения был А.Н. Радищев.

Представители XVIII века считали, что лучшим местом для воспитания и социализации ребенка является семья. По их мнению, в борьбу с детской беспризорностью должны быть включены государство, церковь и частные благотворительные организации.

Литература

1. Благотворительность в социальной политике России: история и современность. – СПб., 2000.

2. Власов П.В. Обитель милосердия. – М., 1991.

3. Ерошкина А.Н. Общественно-политическая и административная деятельность И.И. Бецкого в 60 – 90-е гг. XVII в.: Автореф. дис. ... канд. пед. наук:13000. – М., 1993.

4. История дошкольной педагогики. – М., 1989.

5. Очерки истории СССР XVIII века. – М., 1962.

6. Полное собрание законов Российской империи. – Т.16. – СПб., 1830. Собр. 1-е. № 12107.

7. Полное собрание законов Российской Империи. – Т. 18. – СПб., 1830.

8. Радищев А.Н. О законоположении / / Юридические произведения прогрессивных русских мыслителей. Вторая половина XVIII века. – М., 1959.

9. Фирсов М.В. Социальная работа в России: теория, история, общественная практика: Дис. ... доктора ист. наук: 07.00.02. – М., 1997.

10. Энциклопедия Брокгауза и Ефрона. – Т. 6. – СПб., 1890 – 1907.

Сведения об авторе

Володькова Елена Николаевна – канд. ист. наук, ст. преподаватель кафедры истории и права СГПИ. Автор более 10 научных публикаций. Сфера научных интересов – социальная история России до 1917 года.

ПОДХОДЫ К ОСВЕЩЕНИЮ КАТЕГОРИИ «ДЕТСТВО» В ЗАРУБЕЖНОЙ МЕДИЕВИСТИКЕ И ОТРАЖЕНИЕ ЕЁ В ИСТОЧНИКАХ

Л.Н. Величко

В настоящее время в современном исследовательском поле прослеживается тенденция к созданию целостной панорамы представлений о закономерностях становления личности в системе общественных отношений в ходе онтогенеза как индивидуальной истории человека и социогенеза, так истории развития человечества. Проблемы детства находятся на пересечении предметов изучения наук: философии и психологии, социологии и археологии, антропологии и этнографии, истории культуры и литературоведения, истории и других общественных наук.

Особый интерес представляет тема исследования проблем детства в традиционных обществах, в частности в средневековый период развития европейской цивилизации.

Вопрос о том, знало ли европейское Средневековье детство как особый период жизни человека, до сих пор остаётся открытым. Споры не утихают с того момента как вышла программная книга французского историка и демографа Филиппа Ариеса «Ребёнок и семейная жизнь при старом порядке». Согласно Ариесу, не только современное понятие детства, но и интерес к этому периоду жизни человека были чужды европейскому сознанию вплоть до начала Нового времени. Французский исследователь полагал, что средневековый мир был «миром взрослых» [11]. Эту точку зрения разделял другой французский историк, представитель школы «Анналов» Жак Ле Гофф. Он полагал, что в произведениях искусства, являющихся наиболее распространёнными источниками по истории Средневековья, свидетельств относящихся к изображению детства и ребёнка нет. Позже ангелы, излюбленные образы христианских живописцев, часто будут изображаться в виде детей и даже в виде игривых мальчиков – полуангелочков, полуэросов. Но в Средние века ангелы обоего пола изображались только взрослыми. Прагматичное Средневековье едва замечало ребенка, не имея времени ни умиляться, ни восхищаться им. Да и ребенок часто не имел дедушки – столь привычного для традиционных обществ воспитателя. Слишком мала была продолжительность жизни в Средние века.

Едва выйдя из-под опеки женщин, не относившихся серьезно к его детской сущности, ребенок оказывался выброшенным в изнурительность сельского труда или в обучение ратному делу. Это подтверждают и жесты. «Детство Вивьена», «Детство Сида» рисуют очень юного героя уже как молодого человека – скороспелость была обычным явлением в примитивных обществах.

Ребенок попадает в поле зрения лишь с возникновением семьи, характеризующейся совместным проживанием тесной группы прямых потомков и предков, которая появилась и получила распространение с развитием города и класса бюргерства. Ребенок был порождением города и бюргерства [14:269].

Сторонники и критики Ф. Ариеса сходились во мнении о том, что «возникновение» материнской любви в начале Нового времени стало своеобразным «мотором», «источником движения» в изменениях семейной жизни и повседневности детей [6:262]. При этом, каждый из

исследователей видел в «возникновении материнской любви» один из важнейших факторов. В качестве сопутствующих, перечислялись «распространение систематического светского, школьного обучения», «распространение психологических и медицинских знаний», «развитие буржуазного общества» «усложнение эмоционального мира людей, появление неопределимого духа доброжелательности» в том числе родителей, ставших способными лучше понимать своих детей и удовлетворять их потребности, как полагал Э. Шортер [8:299].

Напротив, психолог Джером Каган видел обратную связь: возникновение нового отношения к ребенку, в частности – материнской любви, считал он, было результатом изменения модели семейной жизни и роли ребенка в обществе: с увеличением продолжительности жизни в детях стали в большей мере видеть дополнительные рабочие руки в семье, кормильцев и содержателей в старости, а отсюда возникли и новые эмоции по отношению к ним [6:899-901].

Публикации Ф. Арьеса, Л. Де Мауса, Э. Шортера Дж.Каган открыли тему «истории детства». Их последователи из разных стран откликнулись на нее лавиной публикаций, восстанавливая «мир ребенка» во времена давно ушедшие, анализируя понимание в те времена младенчества и подросткового возраста.

В настоящее время всё больше противников идеи игнорирования ребёнка европейским Средневековьем. Американская исследовательница Суламифь Шахар, специально посвятившая монографию проблеме детства в Средние века, считает, что детство в этот период рассматривалось как самостоятельный этап жизни с его собственными качествами и характеристиками. Средневековая европейская цивилизация была преимущественно аграрным обществом, в котором первопричиной вступления в брак являлось рождения детей. Прежде всего, из экономических соображений деревенская семья нуждалась и в сыновьях, работавших в поле, и в дочерях, занятых в домашнем хозяйстве. Даже в том случае, если женщина рожала ребёнка до брака, её охотнее брали в жёны, потому, что этот факт было показателем её детородных возможностей. Горожане вступали в брак по тем же причинам. И здесь тоже есть признаки того, что общество в целом понимало значение детей. Например, в средневековом Лондоне законы, защищающие права сирот, были строгими в отношении опекунов, которые могли бы претендовать на имущество осиротевших. В среде феодальной аристократии на детей так же смотрели как на продолжателей семейных традиций и фамильной славы. Их рано обручали и таким образом заключали выгодные браки в последующем, а также приписывали в пажи к знатным лордам, обеспечивая продвижение в придворной службе [7:141].

Эти факты являются доказательством того, что средневековые родители не могли не понимать, что дети их будущее.

Николас Орм, профессор английского Эксетерского университета, утверждает, что к появлению ребёнка готовились как в крестьянской семье, так и в аристократической. Будущая мать, будь она крестьянкой, горожанкой или аристократкой, в момент родов пользовалась услугами повитух, которые были не хуже современных акушерок. Источники свидетельствуют о том, что они советовали роженицам присаживаться, мазали живот мазями, дабы облегчить боль. Есть свидетельства «косвенной помощи» рожающей со стороны родственников, которые стреляли из лука или открывали сундуки и двери амбаров, имитируя выход ребёнка. Если всё шло хорошо, то в обязанность повитухи входило перерезание пуповины младенцу, очищение рта и горла от слизи, затем купание ребенка в теплой воде или, в более богатых домах,

в молоке или вине (она могла также использовать оливковое масло или масло из лепестков цветов). Тротуло Салерно, женский врач двенадцатого столетия, рекомендовал повитухам мыть язык горячей водой, чтобы избавить его «от плотской скверны». Затем младенца плотно пеленали льняными полотнами, «чтобы его конечности выросли прямыми и прочными» и клали в тёмный угол, чтобы защитить глаза ребёнка от яркого света. Следующим шагом в жизни ребёнка становилось крещение. Младенца необходимо было крестить в первые часы или дни после рождения. Крещение выполняло две функции – смыть первородный грех и сделать ребёнка полноправным членом христианского общества. Крещение осуществлялось даже тогда, когда ребёнок рождался мёртвым и даже тогда, когда мать умирала не родив. В этом случае повитуха вскрывала живот и извлекала младенца, которого необходимо было крестить [5:213].

Какими бы тривиальными не казались эти меры и советы представителям современного общества, нельзя не признать, что они являлись свидетельствами проявления, пусть и такой неуклюжей, но заботы в отношении роженицы и младенца со стороны общества, а таинство крещения ещё и процессом введения в общину христиан.

Вторым аргументом в пользу отсутствия со стороны родителей привязанности к детям Ф. Арьес и его сторонники называли небывало высокий процент детской смертности. Противники французского исследователя не оспаривают этот факт. По данным Н. Орма, верхняя граница смертности в средние века равнялась 50%, а нижняя 30%. Однако какой процент занимала детская смертность по вине родителей неизвестно, но, как показывает исследование состояния средневековой медицины и гигиены, большая часть смертей приходилась на младенческие болезни и антисанитарию. Между тем, утверждения сторонников Арьеса, полагавших, что высокая смертность влияла, если не на равнодушное отношение к детям, то на отсутствие пылких чувств к ним, возводится в ранг истины. По утверждению Барбары Ханавант, профессора Миннесотского университета, исследовавшей повседневную жизнь средневекового Лондона, к священникам за утешением обращалось большое количество матерей, потерявших своих малышей. Кроме того, ей удалось исследовать 4000 судебных разбирательств, проходивших в Лондоне в XIV в., среди которых только три случая свидетельствовали о детоубийстве. Однако даже по этим фактам невозможно установить объективной картины, поскольку это официальные данные, которые не учитывали прерывание нежелательной беременности и случайные смерти. По крайней мере, они могут быть аргументами против утверждений сторонников Арьеса об обычной практике детоубийства [5:301].

Средневековая европейская цивилизация была преимущественно аграрным обществом, в котором первопричиной вступления в брак являлось рождения детей. Прежде всего, из экономических соображений деревенская семья нуждалась и в сыновьях, работавших в поле, и в дочерях, занятых в домашнем хозяйстве. Даже в том случае если женщина рожала ребёнка до брака, её охотнее брали в жёны, потому, что этот факт было показателем её детородных возможностей. Горожане вступали в брак по тем же причинам. И здесь тоже есть признаки того, что общество в целом понимало значение детей. Например, в средневековом Лондоне, законы, защищающие права сирот, были строгими в отношении опекунов, которые могли бы претендовать на имущество осиротевших. В среде феодальной аристократии на детей так же смотрели как на продолжателей семейных традиций и фамильной славы.

Их рано обручали и таким образом заключали выгодные браки в последующем, а также приписывали в пажи к знатным лордам, обеспечивая продвижение в придворной службе.

Эти факты являются доказательством того, что средневековые родители не могли не понимать, что дети их будущее.

Однако вопрос о том, как сами люди Средневековья воспринимали детство, как переживали собственный детский опыт, только начинают формулироваться исследователями. Между тем в арсенале историков имеются источники личного характера, дающие возможность представить не только то, что средневековый человек думал о детском периоде, но и то, как они сами описывали пережитый детский возраст.

Такими историческими источниками являются автобиографические тексты, относящиеся к V-XV вв., дающие в той или иной степени представления о детстве их авторов. В рамках одной статьи невозможно дать подробного анализа всем известным и имеющимся в распоряжении исследователей источникам. Однако, обратившись к наиболее ярким из них, можно создать представление об общем восприятии детства в период Средневековья и в Раннее Новое время.

Среди самых известных средневековых автобиографических произведений следует назвать «Исповедь» Августина Блаженного (354-430гг.). Её специфика заключается в том, что автор, делая попытку осмысления собственного бытия и долгого пути к Богу, начинает своё повествование с рассказа о младенчестве и его роли в жизни человека. Августин следовал широко распространённому в позднем Риме и Раннем Средневековье представлению о делении человеческой жизни на семь возрастов, не описывая только два последних seniors-старость и senectus-дряхлость. Однако его интересуют пять первых «возрастов» человека: внутриутробный период (primordia), младенчество (infantia)- время от рождения до появления речи, детство (pueritia)- от появления речи до наступления половой зрелости, юношество (adolescentia) и возраст полного расцвета сил (inventus)-возраст 20-45 лет.

Нельзя не заметить, что первые три периода составляют для Августина важное в смысловом отношении единства, поскольку рассказу о них посвящена почти вся первая книга «Исповеди». О младенчестве он писал следующее: «Ты создал меня во времени; сам я об этом не помню. Первым утешением моим было молоко, которым не мать моя и не кормилицы мои наполняли свои груди; Ты через них давал мне пищу, необходимую младенцу по установлению Твоему и по богатствам Твоим, распределенным до глубин творения. Ты дал мне не желать больше, чем Ты давал, а кормилицам моим желание давать мне то, что Ты давал им. По внушенной Тобою любви хотели они давать мне то, что в избытке имели от Тебя. Для них было благом мое благо, получаемое от них, но оно шло не от них, а через них, ибо от Тебя все блага, и от Господа моего всё мое спасение. Я понял это впоследствии, хотя Ты взывал ко мне и тогда – дарами извне и в меня вложенными. Уже тогда я умел сосать, успокаивался от телесного удовольствия, плакал от телесных неудобств – пока это было всё.

Затем я начал и смеяться, сначала во сне, потом и бодрствуя. Так рассказывали мне обо мне, и я верю этому, потому что то же я видел и у других младенцев: сам себя в это время я не помню. И вот постепенно я стал понимать, где я; хотел объяснить свои желания тем, кто бы их выполнил, и не мог, потому что желания мои были во мне, а окружающие вне меня, и никаким внешним чувством не могли они войти в мою душу. Я барахтался и кричал, выражая немногочисленными знаками, какими мог и насколько мог, нечто подобное моим желаниям, – но знаки эти не выражали моих жела-

ний. И когда меня не слушались, не поняв ли меня, или чтобы не повредить мне, то я сердился, что старшие не подчиняются мне, и свободные не служат как рабы, и мстил за себя плачем. Что младенцы таковы, я узнал по тем, которых смог узнать, и что я был таким же, об этом мне больше поведали они сами, бессознательные, чем сознательные воспитатели мои» [9:52].

Своё появление на свет он рассматривает как величайшее чудо, лишь в ничтожной степени доступное его пониманию. Между тем, он смотрит на младенца как на эгоистичное существо, несущее на себе печать первородного греха [9:53].

Детский возраст, в представлении Августина, – это, хотя и вобравший в себя опыт младенчества, но качественно новая ступень его биографии, начало его собственной жизни, которую он мог оценить. Для автора «Исповеди» детство – это важный отрезок в жизни индивида, время, с которого начинается осознание человеком собственных мыслей и поступков, время, когда ребёнок учится говорить и познаёт окружающий мир. «Я был уже не младенцем, который не может произнести слова, а мальчиком, который говорит, был я. И я помню это, а впоследствии я понял, откуда я выучился говорить. Старшие не учили меня, предлагая мне слова в определенном и систематическом порядке, как это было немного погодя с буквами. Я действовал по собственному разуму, который Ты дал мне. Боже мой. Когда я хотел воплями, различными звуками и различными телодвижениями сообщить о своих сердечных желаниях и добиться их выполнения, я оказывался не в силах ни получить всего, чего мне хотелось, ни дать знать об этом всем, кому мне хотелось. Я схватывал памятью, когда взрослые называли какую-нибудь вещь и по этому слову оборачивались к ней; я видел это и запоминал: прозвучавшим словом называется именно эта вещь. Что взрослые хотели ее назвать, это было видно по их жестам, по этому естественному языку всех народов, слагающемуся из выражения лица, подмигиванья, разных телодвижений и звуков, выражающих состояние души, которая просит, получает, отбрасывает, избегает. Я постепенно стал соображать, знаками чего являются слова, стоящие в разных предложениях на своем месте и мною часто слышимые, принудил свои уста справляться с этими знаками и стал ими выражать свои желания. Таким образом, чтобы выражать свои желания, начал я этими знаками общаться с теми, среди кого жил; я глубже вступил в бурную жизнь человеческого общества, завися от родительских распоряжений и от воли старших». Августин намеренно ставит незримую грань между Богом и собой-ребёнком с одной стороны и «другими»- взрослыми с другой стороны.

Однако анализ Августином детского возраста пронизан идеями изначальной греховности человеческой природы. Он признаётся в «тяжких грехах детства»: «Я был непослушен потому, что любил побеждать в состязаниях и гордился этими победами. Я тешил свой слух лживыми сказками, которые только разжигали любопытство, и меня всё больше и больше подзуживало взглянуть собственными глазами на зрелища, игры старших» [9:54]. Кроме того, он воровал еду из родительской кладовой и со стола и был непослушен. Но главным грехом мальчика было то, что он отвращал свои взоры от Господа, увлекаемый внешней, мирской суетой.

Если для современных читателей эти «прегрешения» не кажутся тяжкими грехами, то для Августина это предшественники серьёзных грехов, совершаемые взрослыми.

Перечисляя грехи, Августин, тем не менее, говорит о себе как о добром ребёнке с открытой душой и сердцем. Однако всё добро, исходящее из его души – это проявление божьей благодати, но не

личные заслуги. Августин создаёт образ «гипотетического» ребёнка, маленького христианина, но не образ реального существа. Расплывчатость очерченной Августином фигуры ребёнка подтверждается отсутствием изображения своего внешнего облика. Но, что ещё более поразительно, он не говорит о месте своего рождения и не называет имён своих родителей, не рассказывает об эмоциях в отношении них. Детство, о котором говорит Августин это не столько его собственные детские годы, сколько универсальный этап развития, время восхождения к Богу. В его представлении возраст жизни человека соответствует этапам исторического развития человечества. Поэтому младенчество и детство человека рассматривается им как этапы исторического развития, определённого Творцом: младенчество – время от сотворения Адама до Всемирного потопа, а детство период от Потопа до Авраама. Этим и объясняется «безличное восприятие» детства автора «Исповеди».

Откровения Августина в «Исповеди» были хорошо известны образованным людям Средневековья. Подражая ему, французский аббат Гвиберт Ножанский (XII в.) в свою очередь предпринял попытку обрисовать свой жизненный путь, через обращения к Господу. Гвиберт подробно останавливается в «De vita sua» на ранних годах своей жизни, на детстве и отрочестве, на своих отношениях с матерью и учителем. Его автобиографический дискурс гораздо шире автора «Исповеди». Он отходит от характеристики «образа божьего создания», обращаясь к собственному детскому опыту.

Гвиберт сообщает, что был последним ребёнком у матери и единственным, кто миновал младенческий возраст, оставшись в живых. Но гораздо большее значение он придаёт обету, данному его матерью Деве Марии, перед самым его рождением. Она обещала Пресвятой Деве в случае рождения мальчика отдать его в услужение Господу и Богородице. Этот факт носит для аббата характер знамения, являясь знаком избранничества, который он связывает с дальнейшей своей судьбой и избранием его аббатом монастыря в Ножане.

Гвиберт скупо сообщает о первых месяцах своей жизни, которые для него были «покрыты мраком незнания и неверия». Аббат лишь упоминает о кончине своего отца, о благополучном своём развитии, проявляемой им живости и смекалки. Подробный рассказ о детских годах начинается у него с того времени, когда он стал обучаться грамоте в шестилетнем возрасте и заканчивается рассказом о том, как в двенадцатилетнем возрасте, после отъезда матери и домашнего учителя он совершил много прегрешений и вскоре после этого принял монашеский сан.

Его описание детства гораздо более индивидуализировано, чем описание Августина не только потому, что он исповедуется в пороках прошлого, но и потому, что он отмечает особую роль матери и учителя в своей жизни.

Мать занимает особое место в его рассказе о себе. Гвиберт боготворит её, наделяя качествами, присущими небесному существу: невиданной красотой, чистотой нравов, благочестием и набожностью. Она была его духовным наставником и разрешала все сомнения.

Второй по значимости фигурой является его учитель, который шесть лет обучал его наукам и «открыл глаза на мир». Аббат неоднозначно оценивает роль и значение этого человека в своей жизни. «С той минуты, как я был отдан ему на руки, он назидал меня с такою чистотою, так искусно ограждал меня от всех пороков, которыми обыкновенно сопровождается младший возраст, что я был тем избавлен от беспрерывных опасностей. Он меня не пускал никуда от себя; я не мог отдыхать нигде, как только подле матери, ни получать подарков без его позволения. Он требовал от меня, что-

бы я действовал с осторожностью, точностью, вниманием, тщанием, так что, казалось, он желал, чтобы я вел себя не только как клирик, но как монах. Действительно, в то время, когда мои сверстники бегали там и сям в свое удовольствие и имели позволение время от времени пользоваться своей свободой, я, оставаясь вечно на привязи, закутанный, подобно клирику, смотрел на толпу играющих, как существо, поставленное выше их. Даже по воскресеньям и по праздникам меня принуждали следовать такому жесткому правилу; редко давалось мне несколько минут отдохновения, и никогда я не имел целого дня, всегда одинаково подавленный тяжестью труда; мой учитель обязался учить только меня и не имел права заниматься ни с кем другим», - писал Гвиберт [12:62]. Пытаясь убедить читателя в праведности и целеустремлённости наставника, который всячески старался развить эти же качества в воспитаннике, Гвиберт Ножанский, тем не менее, вспоминает о некомпетентности и излишней суровости учителя: «Мой учитель питал ко мне гибельную дружбу, и чрезмерная его строгость достаточно обнаруживалась в несправедливых побоях, которыми он меня наделял. С другой стороны, точность, с которой он наблюдал за каждой минутой работы, превышала всякое описание. Он бил меня тем несправедливее, что, если бы у него был действительно талант к обучению, как он полагал, то я, как и всякий другой ребенок, понял бы легко каждое толковое объяснение, обращаясь со мной столь жестоко только потому, что я не знал того, что было ему самому неизвестно, он должен был бы понять, как несправедливо требовать от слабого ума ребенка того, что не было в него вложено» [12:73].

Вспоминая о своём детстве, Гвиберт не рассматривает его как период развития всего человечества. Автора «Монодий» волнуют собственные воспоминания и желания поделиться собственным жизненным опытом с читателем, который, быть может, имеет маленьких детей. «Монодии» призваны показать значение детского возраста в становлении личности, в восприятии Бога и созданного им мира.

Ю.П. Зарецкий назвал Гвиберта «первооткрывателем» детства в средневековой Европе. С этой точкой зрения можно соглашаться или не соглашаться, но не признавать того, что «детский вопрос» стал широко обсуждаться лишь с XIV-XVвв. нельзя [13:92]. Признание Ножанским важности в становлении личности детского этапа получило подтверждение в эпоху Возрождения.

Ренессанс был временем торжества светской городской культуры, деятели которой в центр Мироздания поставили человека. Проснувшийся интерес к «простому смертному», заставил обратить внимание на отдельные этапы его жизни, как ступени, ведущие к воплощению «varieta»- божественной идеи разнообразия, воплощающейся в личности.

В период Возрождения были написаны автобиографические рассказы, в которых образ детства далёк от агиографических клише.

Итальянский поэт-гуманист Франческо Петрарка (1304-1374гг.) в «Письме к потомкам» не углубляется в рассуждения о значении детского возраста в становлении личности христианина. «Я родился от почтенных, небогатых, или, чтобы сказать правду, почти бедных родителей, флорентийцев родом, но изгнанных из отчизны в Ареццо, в изгнании, в год этой последней эры, начавшийся рождением Христа, 1304-й, на рассвете в понедельник 20 июля.

Первый год жизни, и то не весь, я провел в Ареццо, где природа вывела меня на свет, шесть следующих – в Акцизе, в усадьбе отца, в четырнадцати тысячах шагов от Флоренции. По возвращении моей матери из изгнания восьмой год я провел в Пизе, девятый и дальнейшие – в заальпий-

ской Галлии, на левом берегу Роны; Авиньон – имя этому городу, где римский первосвященник держит и долго держал в позорном изгнании церковь Христову.

Итак, здесь, на берегу обуреваемой ветрами реки, провел я детство под присмотром моих родителей и затем всю юность под властью моей суетности. Впрочем, не без долгих отлучек, ибо за это время я полных четыре года прожил в Карпантра, небольшом и ближайшем с востока к Авиньону городке, и в этих двух городах я усвоил начатки грамматики, диалектики и риторики, сколько позволял мой возраст или, вернее, сколько обычно преподают в школах, что, как ты понимаешь, дорогой читатель, немного» [15:67]. Детство для Петрарки один из этапов человеческого возраста, который особенно важен, поскольку именно в этот период раскрываются способности человека, определяющие в последующем всю его жизнь.

Другой итальянский гуманист Леон Баттиста Альберти (1404-1473гг.) в «Автобиографии», приводя сведения о собственном детстве, называет его «пора учения». Альберти с усердием занимается верховой ездой и искусством игры на музыкальных инструментах, словесностью, живописью, пением, «всему, что подобает знать благородному и свободному человеку» [10:123]. Эти знания позволили ему раскрыть всё многообразие своей натуры, что являлось главной целью жизни гуманистически образованного человека.

Иное восприятие детства предстаёт перед читателем «Жизни» золотых дел мастера и скульптора Бенвенуто Челлини (1500-1571гг.). Рассказ о самом себе строится у него по тем клише, которые сложились в ренессансной литературе. В нем нет агиографических откровений и обращений к Богу. Однако, желая показать собственную гениальность, художник прибегает к «средневековым приёмам». Собственное рождение он описывает как чудесное явление на свет «неподражаемого художника». После его рождения, отец, взяв на руки мальчика, произнёс: «Господи, благодарю тебя от всего сердца; он мне очень дорог и да будет он Желанным (Бенвенуто)». Свидетельством богоизбранности мальчика являлись знамения, сопровождавшие его в детстве. В этот же период он открыл в себе расположенность к мастерству художника, и такие черты характера, как решительность, упорство и целеустремлённость [16:14].

Нельзя отрицать того, что восприятие детства менялось в период Средневековья: от представлений о том, что это этап исторического развития, определённого Творцом, до признания его как уникального и неповторимого опыта человека. Но средневековые автобиографии не содержат полного рассказа о детских годах, а те краткие сведения, которые приводят авторы, как правило, построены по образцу известных им биографических рассказов. Этот отрезок жизни по-прежнему остаётся для них «тёмным временем».

Однако, если детство не находило должного внимания на страницах «Воспоминаний», то авторы трактатов по воспитанию признавали за ним лидирующее положение в становлении человеческой личности. На рубеже XVI-XVIIвв. возникла педагогическая концепция детства. Для педагогов интерес к детству выражался в психологической заинтересованности к воспитанию и обучению. Чтобы исправить поведение ребенка, необходимо было понять его, и научные тексты конца XVI-XVII вв. полны комментариев относительно детской психологии. С XVIIIв. тема детства стала интересна и простому обывателю, который в своём автобиографическом рассказе всё чаще обращался к детским воспоминаниям, отводя им значительное, по сравнению с Средневековьем, место.

Литература

1. Benton J.F., Shorter E. Comments to the Programm «The History of Childhood»

// History of Childhood Quarterly. Spring, 1974. Vol. I.

2. Hanawalt Barbara. Growing Up in Medieval London The Experience of Childhood in History. Oxford, 1993.

3. Herlihy D. Klapiseh – Zuber Chr. Toscans and their families. A. Study A the Florentine. Catasto of 1427. – New. Haven, 1985.

4. Kagan J., Freeman M. Relation of Childhood Intelligence, Maternal Behavoirs and.

5. Orme Nicholas, Medieval Children. – New Haven and London, 2001.

6. Pollock L. Forgotten Children-Parent: Child Relations from 1500 – 1900. – Cambridge, 1983.

7. Shahar S. Childhood in the Meddl Ages. – London; New York, 1990.

8. Shorter E. Die Geburt der modernen Familie. – Reinbeck, 1977.

9. Августин. Исповедь // Память детства. III-XVI вв. – М., 2001.

10. Альберти Л. Автобиография // Мастера искусств об искусстве. – М., 1937. – Т.1.

11. Ариес Ф. Ребёнок и семейная жизнь при старом порядке. – Екатеринбург, 1999.

12. Гвиберт Ножанский. Три книги о своей жизни // Память детства. III-XVIвв. – М., 2001.

13. Зарецкий Ю.П. Автобиографическое «Я» от Августина до Аввакума. – М., 2002.

14. Ле Гофф Ж. Цивилизация средневекового Запада. – Сретенск, 2000.

15. Петрарка Ф.Письмо к потомкам // Петрарка. Сонеты, канцоны, автобиографическая проза. – М., 1984.

16. Челлини Б. Жизнь Бенвенуто Челлини. – СПб., 1998.

Сведения об авторе

Величко Людмила Николаевна – кан. ист. наук, доцент кафедры истории и права ГОУ ВПО СГПИ.

Автор более 30 научных работ. Область научных интересов: историческая антропология, просопография, историческая биография.

* * *

ИНОСТРАННОПОДДАННЫЕ ЖЕНЩИНЫ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СТАВРОПОЛЬСКОЙ ГУБЕРНИИ В НАЧАЛЕ XX СТОЛЕТИЯ

О.Н. Новикова

Современная историография вынуждена отвечать на потребности времени и обращать внимание на феномен «культуры многообразия». В рамках работы научной конференции Российского общества интеллектуальной истории (г. Москва, октябрь, 2003 г.) прозвучало: «Односторонность глобального или регионального «конца истории» была прочувствована, и в противовес им получили распространение (блокируемые в постсоветском сознании апокалиптическими мотивами) идеи «мультикультуризма» и «множественной модерности». В них учитывается, во-первых, что явления культурного многообразия в современном мире развертываются на всех уровнях (глобальном, региональном, локальном) и, во-вторых, подчеркивается интенсивность культурного взаимодействия. Развивая эти идеи, можно высказать предположение о возникновении исторического феномена «культуры многообразия» [3:11]. Названный феномен, на наш взгляд, предполагает наличие определенных элементов или целостной системы развитого диалога отдельных культур или их представителей.

Северный Кавказ (и Ставрополье) в отечественном идеологическом и научном дискурсах давно понимается как регион пограничный, процессы развития которого не привели к смешению коренных и пришлых народов, а локализовали их в этнические и социокультурные миры, в зону северокавказских пограничных областей [4:117]. Поэтому исследовательское поле истории пограничных областей Северного Кавказа своего рода лаборатория мультикультуризма. Вместе с тем, традиционное восприятие Северного Кавказа, а отчасти и Ставрополья, как территории проживания отличных от других регионов страны социокультурных сообществ, скомбинированных из черт горских, степных и земледельческих этносов, является существенным препятствием в попытке исследователей проанализировать роль (и определить статус «свой», «чужой» или «другой») представителей крайне немногочисленных этнических групп Европы.

Одним из примеров таких сообществ может стать группа иностранноподданных (преимущественно германско- и австрийскоподданных) женщин, проживающих на территории Ставропольской губернии в начале XX столетия.

Важнейшим критерием оценки уровня социокультурного развития локальной группы (сформированной по этническим или иным признакам) является степень и характер их образованности. Объективный анализ степени образованности иностранноподданных женщин, проживающих на территории Ставропольской губернии в начале XX столетия, возможен лишь при обязательном рассмотрении максимально широкого круга источников, в той или иной степени являющихся носителями информации в рамках указанной проблематики.

Одним из видов источников, привлекаемых при рассмотрении проблематики статьи, стала региональная периодическая печать. Всесторонняя реконструкция исторического развития интеллектуальной сферы России рубежа XIX и XX вв. невозможна без анализа становления рос-

сийской периодики данного периода и той проблематики, которую она выдвигала на повестку дня. В России и за рубежом пресса в XIX – начале XX в. в условиях отсутствия других общедоступных средств массовой информации являлась, с одной стороны, важнейшим инструментом формирования общественного мнения, ретранслятором идей и настроений, доминировавших в коллективном сознании, а с другой стороны, была одним из объединяющих элементов разноплановой провинциального общества Юга России конца XIX – начала XX вв. [2:3].

Губернская пресса, как правило, объединяла вокруг себя не только интеллектуальную элиту провинции, но и, будучи тесно связанной с запросами и интересами масс, стремилась на страницах своих изданий отразить как можно более широких круг проблем: от вопросов развития внешнеполитической стратегии государства до мелко-бытовых происшествий и частных коммерческих объявлений.

В Ставропольской губернии одним из самых популярных и интересных изданий была «Северокавказская газета» («Северокавказский край»), издававшаяся на всем протяжении начала XX в. вплоть до 1918 г. Безусловно, на страницах газеты доминировали статьи с анализом внешнеполитических и российских внутриполитических событий, а так же местная информация, в числе которой, помимо многочисленных заметок о провинциальной жизни местного и прибывшего населения, публиковалась информация коммерческого характера (частные объявления, реклама и др.). Последние, в свою очередь, представляют большой интерес для исследования положения иностранноподданных женщин в социокультурном пространстве Ставропольской губернии начала XX столетия. Отсутствие примеров активного участия женщин в политической жизни государства и региона компенсируется многочисленными сведениями о ведении ими коммерческой деятельности: преподавании, воспитании, работой по хозяйству и др.

Основным видом источников по рассматриваемой в статье проблематике стали архивные списки иностранноподданных граждан, составленные территориальными полицейскими управлениями во исполнение поступившего предписания начальника губернского полицейского управления от 2 ноября 1915 года о необходимости предоставления исчерпывающих сведений о германских и австро-венгерских подданных, проживающих на территории Ставропольской губернии. Указанная информация являлась предметом рассмотрения при решении вопроса о предстоящем месте проживания иностранноподданных (их высылка или разрешение проживания на прежнем месте жительства), регулируемом циркуляром гражданской части Наместника Его Императорского Величества на Кавказе от 25 ноября 1915 г. № 4644 [1:22]. Списки, предоставляемые сотрудниками территориальных полицейских управлений, в подавляющем большинстве могут характеризоваться как достаточно подробные и исчерпывающие. Общая форма поступаемых в губернское полицейское управление списков включала в себя следующие составляющие: сведения персонификации (фамилия, имя, отчество, возраст, в отдельных случаях дата и место рождения), данные о степени и характере социализации (подданство, религиозная принадлежность, род занятия, место проживания).

Нередко в архивных фондах сохранены личные прошения иностранноподданных женщин, датируемые 1914-1915 гг. по вопросам приобретения гражданства, месте проживания и материальных льготных выплатах. Данный вид источников наиболее ценен для рассматриваемой проблематики, так как зачастую является прямым носителем информации о степени образованности просителя.

Вместе с тем, стоит указать на отсутствие в унифицированной форме полицейских списков иностранноподданных граждан информации о наличии или отсутствии образования. Косвенными свидетельствами в этом случае могут выступать данные о профессиональной принадлежности женщин-иностранок. Необходимо при этом принимать во внимание условность получаемых данных: ведение педагогической деятельности, безусловно, указывает на наличие у объекта рассмотрения образования, в то время как наличие статуса домохозяйки не доказывает обратного.

Анализируя степень традиционализма в образовании женщин иностранного подданства, необходимо указать на наличие подписи под личными письменными обращениями в государственные органы Ставропольской губернии, произведенные с помощью иностранного (чаще всего немецкого) алфавита или смеси знаков иностранного и русского алфавитов. Следует отметить, что подавляющее большинство владельцев таких подписей, как в случае с прошением Паулины Фридриховны Шуберт (личная подпись произведена с помощью знаков латинского алфавита) [1:28] или с прошением Гейнрихи Иогановны Шмидт, подпись которой является примером совокупности знаков кириллицы и латиницы [1:28], по данным полицейских списков, на протяжении длительного периода проживали в России.

Присутствие указанных видов личных подписей, на наш взгляд, может объясняться несколькими причинами. Первая, самая логичная, – наличие у подписывающегося образования, полученного за пределами российского государства. Подтверждением такого объяснения может стать пример Матильды Якубовны Ягновой, переехавшей в Российское государство только в 15 лет (1899 году) [1:44].

Вторым, не менее логичным объяснением, может стать утверждение об имеющей место быть передаче элементарных знаний старшим поколением (являющимся носителем знаний, приобретенных в иностранных государствах) младшему. При этом образовательные традиции, скорее всего, позиционировались как общекультурные традиции своего народа, наравне с религиозными и общебытовыми. В этом отношении примечательно то обстоятельство, что проживание за пределами своего отечества обостряет чувство необходимости сохранения и передачи знаний, полученных на родине.

Принимая за учётную единицу только документально подтверждённые данные о наличии профессионального образования у женщин, имеющих подданство иностранных государств, можно констатировать достаточно небольшой процент профессионально образованных женщин по отношению ко всему числу проживающих в годы Первой мировой войны иностранок в Ставропольской губернии. Из общего числа взрослых женщин (примерное количество которых составляло около 200 человек) только некоторые из них имели профессиональное образование. Наличие письменного свидетельства о полученном образовании упоминается в документах лишь единожды (в случае с германскоподданной лютеранкой, родившейся в Германии Эммой-Каролиной Генриховной Гаубрих, имеющей диплом акушерки [1:28]. На страницах газеты «Северокавказский край», среди многочисленных объявлениях о предоставлении образовательных услуг, только один раз встречается упоминание о наличии диплома: «Учительница немка (с дипломом) даёт уроки и принимает детей от 5 лет в группу начального обучения немецкого языка и занятий по Фребеневской системе» [7:4].

Вместе с тем, в фондах архива содержится информация о профессиональной принадлежности женщин-иностранок, предполагающей наличие у них хотя бы элементарной профессиональной грамот-

ности. Так, согласно сведениям архивных источников, в Ставропольской губернии в 1915 г. проживали несколько женщин, грамотность которых не вызывает сомнения. Примером этого утверждения могут стать данные, представленные полицейским управлением о сёстрах Манс: Анастасии (22-х лет), Раисе (19-ти лет) и Евгении (16-ти лет), являвшихся кассиром и портнихами соответственно [1:24, 75].

Спектр профессиональных интересов женщин – объектов рассмотрения статьи – достаточно широк: от гувернанток (Вильгельмина Рудольфовна Пехочек [1:23, 78, 82], Эмма Груббер [1:23, 78, 82]), портных (Анна-Регина Луиза Левнер [1:24], Мария Васильевна Губер [1:160]), педагогов (учитель французского и немецкого языков – София Мирцевна Евасинская [1:24]), акушеров (Анна Васильевна Ягнова [1:44, 76 об]), до специалиста по производству мясных изделий (Мария Георговна Зенст [1:77 об]).

Губернские периодические издания, выходившие накануне и в годы Первой мировой войны, так же предоставляют информацию о предлагаемых населению города Ставрополя профессиональных услуг женщинами-иностранками: «немка молодая надёжная ищет место прислуги в небольшую семью» [8:4], «француженка-парижанка ищет место гувернантки» [9:1], «интеллигентная немка желает получить место к детям или хозяйству» [5:4], «француженка ищет место к детям не старше 8 лет» [6:4] и многие другие.

При этом стоит отметить, что широкий круг представленных профессий не означает количественного превосходства работающих женщин над женщинами, ведущими домашнее хозяйство (или по лингвистическим традициям указанного периода – «живущих при муже»).

Редким примером выступают данные о женщинах иностранках, «не имеющих определённых занятий» [1:26, 44, 76]. Объяснением наличия столь незавидного статуса некоторых иностранных женщин может служить, скорее всего, пример применения сотрудниками Александровского уездного полицейского управления неудачно выбранной терминологии. Подтверждением этого является отсутствие примеров «женщин без определённых занятий» в иных территориальных областях Ставропольской губернии. Кроме того, наличие у указанных женщин большого количества детей (от трёх до четырёх человек) в принципе не может стать причиной отнесения таковых к числу женщин без определённых занятий, так как они имели, по меньшей мере, статус домохозяек.

Проживание большей части иностранных женщин в сельской местности Ставропольской губернии наложило соответствующий отпечаток на выбор вида деятельности как источника доходов, определив приоритетное направление – сельское хозяйство [1:24, 44 об., 77].

Таким образом, рассматривая вопрос о степени и характере образованности иностранноподданных женщин, проживающих на территории Ставропольской губернии в начальный период Первой мировой войны, можно указать на сравнительно невысокий количественный показатель образованных женщин (при несколько большем показателе грамотных); сохранение традиционности в передаче элементарных знаний старшего поколения младшему (чаще всего источником таких знаний служили учебные заведения вне пределов российского государства); крайне редкие примеры ведения профессиональной деятельности женщинами, имеющими статус иностранных подданных (при прямой тождественности таких показателей у российских женщин).

Источники и литература

1. ГАСК. Ф. 101. Оп. 3. Ед.хр. 188.

2. Крючков И.В. Образ Австро-Венгрии на страницах периодической печати Дона и Северного Кавказа в начале

XX в. (1900-1917 гг.). Монография. – Ставрополь; Пятигорск, 2003.

3. Маловичко С.И. Современная историография на «переходе» от европейских универсалий модерна к культурному разнообразию эпохи пост-постмодерна (вместо введения) // Ставропольский альманах Российского общества интеллектуальной истории. – Вып. 6. (специальный): Материалы международного научного семинара «Свое» и «Чужое» в исследовательском поле «истории пограничных областей». Пятигорск, 16-18 апреля 2004 г. – Ставрополь, 2004.

4. Поддубная О.Е. Социальное положение северокавказской женщины XIX в. глазами русских исследователей // Ставропольский альманах Российского общества интеллектуальной истории. Вып. 6. (специальный): Материалы международного научного семинара «Свое» и «Чужое» в исследовательском поле «истории пограничных областей». Пятигорск, 16-18 апреля 2004 г. – Ставрополь, 2004.

5. Северокавказский край. – 1911. – № 136.

6. Там же. – № 155.

7. Там же. – № 208.

8. Там же. – № 27.

9. Там же. – № 61.

Сведения об авторе

Новикова Оксана Николаевна – канд. истор. наук, доцент кафедры истории и права ГОУ ВПО СГПИ. Область научных интересов – модернизационные процессы в странах Центральной и Юго-Восточной Европы в новое время. Автор более 10 научных публикаций.

* * *

ИЗ ИСТОРИИ ХРИСТИАНСКОГО МИССИОНЕРСТВА НА СЕВЕРНОМ КАВКАЗЕ ДО НАЧАЛА XX ВЕКА (КАТОЛИЧЕСКИЕ, ПРОТЕСТАНТСКИЕ И ВОСТОЧНОХРИСТИАНСКИЕ МИССИИ)

В.Н. Садченко

Северный Кавказ всегда был и остается уникальным полиэтническим и многоконфессиональным регионом в истории не только нашей страны, но и всего мира. Здесь представлены многие религиозные верования и разные ветви одной какой-либо религии, что напрямую относится и к христианству. На сегодняшний момент на территории Ставрополья и Северного Кавказа кроме традиционно популярного православия, есть общины протестантов, католические приходы в районе Кавминвод, молоканские общины в Левокумье, старообрядцы, сектанты разных направлений и пр.

Целью данной небольшой работы является обзор распространения христианства на Северном Кавказе усилиями миссионеров западной (католической), восточной (византийской до раскола церквей в 1054 г., армянской, грузинской) и протестантской конфессий. На деятельности Русской православной церкви (далее везде – РПЦ) мы почти не остановились, поскольку данный вопрос достаточно неплохо изучен и митрополитом Кавказским и Бакинским Гедеоном, и светскими авторами. В данном конкретном случае мы посчитали важным показать тот факт, что Кавказ был с начала первых веков нашей эры притягателен для проповедования христианского вероучения всеми направлениями, конфессиями и сектами, принадлежащим этой религии.

История распространения христианства на Кавказе начинается с первого века нашей эры, хотя в этом регионе традиционного доминировали политеистические верования. Активное проникновение христианской веры идет в приморских зонах и важную роль в этом процессе играли Византия, Армения, Иверия (или Иберия – Восточная Грузия), Албания.

Первые легендарные сведения о распространении христианства в Армении восходят к 34 г., когда здесь проповедовали апостолы Фаддей и Варфоломей. Последний, по преданию, отправился затем в Индию, а под конец жизни (ум. 68 г.) вернулся в Хайастан (самоназвание Армении) и стал основателем христианских общин на р. Аракс. Достоверные же сведения о существовании христиан в Армении относятся ко II в. [10:523]. По мнению митрополита Гедеона, проникновение христианства началось благодаря апостолату святых Андрея Первозванного и Симона Кананита в причерноморских греческих колониях. Основываясь на церковном предании, которое было записано многими авторами, хронистами, моралистами и передавалось из поколения в поколение, Гедеон говорит, что св. апостол Андрей в 40-м году нашей эры ходил с проповедью среди алан, абазгов и зикхов [3:15-16]. На территории Грузии христианство стало распространятся также в первые века нашей эры.

А.А. Кудрявцев использовал несколько иную периодизацию распространения христианства. Так, первый период он датировал IV-VII вв., второй приходится на X – нач. XIII вв., третий – XIII – XV вв., четвертый – XVI-XVIII вв., после XVIII в. идет активная христианизация Кавказа Россией и проникновение казачества в этот регион [12:22]. Первый этап связан

с проникновением христианства в северо-восточные через сирийских и армянских миссионеров, и северо-западные зоны Кавказа – из Византии.

Когда в 226 г. в Персии к власти пришла династия Сасанидов, начавшая войну за подчинение Армении, христианская религия сыграла роль консолидирующего фактора в борьбе против Сасанидской державы и зороастризма. Армянский царь Тиридат III в 301 г. принимает христианство и объявляет новую религию государственной. Армения, таким образом, стала первой в истории христианской страной. В 302 г. Григор Просветитель (231/240 – 330/2) возглавил Армянскую церковь, ставшую метрополией Кесарийской церкви. Глава армянской церкви Вертанес (ум. 341) в IV в. присоединил Иверийскую церковь к армянской юрисдикции.

После раздела в 387 г. Великой Армении между Сасанидским Ираном и Византией в соотношении 4/5 к 1/5, произошел разрыв Армянской церкви и Кесарийской. Армянский католикос Исаак Великий (387-439), получив титул патриарха и кафедру в г. Вагаршате, начал проводить преобразования. Сознавая необходимость национальной письменности, он стал инициатором разработки Месропом Маштоцем в 404/6 г. армянского алфавита из 36 букв и перевода основной церковной литературы. Армянский канон до сих пор считается самым точным следованием тексту Септуагинты. Параллельно подобный процесс шел в Иверии: около 400 г. были переведены на грузинский язык некоторые книги Священного Писания.

Благодаря миссионерской активности святой Нины, рабыни из Каппадокии, царство Иверия приняло христианство в качестве государственной религии в 337 г. В IV в. христианизацией Северного Кавказа занимался грузинский царь Вахтанг Гурген-Аслан. Впоследствии грузинская церковь подчинила часть адыгов, осетин и черкесов, о чем свидетельствуют записи VII в. Западная Грузия, входившая в состав Римской империи, стала христианской к V в.

Итак, мы видим, что государства Армения и Грузия принимают христианство из политических соображений и желания отстоять свою независимость от посягательства Византии, Персии и других государств. Религия в этих государствах в период I-V вв. играла роль консолидирующего фактора и способствовала формированию собственной политической, культурной, национальной и духовной идентичности. С этой целью создаются местные алфавиты, переводится Библия. Необходимо сказать, что Великая Армения и Грузия принимают христианство, находясь на стадии формирования крепкого единого государства с высоком культурным, экономическим, городским и политическим уровнем развития, что способствовало весьма быстрой адаптации местного населения к новой вере.

Распространение христианства усилиями Византии имело иные цели – создание прочного военного барьера вдоль своих границ от горских племен, образование своих форпостов для удачной караванной торговли. Ради этого она и предпринимает христианизацию населения в Северном Причерноморье и на Кавказе. Уже в начале IV в. христианство проникает на Боспор, о чем свидетельствуют археологические памятники и надгробия, датируемые IV-V вв. Апокрифические сведения V-VI вв. повествуют о крещении алан и зихов (адыгов), на что прямо указывают архитектурные памятники Северо-Западного Кавказа (руины базилики в с. Ново-Михайловка). О проникновении христианства в среду гуннов и других племен равнинного Дагестана свидетельствуют обнаруженные в Верхнее-Чирюртовском городище остатки часовен, золотые и керамические кресты. Крупным центром христианства на Северо-Восточном Кавказе в это время являлся Дербент. Первые попытки

распространения христианства здесь были предприняты в первой половине IV в., в районе Дербента (Чола) находился глава христианской церкви Албании, престол его был позже перенесен в г. Патрав [94:113-114; 12:24].

Император Византии Юстиниан (527-565) благоволил армяно-григорианам, субсидировал строительство храмов и поддержал осуждение «трех глав» на V вселенском соборе, поскольку Армения находилась на перекрестке торговых путей и была выгодным стратегическим партнером. Юстиниан сыграл большую роль в распространении христианства среди населявших Северный Кавказ адыгов. За что народное предание приписывает ему христианизацию, хотя этот факт произошел раньше, по мнению митрополита Гедеона, поскольку уже в V в. существовала христианская епархия. Территория, заселенная адыгами, подчинялась четырем епархиям. Епископы которых назначались Византией. Основными центрами в Зихии былия: Фанагория, Метрах (Таматарх), Зикополис, Никопс (Никопсия) [3:19].

Преемники Юстиниана на престоле были заинтересованы в примирении с армянами, так как в конце VI в. к Византии отошла часть Армении до озера Ван. В 596 г. Армянская церковь разорвала отношение с Грузинской из-за того, что грузины признали решения Халкидонского собора. В 633 г. Византийский император обязал армяно-григориан аннулировать анафематизмы Халкидону и признать ортодоксальную веру, но полной византизации Востока помешало мусульманское вторжение. Византия во второй половине VII в., стремясь укрепить свое влияние в Западной Алании, основывает здесь монастырь Иоанна Крестителя с настоятелем Григорием. Кроме этого монастыря, есть и другие свидетельства проникновения христианства – крест с греческой надписью VIII в., найденный на Рим – горе близ Кисловодска, и христианские кресты, высеченные на стенах катакомб VII – IX вв., в местности Песчанка близ Нальчика.

На рубеже VII-VIII вв. одним из центров христианства была епархия в г. Никопсия в Зихии (территория адыгов), где находилась почитаемая христианами гробница, в которой по предположениям хранились мощи апостола Симона Кананита. Никопсийская епархия упоминается в епископских списках первой половины IX в. [9:134, 136-137]. В начале X в. Константинополь организует Аланскую епархию для пропаганды христианства и разворачивает в верховьях Кубани широкое культовое строительство. В ущелье р. Большой Зеленчук возводится кафедральный собор епархии – северный Зеленчукский храм (пос. Нижний Архыз в КЧР). На Нижне-Архызском городище X-XIII вв. (где находилась кафедра Алании) известно 14 церквей и несколько христианских кладбищ. Крупные общины христиан находились в долинах рек Теберда, Кубань, Уруп, и для обслуживания населения были возведены Шоанинский и Сентинский храмы, украшенные фресками в византийском стиле, автографами и надписями. В указанный период часть адыгов Северо-Западного Кавказа оставалась верна христианству, о чем свидетельствует функционирование кафедр Матрахи и Зихии во времена византийского императора Иоанна Цимисхия (969-976) и сообщения доминиканского монаха Юлиана, побывавшего на Северном Кавказе в 1235 г.

С XI-XII вв. на Северном Кавказе появляется новая сила – Русская православная церковь, постепенно сменяя монополию Византии в деле христианизации, но этот аспект не является предметом нашего рассмотрения, о чем мы сообщили выше.

Необходимо отметить, что в VII-VIII вв. активную миссионерскую деятельность, кроме христианской Византии, вели Армения, Грузия, Кавказская Албания, которые отправляли посольства в Хазарию. О некоторых успехах этих миссий свидетельствует наличие двух христианских

храмов VII-VIII вв. на некрополе у Беленджера. На территории Восточной Алании и Северо-Восточного Кавказа миссионерская деятельность осуществлялась грузинской церковью. Наиболее активно христианская пропаганда развернулась при католикосе Мелхиседеке I (вторая половина XI в.), когда завершилось строительство трехнефной базилики Тхаба-Ерды, возводился Таргимский храм и храм Алби-Ерды в Ассинской котловине (Ингушетия), строились Зругский и Тлийский зальный храмы в Двалетии – Туалгом (Северная Осетия) и Датунская базилика (Дагестан). Кроме того, христианское влияние прослеживается по захоронениям и могильникам в Аварии. Адыги, аланы подвергались влиянию Грузинской Православной Церкви при правлении царицы Тамары (1184-1212) и ее дочери Русуданы (1212-1227). Но следует сказать, что основная масса населения все же оставалась языческой, а с VIII – X вв. начинает распространятся ислам [9:173, 176-177; 3:35-63].

Объяснений поверхностного распространения христианского учения среди зихов (адыгов), гуннов, хазар, вайнахов и прочих племен несколько. Во-первых, многие племена находились на стадии разложения родоплеменного строя и формирования протогосударственных элементов, что не способствовало глубокому проникновению христианства, поскольку это религия со сложной системой. Многие положения христианства просто не приемлемы при господстве родового строя и кровно-родственных отношений, а ислам, наоборот, закреплял многие положения родовых отношений (обычное право). Во-вторых, указанные племена занимались кочевым или полукочевым скотоводством, участвовали в грабительских походах друг против друга, что еще раз указывает на период господства военной демократии, а христианство возникло как религия оседлого земледельческого населения, несущая большое созидательное начало. В-третьих, христианство имеет сложное абстрактное учение о креационизме, провиденциализме, эсхатологии, Христе и Богородице, тринитарном догмате, что сложно было усвоить населению, оперирующим конкретным опытным мышлением. В-четвертых, обрядовая и правовая часть христианства также зачастую была труднодоступна, а порою неприемлема (в частности, невозможность отмены принципа кровной мести – «око за око, зуб за зуб»; трудность служения в первую голову Богу, а потом уж роду, племени, семье, правителю и пр.; почитание Богородицы, в то время как в родовых обществах женщина, обладающая меньшими правами и многие другие положении.).

Отметим, что кроме апостольства Константинопольской епархии (после раскола в 1054 г. – православной церкви) и деятельности Армянской и Грузинских церквей, распространением христианства занималась Римско-католическая церковь. Причины миссионерской активности католического духовенства в разные периоды были разные. Во-первых, это поиск на Востоке пресловутого «государства пресвитера Иоанна», где среди варваров и язычников, по преданиям, правил христианский духовный правитель; во-вторых, расширение своей паствы среди жителей Северного Кавказа и, соответственно, распространение юрисдикции Римской церкви на нетрадиционные территории. В-третьих, соперничество с православной церковью и желание иметь католические форпосты в виде монастырей, церквей и кафедр на территории, подконтрольной Константинополю; в-четвертых, изначально ориентированное нищенствующее монашество (францисканский и доминиканский ордена, орден августинцев-еремитов и кармелитов) на миссионерство, в отличие от православного, где апостольское служение рассматривалось как разновидность подвижничества и духовного подвига, а не как обя-

занность каждого монаха; в-пятых, с XIII в. папские миссии наиболее активизировались по причине появления в Европе монголо-татар и Римский папа желал убедиться в их намерениях; не следует исключать и простое любопытство, желание увидеть мир своими глазами, что было свойственно в первую очередь францисканским монахам.

После нашествия турок-сельджуков (XI в.), большая часть армян во главе с Багратидами переселилась в Киликийскую долину (Малая Азия), основав государство Малая Армения (1095-1375). Леон II Великий в 1198 г. обратился к папе Целестину III с просьбой о признании его королем Киликийской (Малой) Армении в обмен на союз с Римско-католической церковью. После чего наступил окончательный разрыв с Константинопольским патриаршеством: католикос Григор III ввел латинский обряд, а Леон II Великий в 1199 г. венчался на царство католическим архиепископом г. Тарса [10:527]. К середине XIII в. было сформулировано 31 каноническое униатское правило, введены целибат, догмат filioque и пр. Крестовые походы XI-XIV вв., миссионерство католических нищенствующих орденов – францисканцев и доминиканцев в XIII-XV вв. и торговая деятельность генуэзцев в XIII-XIV вв. упрочили положение Римско-Католической церкви и способствовали распространению христианства католического толка на территории Северного Кавказа и Закавказья.

В 1253 г. Римский папа отправил в степи Монголии очередную миссию (первая была отправлена в 1245 г.) во главе с францисканским монахом Гийомом (Вильгельмом) Рубруком, маршрут которого пролегал через Крым, южный Урал и Сибирь. Возвращался Рубрук из г. Каракорума – столица монгольского государства – через Грузию и Армению [2]. Когда он и его спутники пересекали Закавказье, то ими была обнаружена обитель монахов-доминиканцев в г. Тифлисе. Своих францисканских конвентов Рубрук в г. Тифлисе не встретил, хотя миссии меньших братьев появились в этом регионе ещё в 1233 г., незадолго до нашествия монголов, благодаря апостольской активности брата Джакопо Руссано. В 1245 и 1258 гг. миссия францисканцев пополнилась новобранцами, после чего были основали два конвента, один из них в г. Тифлисе, и пять подвижных миссий.

В Армении францисканцы появились во второй половине XIII века: Марк из Монтефельтро основал 1279 г. конвент в Себастии [10:523; 18:234]. Братья в этом регионе чувствовали себя неуверенно, пока в 1289 г. на престол не взошел Эйтон II (Ayton), благоволивший францисканцам, а потому взявший их под свое крыло. В 1290 г. в Армении появилась группа из шести спиритуалов (ветви Францисканского ордена).

Брат Джованни Монтекорвино по приказу генерального министра Ордена францисканцев брата Бонаграция (1279-1283) много времени провёл в Персии и Армении, занимаясь миссионерским трудом [11:49; 17:85; 16:161]. По распоряжению понтифика Монтекорвино должен был отправить на Восток 28 (26) посланий патриархам и прелатам грузинской, несторианской, яковитской и эфиопской церквей, «всему народу армянскому и народу эфиопскому», папским посланникам в Тебризе и Великому Хану в г. Каракоруме [11:152]. В августе 1293 г. он отправился в путь из Венеции вместе с другим братом – Николаем Пистойским, а в сентябре (октябре) они прибыли в Айас – основной порт Киликийской Армении. Выполнив поручения папы при дворе царя Гетума II, они явились в Тебриз, где к ним присоединился богатый купец из Венеции Пьетро ди Лукалонго [19:179]. Во время пребывания монахов в этих городах, они вели диспуты на религиозные темы с православным духовенством, занимались проповедничеством. Другой францисканский миссионер, занимавший в

папской курии высокий пост, Томмазо ди Толентино был причислен к лику блаженных вследствие мученической смерти в 1321 г. в Армении. В Зихии первым католическим епископом стал францисканец Иоанн в 1346 г. Данная епархия была обширна, а ее иерархи жили в Керчи и в нынешней Тамани.

Активную роль в распространении католической конфессии играли не только лица духовные, но и светские. Северный Кавказ и северное Причерноморье являлись важными стратегическими регионами с точки зрения международной караванной торговли, где важную роль с XIII в. начинают играть представители итальянских торговых республик: венецианцы, флорентийцы и особенно генуэзцы. В период XIII-XIV вв. генуэзцы обладали рядом торговых факторий в Крыму и на Северном Кавказе с центром в г. Кафа (Феодосия). Начало проникновения генуэзцев началось с XII в., когда их судна плавали по Кубани и велась торговля через Клухорский и Нахарский перевалы. Кафский префект Генуэзской республики д' Асколи отправил к адыгам миссионера Д. де Лукка, которого адыгская и черкесская знать приняла хорошо. Генуэзские колонии находились вблизи современных городов Анапы и Новороссийска, на месте бывшего Копыла (у станицы Славяновской) находился город Копа, поселения располагались в верховьях Кубани, у Кислого Колодца (г. Кисловодск) и у знаменитой Рим-горы.

Проникновение генуэзцев на Центральный Кавказ сопровождалось тем, что верхнеджулатские церкви (на берегах Терека в Северной Осетии) имеют ряд признаков, характерных для культовых сооружений католической конфессии (наличие подалтарных склепов – крипт с четырехугольной камерой и круглоплановым сферическим сводом). Это подтверждается письменным свидетельством И. Шильтбергера о том, что в начале XV в. в Джулате действовала католическая церковь, а в городе проживали монахи ордена кармелитов, занимавшиеся миссионерством и проповедничеством на татарском языке. Из трех церквей XIII – начала XIV вв., раскопанных в Верхнем Джулате, две оказались католическими. Есть сведения, что католический храм существовал и в Копарио. К 1392 г. в Дагестане находилось уже пять католических епископских кафедр. В том же году адыг Жан де Зики был посвящен папой Римским в архиепископы. По-видимому, католиком был и адыгейский князь Миллен (или Верзахт), с которым в 1329 и 1333 гг. сносился Римский папа. В 1346 г. был назначен католический епископ в Матрегу, другая епископская кафедра была в одном из Джулатов [9:202-203, 235, 267; 3:27-28].

О том, что католики и крестоносцы произвели сильное впечатление на туземцев Северного Кавказа свидетельствуют разные данные. Так, многие горцы усвоили себе одежду и вооружение, при раскопках многих памятников (могил, курганов) на восточных берегах Черного моря и по Кубани находили мечи, каменные статуи крестоносцев, бывшие надгробными памятниками, часовни западной (базиличной) планировки [8:715].

В период Смутного времени и недолгого нахождения у власти Лжедмитрия I, его жена Марина Мнишек приехала с францисканскими монахами и духовниками, которые начали свою миссионерскую проповедь в Москве и других городах России. После окончания Смуты положение православия значительно укрепилось. Время XVII – XVIII вв. для Русской православной церкви было наиболее удачным, несмотря на подчинение церкви государству при Петре I, поскольку с расширением территории растет паства и приходы, а значит растет и воздействие на умы населения страны.

Во время преобразований Петра Великого вновь были открыты дороги для апостольской деятельности как католи-

ческого, так и протестантского духовенства. Одними из первых в Россию прибыли иезуиты, мечтавшие о создании своих приходов. На Северный Кавказ миссионеры иезуиты прибыли в 1700 г. из своих опорных пунктов – Азова и Астрахани. Миссией руководил о. Франциск Эмилиане (Павел Милан). Деятельность указанных братьев была малоуспешной, им удалось обратить небольшое число калмыков до того, как в 1709 г. они были изгнаны из России [7:382-390].

В XVIII в. католические священники активизировали свои усилия, о чем упомянул и митрополит Гедеон, называя их миссионерскую деятельность происками. В 1717 г. францисканские капуцины обосновались в Астрахани, где они открыли монастырь и школу. Среди её учеников был известный русский поэт и литератор, член Петербургской Академии наук В. К. Тредиаковский [14:28]. В 1756 г. в Астрахани проповедовали два капуцина (ветвь францисканского ордена) братья Франциск-Мария и Сотер, которых выслали из России, но францисканец Сотер в 1758 г. через Гданьск морем вновь проник на Северный Кавказ и был во второй раз выслан. В 1765 г. на Осетинское подворье опять явилось двое капуцинов, с которыми поступили аналогично.

Кроме католических миссионеров на рубеже XVIII-XIX вв. на Кавказе появляются и протестантские проповедники разного толка. По мнению И. Апухтина, самые первыми иностранцами на Ставрополье оказались шотландцы, посланные сюда Эдинбургским миссионерским обществом. Их целью являлось распространение протестантизма реформатского толка среди горцев Северного Кавказа. Они поселились на восточном склоне горы Бештау, назвав колонию Каррас. Для проповедования своих идей они основали собственную типографию, снабженную арабо-татарским шрифтом [1:2-3]. Реформатство объединяет приверженцев кальвинистских общин и церквей известное под таким названием в Германии и Голландии, во Франции как гугеноты, в Шотландии, Англии и Северной Америке как пресвитерианство. Шотландские поселения, возникшие в этом регионе согласно грамоте от 25 декабря 1806 г., создавались как крупный центр реформаторского миссионерства на Кавминводах.

Из всех протестантских конфессий в России евангелическая лютеранская пользовалась особым покровительством со стороны государства. Отчасти из-за квиетизма лютеран, суть которого заключается в проповеди моральной пассивности. В 1832 г. был разработан Устав евангелической лютеранской церкви в России, строго соответствующий догматам лютеранского учения и согласно которому в отношении государства лютеране были поставлены в один ряд с РПЦ.

Из протестантских общин на Кавказе оказались меннониты, которые иммигрировали из Пруссии в на рубеже XVIII – XIX вв. Павел I Жалованной грамотой от 6 сентября 1800 г. обеспечил их соответствующими условиями для жизни и миссионерства: освобождение от военной и гражданской службы, наделение землей в районе Новороссии и Крыма.

В 60-е годы XIX в. произошел раскол в среде меннонитов и, согласно официальным документам, в 1864 г. Министерство госимуществ предоставило землю для 124 семей новоменнонитского толка в Кубанской области и Ставропольской губернии [4:44-45]. Ими были основаны колонии Вольдемфюрст (Великокняжеская), Александерфельд (Александрдар), Орбелиановка, Темпельгоф, а концу XIX в. существовало уже около 15 колоний на Тереке. Отчет капитана Введенского показывает, что он был направлен с тайным заданием разузнать каков образ жизни и повеления меннонитов, поселенных в районе Зеленчукского округа. Из отчета следует, что из 124 заявленных Министерством госимуществ семей Таврической и Екатеринославенской

губерний переселилось в Кубанскую область только 31. Только одно семейство принадлежит собственно меннонитам, а остальные же к отложившейся секте гюпферов (т. е. к новоменнонитам – В. С.). Из отчета следует, что в Зеленчукском округе проживала община католиков и несколько вновь прибывших лютеран, среди которой гюпфер Генрих Никель старался распространить свое учение. «По утверждению Иоганна Цвингекра, Кристины Лембрех, Никель в продолжении зимы настоящего года (1866 г. – В. С.) два раза приезжал в колонию в праздничные дни и, видя затруднения католиков, принуждал по неимению священника, служить вместе..., т. е. предлагал исполнить им обязанности священника и прочитать проповедь и что оба раза он был отвергнут католиками... Из лютеран Эрих Эккерт, прибывший для поселения в колонии просил о причислении его в колонию меннонитов...» [13:47-51].

На Северном Кавказе, в целях придания большей упорядоченности и организованности церковных структур, государство объединило в одну организацию евангелическо-лютеранскую и реформистскую церкви указом от 1832 г. Евангелическо-реформистские общины шотландской колонии Каррас были включены в состав создаваемого Пятигорского евангелическо-лютеранского прихода и конфликта среди общин не возникло. У лютеран и реформистов Ставрополье возникло движение к самоорганизации приходов, без вмешательства государства. Так, самым первым оказался Пятигорско-Каррский евангелический приход, возникший в 1835 г., потом Ставропольский (1859 г.) и Екатеринодар-Новороссийский (1881 г.) [6:253-255].

В XIX в. францисканская миссия появилась вновь на Северном Кавказе. Братья миноритьи вели пастырскую деятельность в Моздоке и в Ставрополе. Францисканские конвентуалы служили войсковыми капелланами в русской армии. Отец Фердинанд Коперский был капелланом Черноморского флота с 1835 г. [5:48]. Но следует сказать, что XIX в. был наиболее удачен для православного духовенства, поскольку постепенное присоединение Кавказа с 1801 г. имело следствием распространение приходов, церквей, обителей Русской православной церкви в этом регионе, вытесняя старообрядческие верования, протестантскую и католическую конфессии.

Итак, кроме Русской православной церкви миссионерством и распространением христианства на Северном Кавказе занимались разные организации и ордены Римской католической Церкви. Еще ранее РПЦ в этом регионе монополизировали функцию распространении христианства Албания, Грузия, Византия и Армения. С XVIII в. свои миссии разворачивают протестантские общины и направления. Следует отметить, что ни католики, ни протестанты не оказали весьма существенного воздействия на религиозную среду горцев и казачества Кавказа. Но то, что они привнесли иную обрядность, догматику христианства в данный регион, создало возможность альтернативного выбора. Но после присоединении Кавказа деятельность РПЦ, поддержанная государством имела бульшие успехи по утверждению христианства православного толка.

Источники и литература

1. Апухтин И. Колония Каррас: её прошлое и настоящее. – Пятигорск, 1903.

2. Вильгельм де Рубрук. Путешествие в восточные страны Вильгельма де Рубрука в лето Благости 1253 //http://vostlit.by.ru/Texts/rus3/Rubruk/primtexst6.htm

3. Гедеон, митрополит Ставропольский и Бакинский. История христианства на Северном Кавказе до и после присоединения его к России. – М.- Пятигорск, 1992.

4. Главное управление наместника Кавказа / департамент Общих дел. 12/

16 апреля 1866 за № 68 Начальнику Кубанской области // Немецкое население Северного Кавказа: социально-экономическая, политическая и религиозная жизнь (последняя четверть XVIII – сер. XX вв.): Сб. док. / Сост., предисл. к. и. н. Т. Н. Плохотнюк. – Ставрополь, 2002.

5. Задворный В.Л. Святой Франциск и история францисканского ордена // Св. Франциск Ассизский. Сочинения. Пер. с лат. К. Клюшникова, Е. Широниной. Ред. перев., вст. ст. и ком. В.Л. Задворного. – М., 1995.

6. Золотарева Н.В. Этноконфессиональная принадлежность иностранцев на Ставрополье в XIX веке // Запад – Россия – Кавказ: научно-теоретический альманах. – Вып. 3. – Ставрополь, 2005.

7. Иезуиты на Северном Кавказе // Кубанский сборник. 191 6 год. Т. XXI. – Екатеринодар, 1916.

8. Историческая записка о христианстве на Северном Кавказе // Ставропольские епархиальные ведомости. 1888 г. – № 18, 16 сентября.

9. История народов Северного Кавказа с древнейших времен до конца XVIII в. – М., 1988.

10. История религии. В 2 т. Т. 2. / Под общ. ред. проф. И.Н. Яблокова. – М., 2004.

11. Кореняко В. Джованни Монтекорвино – треть века в Китае // Истина и Жизнь. – 1995. – №1.

12. Кудрявцев А.А. К истории проникновения и развития христианства на Северном Кавказе // Проблемы археологии и истории Северного Кавказа: Материалы научной археолого-этнографической, историко-краеведческой конференции «II Минаевские чтения» (13 марта 1998). – Ставрополь, 1999.

13. Отчет капитана Введенского от 30 июня 1866 года // Немецкое население Северного Кавказа: социально-экономическая, политическая и религиозная жизнь (последняя четверть XVIII – сер. XX вв.): Сб. док. / Сост., предисл. к. и. н. Т. Н. Плохотнюк. – Ставрополь, 2002.

14. Чаплицкий, о. Бронислав. Католики на Северном Кавказе // Истина и Жизнь. – 1994. – №6.

15. Gemelli A. Il francescanesimo / Ottava edizione. – Milano, 1969.

16. Hamilton B. Religion in the medieval West. – London, 1986.

17. Lombardi T. Storia del fracescanesimo. – Padova, 1980.

18. Moorman J.R.H. A history of Franciscan order from its origins to the year 1517. – Chicago, 1988.

19. The letter of brother John, legate of the Pope in Tartary, to the Archbishop // Moule A.C. Christian in China before the year 1550. – London, 1930.

Сведения об авторе

Садченко Валентина Николаевна – канд. ист. наук, доцент кафедры истории и права ГОУ ВПО СГПИ. Область научных интересов – история монашества и религиозных институтов Католической церкви, социальная история средневекового общества, история повседневности, микроистория, просопография, историческая антропология. Автор более 40 научных публикаций.

* * *

ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРАВОСЛАВНОГО ДУХОВЕНСТВА НА СЕВЕРНОМ КАВКАЗЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА

П.Г. Немашкалов

Духовенство всегда являлось небольшим по численности социальным слоем общества. Но в общественной и культурной жизни края духовенство всегда играло значительную роль, являлось созидательной силой, способствующей делу просвещения населения.

До начала сороковых годов XIX века Ставропольская духовная епархия входила в состав Донской епархии, ранее же в состав Астраханской епархии, а когда-то, в XIV и XV столетиях, даже в состав Сарайской епархии. Если Астраханский архипастырь не мог, из-за отдаленности Кавказского края и отсутствия хороших, вполне безопасных путей сообщения следить за церковною жизнью региона, то и Донской архипастырь не мог, по тем же причинам, входить во все условия жизни его и давать ей надлежащее направление. Вследствие чего в церковной жизни Северного Кавказа образовалось много особенностей, которые резко поражали своими крайностями каждого воспитанного в духе веры и благочестия постороннего наблюдателя. Особенностями этими была полна жизнь и населения, и духовенства Кавказского [10:6-8]. Ставропольское духовное правление не имело возможностей ни материальных, ни физических для разрешения постоянно возникающих проблем.

На территории области Войска Донского в 1842 году насчитывалось 390 церквей и 627 причтов, Кавказской области – 126 церквей и 180 причтов, Черномории – 66 церквей и 96 причтов: «Количество по пространству ими занимаемому не применительно для одного епархиального управления и достаточное для образования двух» [5:2]. Начальник Кавказкой области неоднократно высказывался о том, что «сие учреждение сверх удобства для местного духовного управления и облегчения сношения между духовными и гражданскими властями послужат к распространению христианской веры между племенами горских народов, сохраняющих христианские обычаи не во всем подавленные владычеством чуждого верования» [5:1-2].

Учитывая возникающие сложности в управлении и «<…> по долгу своему, заботясь об удобнейших способах к назиданию православной духовной паствы и об учреждениях, её управлении Синод всегда признавал, сколько с древними обычаями и правилам церковными сообразно, столько для единообразия в церковном управлении для облегчения сношений полезным приводить пределы епархии соразмерно с пределами губерний и областей» [5:1].

Согласно программе организации самостоятельной епархии, разработанной Синодом, Кавказская область и Черномория выделялись из состава Новочеркасской епархии. Епархии присваивался третий класс и степень, после Сибирской епархии, с назначением содержания из казны по прилагаемому штату в размере 4 тыс. 989 руб. 23 коп серебром в год. Единовременно для приобретения принадлежностей архиерейского дома отпускалось единовременно из казны 3 тыс. руб. серебром. На основании установленных Законом правил к дому оп-

ределялось положенное число служителей из крестьян, отводилось по близости и удобном положении количество земли с угодьями, мельница и рыбные промыслы. При этом вопрос об открытии в Ставрополе семинарии откладывался до того времени, «<…> когда откроется к образованию её достаточное число учеников и другие нужные способы» [5:2-3].

На этой программе реорганизации 4 апреля 1842 год последовала собственноручная государя императора подпись «<…> быть по сему, а архиепископу Новочеркасскому именоваться Донским и Новочеркасским, другому же Кавказским и Черноморским» [5:3].

Священники становились основными проводниками грамотности. В светских учебных заведениях они могли преподавать Закон Божий, а в церковно-приходских школах, нередко построенных и содержавшихся на средства клира, обучали детей грамоте, арифметике, религиозно-нравственным началам.

Благочинные, при обозрении подведомственных им церквей, наблюдали отсутствие во многих из них книг догматического, исторического и нравственного содержания, духовных периодических изданий. И причина была не в отсутствии интереса к чтению, а в недостатке личных денежных средств у священников. Доход прихода, собственно и самих священнослужителей, напрямую зависел от благосостояния общества, поэтому неурожайные годы приводили к ограничению возможностей просвещения.

В формировании церковных и личных библиотек не последнюю роль играли распоряжения епархиального начальства. Часто на страницах «Ставропольских епархиальных ведомостей» публиковались всевозможные объявления о выходе новых духовных книг, клирики приглашались к подписке на периодические издания. На многих таких объявлениях стояла резолюция Его Преосвященства: «Духовенству Ставропольской епархии рекомендуется выписывать...».

На обращение главного священника Кавказской Армии Стефана Гумилевского в ноябре 1866 г., войсковое правление Кубанского казачьего войска приказало станичным правлениям беспрепятственно отпускать местным церковным причтам по их требованию из кошельковых церковных сумм ежегодно от 5 до 10 руб. серебром на выписку духовных книг и периодических изданий для церковных библиотек [2:5 – 6, 8, 87, 88- 89].

Если говорить о личных библиотеках духовенства, то уже и в стенах учебных заведений у будущих священнослужителей шел процесс формирования определенного набора книг. Вначале это были в основном учебные издания, некоторые из которых преподаватели требовали иметь в личном распоряжении. В то время книги трудно было приобрести в провинции, приходилось выписывать их из Москвы и Петербурга.

Сохранились письма к В.Ф. Золотаренко, в которых племянники-семинаристы не раз просили выслать им в Ставрополь учебники, книги по истории церкви и гражданской истории, по русской словесности, философии [4: 43, 48-50, 54 об, 63-64]: «<…> между прочим, сколько существенного теряет училище, не имея у себя хороших, доступных для детского возраста книг; от скудности библиотеки происходит в детях недостаток ко чтению, а от этого недостатка замедляется их развитие как прискорбно; в свободное от уроков время ученик и рад бы заняться чтением; но у него недостает самого главного – книги, которая возбудила бы в нем любознательность и любовь к науке. Чрез это ученик лишается возможности обогатить себя самостоятельно добытыми познаниями, погружается со временем, против своей

воли, в бездействие; время, хотя и свободное, тем не менее данное ученику не для растрат, проходит даром и без всякой для него пользы, а потеря времени невозвратима. Время есть драгоценный дар Божий, в употреблении которого придется дать строгий отчет. Вот соображения, которые привели нас к мысли о необходимости завести при училище ученическую библиотеку и снабдить ее такими книгами, которые бы сколько были занимательны и доступны для детского понимания, столько же имели благотворное влияние и на развитие учеников. Мы искренно желаем осуществления <...> своей мысли, но как осуществить ее? Полагаться на одни свои учительские средства было бы с нашей стороны мечтою, заблуждением: ожидать помощи от казны не осмеливаемся, так как у нее и без того есть много <...> нужд» [11:55].

За каждым богослужением на священников возлагалась обязанность произносить «слова» и «поучения». Для подготовки они пользовались готовыми печатными текстами из различных духовных журналов, собраний поучений известных проповедников. Наиболее образованные писали тексты сами. Вообще, проповедническая деятельность требовала от священника умения говорить живо и занимательно, владеть ораторскими приемами. Вот таких «способных» священников редакции журналов приглашали к сотрудничеству, просили присылать свои статьи [3: 65об – 66].

После ухода в заштат священнослужители не прекращал и своей активной просветительской деятельности. Так, священник Евфимий Тимофеевский призывает «сверстником по службе» остаток своих сил и далее использовать в деле просвещения народа. Он предлагает им вести религиозно-нравственные беседы и чтения, создавать «<...> общества любителей публичных чтений», организовывать дешевую книжную торговлю в селе, открывать библиотеки и тем самым положить «начало домашне-семейному чтению в селе» [8:1059- 1064].

В конце XIX в. духовенство на страницах «Ставропольских епархиальных ведомостей» не раз поднимало вопрос об открытии народных библиотек и читален. И хотя во многих школах, как министерских, так и церковно-приходских, имелись библиотеки, но они удовлетворяли потребность только учащихся. Да и сами дети по окончании школы, не имея возможности заниматься самообразованием, нередко забывали, чему она их научила, отвыкали писать и читать. Комплектовать фонды таких библиотек предлагалось по всем отраслям знания [7:243-245].

В январе 1906 г. Ставропольская духовная консистория, признавая весьма желательным и полезным открытие при церквах народных библиотек-читален, разрешила духовенству епархии, где позволяли местные условия, открывать при церквах народные библиотеки-читальни. При этом рекомендовалось передавать из фондов церковных библиотек во вновь открываемые все подходящие книги. На первоначальную обстановку выписку книг разрешалось единовременно расходовать из церковных сумм по 100 руб., а для дальнейшего пополнения библиотек – до 50 руб. ежегодно, но с условием, чтобы выписываемые книги были только религиозно-нравственного, а периодические издания духовного содержания. Заведующему библиотекой полагалось выдавать вознаграждение 30 р. в год. Вся ответственность и наблюдение за библиотеками-читальнями возлагались на настоятелей церквей и благочинных. Последние в своих поездках по благочинию должны были обращать на библиотеки особое внимание, а отчет об их работе

помещать в своем годовом отчете о состоянии благочиния [9:121-122].

На первых шагах своей деятельности руководство РПЦ уделяло особое внимание на христианское просвещение иноверцев, населяющих Северный Кавказ. В частности, Андреевским братством в 1873 г. вблизи калмыцких кочевий была основана в с. Дербетовке школа. Под его попечение была взята школа в с. Большая Джалга, а для обучения калмыков были установлены стипендии [6:61]. Священники приходов, близких к калмыцким кочевьям, брали к себе на воспитание калмыцких мальчиков.

Через год в духовной семинарии по разрешению Св. Синода начала работу кафедра калмыцкого языка для подготовки миссионеров. Преподаватель калмыцкого языка Розов за это время составил каталог книг, трактующих о калмыках и их вере, написал статью «О калмыках» для местного духовного органа, рассмотрел сделанный учителем И. Шегеденовым, крещеным калмыком, перевод Евангелия от Матфея на калмыцкий язык [1:217-228]. Но поскольку за семь лет из воспитанников семинарии не вышло ни одного миссионера, то кафедра в 1881 г. была упразднена.

Большой вклад в дело просвещения вносили различные православные братства, которые по своей сути являлись приемниками православных союзов действовавших в XVI-XVII веках. Основной их задачей было противодействие посягательству на права Церкви со стороны иноверцев и раскольников, духовное просвещение. На территории Ставропольской епархии действовали Свято-Осиевское, Александро-Невское, Андреевско-Владимирское религиозно-просветительское братство. Ими устраивались различные чтения, распространялась религиозно-нравственная литература, брошюры и листовки, оказывалась помощь в организации народных библиотек и читален.

При наличии большого числа различных конфесий РПЦ имело преимущество по отношению к ним, поскольку её деятельность имела поддержку государства и превалирующего православного населения в регионе.

Литература

1. Беляев И. Русские миссии на окраинах. – СПб., 1900.

2. ГАУ ГАКК. Ф. 252. Оп. 2. Д. 1816.

3. ГАУ ГАКК. Ф. 752. Оп. 1. Д. 1.

4. ГАУ ГАКК. Ф. 770. Оп. 1. Д. 2.

5. ГАУ ГАСК. Ф 90. Д. 1548.

6. Гедеон. История христианства на Северном Кавказе до и после присоединения его к России. Кисловодск, 1960 // http://www.alanica.ru/library/Ged/text.htm

7. Ставропольские епархиальные ведомости. – 1898. – № 5.

8. Ставропольские епархиальные ведомости. – 1902. – № 18.

9. Ставропольские епархиальные ведомости. – 1906. – № 3.

10. Ставропольские Епархиальные ведомости. – 1897. – №1.

11. Финогина Л.С. Роль духовенства в формировании книжной культуры Кавказской (Ставропольской) епархии (XIX – начало XX в.) // Книжное дело на Северном Кавказе: история и современность. – Вып. 3. Сборник статей / КГУКИ. – Краснодар, 2005.

Сведения об авторе

Немашкалов Павел Григорьевич – канд. ист. наук, доцент кафедры истории и права ГОУ ВПО СГПИ. Сфера научных интересов – Северный Кавказ в истории России. Автор более 30 публикаций.

* * *

ПОВСЕДНЕВНАЯ ЖИЗНЬ ЖИТЕЛЕЙ СТАВРОПОЛЯ В ПЕРВЫЙ ГОД ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

Р.Д. Зырянов

22 июня 1941 года в 4 часа утра гитлеровская Германия и её вассалы без объявления войны напали на Советский Союз.

Война сильно отразилась на повседневной жизни горожан. Были введены продуктовые карточки, поскольку появились проблемы со снабжением. В городе мобилизационным планом крайздравотдела было оборудовано два госпиталя: один на 1200 коек, другой на 300. К оборудованию приступили с первого дня мобилизации. «Один госпиталь оборудован в помещении зооветинститута и второй – в школе № 6 согласно спецификации 1941 года. Госпиталь при зооветинституте имеет 290 коек хирургических, 760 – травматологических, 100 – полостных и 50 – глазных, при школе № 6 – терапевтических 300 коек. По плану в госпиталь при зооветинституте приписано и прибыло: врачей – 51, среднего медперсонала – 158, санитаров из 186 прибыло 156, начсостава из 23 человек прибыло 20, не прибыли 3 пропагандиста.

Госпиталь обеспечен полностью мягким инвентарем, кроватями, подушками, матрацами. Ремонт главного корпуса был закончен 1 июля 1941 года. На 3 июля 1941 года не работала канализация 1-го отделения и канализация кухни. Из приписного имущества не доставлена часть кухонного инвентаря (мясорубки, бочки, котлы, ледник, развозки и др.), не доставлено свыше 5 т муки, нет нарядов на молочные продукты, яйца, овощи, томат, сушеные фрукты. Риса получено вместо 720 кг один мешок. Вместо полагающихся в день 30 тыс. шт. папирос получили 539 кг махорки. До сих пор не получено постельное имущество для обслуживающего персонала на 150 коек.

Госпиталь при школе № 6 полностью обеспечен врачами, средним медперсоналом, санитарами, начсоставом за исключением одного пропагандиста.

Мягким инвентарем, кроватями, подушками и матрацами госпиталь обеспечен. Не закончено строительство вещевого склада и ледника.

Для нормальной работы госпиталей не хватает некоторых медикаментов, реактивов и стеклотары. Глицерина химического требуется 89, 7 кг, имеется – 69, дентина искусственного необходимо 100 кг, имеется – 50, кальция хлористого кристаллического соответственно 15 и 3, 223, кокаина солянокислого – 0, 675 и 0, 150. Недостает также и перевязочного материала» [1:101-102].

Возникли проблемы и с многоквартирными домами, что сильно отразилось на уровне жизни горожан. Так, например, депутат горсовета Г.А. Абрамова заявила Ворошиловскому горисполкому о санитарном состоянии в доме по просп. им. Сталина № 64 следующее: «Прошу городской Совет обратить внимание и принять меры по наведению порядка в доме №6 4 по просп. им. Сталина № 64. Отмечено следующее: в доме до 50 квартир, а жильцов до 200 человек. Уборная не существует уже 3 месяца, т.е. переполнена и ей не пользуются, сделали уборные по кладовым в ведрах и по коридорам, утром все это выливается посреди двора и течет по двору. Сорные ящики переполнены, кран бассейна уже две недели испорчен и вода течет в канаву (кран не закрывается). Многие жильцы в затруднении, так как некоторые записались взять себе ленинградцев, но как взять при таком безобразии с коммунальными условиями» [2:390].

Но армия остро нуждалась в оружии, боеприпасах и продуктах снабжения. Для этого заводы и фабрики в кратчайшие сроки должны были перестроиться на производство военной продукции и значительно увеличить объемы производства. Советские люди трудились день и ночь у станка, на комбайне, на тракторе, за рулем автомобиля. В кратчайшие сроки проводилась перестройка народного хозяйства на военный лад. Положение осложнялось тем, что в армию было призвано значительное количество квалифицированных рабочих и создалась угроза резкого сокращения объёмов производства, особенно в связи с переходом предприятий на выпуск новых видов продукции, для освоения которой нужно было перестроить производство. На смену мобилизованным были привлечены работники из числа домохозяек, пенсионеров, молодёжи, работников различных контор, за счёт сокращения штатов. Для того чтобы новички быстрее включались в производительный труд, для них было организовано профессиональное обучение на различного рода краткосрочных курсах, а также методом бригадного ученичества. К наиболее опытным рабочим прикреплялись новички, которые учились у них передовым методам труда.

То, насколько быстро будет пущена в производство новая продукция, во многом зависело от оставшихся на предприятиях квалифицированных рабочих. Как-то в сентябре 1941 года директора завода С.М. Клюева спросили в крайкоме партии, не сможет ли «Красный металлист» освоить изготовление еще одного вида продукции, очень необходимой войскам фронта. Уточнив, о чем идет речь, Сергей Михайлович ответил, – что нужен образец изделия, что выпуск его можно наладить в течение одного-полутора месяцев.

- Однажды меня разбудили в два часа ночи, – рассказывает ветеран «Красного металлиста», в то время начальник технического отдела Сергей Васильевич Шелобаев, – директор завода С.М. Клюев прислал за мной автомашину, велел попутно заехать за конструктором Н.П. Шумилиным. Являемся с Николаем Петровичем к директору. Сергей Михайлович показал нам образец одного из видов вооружения и дал задание подготовить к утру рабочие чертежи, чтобы по ним можно было без промедления начать в цехах изготовление деталей для очень нужного фронту изделия. Мы с Николаем Петровичем сразу же взялись за работу и к началу утренней смены подготовили немало чертежей. Они тут же пошли в дело. Быстро была выполнена и оставшаяся часть работы. С усталостью и временем не считались. Спали на койках, которые были поставлены поблизости от рабочего места, питались в заводской столовой [3:65].

«Все для фронта!» – вот призыв, который направлял дела и помыслы советских людей; «Что ты сделал сегодня для фронта?» «Внес ли ты свой вклад в дело разгрома врага» - спрашивали плакаты в цехах и на улицах. 22 июня 1941 года на заводе «Красный металлист» состоялся общезаводской митинг. В резолюции митинга рабочих и служащих завода говорилось: «Мы все, как один, встанем на защиту нашей любимой Родины и любой ценой, если для этого даже придётся отдать и саму жизнь, разобьем в дребезги вражеские силы на его территории. Враг в войне против нас найдёт свою погибель, как находили её все те, кто пытался напасть на нашу священную землю. Свой завод мы превратим в неприступную крепость. Возложенные на нас задачи правительством выполним так, как подобает патриотам великой страны, как подобает трудящимся Советского Союза» [4:188-189].

Когда началась война, завод изготавливал продукцию для новостроек третьей пятилетки по токарным, шлифовальным и строгальным станкам.

Война резко изменила лицо завода. Там, где раньше обрабатывались детали мирных станков, появились детали обо-

ронной продукции, завод был защитой социалистического государства.

Работа коллектива завода осложнялась тем, что кадровые рабочие были призваны, уходили в ряды Советской Армии на защиту любимой Родины. На их смену приходили отцы, жёны, братья, сестры, сыновья и дочери, люди не имеющие производственного опыта, но желающие всем сердцем помочь партии и правительству разгромить озверелого врага. При помощи массового индивидуального обучения к сентябрю 1941 года они были обучены, что позволило заменить основные кадры завода, и он мог работать с той же производительностью, что и до войны. В 1941 году в сентябре месяце заводу «Красный металлист» поручили приступить к изготовлению одного из видов боевого оружия. Но у коллектива завода не было ни опыта, ни специалистов, знающих это производство. Не было чертежей и инструмента. Но однако заказ нужно было выполнить и через десять дней по образцу была изготовлена пробная продукция. Испытания дали положительные результаты и заводу разрешено было приступить к массовому выпуску.

В течение 1941 года коллектив завода «Красный металлист» освоил несколько видов продукции для нужд фронта. Каждый человек на заводе сознавал, что своевременный выпуск оборонной продукции – есть удар по зарвавшемуся врагу.

Эта высокая социалистическая сознательность всего коллектива завода и явилась тем главным источником силы, которая определила в дальнейшем производственные успехи.

Партийная, комсомольская и профсоюзная организации развертывали социалистическое соревнование. Коммунисты и комсомольцы показывали пример высокой производительности труда.

Завод «Красный металлист» по сравнению с первым полугодием 1941 года за 4 месяца войны увеличил валовой выпуск продукции на 98%. Завод в короткий срок освоил новые виды изделий и перешел к их массовому выпуску. Завод заменил ряд привозных деталей местными, отказался от дорогостоящих материалов. Осуществив ряд рационализаторских мероприятий, предприятие получило большую экономию в чугуне и топливе. Брак был сведен почти на нет, резко снижены были общезаводские и цеховые расходы. На заводе появилось много новаторов, выполняющих сменное задание на 200 и больше процентов. Подавляющее большинство рабочих стало на много перевыполнять нормы выработки. Завод стал давать продукцию в основном отличного качества. За первые 10 месяцев Великой Отечественной войны каждый рабочий завода «Красный металлист» в среднем увеличил производительность труда по сравнению с довоенным в два с половиной раза. Это при условии, когда произошла замена новичками значительной части опытных рабочих ушедших на фронт. Никогда в истории существования завода не было столь мощного роста производительности труда. С июня 1941 года по май 1942 года завод выпустил столько продукции, сколько было им выпущено за последние 5 с половиной лет. За 10 месяцев войны завод сэкономил на снижении себестоимости два с половиной миллиона рублей. С каждым днем, с каждой неделей и месяцем росла производительность труда на заводе. В мае 1942 года завод выполнил месячный план на 122 процента, закончил свой месячный план на неделю раньше.

Накануне 1-го мая 1942 года по инициативе «металлургов Кузнецка и работников авиационных заводов №18 и 26 началось Всесоюзное социалистическое соревнование. Оно быстро охватило все отрасли промышленности и превратилось в соревнование миллионов».

Завод «Красный металлист» решил взять на себя почин – привлечь заводы, фабрики, мастерские, шахты и железные дороги Ставропольского края к участию во Всесоюзном социалистическом сорев-

новании. На стыке двух смен, ранним утром 28 мая 1942 года в одном из цехов состоялся общезаводской митинг. Секретарь партийной организации доложил участникам митинга о предложении лучших производственников завода включиться во Всесоюзное социалистическое соревнование, принять конкретные обязательства по подъему производительности и повышению норм, призвать все предприятия края последовать примеру коллектива, «Красный Металлист». На покрытую фанерой площадку строгального станка один за другим поднимались рабочие. На станке трибуне старый токарь Ерёмин от своего имени и от имени всего цеха №1 обязался поднять производительность не меньше чем на 10%. Такие же обязательства от имени рабочих своих цехов брали и товарищи Мазур, Сидоренко, Литягин и др. На митинге было принято обращение ко всем предприятиям Ставропольского края, выполняющих заказы фронта. Завод обязался июньский план превысить на 10% и из месяца в месяц повышать количество изделий, снижать их заводскую стоимость. Завод обязался выполнить план не только по месячному и дневному, но и по часовому графику, чтобы ни одна минута не пропала даром.

В июне 1942 года за первую декаду завод дал 6, 5% сверхплановой продукции. В том же месяце за вторую декаду завод выполнил план на 120%.

Все эти успехи коллектива завода определялись социалистическим отношением рабочих к труду, их патриотическим стремлением помочь нашей славной армии громить фашистских варваров.

Партийная организация завода постоянно направляла коллектив на повышение производительности труда. На заводе было введено сменное задание, были введении почасовые графики, почасовое задание каждому рабочему. На заводе стала цениться каждая минута рабочего времени. Результаты работы смены вывешивались на доске показателей за каждый час, а в отдельных сменах введены были доски показателей работы за час каждого рабочего. Ежедневно, после окончания смены, все рабочие собирались на 10-15 минут, и мастер сообщал им о результатах выполнения плана каждым рабочим и всей сменой. На этих коротких совещаниях отмечалась работа лучших, принимались меры по подтягиванию отстающих. Как правило, на всех этих совещаниях присутствовали начальники цехов и руководящие работники завода. Они своими советами и распоряжениями помогали устранять недочёты в работе.

Большую помощь в деле повышения производительности труда оказывали боевые листки, которые выпускались каждую неделю. Они бичевали лентяев, бракоделов, нарушителей трудовой дисциплины. Молодой рабочий Никогосов плохо относился к работе, в рабочее время занимался посторонними делами, не выполнял сменных заданий. В одном из боевых листков на него поместили карикатуру. Он критику воспринимал неправильно, продолжал бездельничать. Тогда его вторично раскритиковали в боевом листке, обсудили на комсомольском собрании цеха. Вскоре Никогосов стал активным рабочим, возглавил инициативную группу по экономии электроэнергии и инструментов, которая отличалась многими хорошими делами в цехе. Боевые листки стали организатором социалистического соревнования, трибуной рационализаторских и изобретательской мысли по передаче опыта старых рабочих молодым. Они каждодневно призывали: «Все как один, станем на стахановскую вахту!», «Шире фронт рационализаторов и изобретателей!», «Экономить инструмент и оборудование!».

Чётко работали железнодорожники. В паровозном дело станции Ворошиловск (Ставрополь) делалось всё, чтобы паровозы выходили на линию своевременно и с высокой степенью надёжности в работе. Так, токарь Купрейкин систематически выполнял по четыре нормы, слесарь Панферов по 5 норм. Местные газе-

ты, радио широко рассказывали о трудовых делах, их выдающихся достижениях.

Стабильно работал коллектив швейной фабрики, который с первых дней войны стал выпускать обмундирование для армии. Не случайно именно здесь, среди женщин-работниц, в сентябре 1941 года, когда стало ясно, что война затягивается и Красной армии придётся вести боевые действия в зимних условиях, родился почин о сборе тёплых вещей, чтобы обеспечить ими советских воинов. Коллектив обратился с таким призывом ко всем жителям края. Эта инициатива была поддержана исполкомами советов и партийными органами, всем населением не только города, но и края. Проведённая организаторская работа позволила к концу 1941 года собрать по городу Ставрополю и отправить в действующую армию более 50000 штук различных тёплых вещей [5:73].

Однако уже в четвёртом квартале, на ряде предприятий города, стали наблюдаться срывы в производстве. Часть из них не выполняла планы и значительно снизила объёмы производства. И было это не по вине трудовых коллективов. Люди горели желанием работать и своим трудом приближать победу. Это было связано в первую очередь с тем, что не хватало сырья, материалов, в связи с отсутствием их поставки. А все запасы, которые имелись с довоенного времени, были исчерпаны. К примеру, на фабрике по производству мыла мощностью 20-25 тонн мыла в месяц в сентябре 1941 года было произведено его всего 450кг, так как не было сырья [6:16].

Когда осенью 1941 года создалась реальная угроза вторжения германских войск на Северный Кавказ, по решению Государственного комитета обороны срочно началось строительство оборонительных сооружений на территории края. По решению крайисполкома в городе исполкомами советов, партийными, комсомольскими органами было мобилизовано и направлено на эти работы в общей сложности более 10 тысяч человек, прежде всего из числа учащейся молодёжи, неработающих, а также из различных управленческих контор. Работали они с полной отдачей вместо планировавшихся 40 дней почти три месяца. Трудиться приходилось в сложных условиях поздней осени и суровой зимы. В тот год рано ударили зимние морозы. Из-за отсутствия техники приходилось работать либо в сплошной грязи, либо долбить промёрзшую землю вручную простейшими орудиями. Подавляющее число из них трудилось по фронтовому, высокопроизводительно, значительно перевыполняя дневные задания. Многие из них за отличную работу были награждены грамотами крайисполкома и крайкома ВКП(б), командования строительства рубежей, местных партийных, советских, комсомольских органов, а студентка Ставропольского государственного педагогического института Ольга Гречнева в феврале 1942 года за проявленный на строительстве трудовой героизм Указом Президиума Верховного Совета СССР была награждена медалью «За трудовое отличие» [7:68]. Ольга на строительстве являлась командиром отделения и комсоргом роты, выполнявшей сменные задания на 145%. Одновременно она была агитатором и помимо работы вела широкую разъяснительную работу в подразделениях на стройке.

С июля 1941 года в городе развернулась большая работа по сбору средств в фонд обороны, подарков для воинов действующей армии. Когда стало известно, что город Ростов в ноябре 1941 года освобождён от оккупантов, в Ставрополе развернулось широкое движение по сбору продовольствия для населения города. Всего к новому 1942 году из Ставрополя было отправлено для жителей освобожденного Ростова 10 вагонов продовольствия собранного горожанами [8:74].

Когда в конце июля в город стали прибывать эвакуированные, исполкомами была проведена большая работа по обеспечению их работой. Исполком горсовета принял решение о проведении ревизии

пустующих помещений и приспособлении их под жильё. Была проведена большая работа среди населения по уплотнению в квартирах жителей города, общежитиях для поселения в них беженцев. Исполкомам пришлось срочно изыскать дополнительные резервы по обеспечению эвакуированных всем необходимым, прежде всего, питанием, топливом, детскими садами, яслями. Например, в Сталинском районе города проживало более 500 семей эвакуированных, более 300 семей были устроены райисполкомом на работу.

Коллективы предприятий, организаций, откуда были призваны в действующую армию их работники, окружили заботой их семьи, помогая им преодолевать трудности в быту, с продовольствием, определением детей в детские сады и т.д. Многие трудовые коллективы, проявляя о них заботу, стремились делать всё, что в их силах и возможностях. Так, на биофабрике, где имелось 100 семей военнослужащих, была оказана помощь топливом, завезены корма для домашнего скота, наиболее нуждающиеся были прикреплены к фабричной столовой [9:7-8].

Была проведена мобилизация населения на поддержание города в таком санитарном состоянии, чтобы предотвратить любые возможности возникновения эпидемий. Огромную роль сыграли медицинские работники, которые при острой нехватке кадров (из-за мобилизации врачей), медикаментов, оборудования, инструментов работали самоотверженно и делали всё возможное в борьбе за сохранение здоровья горожан, проводя большую профилактическую работу по поддержанию должного санитарного порядка в городе.

По инициативе учителей и учащихся средней школы №4 в учебных заведениях города развернулось широкое движение среди старшеклассников и студентов по оказанию помощи колхозам и совхозам края в уборке урожая. Всего из города в село летом было направлено более 10 тысяч учащихся старшеклассников, студентов, работников контор. Кроме того, в селе работали бригады из числа горожан по заготовке овощей и фруктов для закладки на хранение, засолку на зиму для населения города.

Организаторская работа, проведённая исполкомами советов депутатов трудящихся города в первые месяцы войны в тесном взаимодействии с партийными и общественными организациями, хозяйственными руководителями, опираясь на небывалый трудовой подъём горожан позволили успешно справиться со сложными задачами первого года войны и перестроить всю жизнь города Ставрополя на военный лад и внести существенный вклад в дело борьбы с вторгшимся в нашу страну врагом.

Источники и литература

1. Ставрополь в документах и материалах (1777-2007гг.). – Ставрополь, 2007.

2. Ставрополье в Великой Отечественной войне 1941-1945гг. – Ставрополь, 1962.

3. Степанов П. Продолжение подвига. – Ставрополь, 1977.

4. Наш край (1917-1977гг.). – Ставрополь, 1983.

5. Зырянов Р.Д. Советы г. Ставрополя – организаторы перестройки жизни города на военный лад в годы ВОВ / Местное самоуправление: вчера, сегодня, завтра. – Ставрополь, 2004.

6. ГАНИСК. Ф. 23. Оп. 1а. Д.16.

7. ГАСК. Ф. 1852. Оп. 11. Д. 16.

8. Зырянов Р.Д. Советы г.Ставрополя – организаторы перестройки жизни города на военный лад в годы ВОВ / Местное самоуправление: вчера, сегодня, завтра. – Ставрополь, 2004.

9. ГАНИСК. Ф. 23. Оп. 1а. Д.16.

Сведения об авторе

Зырянов Ростислав Дмитриевич, аспирант ГОУ ВПО СГПИ, количество публикаций – 7 штук, сфера интересов – «Ставрополье в годы Великой Отечественной войны».

РАЗДЕЛ VI. ГОСУДАРСТВО И ПРАВО

РОССИЯ НА ПУТИ К ГРАЖДАНСКОМУ ОБЩЕСТВУ: ПРОТИВОРЕЧИЯ ПРОЦЕССА И ПРАВОВОЙ ОСНОВЫ

Е.Г. Пономарев

Формирование гражданского общества в России имеет свою противоречивую предысторию, берущую начало со второй половины XVIII века. С первых же шагов государство стремилось придать общественным организациям официальный характер и устанавливало определенный порядок их создания. Процедура оформления общественных организаций, обществ, объединений, как правило, завершалось императорским актом регистрации и дозволения на деятельность. Спектр таких объединений был достаточно широк. Первым организованным обществом в России явилось Вольное Экономическое общество [1:6-12]. Вторым стало Вольное Российское собрание, открывшееся в 1771 году при Московском университете по инициативе его куратора И.И. Мелиссино. На примере этого общества, объединявшего не только профессоров этого университета, но и видных ученых, писателей, поэтов, общественных деятелей того времени, можно проследить очевидное влияние западно-европейского опыта.

Необходимо отметить, что в это же время возникло Историческое общество в Архангельске. Таким образом, в конце XVIII века общества по распространению научных знаний стали возникать и в провинции. Причем, их организаторами и членами уже состояли не только дворяне, но и представители среднего сословия, что требовало более пристального внимания со стороны государства. Именно поэтому российское законодательство впервые заостряет внимание на вопросе о порядке учреждения общественных организаций и надзоре за ними.

В основе их организации и деятельности явно отражался пример Французской Академии Наук. Приближенная к императрице княгиня Дашкова принимала не только активное участие в работе общества при Московском университете, но и, совершенно очевидно, осуществляла государственный надзор за его деятельностью. Подобная персонифицированная система государственного контроля за работой обществ через доверенных лиц впоследствии приобрела в России достаточно широкую практику. Правда, в конце XIX – начале XX веков социальный статус наблюдавших от имени государства персон значительно снизился, а в условиях нелегальных политических организаций и политических партий массовым явлением тайного надзора стало внедрение провокаторов и двойных агентов полиции.

В последней четверти XVIII века Московский университет являлся центром, при котором возникло и несколько других организаций. Появилось множество нелегальных обществ, не имеющих официальной регистрации. Следует подчеркнуть, что при содействии, а скорее попустительстве высших чиновников, окружающих Екатерину II, многие из них были основаны массонами.

Законом от 8 апреля 1782 года [2:116] давалось определение тайных обществ и тех, существование которых разрешалось правительством. К ним относились эко-

номико-хозяйственные (Императорское Вольное Экономическое общество), научно-технические и культурно-просветительские (Императорское Русское Географическое общество, Общество Испытателей природы, Общество Истории и Древностей), музыкальные, литературные и другие общества. Таким образом, истоки формирования гражданского общества с опорой на общественные формирования начали закладываться еще в эпоху «просвещенного абсолютизма». Екатерина Великая имела личный интерес в развитии общественного самосознания дворянского сословия в России, увлекаясь новомодными идеями Западной Европы. Именно она высказала основополагающие идеи правового регулирования общественной жизнью и самодеятельными формированиями российских граждан, сформулировала принципы взаимоотношения гражданской инициативы с государством. Ее рукой были подписаны первые законодательные акты относительно создания и деятельности общественных формирований. Устав Благочиния от 8 апреля 1782 г. (§§ 64-65) устанавливал защиту со стороны государственных учреждений только разрешенных обществ и запрет создания новых без ведома полиции [3]. Жестко регламентированный порядок создания общественных организаций запрещал формирование каких-либо объединений помимо правительственного надзора.

XIX век характеризуется качественно новым уровнем развития общественных движений, зарождением тайных политических обществ и общественных организаций самой широкой направленности. Уже в первой половине столетия стало вполне зримо проявляться присутствие достаточно массовых общественных движений; правда, лишь немногие из них в определенной степени имели политическое содержание и начинали играть видимую роль в общественной жизни империи. Именно тогда формировались основные институты правительственного контроля за их работой. Наблюдения за общественными организациями нашли отражение в административно-управленческой и законодательной деятельности самодержавия, что явилось реакцией на повышение социальной активности населения в политической, финансово-экономической, научно-технической, благотворительной, культурно-просветительской и других областях. Постепенно зарождались правовые основы и вырабатывались принципы правового регулирования общественно-политической жизнью страны.

В начале XIX века с приходом молодого императора и его либеральной свиты правительство содействовало возникновению легальных общественных организаций и обществ, а также сквозь пальцы смотрело на деятельность незарегистрированных (неофициальных) и даже нелегальных. В это время были образованы Императорское Человеколюбивое общество, Российское Библейское общество и многие другие. Среди наиболее известных неофициальных обществ можно назвать литературное общество «Арзамас», кружок С.Д. Пономаревой и, конечно, тайные организации декабристов «Союз спасения», «Союз благоденствия», Северное общество, Южное общество и ряд других.

В конце царствования Александра I отношение правительства к неофициальным организациям начинает меняться. Указом Императора от 1 августа 1822 года предписывалось закрывать все тайные общества, независимо от их организационных форм, учредителей, состава участников и направленности деятельности. Все лица, принимавшиеся на государственную службу, опять были обязаны подписывать специальный документ о том, что они не принадлежат ни к каким тайным объединениям.

Следует отметить, что российское законодательство, с самого начала запрещавшее создание каких-либо тайных об-

ществ (Указы от 1 августа 1822 г., от 21 апреля 1826 г.), распространяло этот запрет и на конкретных людей, в связи с чем все государственные служащие были обязаны давать подписку о непринадлежности к ним. Чиновникам всех рангов и государственным учреждениям предписывалось Законом обеспечить «всякую охрану и защиту» деятельности легальных обществ, разрешенных властями. Существование тайных обществ всеми государственно-правовыми средствами необходимо было «прекращать и уничтожать» [4:116]. Устав о предупреждении и пресечении преступлений прямо предписывал российским полицейским чинам следить за созданием различного рода обществ и товариществ, которые могли образовываться лишь с ведома полиции и с сообщением сведений губернскому начальству и Министерству внутренних дел. Уголовное законодательство предусматривало серьезные наказания за создание «запрещенных тайных обществ». Этот состав преступлений был отнесен к государственным [5:326].

Важное место в правительственном надзоре за деятельностью общественных организаций принадлежало цензурному законодательству. Цензурные уставы 1804, 1826, 1828 гг. предусматривали цензуру уставов и деятельности официально учрежденных обществ. Нарушение цензурных правил влекло за собой полицейские и уголовные преследования. Контроль за общественной жизнью и ее организационными формами находился в центре внимания политической полиции: Особенной канцелярии Министерства внутренних дел, а затем – Третьего отделения. Контролем за деятельностью легальных и тайных организаций занималась первая экспедиция Третьего отделения и жандармерия на местах. Для этого широко использовалась агентура, с помощью которой был раскрыт ряд обществ и кружков 1830-1840-х гг. Сбор сведений осуществлялся также через систему перлюстрации личной корреспонденции, охватывающей всю Империю.

Таким образом, легальная политическая деятельность оппозиции в рамках гражданского общества полностью исключалась. Более того, государство имело в своем распоряжении весь набор нормативно-правовых средств для его пресечения. Полицейское уголовное и процессуальное законодательство 1825-1861 гг. широко использовалось в подавлении прежде всего политической деятельности дворянских революционеров и разночинцев. Оно применялось не только в политических процессах. Все это требовало развития законотворчества в определенном направлении: расширялся перечень деяний, относящихся к работе общественных организаций, по которым они могли быть объявлены преступными. Широко использовались такие наказания, как лишение прав состояния (усовершенствован был и обряд «политической смерти», например, по делу петрашевцев), ссылка в каторжные и крепостные работы, на поселение и жительство в Сибирь, отдача в солдатчину и т.п. Для рассмотрения дел членов революционных организаций в период ссылки применялось военно-уголовное законодательство. Вместе с тем меры правительственного контроля не смогли в этот период коренным образом воспрепятствовать развитию деятельности как революционных, так и официальных общественных организаций.

Несмотря на ужесточение контроля со стороны государственных органов, в годы царствования Николая I возникло несколько новых благотворительных, культурных, экономических и обществ другой направленности, например, Императорское общество Истории и Древности, Императорское Русское Археологическое общество и др. В 1829 году в Одессе было учреждено Южное Сельскохозяйственное общество. Оно возник-

ло по инициативе президента Вольного Экономического общества графа Н.С. Мордвинова. По его мнению, сельскохозяйственные организации должны были способствовать популяризации аграрных знаний среди помещиков и крестьян. Кроме того, члены общества занимались научными исследованиями в отраслях земледелия и животноводства. Особое внимание уделялось созданию сельскохозяйственных организаций в провинции, там, где население и уровень его благосостояния, в основном, зависели от аграрного сектора, а, следовательно, нуждались в научных знаниях и новых технологиях по скотоводству и земледелию. К середине века сельскохозяйственные общества возникли практически во всех губерниях России, а их членами были не только помещики, но и состоятельные крестьяне. Шла пропаганда и экономических знаний. В 1839 году Вольное Экономическое общество учредило и начало финансировать Экономическое общество в Казанской губернии.

Опираясь на приведенные факты, можно предположить, что императора Николая I необоснованно считают носителем консервативных взглядов, а его политику «охранительной», тормозящей формирование гражданского общества и сдерживающей развитие политической жизни, в период его правления, как уже подчеркивалось, появление новых обществ и общественных организаций не прекратилось. Эту тенденцию можно проследить на примере сельскохозяйственных обществ, количество которых в годы пребывания Николая I на престоле было открыто более пятнадцати. По неполным данным, всего начало работу около двадцати новых объединений. Но этому позитивному процессу существенно мешали экстремистские акты радикальной политической оппозиции (убийства, взрывы, провокации).

В 1830-1840 гг. самодержавием был ликвидирован ряд организаций и групп дворянских революционеров: Оренбургское тайное общество, общества во Владимире и Перьми, кружок братьев Критских, репрессированы А.И. Герцен и Н.П. Огарев, разгромлено общество М.В. Буташевича-Петрашевского и др. Таким образом, система правительственного контроля за деятельностью общественных организаций включала в себя комплекс мер по развитию системы политического сыска и надзора в стране и по законодательной регламентации контрольных функций полиции, расширению категории «преступных деяний», связанных с общественными организациями, изъятию дел о дворянских революционных обществах и кружках из общей юрисдикции. Процесс усиления системы и средств правительственного надзора за общественными организациями шел параллельно развитию политической, научной и культурно-просветительской активности в стране, препятствуя распространению революционных настроений во всех проявлениях.

С другой стороны, деятельность первых революционных организаций способствовала становлению революционной идеологии, подготовке вступления России в разночинский этап освободительного движения. В определенной степени усилиями разрешенных организаций, даже в условиях николаевского режима, создавалась социальная среда, ставшая источником развития благотворительности, просветительства, решающая задачи пропаганды науки и культуры.

С появлением большого количества тайных организаций политической направленности, таких, как Кирилло-Мефодиевская, кружок Буташевича-Петрашевского и других, правительство ужесточает политику регистрации и контроля за деятельностью всех общественных организаций, в том числе и неполитических. Любому добровольному общественному формированию было необходимо получить высочайшее разрешение

через Комитет министров, что значительно тормозило процесс регистрации. Ежегодно лишь небольшое число благотворительных обществ и других организаций получали такие разрешения. Определенные послабления в этом отношении произошли после 1848 года, когда революции в Западной Европе хотя бы на время не могли не повлиять на либерализацию ситуации и в России.

По сравнению с другими более широкие возможности легальной политической деятельности имело Императорское Русское Географическое общество, богатые исторические традиции которого, высокий социальный статус членов и солидные покровители позволяли расширить диапазон интересов. Более того, это общество в 1859 году объединилось с авторитетнейшим Вольным Экономическим обществом. Объединенное Императорское Географическое общество образовало политико-экономические комитеты, которые имели явную политическую направленность и получили возможность влияния на формирование политических взглядов царских чиновников.

Вторая половина XIX века, связанная с царствованием Александра II, стала для России переломным этапом, коренным образом изменившим социально-политическое и экономическое развитие страны. После отмены крепостного права и последовавшими за этим глубокими реформами были открыты широкие возможности для формирования гражданского общества. Активность граждан наиболее широко и доступно реализовывалась через общества и общественные организации. Существенно расширились организационные основы их создания, содержания и направления деятельности, закрепленные в их Уставах. Число объединений граждан стало быстро возрастать. Правовой основой для появления разнообразных категорий общественных формирований стала новая правовая база российского законодательства. Законами от 12 января 1862 года и от 3 января 1869 года разрешалось в более упрощенной форме создавать благотворительные общества и общества взаимопомощи. Особенно востребованным это стало для студентов, активное формирование организаций которых пришлось на конец 50-х – начало 60-х годов XIX века. Наиболее широкое распространение получили организации землячеств и кассы взаимопомощи.

После принятия нового университетского Устава 1863 года с разрешения министра Народного Просвещения обеспечивались условия для открытия студенческих научных объединений. Рядом законов, принятых в шестидесятых годах XIX века, в Российской Империи разрешалось открывать общества, имеющие преимущественно финансово-экономическую направленность: пароходные, железнодорожные, промышленные, акционерные, торговые, страховые. Оживление общественно-политической жизни, активность граждан, поддерживающих правительственные реформы, к сожалению, параллельно зарождали более массовое движение политической оппозиции, в том числе и радикальной. Это не могло не обеспокоить соответствующие государственные структуры, призванные контролировать настроение социальных слоев российского общества и использовать нормативно-правовые рычаги регулирования этих процессов.

Постепенно либеральный потенциал реформаторских настроений, преобладавший в кругах высших чиновников в начале шестидесятых годов, начинает уступать все более консервативным взглядам сторонников ужесточения монархической власти. Едва наладившийся диалог самодержавия с населением начинает угасать. Вновь усложняется процедура регистрации и открытия общественных организаций. Строго регламентируются формы и содержание их деятельности. Согласно императорскому Указу от 14 апреля 1867 года для учреждения каких-либо общественных объединений опять начали требовать «высочайшее» разрешение, кото-

рое испрашивалось через Комитет министров, как это практиковалось при Николае I [6:118]. Причем необходимо подчеркнуть, что подавляющее большинство частных организаций и обществ изначально более чем лояльно, верноподданически относилось к официальной власти, всячески поддерживая политику Александра II. В то же время масштабы гражданских инициатив были столь значительны, а авторитет и влияние общественных формирований возрастали такими темпами, что этот процесс не только настораживал, но и откровенно пугал государственную власть. Складывающиеся отношения между государственными учреждениями и населением, особенно в провинции, даже в явно деполитизированных сферах (образование, наука, попечительство, здравохранение, охрана памятников и пр.), настораживали царских чиновников и заставляли их всеми средства ограничивать участие граждан в принятии социальных решений. Консервативный инстинкт чиновников, как правило, срабатывал, несмотря на очевидную пользу организаций, действовавших во благо общего дела.

Все чаще на стол высших государственных чиновников и императора поступали сообщения с мест о тревожных тенденциях вольнодумия, зарождающихся в среде членов общественных организаций разной направленности. Достаточно широко известно мнение шефа жандармов В. Долгорукова и министра внутренних дел П. Валуева, которые даже в образовательных обществах и воскресных школах видели рассадники политической оппозиции, способные привести к гражданскому неповиновению и беспорядкам. Просвещение, распространение грамотности среди низшего сословия связывались с возбуждением революционных настроений масс. Следовательно, функционирование этих обществ, включая воскресные школы, должно находиться под строгим контролем не только местных чиновников, но и центральной государственной власти. По мнению военного министра Д. Милюкова, инициатором и источником прогресса могло быть только государство, деятельность же общественных организаций ему представлялась весьма сомнительной и небезопасной.

Количественный рост общественных организаций, прежде всего благотворительных обществ, пришелся на последнюю четверть XIX века. Например, к концу 1880 года в Российской империи функционировало около 350 частных благотворительных обществ и более 250 заведений [7:36]. Исходя из увеличивающихся масштабов, государству посредством своих чиновников становилось все проблематичней осуществлять тотальный контроль за массовыми государственными формированиями. В этой ситуации выстрелы радикальной оппозиции, более того, социальное одобрение экстремизма (оправдание судом присяжных заседателей Веры Засулич в 1878г.) спровоцировали правительство начать постепенное наступление на гражданские инициативы. Консервативная политика Александра III характеризуется принятием в начале восьмидесятых годов целого ряда чрезвычайных законов, позволяющих применять санкции вплоть до ареста, высылки и заключения под стражу неблагонадежных граждан и массового закрытия общественных организаций и обществ. Таким образом, процесс формирования гражданского общества в России был прерван.

Литература

1.Ходнев А.И. История императорского Вольного общества. – СПб., 1865.

2.Свод Законов Российской Империи. – СПб., 1890.

3.См.: Свод законов Российской Империи. Изд. 1832, 1842 и 1857 гг. Т. 14.

4.См.: Свод законов Российской Империи. – СПб., 1891.

5.См.: Свод законов Российской Империи. Изд. 1832, 1842 и 1857 гг. Т. 15.

6.Свод законов Российской Империи. – СПб., 1892.

7.Благотворительные учреждения Российской Империи. – СПб., 1900. – Т.2.

Сведения об авторе

Пономарев Евгений Георгиевич – др юридических наук, профессор, Почетный работник высшего профессионального образования РФ, заведующий кафедрой истории и права Ставропольского государственного педагогического института. Автор более 120 научных и учебно-методических работ (в том числе 7 монографий) в области истории нормативно-правовой базы государственных институтов России, общественно-политических движений и партий; истории Отечества; исторической и педагогической антропологии; ювенального права.

* * *

ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ПРАВОВОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЭТОГО ФЕНОМЕНА

Е.Н. Атарщикова

Проблема формирования и совершенствования специальной правовой лексики – одна из наиболее сложных и важных тем современных лингвистических исследований. В зарубежной литературе по методологическим вопросам права существует множество работ, посвященных как теории термина, так и исследованиям частноотраслевых систем, их развитию, системным лингвистическим и экстралингвистическим характеристикам, функционированию отдельных терминологических единиц в праве.

Для того чтобы дать более точное освещение этого сложного вопроса, рассмотрим в общих чертах историю становления правовой терминологии и теоретического анализа этого феномена в нашей стране.

Все слова того или иного национального языка в совокупности образуют единую лексическую систему, в которую входят общеупотребительные слова, литературные, терминологический фонд со всеми его профессиональными разновидностями, просторечная лексика, ее жаргонный пласт, различные архаизмы и неологизмы. Литературный язык как высшее достижение лингвистической культуры данного общества отличается от всей остальной лексики тем, что он заключает в себе определенный нормативный заряд, т.е. употребление тех или иных слов (словосочетаний) подчинено определенным правилам. Поэтому такой язык считается образцовым, эталонным. И только он может быть положен в основу правовых документов и языка юридической практики.

В соответствии с современными научными воззрениями язык принято подразделять на две основные категории – разговорный и книжно-письменный. Теория стилей, имеющая более чем двухсотлетний возраст, указывает на функциональную ориентированность различных стилей литературного языка. Функциональный стиль определяется как разновидность общепринятого литературного языка, соответствующая тем или иным сферам деятельности; специфика конкретного стиля обусловлена особенностями и задачами общения в данной области человеческих отношений [4:48].

Зарождение права неразрывно связано с формированием государства. Государство – универсальное явление человеческой цивилизации. Оно возникает в период разложения первобытных родовых отношений из настоятельной необходимости регулирования личностных, межличностных, групповых и социальных связей в обществе. За государственным образованием следует возникновение классов, отношения которых также регулируются государством. Язык законодательства начал складываться одновременно с возникновением права. Первые юридические документы (законы Хаммурапи, законы XII таблиц, варварские правды в Западной Европе, законы Ману в Индии, Русская Правда в России и т.п.) являлись основными источниками для выработки специальной правовой терминологии, юридических конструкций. Более того, эти юридические документы служили основой для выработки общенационального языка. Многие самые ранние памятники языка того или иного народа были именно правовыми памятниками. Обычно письменный литературный язык народа закреплялся наряду с религиозными книгами в письменных юридических источниках.

Языкознание изучает язык права в двух планах: в плане статическом (синхронном) и историческом (диахронном). Без диахронии нельзя понять синхронного состояния языка закона, сути права. Только при историческом рассмотрении становится ясным, как и почему создалась именно та или иная правовая система. В свою очередь, история языка и права – это часть истории народа, создавшего этот язык. Поэтому нельзя изучать историю права в отрыве от истории языка, правовой культуры народа-творца и носителя языка, так же, как нельзя изучать историю народа, не учитывая фактов истории языка.

Не все стороны языка связаны с историей народа в одинаковой степени.

Словарный состав – наиболее гибкая и восприимчивая к социально-политическим и общественным изменениям часть языка. В словарном составе запечатлеваются все особенности и изменения в жизни общества и государства.

Изучение языковых данных может послужить источником познания как минимум двух исторических проблем:

1) происхождения народа, государства и права;

2) правовой культуры народа на разных этапах ее развития. Это можно показать на примере изучения прошлого осетинского народа.

Обитатели центральной части Кавказа – осетины до Великой Октябрьской социалистической революции не имели своей письменности, так что изучить их историю по письменным документам было невозможно. Происхождение и история осетин, их государственность оставались малоизученным явлением до тех пор, пока лингвисты не пришли на помощь историкам, историкам права. Научный анализ осетинского языка помог восстановить историю общественно-политического и правового уклада народа на протяжении 2000 лет.

Прежде всего удалось выяснить, что осетинский язык относится к иранской группе индоевропейской семьи языков, он связан с языками скифов и сарматов, населявших в древности юг России. Отсюда можно предположить, что предки осетин входили в состав скифских племенных образований, обитали в прошлом в южнорусских и северокавказских степях, откуда и пришли в среднюю часть Кавказа. Осетинское слово со значением пленный, раб связано по происхождению с иранским словом торговля. Это значит, что в прошлом раб был товаром, а главным источником получения рабов была война, пленение.

Тесная связь существует между языкознанием и историей материальной культуры. Историк права и языковед работают вместе над восстановлением прошлого, и только благодаря их совместным усилиям науке удается проникнуть в глубь веков и восстановить правовую культуру и быт давно исчезнувших народов, примером может служить раскрытие тайны народа Урарту, основавшего свое государство в Закавказье, у озера Ван. Впервые имя Урарту упоминается в надписях ассирийского царя Салманассара I в XIII в. до н.э. В последний раз оно встречается в одной из надписей персидского царя Дария около 520 г. до н.э. На протяжении этих семи столетий существовало государство Урарту, о котором до последнего времени были известны только самые общие сведения. Подробности их истории, государственности, особенностей правоотношений оставались неизвестными. Стали известны подробности военных походов жителей Урарту, сражения их с ассирийцами и скифами, приведшие в конце концов к гибели Урарту; их образ жизни, особенности государственности, правовой культуры и быта народа.

Но не только расшифровкой надписей и прочтением письменных юридических документов помогают лингвисты историкам. Иногда свидетельства одного слова бывает достаточно для того, чтобы пролить свет на историю государства. Ведь слова возникают вместе с вещами, причем часто в на-

звании отражаются характерные признаки вещей. Вещь может исчезнуть, а название ее сохраняется, оно претерпевает семантические и формальные изменения, и задача этимолога отделить позднейшие наслоения и установить первоначальное значение и форму слова. Например, русское слово скот родственно украинскому «скотница» – казна и немецкому «Schatz» – сокровище, что также является свидетельством того, что некогда скот обладал меновой стоимостью, как бы заменял деньги» [1], из чего в свою очередь можно сделать вывод об особенностях правовых отношений.

Правовед и языковед должны совместно решать вопросы хронологии. Установление времени возникновения слова помогает определить датировку явлений материальной и правовой культуры. В последние годы широкое распространение получил новый метод датировки в языкознании, предложенный американским ученым Моррисом Сводешем и названный им лексикостатистическим. Этот метод дает возможность проникнуть в глубины истории тысячелетней давности. Сводеш перенес в языкознание принцип радиоуглеродного датирования из биологических наук. Во всяком животном и растительном организме содержится определенный процент радиоактивного углерода, который после смерти организма постепенно распадается с постоянной скоростью. Измеряя содержание углерода, можно определить, сколько времени прошло после смерти организма. Таким путем археологи устанавливают возраст археологических раскопок.

Сводеш определил, что основная часть словаря изменяется также с постоянной скоростью, процент сохраняемости слов = 81% ± 3% за1000лет.

Сравнивая между собой родственные языки, можно по количеству сохранившихся общих корней вычислить, сколько времени прошло с начала процесса расхождения. Для этого составлен «опытный список» из 200 слов, которые подвергаются анализу в разных языках.

Сводеш доказал, например, что прошло 2900 лет с момента разделения эскимосов и алеутов, которые некогда представляли этническое и языковое единство, а сейчас являются разными народами с разными языками. Эти данные подтверждаются историками и археологами. Так различные отрасли науки уточняют и подтверждают друг друга и помогают раскрыть тайны истории народов, особенности государственности [2].

В отношениях между историком права и языковедом существует также обратная зависимость. Если историк права не может обойтись без помощи языковеда, то и языковед опирается на данные истории. Большинство исторических проблем в языкознании (этимология, установление родства языков, диалектология, становление национального языка и др.) неразрешимы вне истории общества. Только история Германии объясняет, почему до сих пор немецкие диалекты так многочисленны и своеобразны – это связано с поздним развитием капитализма в Германии и его официальном нормативно-правовом регулировании.

Изучение слов и обозначаемых ими вещей или понятий имеет практическое (прикладное) значение для современных правовой науки. Это касается специальной терминологии. Научная терминология разрабатывается совместными усилиями юристов и лингвистов, причем лингвисты должны иметь ясное и полное представление о тех понятиях, для которых создается термин.

В науке имеет большое значение отыскание точного, выразительного термина. Удачный термин способствует скорейшему внедрению нового научного понятия. Исключительно удачным и точным был, например, новый термин в области политической экономии, введенный К. Марксом, – «прибавочная стоимость» (Mehrwert). Термины должны отвечать ряду требований. Они должны быть по возможности однозначны, точны, жела-

тельна их унификация. Во всех странах имеются специальные терминологические комиссии или комитеты, задача которых создавать, унифицировать и регулировать терминологию.

Язык противоречив и в своих функциях. Он обладает, как известно, познавательной и коммуникативной функцией. Процесс образования понятий в праве, процесс идеализации и абстрагирования совершаются на базе языка. Но язык обладая коммуникативной функцией является важнейшим средством человеческого общения в обществе и государстве.

С развитием языка развивается его функция выражать все более абстрактные понятия – воля, идеал, нравственность и ряд др. Однако язык развивает и способность передавать тончайшие конкретно-чувственные представления. Язык совершенствует две противоположные функции, существенные для законотворчества: абстрагирующую и конкретизирующую.

Тот факт, что законы были на виду и предназначались для всеобщего сведения, приводил к унификации литературного стиля, к выработке общих литературных норм. Саксонское, Швабское зерцала и ряд других правовых источников являлись одной из основ, на которых формировался литературный язык. Это касается и Русской Правды, которая стала основой для делового языка Древней Руси, приказов Московского государства и для образования литературного языка. Влияние законодательства, хотя и не очень интенсивное, прослеживается и в последующем.

Характерно сохранившееся до нас наблюдение над стилевой особенностью деловой письменности: «Не только в XI веке, но и позднее.., произведения делового содержания писались не «высоким» языком церковных книг и торжественных слов-проповедей, а простым деловым языком. Когда говорили о воровстве, о драке, о вырванной бороде, о разбитом в кровь лице, применялась и соответствующая речь – речь обыденной жизни... Не только стиль, но и точность содержания деловой речи, документальная точность требовала применения соответствующих слов – слов русских определенного значения» [3:42].

Историки и теоретики права по-разному выделяют периоды развития российского государства и права. И.А. Исаев называет 9 таких периодов:1) Древняя Русь (IX-XII); 2) период самостоятельных феодальных государств Древней Руси (XII-XIV вв.); 3) Московское государство (XV-XVII вв.); 4) Российская империя эпохи абсолютизма (XVIII – середина XIX вв.); 5) Российская империя периода перехода к буржуазной монархии (середина XIX-начало XX вв.); 6) Россия в период буржуазно-демократической республики (февраль-октябрь 1917 г.); 7) период социалистической революции и создание Советского государства (1918-1930 гг.); 8) период государственно-партийного социализма (1930 – начало 1960-х гг.); 9) период кризиса социализма (60-90-е гг.)

В.Н. Синюков выделяет только пять периодов развития правовой системы в соответствии с ее «государственным» изменением:

1) становление российской правовой системы, соответствующей древнерусскому земскому государству (X-XIII вв.); 2) правовая система Московского государства (XIV-XVII вв.); 3) правовая система Российской Империи (XVIII-начало XX в.); 4) советская правовая система (20-60-е гг. XX в.); 5) постсоветская правовая система Российской Федерации (конец XX в.) Данная классификация основана в большей степени на учете системного фактора развития права, а не конкретно-исторических условий. Так, период буржуазно-демократической республики после падения династии Романовых и до Октябрьской революции 1917 г., согласно данной классификации, включается в этап Российской Империи ввиду неопределенности формы правления в этот период и сохранения основных территориальных и властных структур прежней государственности. В.Н. Синю-

ков также отмечает неоднородность состояния советского этапа развития правовой системы (1994, с. 83). Учитывая то, что эта классификация в большей степени опирается на системный фактор периодизации, далее процесс развития русской юридической терминологии будет рассматриваться именно с этих позиций.

Начало и первоначальное развитие системы русского права скрывается в недосягаемой для истории древности: «Сходство религиозных верований политического устройства, уголовных, гражданских и процессуальных институтов, наблюдаемое у всех славянских народов в первые столетия их исторической жизни и множество терминов, означающих до нашего времени в славянских языках одинаковые религиозные, политические и юридические понятия, учреждения и отношения, доказывают, что в существенных чертах своих система права славянорусов языческой эпохи сложилось уже во время географического и этнографического единства славянских народов в общей их прародине» (Самоквасов, 1903. С. 11).

В 882 г. два крупных политических центра древних славян Киевский и Новгородский, объединились под властью Киева. Так образовалось Древнерусское государство, которое по своей форме представляло собой раннефеодальную монархию. Таким образом, IX век – отправная точка в истории развития русского государства и права. Но, хотя история – это непрерывное движение, научный анализ требует определенного членения исторического материала на отдельные периоды. Периодизация истории государства и права России определяется различными факторами, основными из которых считаются изменение социально-экономического уклада общества и государственное развитие, в соответствии с которыми история государства и права России подразделяется на несколько периодов. Первым источником русского права были обычаи, которые перешли в классовое общество Киевской Руси из первобытно-общинного строя и приобрели характер обычного права. Обычаи отражали определенный порядок, существовавший в первобытном обществе. Вырабатывались правила поведения, которые нигде не записывались, но присутствовали в сознании людей. Эти правила (обычаи), хотя и не были писаны, но строго соблюдались в силу привычки, традиций, авторитета старейшин рода. С возникновением государства обычаи превращаются в обычное право, если оно получает юридическое признание. Кроме того, обычаи отличаются от обычного права тем, что закон записывает в той или иной форме, таким образом. он становится доступным для ознакомления, на него можно сослаться при обосновании своих прав и притязаний [5:38-39].

С X в. до наших дней дошло княжеское законодательство (договоры Руси с Византией – 907, 911, 945, 971 гг., Уставы Владимира Святославича, Ярослава Владимировича, Русская Правда). Уже в это время лексика и фразеология языка законов имели особую терминологическую организацию, опирались, как правило, на народную почву, т.е. использовался словарный фонд, исторически, традиционно сложившийся в данном конкретном обществе. «Аже кто ударить мечемь, не вынез его, или рукоятию, – гласила, например, «Русская Правда», – то 12 гривен продаже за обиду». «Продажа» – это граф, «обида» – причинение определенного ущерба кому-либо. Для большей наглядности вспомним другие правовые термины древнейшего свода русских законов; «добыток (имущество), «муж» (свободный человек – в отличие от «челяди»), «урок» (подать), «видок» (свидетель, который что-либо видел), «послух» (свидетель, который что-либо слышал), «татьба» (воровство), «разрабеж» (конфискация имущества), «поток» (ссылка). Официально-документальный стиль считается самым древним функциональным стилем русской письменности. Он сложился в

период, начиная с древнейшего времени русской истории и до становления делового приказного письма XVII века.

Русская Правда была одним из первых законодательных актов раннесредневековой Руси. Она дошла до нашего времени в различных редакциях. Наиболее ранняя, краткая, редакция Русской Правды посвящена в основном уголовному и уголовно-процессуальному праву, что отражало уровень общественного развития того времени, его потребности. В более поздней, Пространной, Правде содержатся положения гражданского и семейного права (о долге, наследовании, опеке и т.д.). В настоящее время известно более ста списков «Русской Правды», все они разделяются на три группы: (редакции) краткую, пространную и сокращенную. Краткая редакция (КП) включает 43 статьи и является наиболее древней частью документа. Она возникла в XI в. Ее возникновение связано с именем Владимира Мономаха. Сокращенная редакция (СП) относится к середине XV в. и является документом Московского государства, адаптированным к потребностям развитого феодального общества. В большинстве статей КП речь идет об убийстве, нанесении телесных повреждений, воровстве. Однако термины «преступление» и «наказание» в Русской Правде отсутствуют. Слово «суд» появляется в Пространной Правде. В дальнейшем, по мере совершенствования процессуальных отношений, образовались такие уголовно-процессуальные термины, как «расследование», «следствие», «следователь», и др. Появляется в Пространной Правде и слово «истец» которым называли потерпевшего или обвинителя, т.е. одну из сторон в судебном процессе. Терминология семейного права, которая была более тесно связана с обыденным языком, почти не изменилась до настоящего времени («муж», «жена», «отец, «мать», «сын», «дочь» и др.). В Русской Правде было много специальных юридических терминов (суд – разбор дела, клепати – обвинять, тать – вор, обида – правонарушение, рота – присяга, огнищанин – владелец дома, хозяин и т.д.) [5:40-41].

Одним из источников юридического языка Руси были уставные грамоты и договоры. Появляются постепенно и другие деловые документы – памяти, записи, в которых оформлялись разного рода юридические сделки, а также крепости, кабалы и т.д. Большинство писаных норм вначале существовало как обычаи. Поэтому одним из источников языка правовых актов было обычное право, бытовавшие в устной речи специальные изречения, формулирующие обычаи, обряды, пословицы и поговорки. Договоры Руси с Византией не могут считаться достаточно надежными источниками, потому что изначально они были написаны на греческом языке, а затем переведены на русский В текстах договоров встречаются такие термины, как обряжение (завещание), вина, грез, согрешение, крива, зло, пакость, татьба – виды преступлений; тать (преступник, вор), казнь (наказание), тяжа (жалоба), явление (улики, показания свидетелей); клятва, рота (клятва) и некоторые другие.

На возникновение делового юридического языка оказал воздействие и церковнославянский язык, который после крещения Руси усиленно наслаждался в деловой жизни. Насаждались не только терминология священных книг, но и возвышенный, торжественный стиль изложения. В период объединения Руси под эгидой Москвы церковнославянский язык имел положительное значение – он являлся важным инструментом консолидации всех русских сил, говорящих на несовпадающих наречиях, вокруг Москвы, укрепления и развития связей между различными княжествами раздробленной Руси.

Раннесредневековое русское государство – это феодальное государство с монархической формой правления, которой соответствует определенный тип права. В' Киевской Руси крестьянство, хотя и не все, находилось в феодальной зависимости. Для господствующего класса характерно

преобладание феодальной аристократии – боярства. Великому князю помогал в управлении совет из приближенных бояр – княжи мужи. Как и всякое феодальное право, древнерусское право было правом привилегии, то есть законов предусматривал социальное неравенство людей. Отсюда в КП много номинативов, обозначающих представителей социальных групп. Существует также большая группа номинативных единиц, которые отражают систему наказаний. Упоминая «Русскую Правду», историки государства и права именуют ее сводом законов, однако подчеркивают, что это надо понимать в весьма условном смысле, так как свод законов – систематизированное собрание норм, а говорить «сколько-нибудь серьезно о системе в «Русской Правде» не приходится (Российское законодательство X-XX веков. Т. 2. С. 21).

В КП можно выделить тематические группы номинативных единиц, обозначающих: 1) виды преступных действий (убити, ударить батогом /жердью/ пястью /чашею/рогом/ тылеснию; утяти мечем/ рукоятью; утяти перст/ ус/ бороду; вынуть меч, рынуть от со-бе/ к собе; ся запирати, поиметь, пояти, изломати копье/ щит/ порт, межу переорать, татьба); 2) преступных лиц (тать, убийца);

3) представителей социально-экономических групп (гридин, ябетник, мечник, купчина, изгои, челяди, холоп, свободен муж, господин, огнищанин, княж муж, тивунец, тиун, конюх старый, сельский староста, ротаиный староста, смерд); 4) участников судебного процесса (видок, поручник, послух); 5) налогов как наказаний и специальных сборов (мъзда, урок); 6) имущества (оружие, скот, прок); 7) правомерные действия (купити, платити, извод, рота, поле, свод). Как видим, все номинативные единицы представленные в КП – слова общего употребления древнерусского языка и словосочетания на их основе. В КП, как уже отмечалось, закреплен, хотя и слабо систематизированный, обычай, однако можно выделить части текста, посвященные той или иной проблеме. КП ограничивает определенную сферу явлений, действий, предметов, объективно существовавшую в жизни, вводя слова, обозначающие данные понятия в текст определенного содержания, призванный регламентировать и регулировать разнообразные отношения людей в феодальном обществе [5:41].

Литература

1. F. Seiler. Die Entwicklung der deutschen Kultur in Spiegel des deutschen Lehnwortes, 1907; K. Vobler. Frankreichs Kultur im seiner Sprachentwiclung, 1913.

2. Морриса Сводеша // Новое в лингвистике. – Вып. 1. – М., 1960.

3. Селищев А.М. О языке «Русской Правды» в связи с вопросом о древнейшем типе русского литературного языка // Избранные труды. История русского литературного языка. – М., 1968.

4. См.: Виноградов В.В. О задачах стилистик // Избранные труды. О языке художественной прозы. – М., 1980; Шмелев Д.Н. Слово и образ. М., 1964.

5. Хижняк С.П. Юридическая терминология: Формирование и состав. – Саратов, 1997.

Сведения об авторе

Атарщикова Елена Николаевна – д-р юр. наук, канд. филол. наук, профессор, Почетный работник высшего профессионального образования РФ; декан историко-филологического факультета, заведующая кафедрой теории и методики преподавания исторических и филологических дисциплин ГОУ ВПО СГПИ. Предметом ее исследования являются проблемы герменевтики в праве; когнитивная лингвистика, педагогическая и лингвистическая антропология; проблемы лингводидактики; вопросы культуры языка и речи. Автор более 160 научных и учебно-методических работ, в том числе 5 монографий.

САМОУПРАВЛЕНИЕ КАЗАЧЕСТВА ЮГА РОССИИ В СИСТЕМЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ВЛАСТИ

С.А. Книевский

Самоуправление как организационная структура хозяйственного уклада жизни казачества вошло в систему государственной власти как ее неотъемлемая часть в середине XVIII века. Вольность и свобода составляли главную особенность организации жизни казаков, которая отличалась от образа жизни многочисленных российских городов и уездов.

Присутствие специфических национальных черт, весьма широкое применение местных источников права и обычаев на казачьих землях, вызвало у правительства необходимость в установлении особой организации местной власти и управления на этих территориях. Такая ситуация была обусловлена особенностями исторического развития страны, приведшими к тому, что русские земли окружали местности, которые резко отличались от них своими культурными и бытовыми условиями, национальным составом населения. Эта территория в основном охватывала Юго-Восток России: Дон, Кубань и Терек. Поэтому здесь была создана достаточно сильная местная власть при поддержке центра. В результате это взаимодействие властей обеспечивало Юго-Восточному краю мир с позиции силы, составляя противовес протекторату Турции и посягательствам других сопредельных государств.

Историческими предпосылками формирования системы казачьего самоуправления выступили: любовь к свободе, которую казаки ценили превыше всего, чтобы быть недосягаемыми для деспотического государства; стойкость в перенесении тягот; умение постоять за себя; патриархальная строгость нравов и склонность к вечевому устройству, а также демократические порядки, перешедшие от коренных народов Северного Кавказа, с которыми смешивалось коренное население.

Своей относительной хозяйственностью казаки в значительной мере обязаны кабардинцам, у которых были заимствованы все легкое и удобное воинское снаряжение и вооружение, военное обучение, джигитовка и т.п. Казачка переняла костюм и украшения от кабардинской и чеченской женщины. В постройке тоже тип русской избы был забыт и брошен: явилась кабардинская уна (хата) с внутренним кабардинским же устройством, расположением и убранством. Из русского, во взаимном расположении построек, осталась только улица, а в самих постройках – печь. Русская телега, рабочий конь и упряжка тоже были брошены: взамен их появилась двухколесная арба, быки и, вместо всякой упряжи, – ярмо [1:116].

Демократическое устройство внутренней жизни казачества до XVII века было завоеванием наиболее смелых, решительных, предприимчивых и активных выходцев из народа, не имевшее аналогов в России того времени, задавленной феодальным гнетом. Такое устройство означало: всеобщее вооружение народа; наличие народного собрания как высшего органа власти в войске и кругов в городах, станицах, во время походов, то есть высшего органа власти и для этих поселений, и для участников походов; выборность всех властей и их сменяемость по воле народа; безусловное право всех казаков участвовать в собраниях, высказывать на них свое мнение и голосовать.

В XVII веке влияние центра на казачьих территориях значительно усиливается. Этому способствовали: экономическая зависимость казаков от московского прави-

тельства, которая возникла из-за крестьянской войны под предводительством С. Разина, а также воссоединение Украины с Россией, постройка Белгородской укрепленной линии с постоянным присутствием российских регулярных войск на ней и постоянные вылазки турок.

Если в середине XVII века правительство не имело достаточно сил для решительного наступления на «вольности» казаков, то к концу века для этого были созданы все условия, и авторитет власти стал переходить в руки центра. Большую власть приобретал атаман, наиболее влиятельные люди в войске, назначаемые путем голосования, стали теснить войсковой круг и присваивать себе его функции. Царское правительство стало постоянно требовать казачьи отряды на службу в отдаленные уголки государства, что делало невозможным их участие в войсковом круге. Под запрет попали самовольные морские набеги (что было одной из причин возмущения Степана Разина). Стремительно увеличивающиеся имущественное неравенство привело к расколу между зажиточными казаками, которые крепко держались за царское правительство и бедными, которые наотрез отказывались давать присягу на верность царю.

К середине XVII века земли донских казаков окружала оборонительная линия от Тамбова через крепость Керенск, Верхний и Нижний Ломов, Инсар, Саранск, Корсунь на Симбирск, а в 80-х годах XVII века от Нижнего Ломова линия была выдвинута на юг через Пензу, а оттуда на Восток к Сызрани. Появление линии значительно усиливало позиции самодержавия в регионе, особенно это проявилось после взятия Азова в 1696 году, что позволило строить гавань и крепость в Таганроге и по всему берегу Азовского моря [2:29].

Для укрепления власти на Юге страны царское правительство обеспечило своей поддержкой местных старшин, которые за это соблюдали и отстаивали государственные интересы. Такое объединение правящих сил привело к ослаблению роли высшего органа местного самоуправления – войскового круга. После подавления Булавинского восстания в 1709 году Петр I своим указом запрещает казачьим войскам выбирать себе атаманов, и эта должность становится назначаемой. Атаманом Войска Донского царем пожизненно был назначен П.Е. Рамазанов.

Однако традиции были достаточно сильны среди казаков и поэтому после смерти Рамазанова в 1715 году был созван Войсковой круг для избрания нового атамана. Комендант крепости Гранжамент доносил, что «после погребения Петра Емельяновича собрались все станицы и большая часть приговорила быть атаманом из старшин Василию Фролову; меньшая же часть за старшину Максима Кумшацкого; однакож решено было у них быть войсковым атаманом Кумшацкому и насеку ему вручили впредь до указу…» [3:63]. Петр I не утвердил эту кандидатуру. В 1716 году Войско выбрало себе в атаманы Максима Фролова, но и его кандидатуру царь отклонил. В 1717 году казаки предоставили на рассмотрение еще одного кандидата Василия Фролова и в 1718 году была прислана грамота, в которой говорилось: «указали мы, Великий государь, на Дону у вас войсковым атаманом быть тебе, Василью Фролову, по выбору всего Войска, …впредь до нашего указу беспременно…» [2:42]. Василий Фролов был последним войсковым атаманом, назначенный на эту должность путем выборов. С 1723 года все войсковые атаманы назначались только верховной властью, и ни в какой мере не зависели от войскового круга. Значительный период времени они даже именовались не войсковыми, а наказными атаманами.

Потеря Войсковым кругом былого значения выразилось в том, что со второй четверти XVIII в. отдельных лиц стали зачислять в казаки по распоряжению правительства. Примерно с того же времени центральная власть стала издавать распоряже-

ния и об исключении людей из числа донских казаков по тем или иным причинам.

В 1775 году начальник всей легкой кавалерии и иррегулярных войск Г.А. Потемкин предоставил Екатерине II доклад с предложением коренных реформ в Войске Донском. Прежде всего он считал необходимым изменить порядок управления, который вызывал у него недовольство тем, что «гражданские и земские дела у них имеют течение, не соответственно генеральному в государстве положению и не так основано там, чтоб решения чинились правильно и именем законов безлично, но купно с делами военными подвержены неограниченной власти своего атамана» [4:149].

Для ликвидации сложившегося положения Г.А. Потемкин считал необходимым отделить гражданские дела от военных. Для ведения земских дел он предлагал учредить Войсковое гражданское правительство, «которому вверить все хозяйственное в пределах войска Донского внутреннее распоряжение, равным образом сбор всех установленных там доходов, также все до промыслов, торговли и прочие гражданскому суду подлежащие дела производись на генеральном во всем государстве установлении, с соблюдением данному Войску привилегий» [4:150]. Войсковое гражданское правительство должно было подчиняться лично Потемкину и состоять из войскового атамана и шести старшин, из которых четверо выбирались «по общему выбору погодно», а двое – по назначению самого Г. Потемкина. Чтобы увеличить независимость членов вышеуказанного органа от войскового атамана «повелеть всем оным производить жалование» [5:118].

Образование Войскового гражданского правительства и последовавшие за тем преобразования на Дону были направлены на резкое сокращение прав и привилегий, а также ликвидацию сохранившихся еще особенностей в области управления, так как после этого Войско было превращено в административную единицу Российской империи. Войсковой круг фактически потерял всякое значение, и казаки лишились официального органа, через который хоть в какойто мере могли отстаивать свои права. Вся власть на Дону была сосредоточена в руках войсковою атамана и старшинской верхушки, виднейшие представители которой составляли гражданское правительство. В своих действиях они должны были руководствоваться общероссийским законодательством и подчиняться органам верховной власти.

Новая форма правления просуществовала на Дону более 20 лет. По утверждению В.Д. Сухорукова, такая форма «имела важный недостаток, в ней были смешаны, власти служебная и управляющая (исполнительная), равно соединены в одном присутствии дела уголовные, гражданские, казенные, хозяйственные, полицейские и прочие» [2:44]. Последний недостаток привел к тому, что в правительстве скопилось огромное число нерешенных дел. Однако более пагубные последствия для всего Войска имел первый «важный» недостаток, потому что вскоре после образования гражданского правительства, власть переходила то к одной, то к другой из враждовавших сторон. Такое ведение дел привело к тому, что в 1797 году император Павел I издает манифест, который ликвидировал Войсковое гражданское правительство и восстанавливал войсковую канцелярию.

Канцелярия к тому времени не имела такого важного значения, как раньше, она была настолько не эффективна, что за три года в ней скопилось более 3000 нерешенных дел, а неразбериха в делах была настолько большой, что уже 16 июня 1800 года при Войсковой канцелярии было создано три экспедиции: первая – для криминальных дел, вторая – для гражданских и тяжебных и третья – для казенных. За тем 29 октября 1800 года было образованно еще три экспеди-

ции: для межевых дел, для полиции города Черкасска и сыскное начальство, соответствующее земскому суду [6:32].

К середине XIX века на территориях казачьих войск сложился новый порядок управления. Центральным органом управления казачьих войск с 1835 года являлся Департамент военных поселений, а с 1858 года его функции были возложены на управление иррегулярных войск. Но измененная система управления все равно не отвечала уровню развития вооруженных сил вообще, и казачьих войск, в частности, а следовательно, нуждалась в более глобальном реформировании, приведении ее в соответствие с уровнем развития государственного и военного управления.

Во второй половине XIX – начале XX вв. в России проводятся военные реформы 1860 – 1870-х годов, составной частью которых были преобразования в системе управления российских казачьих войск.

Реформирование в системе управления казачьих войск представляло собой сложный и длительный процесс, который можно разделить на ряд крупных периодов. Каждый период отличался особыми условиями проведения и содержанием.

Так, период с середины 50-х годов XIX века и до конца 1865 года считался подготовительным. За это время было проведено тщательное изучение, систематизация и пересмотр казачьих законоположений, а также создан новый высший орган руководства казачьими войсками – Управление иррегулярных войск.

В период с 1865 по 1889 годы были проведены коренные изменения всей системы управления казачьих войск, приведением ее в соответствие с общей системой управления вооруженными силами и системой гражданского управления населением страны. Царское правительство в этот период предприняло попытку «применить права и льготы, дарованные «Положением» 19 февраля 1861 г., к казачьим войскам» [6:44]. Во время реформирования управления казачьих войск это нашло выражение в стремлении приспособить систему управления к новым условиям и разграничить военную и гражданскую власть.

В 1879 году Главное управление иррегулярных войск получило название Главного управления казачьих войск. Штат нового органа был увеличен. Изменился его статус и полномочия. Например, повысились должностные категории начальника Главного управления и других должностных лиц. Главное управление наделялось рядом полномочий, ранее принадлежавших военному совету. Работа по перераспределению функций между отдельными его структурными подразделениями была продолжена. Фактически в ходе реализации военной реформы эта структура превратилась в подобие департамента в составе Военного министерства [7:304].

События произошедшие в Российском государстве в 1904 – 1907 гг. вызвали необходимость последующих преобразований системы управления казачьих войск. Поражение России в русско-японской войне 1904 – 1905 гг. показало неудовлетворительное состояние дел в вооруженных силах. Центральные органы военной власти и Главное управление казачьих войск оказались слабо подготовленными к осуществлению таких основных действий как осуществление быстрой и четкой мобилизации всех сил в период военного времени, обеспечение надежного управления казачьими войсками, как на территориях казачьих войск, так и в местах военных действий. Главное управление казачьих войск во время войны уделяло недостаточное внимание вопросам материального и технического обеспечения частей казачьих войск на фронтах, своевременному их пополнению [8:14].

Резкое усиление внутриполитических противоречий в стране, вылившихся в 1905 – 1907 гг. в первую русскую революцию ускорило понимание правительства в необходимости проведения реор-

ганизации системы управления казачьих войск. Революция показала, что армия, в том числе казачьи войска, не в состоянии на должном уровне выполнять функцию защиты правящего режима. Центральный и местные органы управления казачьими войсками оказались недостаточно подготовленными к руководству ими в революционных условиях.

XX век внес новые противоречия в систему управления казачьих войск. С одной стороны, капиталистическое развитие страны оказывало все более сильное влияние на хозяйственную жизнь казачества, что проявилось в предпринимательском характере земледелия, скотоводства, подсобных промыслов, участии казачьих районов во внутренней и внешней торговле России, росте кооперации и кредитных товариществ. А, с другой стороны, российское правительство явно стремилось к максимальному сохранению общинно-надельного характера казачьего землепользования, уклада жизни, традиций и обычаев казачьего населения. Чтобы разрешить сложившиеся противоречия, требовалась реорганизация системы управления казачьих войск, особенно на местном уровне [9:25].

В 1910 году Главное управление казачьих войск было упразднено и по приказу военного ведомства № 496 от 1 сентября 1910 г. создан в Главном штабе Казачий отдел [10:34]. Это изменение явилось практически воплощением идеи ликвидации обособленности казачьих войск и более полного включения их в состав регулярной армии. В ведении Казачьего отдела, руководствуясь приказом по военному ведомству № 386 от 25 июля 1911 г., остались только вопросы, связанные с гражданским устройством и внутренним управлением. А многие другие проблемы, которые раньше решались Главным управлением казачьих войск, были переданы на рассмотрение других управлений. Например, вопросами по устройству строевых частей и обучению казаков военному делу стал заниматься Отдел по устройству и службе войск Главного управления Генерального штаба (ГУГШ); мобилизационной готовности и воинской повинности – мобилизационный отдел ГУГШ; материального и технического обеспечения – Главные управления: интендантское, артиллерийское, инженерное, военно-санитарное и ветеринарное; инспекторскими вопросами – Отдел дежурного генерала Главного штаба и т.д. Даже специфические вопросы, касающиеся управления горским населением Кубанской и Терской областей, были переданы в ведение Азиатской части Главного штаба [11:147].

В октябре 1914 года была образована канцелярия по гражданскому управлению, она входила в состав штаба верховного главнокомандующего и выполняла функцию связующего звена между верховным главнокомандующим и Высшим гражданским управлением России. Казачий отдел при Генштабе вплотную занимался вопросами гражданского управления неказачьего населения казачьих областей [12:54].

На протяжении всего рассматриваемого периода в центральном органе управления казачьих войск шла безостановочная и энергичная работа по совершенствованию организационно-штатной структуры, это нашло выражение в разработке и введении новых штатов. В развитии главного органа управления казачьих войск просматривался ряд определенных тенденций: увеличение количества структурных подразделений и численности личного состава управления; уточнение и регламентация обязанностей структурных подразделений, их специализация; осуществление перераспределения функций между центральным и местными органами управления казачьих войск в сторону увеличения полномочий последних; введение обязательной практической деятельности структурных подразделений Главного управления в войсках и периодического контроля за войс-

ковыми структурами. С образованием Казачьего отдела круг вопросов, ранее рассматриваемый Главным управлением казачьих войск, значительно сузился. Военное министерство стало более централизованно управлять казачьими войсками. Соответственно уменьшился и штат Казачьего отдела по сравнению со штатом Главного управления казачьих войск конца XIX столетия. Наряду с преобразованиями центрального органа управления казачьих войск постоянно проводилась углубленная работа по изучению, анализу и систематизации законодательных актов о казачьих войсках, подготовка и издание новых, соответствующих духу времени законоположений.

Одновременно с преобразованиями Центрального управления казачьих войск осуществлялось и развитие системы местного управления.

На территории Кубанского и Терского казачьих войск местное самоуправление имело свои особенности. При его организации правительством, прежде всего, учитывалось наличие горского населения и необходимость обеспечения стабильной обстановки. Привести систему управления на этих территориях в соответствии с общероссийскими было весьма сложно, так как в этих краях установилось раздельное управление для гражданского, казачьего и горского населения [13:76].

Местное управление Кубанской и Терской областями, с их казачьими войсками, городами, Черноморским округом и горским населением находилось в подчинении командующего войсками Кавказского военного округа и войскового наказного атамана Кавказских казачьих войск с присвоением ему прав главнокомандующего гражданской частью на Кавказе.

Структура власти на Кубани и Тереке была основана на двойной подчиненности: по военной части атаманы отделов подчинялись наказным атаманам, а по гражданской – наказным атаманам и областным правлениям. Сами же атаманы отделов осуществляли руководство в казачьих селениях через станичных и поселковых атаманов [14:64].

Реформы 1860 – 1870-х гг. подталкивают правительство пересмотреть структуру и функции органов местного самоуправления на Юго-Востоке России. Первостепенной задачей в изменении местного управления было приспособление их деятельности к местным условиям таким образом, чтобы соблюдалась видимость распространения на территории Донского, Кубанского и Терского казачьих войск «Положения» от 19 февраля 1861 года. Как уже указывалось выше, это означало, что правительство всячески стремилось унифицировать управление гражданским населением с казаками и в то же время сохранить сословную систему казачьих общин. Однако из-за непонимания местными войсковыми начальниками и некоторыми представителями центральной власти всей необходимости этих преобразований возникали определенные издержки.

Станичное управление во всех казачьих войсках России до 1870 года осуществлялось на основании Положения «Об управлении войска Донского» от 26 мая 1835 года [15:31]. После образования временного Комитета для пересмотра казачьих законоположений был составлен проект нового устройства общественного управления казачьих войск. На основании этого проекта был сделан ряд выводов: существующие станичное управление не удовлетворяет современным потребностям; в связи с объединением казаков с другими слоями населения империи, основой для устройства нового станичного управления должно служить «Положение» от 19 февраля 1861 года; предоставить станичному сходу ту же самостоятельность в распоряжении общественным хозяйством и в ведении общественных дел, что и сельским обществам. Взяв за основу данный проект было разработано и введено в действие Положе-

ние «Об общественном управлении казачьих войск» от 13 мая 1870 года [16:423].

Принятый документ регламентировал учреждение общественного управления в станицах, поселках, хуторах и других поселениях, входивших в состав станичных обществ. Станичное управление состояло из станичного схода, станичного атамана со станичным правлением и станичного суда. Поселковое управление составляли поселковый сход и поселковый атаман. В таком составе поселковое управление учреждалось во всех поселениях, имеющих особые земельные наделы и не менее тридцати дворов. Поселениям, не насчитывающим тридцать дворов, но расположенным недалеко друг от друга, разрешалось объединятся в одно поселковое общество или присоединятся к другим обществам, если последние не возражали [17:219].

Новое Положение максимально приблизило станичное управление по принципам своего формирования и по компетенции к сельскому крестьянскому управлению по реформе 1861 года, что являлось еще одним шагом на пути постепенного сближения социального положения двух различных категорий земледельческого населения. Вместе с тем общественное станичное устройство имело свои особенности, так как быт казаков существенным образом отличался от жизни крестьянского населения.

Отличительными чертами казачьего местного управления по «Положению от 1870 года» от крестьянского были: подчинение станичного управления военному и гражданскому управлениям; из-за отсутствия в казачьих войсках специальных учреждений, соответствующих губернским и уездным по крестьянским делам, надзорная функция за работой станичного и поселкового управлений была возложена на окружного начальника и войскового наказного атамана [13:79].

Положение 1870 года действовало на протяжении 20 лет, после чего был сделан вывод о необходимости реформирования общественного местного управления на казачьих территориях. Это было связано с проведением ревизий в различных станицах, отчеты которых были далеко неудовлетворительны. Ревизии обнаружили во всех войсках банкротство общественного управления: станичные капиталы исчезли, на станичных обществах накопились долги, казаки стали являться на службу в неисправном обмундировании. Среди населения стало развиваться нарушение дисциплины, неуважение к старшим, леность, праздность, беспечность по отношению к обмундированию. Исходя из всего этого было разработана концепция нового Положения «Об общественном управлении казачьих войск», которую утвердил император 3 июня 1891 года [18:276].

Военный министр отзывался о новом Положении следующим образом: «разработанный документ предоставляет войсковому начальству средства и налагает на него обязанность руководить общественным станичным управлением, а следовательно, и оказывать влияние на все важнейшие проявления станичной жизни. А потому, если войсковое начальство приложит должное старание к правильной на первых же порах постановке общественного управления и затем, не ограничиваясь одним наблюдением за ним, будет руководить всеми важнейшими проявлениями станичной жизни, то можно с уверенностью ожидать восстановления в казачьем населении экономического и нравственного преуспевания, укрепления к исправному выполнению лежащих на нем обязанностей вообще, а воинской повинности в особенности, и наконец, неослабленного сохранения и утверждения древних обычаев и доброй нравственности» [19:82].

Последующие изменения в системе управления казачьими войсками, проведенные в 1910 – 1912 годах, внесли некоторые уточнения в ряде положений, определяющих общественное управление казаков. Однако существенных изме-

нений система не претерпела. Местное самоуправление на территориях казачьих войск Юго-Востока России основывалась на статьях Положения «Об общественном управлении казачьих войск» 1891 г. и существовала без изменений вплоть до 1917 года.

Таким образом, в основу правового регулирования казачеством было положено их общественное управление, поставленное под жесткий контроль и надзор со стороны государства, что позволило законодательно вписать жизнедеятельность казачьей общины в систему государственного управления.

На протяжении XVI – XVII веков в силу особых исторических условий на Юге России возникло несколько военных организаций, пользовавшихся до конца XVII века полной автономией в области суда, внутреннего управления и внешней политики. Основой каждого казачьего войска была казачья община, которая несла в себе демократические начала, выразившиеся в существовании станичного круга, как высшего органа власти. На местах созывались станичные сходы, на которых разбирались местные бытовые дела, избирались атаман и есаул, властные полномочия которых не выходили за пределы точного исполнения воли всех казаков станицы. Но по мере укрепления центральной власти, правительство стало проводить политику ограничения «свобод» казаков. В период реформирования системы управления в государственном масштабе царское правительство всячески стремилось унифицировать управление гражданским населением с казачеством и одновременно сохранить сословную систему казачьих общин. Царизм в своей деятельности продолжал поддерживать сословную замкнутость и усиливал военную организацию донских, кубанских и терских казаков, как и российского казачества в целом.

Во второй половине XIX – начале XX века в системе управления казачеством произошло значительное развитие. Особенности социально-экономического уклада жизни казачества, правовые нормы, регулирующие взаимоотношения различных сторон их жизни, определили функции и полномочия местного самоуправления. Казачество в правовом поле Российской империи стало «военно-государственным сословием с этническими тенденциями».

В дореволюционное время спецификой казачьего самоуправления оставалась не этническая принадлежность, а государственная служба, которая являлась гарантом успешного функционирования этой системы, а также выполнения казаками военно-полицейской службы. Наличие законодательно оформленных документов регулирующих общественные отношения казачества само собой способствовало возвышению его статуса по сравнению с неказачьим населением и крестьянством.

Литература

1. Попко И.Д. Терское войско со стародавних времен. – СПб., 1880.

2. Бенку И.В. Система казачьего самоуправления в XVIII – первой половине XIX вв. (на примере Донского, Запорожского и Черноморского казачьих войск): Дис. ... канд. ист. наук. – М., 2004.

3. Бенку И.В. Войсковой казачий круг в войске Донском // Первые Кайгородовские чтения: Материалы научно-практической конференции КГУКИ. – Краснодар, 2001.

4. Сватиков С.Г. Россия и Дон (1549-1917). Исследования государственного и административного права и политических движений на Дону. – Белград: Издательство Донской исторической комиссии, 1924.

5. Акты, относящиеся к истории Войска Донского, собранные генерал-майором А.А. Лишиным. – Новочеркасск, 1891. – Том II. – №112.

6. РГВИА. Ф.52. Оп.1/194. Д.95. Ч.3.

7. Сухоруков В.Д. Историческое описание земли войска Донского. – Новочеркасск, 1903.

8. РГВИА. Ф.52. Оп.1/194. Д.97. Ч.29.

9. Щелкунов С. Войско Донское при атамане А.И. Иловайском. // Сб. областного войска Донского статистического комитета. – Новочеркасск, 1910. – Вып.10.

10. РГВИА. Ф.330. Оп.1. Д.180.

11. Герман О.Б. Правовое положение казачества и крестьянства Юго-Востока Европейской России в 1861 -1920 гг. – Ростов н/Д., 2003.

12. Всеподданнейший отчет о деятельности Главных управлений Военного министерства, вызванных войной с Японией в 1904 – 1905 гг. – СПб., 1912.

13. Игнатьев Б.Б. Развитие системы управления казачьих войск России (вторая половина XIX – начало XX вв.): Дис. ... канд. ист. наук. – М., 1997.

14. Циркуляр Главного штаба № 161 (по Главному штабу). – СПб., 1910.

15. РГВИА. Ф.330. Оп.61. Д.1991.

16. Полное Собрание Законов Российской Империи. Собрание II. Том. XL. № 42059.

17. Полное Собрание Законов Российской Империи. Собрание II. Том. XLV. № 48354.

18. Полное Собрание Законов Российской Империи. Собрание III. Том. XI. № 7782.

19. Зайончковский П.А. Военные реформы 1860 – 1870 годов в России. – М., 1952.

Сведения об авторе

Книевский Сергей Александрович – канд. ист. наук, ст. преподаватель кафедры истории и права ГОУ ВПО СГПИ. Научное направление: история казачьего самоуправления. Автор 14 научных публикаций и 1 коллективной монографию.

* * *

ПСИХИЧЕСКОЕ НАСИЛИЕ КАК СПОСОБ СОВЕРШЕНИЯ МОШЕННИЧЕСТВА

В.Е. Дворцов

Динамику и структуру преступности в настоящее время определяют не столько традиционные причины и условия, хотя они и сохраняют свою значимость, сколько многочисленные факторы, которые вытекают из современных кризисных явлений в социально-экономической сфере. Так, отмечая, что преступность в России за последние несколько лет стала явлением общенационального свойства, А.Я. Сухарев пишет: «Нынешняя криминальная ситуация в России – качественно новый феномен как по масштабам преступных проявлений, так и по степени разрушительного влияния на жизнеспособность общества, функционирование и безопасность государства, права и свободы его граждан» [11:18]. На этом фоне очень ярко проявляются преступления, совершенные против личности, сопряженные с нарушением права его собственности в совокупности с причинением психического насилия. Особую тревогу из указанных преступлений вызывает мошенничество, общий рост интенсивности, тяжести последствий, изменения количественных и особенно качественных параметров которого указывает на то, что данное деяния становится серьезной угрозой для общества.

Столь нетрадиционный для отечественного уголовного права подход к рассмотрению способа совершения мошенничества, соединенного с применением психического насилия, обусловлен особенностями криминологической обстановки в России последних лет. Она характеризуется ростом случаев мошенничества, совершаемого, например, психотерапевтами в группах массовой психотерапии [13:51] или коммерческими организациями «многоуровнего маркетинга» (MLM) [6:169-170] и сетевого маркетинга, получившего наименование финансовых пирамид «второго поколения» [3].

По словам академика Татьяны Заславской, «время пирамид не пройдет никогда. Во всех странах происходит одно и то же: люди готовы верить в чудо. Везде есть контингент граждан, которым свойственно, скажем мягко, «магическое» мышление, вера в то, что есть некая возможность без труда получить богатство» [8:19]. Характерным признаком «деятельности» таких организаций является привлечение новых членов с оказанием на них психического насилия различных форм [14:367].

Одной из сфер применения психического насилия является изготовление и использование аудиовизуальных программ с неосознаваемыми компонентами, воздействующими на человеческое подсознание. Ученые указывают на возможность абсолютного исключения сознания человека в когнитивных процессах, инициируемых при восприятии сообщения, содержащего кодированные речевые сигналы, способные оказывать неосознаваемое суггестивное воздействие и менять поведение потерпевшего [5:94; 107-111]. Так, С. Г. Кара-Мурза приводит, как доказанный научный факт, возможность манипулировать поведением человека с помощью сигналов, посылаемых ему с интенсивностью выше «порога регистрации» органами чувств, но ниже «порога восприятия» сознанием, путем воздействия на подсознание на уровне подвосприятия [4:74-75]. В качестве бесспорного примера С.Г. Кара-Мурза приводит «25-й кадр», который может быть включен в содержание видеопрограмм с целью подсознательного

воздействия на поведение зрителей, побуждая их к совершению выгодных для преступников действий.

В 1993 году в Москве состоялось Всероссийское совещание по проблемам борьбы с организованной преступностью. На этом совещании впервые официально рассматривался вопрос о том, что криминальные структуры при совершении преступлений активно используют технологии психовоздействия и психопрограммирования своих жертв с помощью криминального внушения и гипноза. В ходе презентаций сетевых или маркетинговых компаний осуществляется погружение людей в трансовое состояние психики, что приводит к подавлению воли подвергшегося такому воздействию лица и совершению им действий в интересах манипуляторов вопреки своим действительным интересам. Эффективность внушения обеспечивается преднамеренным созданием при проведении презентаций и семинаров гипнотизирующей обстановки. Необходимо отметить, что любой вид обмана или мошенничества полностью выстроен на фундаменте доверия. Никого невозможно обмануть до тех пор, пока человек не будет верить преступнику, поэтому в основе доверия лежит слово «вера».

Итак, без веры невозможно доверие, а без доверия невозможно психологическое воздействие, а значит, отключение критико-аналитических и верификационных мозговых механизмов, так как в обычном состоянии сознания абсолютное большинство людей обмануть почти невозможно. И только изменение обычного состояния сознания делает возможным управление им, физиологией и поведением человека методом одних слов (вербально), а в некоторых случаях может и без слов (невербально). В качестве примера совершения мошенничества рассматриваемым способом можно привести деятельность в Магнитогорске и Новосибирске большой преступной группировки, привлекшей профессиональных психиатров к созданию финансовых пирамид, в которых деньги вымогались с помощью гипноза. Граждан приглашали на семинар, где приводили людей в состояние гипнотического транса и, как правило, получали вступительный взнос в 2000 американских долларов [9:357]. Ученые в области уголовного права предлагают даже такой вариант квалификации действий преступников – «объективно изменение сознания при гипнозе в процессе совершения преступления происходит против воли человека, а значит, с применением насилия, и должно квалифицироваться не как мошенничество, то есть завладение имуществом либо приобретение права на имущество путем обмана или злоупотребления доверием, а как насилие либо угроза его применения с целью непосредственного завладения имуществом, то есть разбой» [7].

Еще в глубокой древности шаманы и жрецы разработали специфическую психотехнику воздействия на людей в обычном состоянии сознания. Главный секрет такой психотехники заключается в умении «подстроиться» к человеку, незаметно привлекая его внешне и внутренне. Затем, добившись «контакта», через механизм врожденного бессознательного подражания, который есть у каждого человека, добиться «управляемого контакта» (раппорта) и необходимого специфического измененного состояния сознания «очарования».

Общество развивается, а вместе с ним развивается и психотехника воздействия на волю людей. На сегодняшний день самую распространенную методику нейролингвистического программирования стали использовать практически все мошеннические организации. На своих семинарах организаторы применяют методы манипуляционного психологического воздействия, программирования сознания, что достигается путем использования громкой ритмичной музыки, специально

составленных на основе методов нейролингвистического программирования фраз и предложений, оказывающих внушающее воздействие, согласованных действий пособников преступления, демонстрирующих согласие внести денежные средства, и других способов, разработанных с привлечением специалистов в области психологии и психиатрии [2].

Таким образом, использование специальных методов психического насилия, не сопряженных с обманом, не соединенных с физическим насилием или угрозой его применения в качестве способа посягательства на имущество граждан есть очевидный пробел уголовного законодательства. Как представляется, причиной является отсутствие должной теоретической разработки проблемы психического насилия при совершении мошенничества и нежелание законодателя учитывать данные социальной психологии по вопросу деятельности мошеннических организаций в сфере уголовного права [10:9].

Тем не менее, правоприменительная практика идет по пути квалификации рассмотренных деяний как мошенничества, что нашло отражение в практике Верховного Суда Российской Федерации. Так, Судебная коллегия по уголовным делам Верховного Суда РФ 10 апреля 2003 года оставила без изменения приговор Магаданского областного суда, которым были осуждены по п. п. «а», «б» ч. 3 ст. 159 УК РФ и по ч. 3 ст. 30, п. п. «а», «б» ч. 3 ст. 159 УК РФ руководители общественной организации «Афина» [1:18]. Виновные разработали систему вовлечения в организацию граждан с целью ввести их в заблуждение и убедить отдать свои денежные средства. В ходе так называемых гостевых семинаров руководители организации создавали у аудитории ошибочное представление о возможности быстрого обогащения при участии в деятельности организации. При этом они умышленно умалчивали достоверную информацию о том, что большинство участников не смогут не только получить доход, но и с неизбежностью потеряют внесенные ими деньги. Из заключения судебно-психологической экспертизы следует, что при вовлечении граждан в деятельность организации со стороны виновных на приглашенных оказывалось психологическое воздействие. Основным методом этого воздействия было внушение с использованием техники нейролингвистического программирования, что повлияло на принятие гражданами решения о вступлении в организацию и внесении денежных средств [1:19-20].

При расследовании мошеннических преступлений, совершенных с вероятностью применения психического насилия, целесообразно использовать помощь психиатров для адекватного психологического воздействия на сознание потерпевших и воспроизведения картины произошедшего. Обязательно проводить судебно-психологическую экспертизу психологического воздействия (СПЭ ПВ), результаты которой и определят, кто и в каком виде должен нести уголовную ответственность. Такая экспертиза является «подвидом экспертно-психологического исследования, направленным на выявление следов противозаконного вторжения в психическую сферу деятельности личности, если результатом последнего являются негативные последствия для ее здоровья, социального статуса и/или финансово-имущественного положения» [12:160]. Кроме того, её проведение позволит также пресечь возможные случаи симулирования гипнотического состояния лицом, совершившим преступления в целях собственной защиты.

В целях эффективной борьбы с мошенничеством, совершаемым с применением психического насилия, представляется целесообразным изменить существующую редакцию статьи 159 УК РФ и дополнить часть третью данной статьи таким квалифицирующим признаком, как совершение

мошенничества «с применением психического насилия, существенно ограничившего свободу воли потерпевшего».

Литература

1. Бюллетень Верховного Суда Российской Федерации. – 2004. – № 2.

2. Официальный сайт МВД РФ. http://www.mvdinform.ru/news/5716/. (11.10.2010).

3. Сообщение пресс-службы ГУБЭП МВД России // Официальный сайт МВД РФ. http://www.mvdinform.ru/news/1788/ (11.10.2010); Шейнов В.П. Психология обмана и мошенничества. – М., 2002.

4. Кара-Мурза С. Г. Манипуляция сознанием. – М., 2002.

5. Климова Ю.Н. Преступность и массовая коммуникация в период предвыборной агитации: Дис. ... канд. юр. наук. 12.00.08. – Н. Новгород. 2003; Смирнов И.В. Психотехнологии. Компьютерный психосемантический анализ и психокоррекция на неосознаваемом уровне. – М.: Прогресс-Культура, 1995.

6. Куницын И.А. Правовой статус религиозных объединений в России: исторический опыт, особенности и актуальные проблемы. – М.: Отчий дом, 2000.

7. Лазакович Е.Л. Мошенничество с применением психологического гипноза. // Юридическая Россия. Федеральный правовой портал. http://law.edu.ru/doc/document.asp?docID=1308479. (10.03.2011).

8. Новоселова Е. Закончилось ли в России время пирамид? // Российская газета – Федеральный выпуск № 5388 (12) от 24 января 2011 года

9. Поднебесный А.Н. Совершение мошенничества с применением психического насилия в форме противоправного психологического воздействия // IX Нижегородская сессия молодых ученых «Голубая Ока» 19-23 октября 2004 г. Гуманитарные науки: тезисы докладов. – Н.Новгород: Изд. Гладкова О.В, 2005.

10. Ситковская О.Д. Психология уголовной ответственности. – М.: Норма, 1998.

11. Сухарев А.Я. Феномен российской преступности в переходный период: тенденции, пути и средства противодействия: Автореф. дис. ... д-ра юрид. наук. – М., 1999.

12. Чижова Д.С. Особенности судебно-психологической экспертизы психологических воздействий по уголовным делам: Дис. ... канд. психол. наук. – СПб.; Калуга, 2003.

13. Хассен С. Освобождение от психологического насилия. – СПб.: Прайм ЕВРОЗНАК, 2001.

14. Христенко В.Е. Психология поведения жертвы. – Ростов н/Д.: Феникс, 2004.

Сведения об авторе

Дворцов Вадим Евгеньевич – соискатель Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского.

* * *

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ СЕМЕЙНО-БРАЧНЫХ ОТНОШЕНИЙ В РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ

Л.А. Часовская

Фиксирование в современном российском обществе таких тенденций в семейно-брачной практике, как падение уровня рождаемости, увеличение числа рождения детей вне брака, одиночество, рост числа разводов, распространение добрачных и внебрачных сексуальных отношении, асоциальных форм общения в семье и т.д., привели к тому, что «пробные браки», брачный аферизм, неполная семья, «материнская семья», одиночество как предпочитаемый образ жизни стали распространенными явлениями.

Если рассматривать данные итогов Всероссийской переписи населения 2002 года, оказывается действительно, все большее распространение приобретает одиночный образ жизни. Из 1000 человек в возрасте 16 лет и более никогда не состояли в браке – 210 (в 1989 г.- 162); 572- состоят в браке (в 1989 г. – 653); 114 – вдовые (в 1989 г. – 110); 94 – разведенные (в 1989 г. – 72) [2:19].

Если в 1989 году одиноких людей было 52 %, то в 2002 году стало 73 % от общего количества населения (Диаграмма 1)

Как видно холостые, вдовые и разведенные, на сегодняшний день составляют одинокое брачное население.

В то же время наблюдается изменение семейно-брачной структуры и на региональном уровне (Таблица 1, Диаграмма 2.) [2:20]

Следует так же отметить наметившуюся тенденцию рождения детей вне брака. Органами загса Ставропольского края в 2007 году зарегистрировано актовых записей о рождении детей по заявлению матери, не состоящей в браке с отцом ребенка на 14, 3 % больше, чем в 2006 году, при этом, отцы стали чаще признавать своих детей, на 2, 4% больше, чем в предыдущем году [3]. Иначе говоря, лозунг «занимайтесь любовью, а не детьми» достаточно хорошо усвоился мужской половиной российского населения.

В целом, можно констатировать увеличение матрифокальных, неполных семей, матерей одиночек, преобладание мужского инфантилизма, выражающегося в нежелании принимать ответственность за своих детей и др.

Нельзя не отметить такое явление, как преобладание числа женщин, указавших, что они состоят в браке, над числом со-

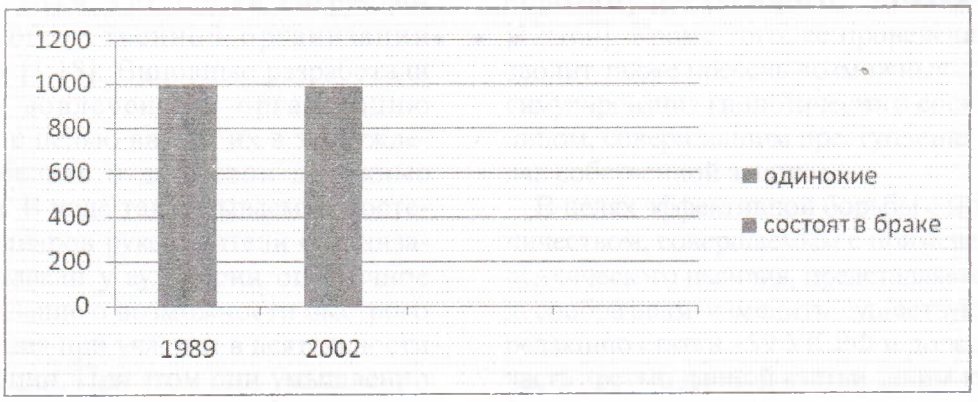


Диаграмма 1. *Брачная структура российского населения*

Таблица 1 - Динамика браков и разводов по Ставропольскому краю

Годы	Количество браков	Количество разводов	На 1000 человек населения приходится		Индекс разводимости (количество разводов на 100 браков)
			браков	разводов	
1990	22993	10835	9, 4	4, 4	47
2000	16523	10708	6, 0	3, 9	65
2009	20237	12118	7, 5	4, 5	60

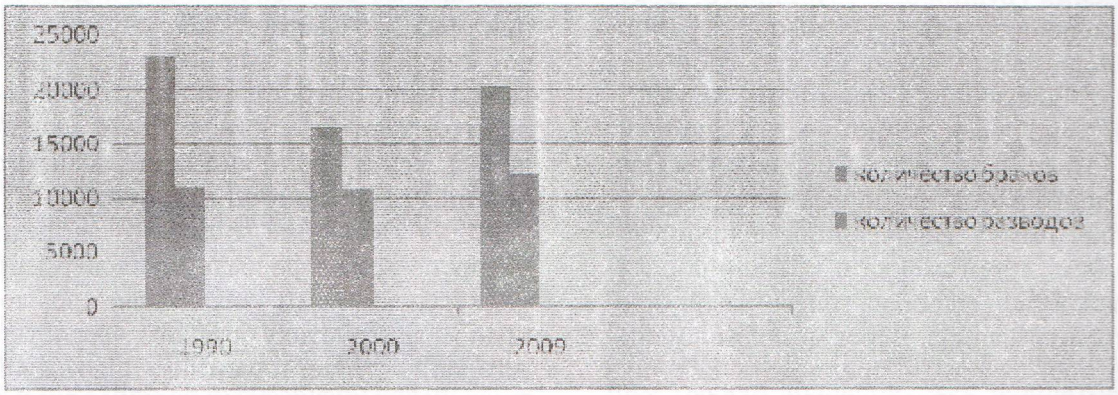


Диаграмма 2. *Динамика браков и разводов по Ставропольскому краю*

стоящих в браке мужчин. Итоги Всероссийской переписи 2002 года выявили, что число женщин, состовляющих в браке, превысило число состоящих в браке мужчин на 65 тыс. человек (в 1989 г. – на 28 тыс. человек) [2:19], что указывает на распространенность незарегистрированного брака, в котором женщина ощущает себя замужем, а мужчина холостым.

Все это свидетельствует о том, что искажение своего семейнного положения стало распространенным явлением. 16 февраля 2011 г. Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ) представил данные, о чем россияне чаще всего говорят неправду.

Например, регистрироваться в социальных сетях под вымышленным именем наиболее склонны мужчины (33%) и респонденты моложе 35 лет (32-34%). Мужчинам также более свойственно говорить неправду о возрасте (33%) и семейном положении (29%) [1]. Такая появившаяся возможность создает благоприятные условия для распространения брачного аферизма, для чего мошенники используют сайты знакомств в интернете.

Брачными аферистами бывают мужчины и женщины. Задача мошенников: обман с целью наживы. В правоохранительные органы они попадают редко. Брачные аферисты – это люди, тонко чувствующие потребности и душевное состояние других людей. Главное их «достоинство» – идеально отточенное актерское мастерство. Брачным аферистом сможет быть не каждый. Брачный аферист – тонкий психолог: он говорит только то, что вторая половинка хочет услышать, угадывает все желания и исполня-

ет прихоти. Быстро завоевывает доверие, переезжает к жертве домой, и методично «качает» из нее деньги.

В основу содержания данной статьи положены результаты анализа эмпирического исследования, проведенного методом фокусированного интервью на тему «Брачный аферизм как социокультурное явление» в 2010 г. в г. Ставрополе. Метод фокусированного интервью, выбранный для проведения исследования, относится к качественным методам сбора информации, заключается в проведении группового, глубинного, фокусированного интервью в форме групповой дискуссии, в ходе которой собирается субъективная информация от участников по обозначенному кругу проблем.

Татьяна Г.: « Сестра моей подруги Ольга долго и тщательно выбирала себе будущего мужа. Выпускница медицинского вуза, спортсменка и красавица остановила свой выбор на голубоглазом брюнете Александре. Через месяц новоиспеченный суженый предложил девушке руку и сердце. Так как у Саши появились какие-то проблемы с квартирой, которую он якобы никак не мог поделить с родителями, Оля предложила возлюбленному пожить вместе у нее. Пожили счастливо, правда, недолго. Через три месяца, когда Оля уже вовсю готовилась к свадьбе, жених исчез. Вместе с ним Олю покинули золотые украшения и деньги».

Такие брачные аферы давно уже не редкость. Поймать мошенников практически невозможно, так как «гастролируют» они по всем российским городам, используя обычно поддельные паспорта.

Сергей Букреев, адвокат: «Дела, связанные с так называемым «брачным мошенничеством», в моей практике, естественно, были. Однако чаще встречаются более сложные истории, когда вступают в брак с состоятельным человеком, приобретается дорогая недвижимость и дорогие личные вещи, а затем начинается бракоразводный процесс с разделом имущества».

Психологический портрет современного брачного афериста таков: в юном возрасте ребята делают удивительное открытие – они нравятся противоположному полу. Обольстив жертву они начинают безраздельно пользоваться ее «благами». Не так давно появилась целая наука под названием «томология». Она изучает напряжения ЭГО и СУПЕРЭГО средствами сознательного осмысления поведения. Так вот, томологи называют желание «обогреть и обобрать» «комплексом брачного афериста». Преступный обман с целью наживы заложен глубоко в подсознании. Человек чувствует свою «нужность», вот и пользуется. Сами брачные аферисты искренне считают, что они не обобрали свои жертвы, а «взяли плату за теплоту и ласку», «за то внимание, которого они никогда не получат от других».

Юлия Новикова, психолог, доцент Ставропольского филиала Краснодарского университета МВД России дает следующую характеристику брачного афериста:» Аферист – стратег и охотник. Для каждой барышни у него свой ключик. Хочешь богатого? Будет бросаться (поначалу) деньгами. Ждешь принца на белом коне? Не поленится устлать асфальтовую дорожку к подъезду лепестками роз. Ищешь серьезных отношений? Предложит выйти за него замуж в первый, максимум второй вечер знакомства. Никогда не забудет открыть (и подержать!) перед дамой дверь, подать ей пальто (и помочь его надеть), протянуть руку на лестнице или на сложном участке дороги, помочь сесть в машину.... Одним словом, мечта любой уважающей себя женщины. Брачный аферист готов жениться на всех женщинах мира. Брачный аферист – это игрок. Только вместо игральных карт у него женщины. Конечный интерес у афериста – меркантильный. Секс служит только средством добычи и приятным дополнением. Особо неудачливые дамы теряют все нажитое состояние (если аферист универсал и действует также, как квартирный

мошенник и т.п.), теряют крупные суммы денег, драгоценности – все что можно унести, перевести на свой счет и несложно удачно сбыть или припрятать до лучших времен. Мошенник действительно внутренне расположен ко всем своим жертвам, в противном случае женщины оттолкнут его.

И если спросить мнение о нем любой из пострадавших от его игры, все они ответят, что это был лучший мужчина в их жизни. Они скучают по нему и готовы принять его обратно, даже после такого воровского побега. Потому-то, наверное, и заявлений о таком виде мошенничества в милицию поступает немного».

Подобный вид такого мошенничества в нашей стране процветает.

Причины брачного аферизма просты – высокая безработица и низкие зарплаты толкают молодых людей на такой, по их мнению, легкий путь обогащения.

«Сидение за компьютером», создает ощущение безнаказанности. Человеку кажется, что если он что-то делает в Интернете, то его практически невозможно найти.

Действительно, расследование дел о международном брачном мошенничестве в Интернете осложняется тем, что международные поручения идут очень долго. И дело, возбужденное по заявлению иностранного гражданина, может оказаться в России только через полгода, а за это время преступники могут сменить место обитания или вообще «лечь на дно».

Российские брачные аферисты знакомятся с жертвами обычно на улицах и в кафе. В приличном клубе, дорогом ресторане или в дверях собственного офиса они не рискнут появиться, чтобы не встретить свою бывшую жертву.

Брачный аферист предпочитает оставаться как можно более незаметным. Он не будет фотографироваться «на память» и везти на свою родину знакомиться с мамой. Профессии у мошенников обычно: летчики, дизайнеры, модельеры и даже тайные агенты. Таинственность и загадочность – залог успеха, чем аферисты умело и пользуются.

У мошенников есть несколько способов выманивать деньги. Наиболее распространенный – приобретение материальных ценностей благодаря получению банковского кредита .

Ирма Л.:«Я познакомилась с Максимом С. в кафе. Через несколько дней ночью Максим С. оказался на пороге моей квартиры. Приехал на такси, попросил оплатить проезд и обещал вернуть деньги. Было неудобно отказать человеку. Я дала деньги.

Он заботливо варил кофе по утрам, гулял со мной по осеннему парку, мечтал о крепкой семье и милых детях. Вообще, Максим вскоре оправдал все мои ожидания: принял участие в ремонте квартиры, подружился с сыновьями, предложил выйти замуж... Он говорил, что ищет работу, уверял, что с его дипломом компьютерщика это будет легко. И как-то примчался домой: «Ура! Я устроился. Но для работы мне нужны ноутбук и видеокамера». На это требовалось две с лишним тысячи долларов. Я (с зарплатой в 6000 рублей!) предложила: а давай возьмем кредит! И взяла. На 64 000 рублей. Это моя зарплата за год... Вместе мы купили компьютер. Максим взял оставшиеся деньги, сказал, за видеокамерой съездит сам. И исчез. Я звонила ему на сотовый, а он бросал трубку».

В милиции, куда обратилась Ирма Л., уголовное дело не возбудили. Ирма обратилась к детективу, они нашли мошенника и отвезли в милицию. В беседе Максим обещал выплатить кредит, но его пришлось отпустить.

Вилен Мативосян, начальник дознания главного управления внутренних дел по г. Ставрополю поясняет: «Здесь нет состава преступления. Потерпевшая жила с Максимом и добровольно отдала ему деньги».

Начальник отдела организации дознания главного управления внутренних дел по Ставропольскому краю Светлана Руба-

нова комментирует: «В подобных делах очень сложно доказать, что мужчина действовал из корыстных побуждении, т.е. доказать умысел. Здесь тонкая грань между гражданскими и уголовно наказуемыми отношениями, ведь люди вели совместное хозяйство, что не дает возможности четко установить хозяина приобретаемого имущества. Женщина добровольно отдала мошеннику вещи и деньги, поэтому в таких случаях уголовное дело, как правило, не возбуждают. И шансов вернуть деньги и вещи у женщин практически нет».

Директор Института социально-экономических проблем народонаселения РАН Алексей Шевяков считает, что в этом нет ничего удивительного. «В течение двух последних десятилетий взяли на вооружение один лозунг – обогащайтесь, зарабатывайте деньги как угодно!», – говорит А. Шевяков. Социологи приводят свою статистику. Чуть больше 50% мужчин женятся на любимых, остальные – из боязни одиночества, потому что пришел возраст для создания семьи, из желания иметь стабильную старость или в корыстных интересах [1].

По результатам исследования ВЦИОМ в январе 2011 года, почти 20 % женщин и 30% мужчин признались, что заключили браки по расчету [1].

Исходя из выше приведенных данных, можно предположить, что в настоящее время происходит коммерциализация семейнобрачных отношений. Понятие коммерциализация означает – подчинение деятельности целям извлечения прибыли [4].

Отклонения во внутрисемейных отношениях, репродуктивном поведении, особенности в семейно-брачном поведении брачного населения всегда влияют на детей, на их будущее семейно-брачное поведение, формирование ценностных ориентаций. Именно эти дети в значительной степени будут иметь затруднения при создании собственной семьи, воспитании своих детей, что неизбежно будет способствовать разрушению института семьи и брака. Не исключено, что у них проблемность ситуаций будет глубже, что потребует вмешательства общества.

Литература

1. Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ)- www.wciom.ru

2. Основные итоги всероссийской переписи населения 2002 года по Российской федерации. – М., 2003.

3. Сведения о государственной регистрации актов гражданского состояния по Ставропольскому краю.

4. Экономический словарь http://dic.academic.ru/dic.nsf/econ_dict/7570

Сведения об авторе

Часовская Людмила Александровна – доцент, кандидат социологических наук. Круг научных интересов: социология семьи, социология образования, социология управления. Является членом Российского общества социологов. Автор более 30 научных и учебно-методических работ, в том числе и монография «Современная семья и подрастающее поколение».

* * *

РАЗДЕЛ VII. МАТЕМАТИКА И ИНФОРМАТИКА

АНАЛИЗ ВЛИЯНИЯ СОСТОЯНИЯ ИОНОСФЕРЫ НА ТОЧНОСТЬ МЕСТООПРЕДЕЛЕНИЯ СПУТНИКОВОЙ РАДИОНАВИГАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ ПОГРАНИЧНОГО КОРАБЛЯ

С.А. Рядноv, Т.Е. Козловский, А.В. Кондрашов

В целях обеспечения охраны морских биологических ресурсов территориального моря, исключительной экономической зоны и континентального шельфа Российской Федерации, а также для демонстрации Государственного флага пограничные корабли несут службу в открытом море.

В рамках своих многочисленных полномочий пограничные корабли, в том числе, должны получать ежедневную информацию о местонахождении промысловых судов, тем самым пресекая и предупреждая своей деятельностью незаконный вылов морских биологических ресурсов.

Для эффективного выполнения правоприменительных полномочий при решении задач обеспечения охраны морских биологических ресурсов, пограничным кораблям необходимо постоянное установление и фиксирование своих точных координат и координат судов нарушителей. Существующие же в настоящее время навигационнорадиолокационные станции не в состоянии эффективно решать эти задачи по причине недостаточной высокой точности определения координат и малой дальности действия. Поэтому пограничным кораблям необходимо использовать спутниковые радионавигационные системы.

Спутниковой радионавигационной системой принято называть систему, в которой группировка искусственных спутников земли (ИСЗ) выполняет роль опорных радионавигационных точек. В настоящее время наибольшее распространение получили НАВСТАР (США), ГЛОНАСС (Россия). В стадии разработки ГАЛИЛЕО (Европейская СРНС) и БЭЙДОУ (Китайская СНС) [1]. В этих СРНС радиопередатчик имеется только на навигационных ИСЗ, а аппаратура, размещаемая на подвижном объекте, имеет только приемник сигналов ИСЗ, устройство обработки сигналов и вычисления координат объекта. В подобных навигационных системах результаты вычисления координат объекта имеются только на самом объекте, т.е. аппаратура объекта сама определяет свои координаты.

Постановлением Правительства РФ от 20.08.2001 г. № 587 принята федеральная целевая программа «Глобальная навигационная система» (далее – Программа) на 2002–2011 годы. Постановлениями Правительства РФ от 14.07.2006 г. № 423 и от 12.09.2008 г. № 680 в Программу внесены изменения и дополнения, предусматривающие развитие системы ГЛОНАСС, разработку навигационной аппаратуры для гражданских и спецпотребителей, внедрение и использование спутниковых навигационных технологий на транспорте, модернизацию геодезической сети государства.

Указом Президента Российской Федерации от 18.05.07 г. № 638 «Об использовании глобальной спутниковой навигационной системы ГЛОНАСС в интересах социально-экономического развития Российской Федерации» установлено, что доступ к навигационным сигналам системы ГЛОНАСС предоставляется российским и иностранным потребителям на безвозмездной основе и без ограничений, а также, что аппаратура спутниковой навигации, приобретаемая для нужд федеральных органов исполнительной власти и подведомственных им организаций, должна функционировать с использованием сигналов системы ГЛОНАСС.

Российская орбитальная группировка НИСЗ (на 09.03.11 г.) насчитывает 27 спутников, находящихся на круговых орбитах высотой 19100 км, наклонением 64, 8° и драконическим периодом обращения 11 часов 15 минут 44 секунды. Орбитальные плоскости разнесены по долготе на 120°. В каждой орбитальной плоскости размещаются по 8 спутников с равномерным сдвигом по аргументу широты 45°. Кроме этого, и в плоскостях положения спутников сдвинуты относительно друг друга по аргументу широты на 45° [1].

Применение российской СРНС позволяет обеспечить местоопределение корабля с допустимой погрешностью $\delta x_{доп}$ = 1÷30 м круглосуточно, практически в любой точке поверхности Земли. Достижение погрешности местоопределения $\delta x \leq \delta x_{доп}$ в СРНС ГЛОНАСС осуществляется путем уменьшения двух основных составляющих общей погрешности местоопределения ($\delta x = \delta x_{ш} + \delta x_{и}$): шумовой $\delta x_{ш}$ и ионосферной $\delta x_{и}$. Это реализуется за счет применения широкополосных сигналов с полосой спектра $\Delta F_0 \approx 1$ МГц и несущей частотой $f_0 \approx 1,2$ ГГц в одночастотной навигационной аппаратуре потребителей и применение двух несущих частот $f_{01} \approx 1,2$ ГГц, $f_{02} \approx 1,6$ ГГц для передачи широкополосных сигналов с полосами $\Delta F_1 \approx 1$ МГц и $\Delta F_2 \approx 10$ МГц в двухчастотной навигационной аппаратуре потребителей.

В одночастотной навигационной аппаратуре потребителей ионосферная составляющая погрешности местоопределения прямо пропорционально зависит от интегральной электронной концентрации ионосферы $\delta x_{и} \sim N_m = \int N(h)dh = N_m h_э$. Последняя определяется как электронная концентрация на высоте $h = h_m$ максимума ионизации $N(h = h_m) = N_m$. При нормальной ионосфере она составляет $N_m \approx 10^{12}$ эл/м^3 [3]. При естественных возмущениях ионосферы величина $N_m \sim N_m$ может возрастать в 5 раз, что обуславливает возможность возрастания ионосферной погрешности местоопределения с $\delta x_{и} \approx 3$ м до 15 м.

В настоящее время существует возможность создания искусственных возмущений ионосферы. В электронных СМИ часто упоминается проект министерства обороны США «HARP – система высокочастотного воздействия на ионосферу». Суть данного проекта состоит в следующем: антенные установки, разогревая ионосферу, создают искусственные магнитные бури, последствия которых сказываются на навигационных системах. Нагрев отдельных областей атмосферы способен приводить к серьезным климатическим изменениям и как следствие вызывать вызвать климатические катастрофы: торнадо, засуху, наводнение цунами, землятресение по всему миру или как минимум в указанных регионах [4]. Самое меньшее, что HARP сможет, – нарушать радиосвязь на больших территориях, значительно ухудшать точность спутниковой навигации, «ослеплять» радиолокаторы, в том числе раннего и дальнего обнаружения и предупреждения, системы ПРО и ПВО. При искусственных возмущениях ионосферы осуществляемых на высотах $H_в$ = 30…100 км, образуется несколько областей повышенной ионизации. При этом значение максимальной электронной концентрации ионосферы

может возрастать до $N_m \sim 10^{18}$ эл/м^3 постепенно спадая до нормального значения $N_m \approx 10^{12}$ эл/м^3 за время t ~ 5…10 часов. Следовательно при осуществлении искусственных возмущений ионосферы можно ожидать долговременного увеличения ионосферной погрешности местоопределения в одночастотной навигационной аппаратуре потребителей (т.к. $\delta x_и(t) \sim N_m(t)$) и нарушения условия осуществления навигации с допустимой погрешностью ($\delta x \leq \delta x_{доп}$). Это делает практически важной задачу прогнозирования точности определения координат СРНС в условиях искусственных возмущениях ионосферы.

Литература

1. Песков Ю.А. Морская навигация с ГЛОНАСС/GPS. – М.: «Моркнига», 2010.

2. Маслов О.Н. Модели трансионосферных радиоканалов и помехоустойчивость систем космической связи: приложение к журналу «Инфокоммуникационные технологии». – Вып. 4. – Самара: ПГАТИ, 2006.

3. Пашинцев В.П. Оценка погрешности измерения псевдодальности в спутниковых радионавигационных системах при возмущении ионосферы в слое F // Физика волновых процессов и радиотехнические системы. – 2007. – Том 10. – №6.

4. http://bigbord.net/stati/op/10488.html

Сведения об авторах

Рядов Сергей Алексеевич – канд. техн. наук, профессор, доцент института береговой охраны ФСБ России, г. Анапа. Имеет 132 научных публикации (из них 3 в журналах ВАК), 21 учебно-методическую работу. Область научных интересов – нейронные сети, технологии объектно-ориентированного программирования.

Козловский Тимур Евгеньевич – Институт береговой охраны ФСБ России, г. Анапа.

Кондрашов Александр Владимирович – канд. техн. наук, ст. преподаватель кафедры математики ГОУ ВПО СГПИ. Имеет 55 научных публикаций (из них 3 в журналах ВАК), 1 учебно-методическую работу. Область научных интересов – модулярная арифметика в вычислительной технике, нейронные сети.

* * *

КУЛЬТУРА И СТИЛЬ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

В.С. Гиршович

Главной задачей российской образовательной политики сегодня является обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. Модернизация общеобразовательной школы предполагает ориентацию образования не только на усвоение определенной суммы знаний, но и на развитие личности, учет и развитие ее познавательных и созидательных способностей, в том числе и математического мышления.

Проблема активизации мыслительной деятельности личности в процессе обучения – одна из актуальных в педагогической науке и в образовательной практике. Учителя, отмечая в настоящее время нежелание обучаемых учиться, низкий уровень развития их познавательных интересов, часто равнодушие к знаниям, предпринимают различные попытки сконструировать формы, модели, способы, условия обучения, которые позволят изменить описанную ситуацию. По мнению современных ученых и методистов, такой выход может быть найден в гуманитаризации образования, под которой понимается перенос акцентов с накопления готовых знаний, умений и навыков па формирование личности, владеющей технологией и культурой творческого труда, способной создавать новое и нести за это персональную ответственность Актуализация проблемы культуры в настоящее время вызвана тем обстоятельством, что в современном обществе ученые вынуждены под давлением умножающихся проблем современности заново переосмысливать вопрос о фундаментальных основаниях социального бытия. Возрастание субъектной роли человека в жизни ведет к усилению внимания к культуре, лежащей в основе его социально-творческой активности. Понятие культуры неразрывно связано с ее субъектом – человеком: именно он творит, сохраняет и распространяет созданные им культурные ценности. С этой позиции культура является характеристикой развития творческих сил и способностей личности. Культура – это специфический способ жизнедеятельности человеческого общества, сфера самореализации людей, источник регулирования социального взаимодействия и поведения [1:36].

Математика как учебный предмет является частью культуры и не может служить образованию людей, если они не видят в этом для себя смысла. Главной целью математического образования является формирование математической культуры мышления, которая представляет собой сплав логического мышления и математической интуиции. Проблема формирования математической культуры стала актуальной в последнее время. Данной проблеме посвящены исследования О.В. Артебякиной, Д.И, Икрамова, В.Н. Худякова И.И. Кулешовой, С.А. Розановой, И.В. Сейферт и др. Овладение математической культурой предполагает усвоение математических умений и знаний, формирование навыков общения и гуманистического мировоззрения, интеллектуальное развитие, следовательно, связано с развитием мышления человека, в процессе которого изменяется сам человек.

Культура вообще, в том числе культура математического мышления, не только создает систему ценностно-смысловых координат, лежащую в основе пове-

дения социальных субъектов, что способствует интеграции общества, но также является важным фактором общественного развития. Под культурой мышления понимается способность индивидуального мышления к саморазвитию и умение его выходить за пределы сложившихся у индивида форм и канонов мышления. В познавательных процессах – это высокая степень интеллектуального совершенства Культура мышления представляет собой совокупность формально-логических, языковых, содержательно-методологических знаний, умений и навыков, которые проявляются в интеллектуальной деятельности человека. От культуры мышления зависят процессы социализации личности, ее профессиональные успехи и творческие достижения. Культура мышления позволяет рационально ставить и решать как свои жизненные, так и общественные задачи, давать адекватную оценку себе и всему окружающему.

Под математической культурой Д.И. Икрамов понимает систему математических знаний, умений и навыков, которые органически входят в общую культуру учащихся, а так же свободное оперирование ими в практической деятельности. Под математическим мышлением, в основе которых лежат математические понятия и суждения, Д.И. Икрамов понимает совокупность взаимосвязанных логических операций, оперирование свернутыми и развернутыми структурами, способность к пространственным представлениям, запоминанию и воображению. Математический язык необходим для обозначения всех основных средств, с помощью которых в письменной или устной форме выражается математическая мысль [3:88].

Культура математического мышления человека как смысложизненная ориентация рассматривается в качестве одного из основных показателей социальной культуры личности. Т.А. Ивановой выделены следующие компоненты культуры математического мышления: мировоззренческая, логическая, функциональная, эвристическая, алгоритмическая и др. [4:87].

Логическое мышление обычно характеризуется умением выводить следствия из данных предпосылок, вычленять частные случаи из некоторого общего положения, теоретически предсказывать конкретные результаты, обобщать полученные выводы и т. п. Логическое мышление проявляется и развивается у обучающихся, прежде всего, в ходе различных математических выводов: индуктивных и дедуктивных, при доказательстве теорем, обосновании решения задач и т. д.

Функциональное мышление, характеризуемое осознанием динамики общих и частных соотношений между математическими объектами или их свойствами, ярко проявляется в связи с изучением одной из ведущих идей школьного курса математики – идеи функции.

Сформированность пространственного воображения характеризуется умением мысленно конструировать пространственные образы или схематические модели изучаемых объектов и выполнять над ними операции, соответствующие тем, которые должны были быть выполнены над самими объектами. Известно, что невысокий уровень развития пространственно-схематического мышления обычно затрудняет изучение стереометрии, так как оно не формируется сразу; для его успешного развития обычно требуется кропотливая предварительная подготовка обучающихся.

Значительно реже в методико-математической литературе встречается термин «интуитивное мышление». Однако опытный учитель всегда уделяет должное внимание развитию у школьников сообразительности, способности к догадке.

Эти разновидности математического мышления являются не чем иным, как особыми формами проявления мышления в процессе изучения математики.

Между обучением, знаниями и мышлением существует функциональная связь. Во-первых, знания – первейший конечный результат обучения. Во-вторых, знания – отправная точка для переработки и понимания чего-либо нового, т.е. для движения мысли. В-третьих, запас знаний служит материалом, используемым в процессе мышления, как для решения данной проблемы, так и для формирования новых проблем, так как усвоение знаний – это проявление активной мыслительной работы обучающегося. Усвоение материала требует непременного умения анализировать его, сравнивать, обобщать, выделять главное, существенное, находить сходное и различное, то есть мышление – главный инструмент познания.

Важным признаком мышления является умение выделять существенное, самостоятельно приходить к обобщениям. Когда человек мыслит, он не ограничивается констатацией фактов или событий, пусть даже ярких, интересных, новых и неожиданных. Мышление углубляется в сущность данного явления и открывает общий закон развития всех более или менее однородных явлений [2:45].

Ни один школьный предмет не может конкурировать с возможностями математики в воспитании мыслящей личности. Особое значение математики в умственном развитии отметил еще в XVIII веке М. В. Ломоносов: «Математику уже затем учить следует, что она ум в порядок приводит». Математика является тем предметом, на материале которого можно проводить целенаправленную работу по развитию мышления учащихся, их творческих способностей. В самом деле, развитие мышления школьников тесно связано с формированием приемов мышления в процессе их учебной деятельности. Эти приемы мышления (анализ, синтез, обобщение, абстрагирование и др.) выступают также, как специфические методы научного исследования, особенно ярко проявляющиеся при обучении математике и, в частности, при решении задач. Изучая математику, школьник впервые в своей жизни встречает столь высокую требовательность к полноценности аргументации. И конечно, не только в математических, но и в любых других дискуссиях, но все больше и настойчивее будет стремиться к полноценности аргументации. Этот воспитывающий процесс имеет решающее значение для логической культуры мышления, в особенности если учесть, что учащийся привыкает быть беспощадно требовательным к полноценности аргументации не только в споре, но и в своем собственном мышлении [5:132].

Помимо специфических, особо строгих требований к логической правильности умозаключений математика отличается от других преподаваемых в школе наук так же и стилем своего мышления. Стиль этот, хотя и претерпевает на протяжении веков и даже десятилетий довольно значительные изменения, все же имеет некоторые общие для всех эпох непреходящие черты заметно отличающие его от стилей, принятых в других науках. Так как усвоение некоторых черт математического мышления способно облагородить мыслительный стиль и в других областях знания и практической деятельности, сделать этот стиль более мощным и продуктивным орудием мысли, то очевидно, что следует систематически использовать уроки математики для формирования у обучающихся этих черт, к тому, чтобы эти черты стали прочными навыками их мышления – сначала в пределах математики, а потом и за ее пределами.

Представляет интерес характеристика А.Я. Хинчиным математического мышления, а точнее, его конкретно-исторической формы – стиля математического мышления. Раскрывая сущность стиля математического мышления, он выделяет четыре общие для всех эпох черты, заметно отличающие этот стиль от стилей мышления



в других науках. Рассмотрим основные черты стиля математического мышления.

Во-первых, для математика характерна доведенное до предела доминирование логической схемы рассуждения. Математик, потерявший, хотя бы временно, из виду эту схему, вообще лишается возможности научно мыслить. Эта своеобразная черта стиля математического мышления имеет в себе много ценного. Очевидно, что она в максимальной степени позволяет следить за правильностью течения мысли и гарантирует от ошибок; с другой стороны, она заставляет мыслящего при анализе иметь перед глазами всю совокупность имеющихся возможностей и обязывает его учесть каждую из них, не пропуская ни одной (такого рода пропуски вполне возможны и фактически часто наблюдаются при других стилях мышления). В основе каждого правильно построенного хода мысли независимо от предметного содержания его лежит такая формально-логическая схема, которая ощущается вышколенным умом как некий логический костяк, стройный и закономерный, обросший тем или другим конкретным содержанием. Независимо от стиля мышления эта логическая схема должна быть закономерной, лишенной пробелов: без этого рассуждение становится недоброкачественным и должно быть отвергнуто. Однако роль и положение этого логического скелета в данном ходе мыслей бывают весьма различны и существенным образом зависят от стиля мышления. В одних случаях логическая схема становится определяющим, руководящим моментом мышления, так что мыслящий все время имеет ее перед глазами и сообразно с нею выбирает и направляет последовательные этапы рассуждения. В других, напротив, логический костяк остается затушеванным, мысль в гораздо большей степени направляется запросами конкретного содержания, роль логики сводится к последующему контролю, да и этот контроль в письменном или устном изложении часто только подразумевается и явно не проводится; логическая схема как целое остается вне поля зрения мыслящего. Разумеется, встречаются нередко и стили мышления, промежуточные между двумя указанными.

Второй характерной чертой математического стиля мышления, о котором должно быть упомянуто, является его лаконизм, сознательное стремление всегда находить кратчайший, ведущий к данной цели логический путь, беспощадное отбрасывание всего, в чем нет абсолютной необходимости для безупречной полноценности аргументации. Математическое сочинение хорошего стиля не терпит никакой «воды», никаких украшающих, ослабляющих логическое напряжение разглагольствований, отвлечений в сторону; предельная скупость, суровая строгость мысли и ее изложения составляют неотъемлемую черту математического мышления. Черта эта имеет большую ценность не только для математического, но и для любого другого серьезного рассуждения; лаконизм, стремление не допускать ничего излишнего, помогает и самому мыслящему, и его читателю или слушателю полностью сосредоточиться на данном ходе мыслей не отвлекаясь побочными представлениями и не теряя непосредственного контакта с основной линией рассуждения. Корифеи науки, как правило, мыслят и выражаются лаконично во всех областях знания, даже тогда, когда мысль их создает и излагает принципиально новые идеи. Какое величественное впечатление производит, например, благородная скупость мысли и речи величайших творцов физики: Ньютона, Эйнштейна, Нильса Бора! Может быть, трудно найти более яркий пример того, какое глубокое воздействие может иметь на развитие науки именно стиль мышления ее творцов. Для математики лаконизм мысли является непререкаемым, канонизированным веками законом. Всякая попытка

обременить изложение не обязательно нужными (пусть даже приятными и увлекательными для слушателей) картинами, отвлечениями, разглагольствованиями заранее ставится под законное подозрение и автоматически вызывает критическую настороженность.

В-третьих, для стиля математического мышления характерна четкая расчлененность хода рассуждения. Если, например, при доказательстве какого-либо предложения мы должны рассмотреть четыре возможных случаев, из которых каждый момент развивается на то или другое число подслучаев, то в каждый момент рассуждения математик должен отчетливо помнить, в каком случае и подслучае его мысль сейчас обретается и на какие случаи и подслучаи ему еще остается рассмотреть. При всякого рода разветвленных перечислениях математик должен в каждый момент отдавать себе отчет в том, для какого родового понятия он перечисляет составляющие его видовые понятия. В обыденном, не научном мышлении мы весьма часто наблюдаем в таких случаях смещение и перескоки, приводящие к путанице и ошибкам в рассуждении. Часто бывает, что человек начал перечислять виды одного какого-нибудь рода, а потом незаметно для слушателей (а часто и для самого себя), пользуясь недостаточной логической отчетливостью рассуждения, перескочил в другой род и заканчивает заявлением, что теперь оба рода расклассифицированы; а слушатели или читатели не знают, где пролегает граница между видами первого и второго рода. Для того чтобы сделать такие смешения и перескоки невозможными, математики издавна широко пользуются простыми внешними приемами нумерации понятий и суждений, иногда (но гораздо реже) применяемыми и в других науках. Те возможные случаи или те родовые понятия, которые надлежит рассмотреть в данном рассуждении, заранее перенумеровываются; внутри каждого такого случая те подлежащие рассмотрению подслучаи, которые он содержит, также перенумеровываются (иногда, для различения, с помощью какой-либо другой системы нумерации).

В-четвертых, следующей чертой является свойственная математике скрупулезную точность символики. «Каждый математический символ имеет строго определенное значение; замена его другим символом или перестановка на другое место, как правило, влечет за собою искажение, а подчас и полное уничтожение смысла данного высказывания» [5:140].

Учащиеся, не привыкшие еще относиться с достаточной требовательностью к точности устной речи и письменного изложения, вначале может с некоторым легкомыслием отнестись к неуклонным и настойчивым приглашениям учителя математики – вести математическую запись с абсолютной точностью; эти требования могут даже показаться ему педантичными и вызвать насмешку. Однако он очень быстро убедится на собственном опыте, что не соблюдение безукоризненной точности символической записи в математике влечет за собой немедленную расплату: он сам теряет возможность понять смысл записанного, вынужден гадать, угадывает неверно и либо получает неправильный ответ, либо вообще лишает себя возможности решить задачу. В лучшем случае ему ценою значительных усилий удастся восстановить правильную запись и шефствовать дальше, отправляясь от нее. Убедившись таким образом, что точность символической записи соответствует его собственным интересам, он начинает следить за собою в этом направлении, и постепенно строгая правильность математической символики становится его привычкой. Но такого рода привычка, приобретенная в какой-либо одной сфере мышления, неизбежно приводит к воспитанию и общего стиля мышления учащегося; он начинает точнее выра-

жаться и в устной речи, и в письменном изложении; в частности, он уделяет больше внимания правописанию, орфографические ошибки переживаются им с такой же остротой и таким же беспокойством, как математические.

Выделив основные черты математического стиля мышления, А.Я. Хинчин замечает, что математика (особенно математика переменных величин) по своей природе имеет диалектический характер, а следовательно, способствует развитию диалектического мышления. Действительно, в процессе математического мышления происходит взаимодействие наглядного (конкретного) и понятийного (абстрактного). «Мы не можем мыслить линии, – писал Кант, – не проведя её мысленно, не можем мыслить себе три измерения, не проведя из одной точки трех перпендикулярных друг к другу линий».

В результате приобретенных в процессе обучения математике прочных знаний, умений, навыков, позволяющих свободно оперировать ими, творческого мышления и интуиции у обучающегося формируются культура и стиль математического мышления, реализующиеся в практической деятельности, позволяющие человеку создавать предметы материальной и духовной культуры, преобразовывать свои способности, сохранять и совершенствовать природу, строить общество, создавать то, что без его активности не существовало в природе.

Литература

1. Артемов А.К. О развитии математического мышления // Начальная школа. – 1979. – № 5.

2. Вейль Г. Математическое мышление / Под ред. Б.В. Бирюкова и А.Н. Паршина. – М.: Наука, 1989.

3. Гусев В.А. Психолого-педагогические основы обучения математике. – М., 2003.

4. Фридман Л.М. Психолого-педагогические основы обучения математике в школе. – М., 2003.

5. Хинчин А.Я. Педагогичекие статьи. – М., 1963.

Сведения об авторе

Гиршович Валентина Семеновна – канд. пед. наук, доцент кафедры математики ГОУ ВПО СГПИ, заслуженный учитель РФ.

Научная деятельность связана с проблемой совершенствования профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе. Работает над темой «Эффективность профессиональной методической подготовки будущего учителя на основе внедрения современных педагогических и информационных технологий». Ею опубликованы научные и научно-методические труды: всего 87 публикаций, из них 8 учебных пособий, 1 электронное учебное пособие, 78 статей и тезисов докладов на международных, всероссийских, региональных и межвузовских научных конференциях по проблемам управления образованием, методики преподавания математики, по вопросам эффективности профессиональной методической подготовки учителя математики.

* * *

К ВОПРОСУ О ХАРАКТЕРИСТИКАХ МНОЖЕСТВА СХОДИМОСТИ ИНТЕРПОЛЯЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ

Л.Б. Васильженко

Широкое использование интерполяционных методов в вычислительной математике и расширяющийся процесс компьютеризации науки и производства обуславливает актуальность исследований по теории интерполирования.

В теории приближения функции многочленами центральное место занимают проблемы сходимости интерполяционных процессов Лагранжа. Решению этой проблемы, в случае интерполирования функции, заданных на отрезке посвящено большое количество работ советских и зарубежных математиков. Отметим фундаментальные исследования Э. Бореля, Г. Фабера, С.Н. Бернштейна, В.И. Крылова, С.М. Лозинского, С.М. Никольского, А.А. Привалова, О. Кишa и Й. Сабадоша.

Вопросы сходимости на произвольных несвязных множествах интерполяционных процессов Лагранжа непрерывных функций изучены недостаточно и их решению посвящено небольшое количество работ. Это, вероятно, связано с принципиальными трудностями – отсутствием связности множества.

В работах П.П. Коровкина, С.Н. Мергеляна, А.А. Привалова, Н.Б. Тихомирова выяснилось, что те или иные метрические характеристики замкнутых множеств не всегда позволяют сделать вывод о том, является или нет данное множество множеством сходимости интерполяционного процесса. Поэтому представляет интерес вопрос о нахождении не метрических характеристик замкнутых множеств.

Пусть F – замкнутое ограниченное множество точек действительной оси, $F \subset [0;1]$, $C(F)$ – пространство функций, непрерывных на множестве $[0;1]$, с нормой

$$\|f\|_F = \max_{x \in F} |f(x)|;$$

$M = \{x_{k,n}\} 0 \le x_{1,n} < x_{2,n} < .... < x_{n,n} < 1, n = 1,2,3,...$ – матрица узлов интерполирования, принадлежащая отрезку $[0;1]$. Для любой непрерывной на $[0;1]$ функции f и любого натурального числа n положим

$$L_n(M,f,x) = \sum_{k=1}^{n} f(x_{k,n}) l_{k,n}(M,x),$$

где

$$l_{k,n}(M,x) = \frac{\omega_n(x)}{\omega'(x_{k,n})(x - x_{k,n})};$$

$$\omega_n(x) = \prod_{k=1}^{n} (x - x_{k,n}).$$

Обозначим через

$$L_n(M,x) = \sum_{k=1}^{n} |l_{k,n}(M,x)|, n = 1,2,3,...$$

последовательность функций Лебега интерполяционного процесса Лагранжа, построенного на матрице M, а через

$$L_n(M,F) = \max_{x \in F} L_n(M,x)$$

норму(константу Лебега)интерполяционного оператора Лагранжа из $C([0;1])$ в $C(F)$ и, кроме того, введем числа

$$L(M,F) = \overline{\lim_{n \to \infty}} L_n(M,F)$$

и

$$L(F) = \inf_{M} L(M,F),$$

играющие также важную роль в теории интерполирования.

Введем следующие классы замкнутых множеств: обозначим через A – класс



множеств F, для которых $L(F)=\infty$; через B – класс множеств F таких, что для любой матрицы M существует точка $x_0 = x_0(M) \in F$, в которой последовательность функций Лебега интерполяционного процесса неограниченна; через $C_A B$ – класс множеств F таких, что $L(F)=$ и, в тоже время, существует матрица M такая, что для любой непрерывной функции интерполяционный процесс сходится везде на F; через D – класс множеств F, дополнительный к A, т.е. класс множеств для которых $L(F)<\infty$.

Очевидно, что

$B \subset A$ и $C_A B = A - B$.

П.П. Коровкин для характеристики классов A,B, $C_A B$, D предложил ввести понятие точки насыщения.

Определение. Точка $x_0 \in F$ называется точкой насыщения, если существует последовательность $\{a_n\} \subset F$, монотонно стремящаяся к x_0, такая, что

$$\lim_{n\to\infty} \frac{a_n - x_0}{a_{n-1} - x_0} = 1$$

Известно [1], что с помощью точек насыщения нельзя полностью охарактеризовать классы A,B, $C_A B$, D.

Видоизменим определение точки насыщения, а именно будем считать, что точка $x_0 \in F$ будет точкой насыщения, если существует последовательность $\{a_n\} \subset F$, $\{a_n\} \uparrow\downarrow x_0$, такая, что

$$\overline{\lim_{n\to\infty}} \frac{a_n - x_0}{a_{n-1} - x_0} = 1.$$

1.Но такое определение не позволяет даже утверждать, что $F \in A$, если множество имеет хотя бы одну точку насыщения. Действительно, Н.Б. Тихомиров [3] построил пример счетного множества с одной придельной точкой x_0, такого, что

$$\overline{\lim_{n\to\infty}} \frac{a_n - x_0}{a_{n-1} - x_0} = 1,$$

и, в то же время существуют матрицы M такие, что

$L_n(M,F) < C, C \neq C(F)$, т.е. $F \in D$.

2.Воспользовавшись приемом погружения этого множества в совершенное [1], можно утверждать, что построенное множество будет совершенным, принадлежать классу D и такое, что

$$\overline{\lim_{n\to\infty}} \frac{a_n - x_0}{a_{n-1} - x_0} = 1,$$

для некоторых точки x_0.

Таким образом, для характеристики введенных классов замкнутых множеств A, $C_A B$ и D нет необходимости в изменении определения точки насыщения.

Литература

1.Васильженко Л.Б. О множествах сходимости интерполяционных процессов Лагранжа.//Современные проблемы теории функции: Материалы Всесоюзной школы по теории функций. - Баку: Издательство Азербайджан университета имени С.М.Кирова. – 1980.

2.Привалов А.А. Теории интерполирования функций (в двух книгах). Издательство Саратовского государственного университета. – 1990.

3.Тихомиров Н.Б. Об интерполировании на счетных множествах с одной придельной точкой. Уч.зап. КГПИ–Калинин – 1968.- т.61.-вып.1.

Сведения об авторе

Васильженко Л.Б. – кан. физ.-мат. наук, доцент кафедры математики ГОУ ВПО СГПИ.

Сфера научных интересов: теория интерполирования функций. Автор более 20 научных работ и учебно-методических пособий.

АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ОБУЧЕНИЮ ИНФОРМАЦИОННОМУ МОДЕЛИРОВАНИЮ

О.Н. Микула, Н.П. Микула

В Обязательном минимуме содержания общего среднего образования по информатике содержание учебного материала, по разделу «Моделирование и формализация» определяется следующим образом: моделирование как метод познания; объектно-ориентированное информационное моделирование; формализация; исследование на компьютере информационных моделей из различных предметных областей.

Этот раздел имеет важнейшее значение в плане формирования информационной культуры и подготовки выпускника школы к дальнейшему обучению в вузе и применению средств информатики и информационных технологий в будущей профессиональной деятельности.

В соответствии с уровнем обязательной подготовки учащиеся должны:

- иметь представление о методе моделирования, основных типах моделирования;
- знать сущность метода информационного моделирования;
- уметь строить простейшие информационные модели;
- понимать смысл отношения «объект – модель».

Единого понимания термина «информационное моделирование» на сегодняшний день, по-видимому, не существует. Вместе с тем, моделирование – столь универсальный и мощный метод познания, что ему найдется место в любой профессиональной деятельности.

В научных источниках нет определений типа «Информационной моделью называется ...», что вполне объяснимо сложностью данного понятия. Энциклопедический словарь содержит следующие рассуждения на эту тему: «Информатика имеет дело с реальными и абстрактными объектами. Информация, циркулируя в реальном виде, овеществляется в различных физических процессах, но в информатике она выступает как некая абстракция. Такой переход вызывает необходимость использования в компьютерах специальных абстрактных (формализованных) моделей той физической среды, в которой «живет» информация в реальном мире. Другими словами, вместо реальных объектов в компьютерах надо использовать их модели...».

Схема информатизации, т.е. представления изучаемых явлений и решаемых задач в виде систем, перерабатывающих информацию выглядит так. Сначала создается информационная математическая модель изучаемого объекта. Виды этих моделей разнообразны: формальные системы, автоматы, сети Петри, игровые модели и др. Выбор вида модели зависит от информационной сущности объекта, а не от его физической природы.

Противоположный подход, резко сужающий понятие «информационная модель», содержится в словаре [3:124]: «Decision support system – информационная модель, система поддержки принятия решений. Программные средства для руководителей среднего звена и других работников, занимающихся управлением и планированием. Информационная модель обеспечивает описание параметров управляемого или исследуемого объекта и связей между ними, а также доступ к базе данных; позволяет анализировать взаимозависимость параметров и экспериментировать с различными их значениями. Примером информационных моделей являются интегрированные паке-

ты, более развитые могут включать возможности экспертных систем".

При решении любых задач самый творческий, а значит и самый сложный этап -построение информационной модели задачи, когда выбираются структуры данных для описания известных в задаче величин и величин, необходимых для решения задачи. В курсе информатики предлагается знакомить учащихся с различными структурами данных на уровне знакомства с ними и возможностями их использования на уровне словесного описания.

В настоящее время в школьном курсе подробно изучается *табличная структура* данных (массив). Об остальных структурах даже не упоминается. Исключение составляет [I]. В то же время, явно или неявно, учащиеся постоянно сталкиваются с другими структурами. Так, при изучении электронных таблиц и, тем более, при работе с базами данных школьники работают с *записями*. При изучении элементов языков логического программирования (типа языка Пролог) и знакомства с устройством и использованием баз знаний они встречаются со *списками*. Особенно же часто школьники сталкиваются со структурой типа *дерево*. Эта структура является довольно естественной, например для организации хранения информации и появляется уже на первых уроках при знакомстве с операционными системами. Затем эта структура появляется при организации различных пользовательских меню, при работе со справочными системами. К тому же, анализ любой сложной задачи тоже приводит к созданию дерева, которое задает структуру решения данной задачи.

В связи с вышеизложенным предлагается знакомить школьников на уровне качественного описания с основными структурами данных. Это можно это делать при построении информационных моделей для решения различных учебных задач. На вузовском этапе предлагается изучать работу с множествами, записями, файлами, различными видами списков и деревьями при изучении одного из процедурных языков.

В. Белошапка и А. Лесневский [4:54] предлагают курс информатики, основанный на технологической цепочке «объект-модель-алгоритм-программа-результат». Теоретическим ядром курса является изучение основ системно-информационного языка описания формальных моделей. Сюда входят отношения «объект-модель» в связи с представлением о формализованном языке как о моделирующей знаковой среде, концепция системы как понятия родового к понятию модель.

Первый раздел посвящен моделям классификационного типа. Теоретическое содержание иллюстрируется примерами автоматизированных систем: речевой ввод информации, экспертные системы, статистический анализ и базы данных. Второй раздел – динамические модели (введение в кибернетику). Примеры: кибернетические системы (техника, биология), компьютер, исполнитель; глобальное моделирование; алгоритм как формальная модель дискретного процесса; системы передачи информации. Третий раздел – логико-лингвистические модели.

Авторы, таким образом, трактуют информационное моделирование предельно широко – от системного анализа до математических моделей физических процессов.

С точки зрения авторов учебного пособия [5:89], натурные модели противопоставляются всем остальным: «...человек далеко не всякий процесс моделирования доводит до создания натурных моделей. Обычно для успешной работы ему достаточно располагать необходимой информацией о предмете своей деятельности. В этом случае говорят, что человек создает информационную модель объекта, процесса или явления». Математические уравнения также отно-

сятся авторами к информационным моделям, хотя пособие, в силу его адресованности гуманитариям, сосредотачивается на языковых моделях.

В учебнике по базовому курсу информатики для общеобразовательных школ [1:153] дается такое определение информационной модели: «...информационная модель объекта – это его описание. ...Информационные модели одного и того же объекта, предназначенные для разных целей, могут быть совершенно разными». При таком подходе способы описания, т.е. информационные модели могут быть вербальными, графическими, табличными, математическими и другими.

По мнению Е.К. Хеннер и А.В. Могилева, включение в понятие «информационное моделирование» практически всех видов моделей, имеющих отношение к процессу познания (поскольку это информационный процесс), целесообразнее заменить более узким: считать информационными моделями именно модели информации (данных и информационных процессов). Таким образом, масса численных и математических моделей сразу выпадает из круга информационных моделей [10:12]. Предлагается различать в прикладных областях:

• традиционное (прежде всего для теоретической физики, а также механики, химии, биологии, ряда других наук) математическое моделирование без какой-либо привязки к техническим средствам информатики;

• информационные модели и моделирование, имеющие приложения в информационных системах;

• информационные языковые модели;

• информационные (компьютерные) технологии, которые можно делить на инструментальное использование базовых универсальных программных средств (текстовых редакторов, СУБД, табличных процессоров, телекоммуникационных пакетов) и «высокие» технологии, понимаемые как специализированные прикладные технологии, использующие компьютер (как правило, в режиме реального времени) в сочетании с измерительной аппаратурой, датчиками, сенсорами и т.д.;

• компьютерное моделирование, представляющее собой: вычислительное (имитационное) моделирование; «визуализацию явлений и процессов» (графическое моделирование).

При таком подходе на роль антитезы понятию «натурная модель» можно предложить понятие «абстрактная модель» (а не «информационная"; тогда смысл последнего термина резко сужается).

Укрупненная классификация абстрактных (идеальных) моделей может выглядеть так.

1. Вербальные (текстовые) модели. Эти модели используют последовательности предложений на формализованных диалектах естественного языка для описания той или иной области действительности (примерами такого рода моделей являются: милицейский протокол, правила дорожного движения, настоящая статья).

2. Математические модели – очень широкий класс знаковых моделей (основанных на формальных языках над конечными алфавитами), широко использующих те или иные математические методы. Например, можно рассмотреть математическую модель звезды. Эта модель будет представлять собой сложную систему уравнений, описывающих физические процессы, происходящие в недрах звезды. Математической моделью другого рода являются, например, математические соотношения, позволяющие рассчитать оптимальный (наилучший с экономической точки зрения) план работы какого-либо предприятия.

3. Информационные модели – класс знаковых моделей, описывающих информационные процессы (возникновение, передачу, преобразование и использование информации) в системах самой разнообразной природы. Граница между вербаль-

ными, математическими и информационными моделями может быть проведена весьма условно, возможно, информационные модели следовало бы считать подклассом математических моделей. Однако в рамках информатики как самостоятельной науки, отдельной от математики, физики, лингвистики и других наук, выделение информационных моделей в отдельный класс является целесообразным.

Остановимся подробнее на информационных моделях, отражающих процессы возникновения, передачи, преобразования и использования информации в системах различной природы. Начнем с определения простейших понятий информационного моделирования.

Экземпляром будем называть представление предмета реального мира с помощью некоторого набора его характеристик; существенных для решения данной информационной задачи (служащей контекстом построения информационной модели). Множество экземпляров, имеющих одни и те же характеристики и подчиняющиеся одним и тем же правилам, называется объектом. Таким образом, объект есть абстракция предметов реального мира, объединяемых общими характеристиками и поведением.

Информационная модель какой-либо реальной системы состоит из объектов. Каждый объект в модели должен быть обеспечен уникальным и значимым именем (а также идентификатором, служащим ключом для указания этого объекта, связи его с другими объектами модели). Таким образом обозначение, наименование объекта – это элементарная процедура, лежащая в основе информационного моделирования.

Объект представляет собой один типичный, но неопределенный экземпляр чего-то в реальном мире и является простейшей информационной моделью. Объекты представляют некие «сущности» предметов реального мира, связанных с решаемой задачей.

Большинство объектов, с которыми приходится встречаться, относятся к одной из следующих категорий: реальные объекты; роли; события; взаимодействия; спецификации. Предметы реального мира имеют характеристики, (такие, например, как имя (название), регистрационный номер, дата изготовления, вес и т.д.). Каждая отдельная характеристика, общая для всех возможных экземпляров объекта, называется атрибутом. Для каждого экземпляра атрибут принимает определенное значение.

У каждого объекта должен быть идентификатор – множество из одного или более атрибутов, значения которых определяют каждый экземпляр объекта.

Можно классифицировать атрибуты по принадлежности к одному из трех различных типов: описательные; указывающие; вспомогательные.

В реальном мире между предметами существуют различные отношения. Если предметы моделируются как объекты, то отношения, которые систематически возникают между различными видами объектов отражаются в информационных моделях как связи. Каждая связь задается в модели определенным именем. Связь в графической форме представляется как линия между связанными объектами и обозначается идентификатором связи.

Все связи в информационной модели требуют описания, которое включает как минимум идентификатор связи; формулировку сущности связи; вид связи (ее множественность и условность) и способ описания связи с помощью вспомогательных атрибутов объектов.

Дальнейшее развитие представлений информационного моделирования связано с развитием понятия связи, структур, ими образуемых, и задач, которые могут быть решены на этих структурах. Так простая последовательная структура экземпляров – не что иное, как очередь (файл). Возможным обобщением являются циклическая структура, таблица, стек.

Очень важную роль играет древовидная информационная модель, являющаяся одной из самых распространенных типов классификационных структур. Эта модель строится на основе связи, отражающей отношение части к целому: «А есть часть М» или «М управляет А». Очевидно, что такая связь является безусловной связью типа один-ко-многим и графически может быть изображена в виде дерева.

Еще более общей информационной моделью является графовая структура, являющаяся основой решения огромного количества задач информационного моделирования. Многие такие задачи были поставлены и изучены достаточно давно, в 50-60-х годах в связи с активно развивающимися в те годы исследованиями и разработками по научным основам управления в системах различной природы и в связи с попытками смоделировать с помощью компьютеров психическую деятельность человека при решении разнообразных творческих интеллектуальных задач. Научное знание и модели, которые были получены при попытках решения этих задач объединены общим названием «Кибернетика».

Проблема моделирования знаний решается в разделе информатики, которое носит название «Искусственный интеллект». Основой любой системы искусственного интеллекта является модель знаний и созданная на ее основе база знаний.

Согласно классификации, предложенной в 1986 г. советским ученым С.С. Лавровым, знания делятся на четыре вида: понятийные, конструктивные, процедурные и фактографические.

Современные СУБД все в большей степени включают в себя средства для хранения не только понятийного и фактуального, но и процедурного и конструктивного знания.

Раздел «Информационное моделирование» может иметь две компоненты: общеобразовательную, инвариантную к предметной области (относительно меньшего объема с преобладанием теоретической, лекционной части) и предметно-ориентированную с преобладанием прикладной, лабораторно-практической части. Цель инвариантной части -общее знакомство с моделированием как мощным методом познания, классификацией моделей, методологией моделирования.

Итак, как показывает анализ литературы, изучение основ информационного моделирования способствует овладению важными умениями информационной деятельности различной направленности. Оно напрямую связано с решением задачи подготовки к продолжению образования. При этом формируются представления о моделировании как методе познания, об объектно-ориентированном информационном моделировании, об исследовании на компьютере информационных моделей из различных предметных областей.

Литература

1. Информатика. Базовый курс для 7-9 классов. – М., 2000.

2. Информатика. Энциклопедический словарь для начинающих. – М.: Педагогика-Пресс, 1994.

3.Англо-русский словарь по программированию и информатике. – М.: Русский язык, 1990.

4.Белошапка В., Лесневский А. Основы информационного моделирования // ИНФО. – № 3. – 1989; Бешенков С.А., Гейн А.Г., Григорьев С.Г. Информатика и информационные технологии. – Екатеринбург, 1995.

6.Гулд Х., Тобочник Я. Компьютерное моделирование в физике. – М., 1990.

7.Белошапка В. К. Информационное моделирование в примерах и задачах. – Омск, 1992.

8.Горстко А.Б. Познакомьтесь с математическим моделированием. – М.: Знание, 1991.

9.Шеннон Р. Имитационное моделирование систем – искусство и наука. – М.:

Мир, 1978; Ю.Хеннер Е.К., Шестаков А.П. Математическое моделирование. – Пермь, 1995.

11.Пак Н.И. Компьютерное моделирование в примерах и задачах. – Красноярск, 1994.

12.Могилев А.В., Злотникова И.Я. Элементы математического моделирования. – Омск, 1995.

Сведения об авторах

Микула Олеся Николаевна – канд. пед. наук, ст. преподаватель кафедры прикладной информатики и информационных технологий ГОУ ВПО СГПИ.

Сфера научных интересов – информационные технологии в образовании. Автор 30 научных статей и одного учебного пособия.

Микула Николай Павлович – канд. техн. наук, доцент кафедры прикладной информатики МГУПИ.

Автор более 70 научных статей и пяти учебных пособий.

* * *

ВИРТУАЛЬНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО И МЕХАНИЗМ КОМПЕНСАЦИИ И ЗАМЕЩЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Р.Н. Гвоздиков

Сегодня слова «информация», «информатика», «информационная технология» можно услышать на каждом шагу – от разговоров в автобусах до докладов и лекций в солидных аудиториях. И это не удивительно, поскольку значение того, что скрывается за этими словами, возрастает с переходом от экстенсивного развития к интенсивному. Интенсивное развитие основывается на использовании практически неубывающих ресурсов и, прежде всего, знания, а не вещества и энергии, что вполне соответствует требованиям информатики.

Информация с философской точки зрения является особым типом реальности, наряду с материальным и идеальным. Как писал Н. Винер [1:18], «информация есть информация, а не материя и не энергия». Тем не менее, очевидно, что между ними существует глубокая диалектическая взаимосвязь, столь глубокая, что порой эти понятия в нашей повседневной практике отождествляются, особенно когда речь идет о том стремительном росте человеческого знания, которое происходит в наше время и получило название «информационного взрыва».

Информационный взрыв явился важной причиной ускорения темпов технического прогресса, резкого роста количества изобретений. За последние 10 лет изобретений и открытий появилось больше, чем за предыдущие 2000 лет. Их число в ближайшие 10 лет удвоится. Ускорение технического прогресса определяется временем освоения технических новшеств – периодом времени от получения первых результатов исследований до момента промышленного производства продукта или внедрения в производство новой технологии.

Информационный взрыв вызвал информационный кризис, суть которого в возникновении противоречия между все возрастающим объемом информации и ограниченными возможностями его восприятия, производстве большого количества избыточной информации, нарушением целостности научных коммуникаций вызванных предпочтением политических и ведомственных интересов. К счастью, создавая проблему, люди, как правило, находят ее решение. Разработка новых средств информатики базируется на использовании передовых достижений науки и, в свою очередь, стимулирует формирование и развитие новых областей научного знания. Информационные ресурсы общества приобретают стратегическое значение. Становятся актуальными вопросы, связанные с импортом информационных ресурсов и экспорта не возобновляемых сырьевых ресурсов, вопросы «утечки мозгов», взаимоотношения «информационно колонизируемых» и «информационно колонизирующих» стран и регионов.

Информатика превращается в фундаментальную науку о закономерностях информационных процессов в природе и обществе, постоянно расширяющая круг своих проблем. Представление об информатике как о технической науке, изучающей методы автоматизации информационных процессов при помощи вычислительных средств и средств связи отходит на второй план. В настоящее время различают не только теоретическую, техническую и прикладную, но и социальную информатику. Последняя начинает заниматься изучением процессов информати-

зации общества, ее социальных последствий. Социальная информатика возникла на стыке информатики, социологии, психологии и философии и рассматривает информатизацию общества не как чисто технологический процесс, а как и социальный, важнейший составной элемент того сложного явления, которое А. И. Ракитов удачно назвал «социотехнологической революцией» [2:176].

Для того чтобы понять, почему информация играет такую огромную роль в современную эпоху, нужно четко различать сообщение (или послание), интерпретацию (или восприятие) и коммуникацию. Сообщение (message) – это «вещь», т. е. передаваемый продукт интеллектуальной деятельности человека; интерпретация – это «мысль», т. е. приобретаемое знание; коммуникация – это лишь операция передачи, трансляции. Но в современном обществе именно эта операция трансляции – определяющее, доминирующее звено в триаде сообщение – коммуникация – интерпретация [3:22].

Сегодня создается ничуть не больше интеллектуальной продукции или знания, чем в Античности или Средневековье. Картина мира каждой эпохи строится из конечного числа моделей, приводящих имеющиеся факты в удобную систему объяснений. Сейчас больше физики и меньше религии, пятьсот лет назад соотношение было обратным, но по общему числу моделей эпохи не различаются принципиально. Принципиальная разница заключается в том, что сегодня неизмеримо больше коммуникаций. Тиражирование (не создание!) интеллектуального продукта, передача сведений о нем посредством печатных изданий, телеграфа, радио, телевидения, лекций и семинаров в рамках системы всеобщего образования, а теперь и сети Интернет – вот что коренным образом отличает современное общество как информационное. И за словом «информация» кроется именно коммуникация, а не знание. Глядя на современных политиков, журналистов, медийных фигур и их аудиторию, нетрудно заметить: более информированный человек – это не тот, кто больше знает, а тот, кто участвует в большем числе коммуникаций.

Огромная техническая, экономическая, политическая, культурная роль информации объясняется именно тем, что она не содержательна («знание») и не предметна («продукт»). Информация операциональна. Информация служит обоснованием/оправданием действий. Поэтому она столь необходима современному человеку. Поэтому в современном обществе информация – это все. В традиционном обществе, построенном на религиозном оправдании деятельности, и даже в обществе модернизирующемся, построенном на идеологических оправданиях, информация никак не могла претендовать на ту роль, которую играет теперь. Только как коммуникация, а не как знание или предмет, она способна вызывать новые операции. Люди действуют, используя информацию, а коммуникационные потоки не только не поглощаются как ресурс деятельности, подобно сырьевым или энергетическим ресурсам, а, напротив, умножаются и ускоряются. Это происходит потому, что информация не столько ресурс, сколько стимул (мотив) деятельности.

Итак, информация – это коммуникация, операция трансляции символов, побуждающая к действию. Если мы так определим информацию, то становится понятным, почему главным феноменом информационной цивилизации, информационного общества стал Интернет, а не гигантские электронные банки данных или искусственный интеллект. В Интернете практически не создается никакого знания, но зато он многократно увеличивает возможности осуществления коммуникаций. Такой подход дает ключ к пониманию и характера современных социальных тенденций, и неадекватности теорий информационного

общества, основанных на вере в непреходящую правоту Ф. Бэкона, провозгласившего: «Знание – сила».

В этой перспективе принципиально важным оказывается тот факт, что приоритетным в последние годы стало развитие не информационных, а симуляционных технологий, т. е. технологий виртуальной реальности. В результате наращивания оперативной памяти и быстродействия компьютеров, создания нового программного обеспечения не столько возникают качественно новые формы передачи и обработки данных, сколько достигается все большее сходство между работой на компьютере и управлением реальными объектами, а также сходство коммуникаций в режиме on-line с общением в реальном пространстве-времени. Настигающие одна другую волны так называемых инноваций не вносят никаких принципиальных изменений в функционирование персонального компьютера или сети Интернет. Но зато убийство монстра игроком и нажатие кнопок на экране пользователем программы Word выглядит все более реалистичным. Эту тенденцию, технологически совершенно парадоксальную, можно успешно интерпретировать философски. Компьютеризация повседневной жизни вводит в обиход виртуальную реальность в качестве компьютерных симуляций реальных вещей и поступков. Важно, например, не только то, что теперь можно совершать покупки с помощью компьютера, подключенного к узлу сети Интернет, но и то, что процесс покупки все чаще организуется как посещение виртуального магазина. Если с помощью компьютерной графики продавец симулирует расположение товаров на витрине и их осмотр, то это следует трактовать не просто как перенос операции купли-продажи из реального пространства в виртуальное, а как симуляцию институциональной формы товарного обмена. Эта институциональная форма превращает обмен из технической операции в род экономического взаимодействия – исполнение социальных ролей покупателя и продавца. Обмен посредством Интернета позволяет совершать обмен без соблюдения этой институциональной формы. Однако с помощью технологий виртуальной реальности воссоздается видимость институциональности обмена. Обмен осуществляется как симуляция – виртуальный аналог реального социального взаимодействия. Взаимодействие есть, но ему не достает привычной социальности, общества как среды взаимодействия. Вот оно-то, общество, в традиционном его понимании и замещается виртуальным магазином.

Виртуализация институциональных форм является характерной особенностью и иных видов взаимодействия – виртуальных сообществ, виртуальных корпораций, виртуальных развлечений, виртуальных преступлений и наказаний т.д.

Все перечисленные, а равно и не перечисленные взаимодействия осуществляются как виртуальные аналоги реальных социальных взаимодействий. При этом происходит замещение реального исполнения социальных ролей симуляцией, создается образ реальных атрибутов институциональности. Виртуальные сообщества-тусовки симулируют непосредственное общение социально близких людей. Виртуальные корпорации симулируют процедуры заключения контракта и существование организации как субъекта хозяйственной деятельности. Виртуальное казино симулирует соревнование партнеров по игре. Виртуальный взлом симулирует нарушение прав собственности вкладчиков банка. То, что столь интенсивное в последние годы использование технологий виртуальной реальности имеет социальный смысл – замещение социальной реальности ее компьютерными симуляциями, – с необходимостью приводит социологов к идее использовать понятие виртуальности для объяснения общественных изменений.

Надо заметить, что существует два основных смысла понятия «виртуальное». Первый восходит к традиционному естествознанию, в котором смысл термина «виртуальное» раскрывается через противопоставление эфемерности бесконечно малых перемещений объектов или бесконечно малых периодов существования частиц и стабильной в своих пространственно-временных характеристиках реальности. Второй смысл порожден практикой создания и использования компьютерных симуляций и раскрывается через противопоставление иллюзорности объектов, создаваемых средствами компьютерной графики, и реальности материальных объектов. В понятии «виртуальная реальность» оба смысла парадоксальным образом соединяются. Поведение изображаемого объекта воспроизводит пространственно-временные характеристики поведения вещественного объекта. В качестве универсальных свойств виртуальной реальности можно выделить три характеристики:

– нематериальность воздействия (изображаемое производит эффекты, характерные для вещественного);

– условность параметров (объекты искусственны и изменяемы);

– эфемерность (свобода входа/выхода обеспечивает возможность прерывания и возобновления существования).

Определение социальных феноменов с помощью понятия «виртуальность» уместно тогда, когда конкуренция имиджей замещает конкуренцию институционально определенных действий – экономических, политических или иных. Социальное содержание виртуализации – симуляция институционального строя общества – первично по отношению к содержанию техническому. Общее представление о феномене замещения реальности образами позволяет разрабатывать собственно социологический подход: не компьютеризация жизни виртуализирует общество, а виртуализация общества компьютеризирует жизнь. Именно поэтому распространение технологий виртуальной реальности происходит как компенсация отсутствия социальной реальности.

В постиндустриальную, постмодернистскую эпоху трансформация общества приобретает совсем иной характер, чем предполагали теоретики информационного общества. Превращение в последние десятилетия этой реальности в эфемерную, нестабильную, описываемую постмодернистским принципом «anything goes» (все дозволено), как раз и объясняется ее историчностью. В эпоху постмодерна сущность человека отчуждается уже не в социальную, а в виртуальную реальность. Человек эпохи модерна, застающий себя в социальной реальности, воспринимает ее всерьез, как естественную данность, в которой приходится жить. Человек эпохи постмодерна, погруженный в виртуальную реальность, увлеченно «живет» в ней, сознавая ее условность, управляемость ее параметров и возможность выхода из нее. Перспектива того, что отношения между людьми примут форму отношений между образами, и есть перспектива виртуализации общества. В этой перспективе и появляется возможность трактовать общественные изменения, различая старый и новый типы социальной организации с помощью дихотомии «реальное / виртуальное».

В этом плане симптоматичны две тенденции:

1) Материальный эксперимент все чаще замещается экспериментом на моделях. Если раньше теории могли строиться только на основе открытия некоего порядка, присущего вещам, то теперь вполне допустимо моделирование без выхода к каким-либо реальным референтам, например, компьютерные симуляции природных, технологических и социальных процессов.

2) Процесс верификации гипотез все чаще замещается процессом фальсификации. Если раньше достаточным аргумен-

том против теории считались противоречащие ее положениям данные опыта, то теперь лишь изобретение альтернативной модели может служить аргументом [4:37].

Наука становится перманентным процессом построения альтернативных моделей. Вследствие этого возросла роль воображения, фантазии, парадоксальности мышления в той сфере, где ранее их предавали анафеме, где ранее референцией к реальности строго задавались пределы приращения знания.

Объект науки виртуализируется. Виртуализируется и институциональный строй науки. Академический статус становится функцией образа компетентности, заслуживающей финансирования. В деятельности ученых и студентов все больше сил и времени отводится созданию и презентации образа, необходимого для успеха в конкурсах на получение грантов, стипендий для обучения за границей, заказов на консалтинговые услуги и т. п. Отсюда – расцвет в последние десятилетия именно тех социальных технологий, которые адекватны симуляции компетентности: исследовательские фонды, гранты, консультирование, конференции, академические обмены, перманентное образование. И эту тенденцию не стоит рассматривать как проявление цинизма. Высокая «плотность» научного сообщества не оставляет места и времени для скрупулезной процедуры накопления и представления результатов. Этот дефицит места и времени приводит к тому, что единственно научной, рациональной формой дискуссии становится нелогичная, неструктурированная, но эффектная презентация образа идеи или теории. Мы живем в эпоху науки образов и образов науки.

Представление о виртуализации, а соответственно, и информатизации общества позволяет понять, почему так бурно развивается Интернет, да и вся идея информационной организации общественных отношений: сначала Сеть, а потом и будущее общество позволяют избавить коммуникации от сервиса-надзора социальных институтов и расширяют практику неинституционализированных взаимодействий, роль которых в современном мире постоянно растет.

Таким образом, способ рассмотрения информационных технологий с социально-философской и аксиологической точки зрения позволяет ответить на вопрос, зачем они нужны человеку, в чем смысл развития виртуальной реальности. Этот смысл оправдывает существование современной техники, которая сейчас нередко рассматривается как опасная система, угрожающая в своем развитии существованию человека. Преодолеть противоречия в развитии техники можно не противодействуя ей и не ограничивая ее, а став ее «хозяевами», включив ее в более общий процесс становления человека новой формации. Именно при таком рассмотрении техники мы можем управлять ее развитием, а не она будет диктовать условия существования.

Литература

1. Винер Н. Кибернетика. – М.: Наука, 1968.

2. Ракитов А.И. Философия компьютерной революции. – М., 1991.

3. Иванов Д.В. Виртуализация общества. – СПб, 2008.

4. Балим Г.М., Рыжов В.П., Рыжов Ю.В. Проблемы системного анализа культуры. – Таганрог, изд-во ТРТУ, 2010.

Сведения об авторе

Гвоздиков Роман Николаевич – канд. филос. наук, доцент кафедры философии и культурологии ГОУ ВПО СГПИ.

Сфера научных интересов: социальная философия, виртуальная реальность, информатизация социума, информатизация культуры. Количество публикаций – 21.

* * *

РЕЦЕНЗИЯ НА КНИГУ «ВТОРАЯ МИРОВАЯ ВОЙНА В ДЕТСКИХ «РАМКАХ ПАМЯТИ»: СБОРНИК НАУЧНЫХ СТАТЕЙ / ПОД РЕД. А.Ю. РОЖКОВА. – КРАСНОДАР: ЭКОНИНВЕСТ, 2010. – 380 С.

Проблематика Второй мировой войны является не новой в исследовательском поле современной исторической науки. Однако несмотря на значительное количество научных, научно-популярных, учебных изданий, посвященных военной тематике 1939 – 1945 гг., современные ученые открывают новые исследовательские проблемы этой темы.

Обновление исторической науки, начавшееся в 90-е гг. XX века, способствовало активному поиску новых методологических подходов. Использование мирового опыта и междисциплинарных исследований позволили открыть новые аспекты изучения Второй мировой войны и Великой Отечественной войны. Долгое время в ракурсе исследований находились макроисторические процессы, связанные с глобальными проблемами военного времени, отодвигая на второй план судьбы её участников. Антропологический поворот в исторической науке способствовал появлению интереса к изучению человека на войне, благодаря чему сформировалось самостоятельное исследовательское направление – военно-историческая антропология. Это направление способствует использованию новых, ранее недоступных источников, новому прочтению уже исследуемых и содействует приращению нового знания о военной поре.

Французский социолог Морис Хальбвакс утверждал, что «человеку доступно только два типа памяти – индивидуальная и коллективная». Но в зависимости от того, как соотносится один тип памяти с другим, личность занимает две совершенно разные и даже противоположные позиции. С одной стороны, воспоминания человека вписываются в рамки его личности или его личной жизни и рассматриваются им лишь в том аспекте, в котором они затрагивают его в его отличие от других. С другой стороны, в определенные моменты он способен вести себя как член группы, вызывая в памяти и поддерживая безличные воспоминания в той мере, в какой они затрагивают его группу. Эти две памяти часто проникают друг в друга: в частности, индивидуальная память может опереться на память коллективную, чтобы подтвердить, или уточнить то или иное воспоминание, или даже, чтобы восполнить пробелы, вновь погрузиться в нее, на короткое время слиться с ней. Тем не менее индивидуальная память идет по собственному пути, и весь этот внешний вклад постепенно усваивается и встраивается в коллективную память. Это свойство памяти особенно актуально в исследовании Второй мировой войны, поскольку её понимание и объяснение дают исследователи, живущие в постоянно изменяющемся современном мире, переинтерпретируя источники, подвергая ревизии традиционные точки зрения. Необходимость в пересмотре истории Второй мировой войны пришла вместе со сменой общественных стереотипов, происходящих не только на постсоветском пространстве СССР, Восточной Европы и в других странах, включая США. На протяжении длительного времени в мировом сообществе целенаправленно формировалась официальная версия событий 1939-1945 гг., основой которой служили «отредактированные» материалы. Особенно это касалось тех сторон военной действительности, которые не принято называть «героическими страницами». Между тем объективное пони-

мание прошлого невозможно без составления наиболее полной картины исторической реальности и не осуществимо без пересмотра исторических источников. В этой связи особый исследовательский интерес представляет проект «Вторая мировая война в детских «рамках памяти»» под редакцией профессора А.И. Рожова, исполненный коллективом историков из образовательных и научных учреждений России, Украины и Германии: С.В. Аристовым, В.Г. Безроговым, Н.Э. Вашкау, Ю.С. Воеводиной, А.В. Голубевым, Г.Г. Гринченко, Ф. Маубах, В.В. Нурковой, Н.К. Петровой, М.Н. Потёмкиной, И.В. Ребровой, А.Ю. Рожковым, С. Сильку и Е.Н. Стрекаловой.

Сборник научных статей стал ещё одним вкладом в дополнение имеющихся знаний об истории войны. Представленные в сборнике работы являются отдельными исследованиями проблем памяти «детей войны», основанными на различных группах источников, зафиксированных по горячим следам в ходе войны или сразу по её окончании (школьным сочинениям, дневникам, письмам), сборниках воспоминаний, материалам «устной истории».

Материалы сборника не классифицированы по тематическим разделам, поскольку в них тесно переплетены множественные аспекты: историческая эпоха, социально-исторический контекст, официальный дискурс, школьные программы, государственная идеология, «модели детства», «инструментарий детской памяти», особенности коммуникативной памяти детей военного времени. Множественность исследуемых проблем связана с категориями изучаемых «детей войны»: советские дети, пережившие немецкую и финскую оккупацию; эвакуированные в советский тыл; дети-остарбайтеры; узники нацистских концлагерей; немецкие дети – жертвы бомбовой войны; дети, рожденные от советских военнослужащих в Германии; еврейские дети на оккупированной нацистами территории.

В двух статьях Виталия Григорьевича Безрогова «Помнить нельзя забыть: коллективная память, воспоминания о детстве и тема войны в учебниках для начальной школы конца 1940-х – начала 2000-х годов» и Вероники Валерьевны Нурковой «Война и міръ: военное измерение в воспоминаниях о детстве» представлен общий теоретический экскурс в проблему детской памяти о войне и описаны методики и результаты собственных исследований.

В русле «устной истории» выполнены исследования украинского историка Гелинада Геннадьевича Гринченко «Принудительный труд в нацистской Германии по устным воспоминаниям бывших детей- остарбайтеров», Юлии Сергеевны Воеводиной «Память детей Алтайского края о Великой Отечественной войне по устным источникам» и Елены Николаевны Стрекаловой «Лакуны исторической памяти: детство военного времени 1941-1945 годов по устным воспоминаниям».Их характерной особенностью является определение семиотических признаков, выделение тематических приоритетов и основных сюжетных линий воспоминаний «детей войны».

Предметом исследования Станислава Васильевича Аристова «Опыт нацистских лагерей в памяти бывших несовершеннолетних узников из Советского Союза» и Алексея Валерьевича Голубева «Детская память о финской оккупации Карелии как пространство борьбы за историю» являются воспоминания бывших малолетних узников концлагерей Германии и их союзников. С.В. Аристов отметил условия деформации структуры воспоминаний юных узников и механизмы проработки психологических травм, а А.В. Голубев поднял проблему сложности использования детских воспоминаний участников событий в научных исследованиях, поскольку они естественно

подвергаются субъективному отбору, исходя из идеологических установок, усвоенных «хранителями» в зрелом возрасте. По мнению автора, открытой остаётся проблема подачи информации со стороны Союза бывших малолетних узников Карелии, требующей серьёзной проверки достоверности оценок.

Марина Николаевна Потемкина в статье «Отражение войны в памяти эвакуированных детей» исследует воспоминания об эвакуации в детском возрасте, определяя проблему «свои» – «чужие» в мире взрослых и в мире детей, которая связана с психологической адаптацией эвакуированных детей в тылу.

Ирина Викторовна Реброва в статье «Связь поколений: Великая Отечественная война глазами «детей войны» и ее восприятие современной молодежью» исследует два типа памяти: индивидуальную и коллективную. Анализ воспоминаний «детей войны» и представления современных студентов о войне позволил исследователю проиллюстрировать взаимопроникновение двух типов памяти. При этом локальные переживания зависят от статуса рассказчика, его социального положения, происхождения, места жительства. Чем выше эти критерии, тем глобальнее выводы и значительнее моральные назидания как вспоминающего, так и воспринимающего.

Статьи Нины Константиновны Петровой «Дети Великой Отечественной войны» и Нины Эмильевны Вашкау «Дети Сталинграда и память о войне» объединяет нравственно-патриотическая направленность они отличаются эмоциональным накалом и являются отражением коллективной памяти о войне.

Единственная работа, написанная на основе источников военных лет, созданных непосредственно детьми, исследование Александра Юрьевича Рожкова «Вместо сияющего будущего – участь рабыни»: репрезентация переживаний периода оккупации в нарративах краснодарских школьников (1945 год)». Путём синхронных свидетельств о войне, составленных во время войны детьми (дневников, писем, детских альбомов, школьных сочинений) А.Ю. Рожков рассматривает их не столько как носителей информации о социально-исторических явлениях, но, прежде всего, как средство репрезентации самих носителей индивидуальной памяти. Это позволило исследователю реконструировать образы коллективной памяти «детей войны», раскрыть особенности культурных моделей, эмоциональные режимы и поведенческие коды авторов детских нарративов.

Две статьи сборника позволяют русскоязычному читателю составить собственное представление о том, как тема военного детства и детской памяти о войне разрабатывается в современной Германии. Российскому читателю сложно избавиться от стереотипов, сложившихся в коллективном сознании относительно определения роли жителей Германии во Второй мировой войне. Сильке Сатюков в работе « «Незаконнорожденные!»: дети красноармейцев и немецких женщин после 1945 года» поднимает мало исследованную в России и болезненную для русских и немцев тему о положении детей, рожденных в результате внебрачных связей между советскими военнослужащими и немецкими женщинами. Между тем «дети оккупации» представляют международный феномен, являясь общим наследством всех европейских обществ.

Статья Франки Маубах «Сказки, игры, ролевой обмен: детское освоение военного насилия (1939-1945)» посвящена проблеме сохранения психологического здоровья детей в годы Второй мировой войны. Ф.Маубах реконструирует образы и типы поведения через игровые практики, восприятие реальности через призму сказочных персонажей и способности к ролевому обмену.

Исследования, представленные в сборнике, выполнены на высоком мето-

дологическом уровне, что позволяет сделать вывод об их научности и востребованности. Проект «Трансформация коллективной памяти о Великой Отечественной войне в воспоминаниях детей военного времени (1940-е – 2000-е гг.)», частью которого являются опубликованные в настоящем сборнике материалы, был поддержан РГНФ. Несмотря на то, что авторы адресовали свои статьи, прежде всего, учёным, студентам, специалистам в области теории и истории памяти, доступная форма изложения и эмоциональная составляющая делает интересным сборник для широкого круга читателей, интересующихся неизвестными и мало известными страницами Второй мировой войны.

Пономарев Е.Г., д. юрид. н., профессор, зав. кафедрой истории и права ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

Величко Л.Н., к.ист.н., доцент кафедры истории и права ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт.

* * *

К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ ЖУРНАЛА

Рукописи должны представляться в 1 печатном экземпляре и на дискете, набранные в редакторе Microsoft Word for Windows. Ниже приведены некоторые рекомендации, предназначенные для унификации представления статей в журнале.

- Шрифт Times New, 12 кегль, одинарный интервал, красная строка 1 см, поля – 2.5 см.
- Объем статьи не должен превышать 10 станиц.
- Заголовок статьи центрируется и набирается строчными буквами (как в предложении, начиная с прописной).
- Разделы и подразделы статьи нумеруются арабскими цифрами, выделяются прямым полужирным шрифтом и на отдельную строку не выносятся.
- Сокращения слов в тексте статьи, кроме стандартных, применять нельзя.
- Все формулы должны быть набраны в Microsoft Equation (следует делать ясное различие между заглавными и строчными буквами), дробные выражения в формулах рекомендуется, по возможности, заменять выражениями с отрицательными степенями, либо использовать косую черту.
- Цитированная литература нумеруется арабскими цифрами. Ссылки на литературу указываются в квадратных скобках, например [5:126].
- Список литературы оформляется в соответствии со следующим шаблоном.

Для книг:

1. Бахвалов Н.С., Жидков Н.П.. Кобельков Г.М. Численные методы. – М.: Наука, 1987.

Для трудов конференций, сборников трудов и других коллективных публикаций (в том числе, не имеющих титульных авторов):

2. Вычислительные методы линейной алгебры: Тр. I Всесоюзной конференции. – Новосибирск: ВЦ СО АН СССР, 1969.
3. Сборник задач по численным методам / Сост. Н.А. Стрелков. – Ярославль: Изд-во Яросл. ун-та, 1988.
4. Численный анализ на ФОРТРАНе / Под ред. В.В. Воеводина. – Вып. 17. – М.: Изд-во МГУ, 1976.

Для статей в журналах, сборниках трудов и других коллективных публикациях:

5. Абрамов А.А. О численном решении некоторых алгебраических задач, возникающих в теории устойчивости // ЖВМ и МФ. – 1984. – № 3. – С. 339-347.

Для препринтов:

6. Мирер С.А., Сарычев В.А. О стационарных движениях твердого тела на струнном подвесе. Препринт ИПМ им. М.В. Келдыша. – № 96. – М., 1996.

Рисунки, чертежи должны быть тщательно выполнены тушью: чертежи и рисунки, выполненные карандашом, не принимаются. Не рекомендуется загромождать рисунок ненужными деталями: надписи должны быть вынесены в подпись, а на рисунке заменены цифрами или буквами. Если рисунок или чертеж выполнены в графическом редакторе, то предоставить их на дискете в отдельном файле. Фотографии, представляемые для печати, должны быть четкими и контрастными. На обороте рисунков, чертежей, фотографий должны быть поставлены фамилия автора, название статьи, номер рисунка. Желательно не перегружать статью графическим материалом.

После подписи указываются сведения об авторах: фамилия, имя и отчество полностью, место работы, занимаемая должность, ученая степень, сфера научных интересов, количество публикаций (монографии указать), телефон, домашний адрес.

Каждая статья сопровождается выпиской из протокола заседания кафедры (лаборатории, совета НИИ), рекомендующей статью к публикации.

Каждый материал следует сопровождать иллюстрацией, отражающей его содержание.

Непринятые рукописи возвращаются по просьбе автора. Статьи, опубликованные или направленные в другие журналы, не принимаются.

Корректура дается авторам только для контроля; сокращения и дополнения в корректуре не допускаются. В случае задержки корректуры автором статья печатается без авторских исправлений.

При публикации статьи авторские права передаются редакции журнала.

320=

Вестник Ставропольского государственного педагогического института

Выпуск 14

Формат 60х84 1/8
Бумага офсетная
Печать офсетная

Усл.печ.л. 43,13
Тираж 300 экз.

Уч.-изд.л. 36,8
Подписано в печат
15.09.1