

24,00
B38

VESTNIK OF STAVROPOL STATE PEDAGOGICAL INSTITUTE



16
2016
Периодический
научный журнал

Вестник

Ставропольского государственного
педагогического института

The ministry of education and science of the Russian Federation
The ministry of education and youth policy
of the Stavropol territory

Vestnik
Stavropol state pedagogical
institute

Periodic scientific
journal

16

volume
- 2016 -

Министерство образования и науки РФ
Министерство образования и молодёжной политики
Ставропольского края

Вестник
Ставропольского государственного
педагогического института

Периодический научный
журнал

ГБОУ ВО СГПИ
БИБЛИОТЕКА

16

выпуск
— 2016 —

Editorial Board:

Redko L.L., Doctor in Pedagogy, Prof., Editorial Board Chairman

Bobrushov S.V., Doctor in Pedagogy, Prof.

Grigoriev A.F., Doctor in Cultural Studies, Prof.

Gruzkov V.N., Doctor in Philosophy, Ass. Prof.

Dvornikova E.I., Doctor in Philology, Ass. Prof.

Korlyakova S.G., Doctor in Psychology, Ass. Prof.

Magomedov R.R. Doctor in Pedagogy, Prof.

Maslova T.F., Doctor in Sociology, Prof.

Pogrebnaya Y.V. Doctor in Philology, Ass. Prof.

Tinkova E.L., Doctor in Biology, Ass. Prof.

Tronina L.A. Doctor in Philosophy, Prof.

Fokin A.A., Doctor in Philology, Ass. Prof., Managing Editor

Shumakova A.A., Doctor in Pedagogy, Prof.

Belocercovec N.I., Ph.D. in Pedagogy, Ass. Prof.

Veselova V.G., Ph.D. in Pedagogy, Ass. Prof.

Dgegutanova N.I., Ph.D. in Pedagogy, Ass. Prof.

Doncov A.V., Ph.D. in Pedagogy, Ass. Prof.

Kabushko A.U., Ph.D. in Pedagogy, Ass. Prof.

Leonova N.A., Ph.D. in History, Ass. Prof.

Morgun I.N., Ph.D. in Pedagogy, Ass. Prof.

Solomatina G.N., Ph.D. in Pedagogy, Ass. Prof.

Toiskin V.S., Ph.D. in Engineering Sciences, Prof.

Tolstokorov E.S. Cultural Professional, Ass. Prof.

Vestnik of Stavropol state pedagogical institute. — Stavropol: Publishing house of SGPI, 2016. — Vol. 16. — 304 c.

ISBN 978-5-91090-147-0

www.sspi.ru

The journal publishes scientific articles of Russian and Foreign scientists, candidates for a degrees, teachers of high schools and other persons, engaged in scientific researches in the field of the pedagogical, psychological and socio-cultural anthropology. Also the Learned journal includes the scientific articles of the biological, historical, art, mathematical, psychological, pedagogical, sociological, linguistic, legal, economic and other Sciences. The results of scientific investigations, which are published in the journal are of interest not only from the point of view of scientific theory but can be applied in practice. The journal is aimed at appropriate specialists, teachers, graduates and students.

The scientific articles are reviewed. The Full-text placement of the journal in scientific electronical library (elibrary) for the purpose of forming Russian index of scientific citation (RISC) and on the official website of the institute on the Internet (www.sspi.ru) allows to say about scientific discoveries and to broaden creative contacts, to use a modern and available way to communicate with interested colleagues.

ISBN 978-5-91090-147-0

© Stavropol state pedagogical institute, 2016.

Редакционная коллегия:

Редько Людмила Леонидовна, д. пед. н., профессор, председатель редколлегии
Бобрышов Сергей Викторович, д. пед. н., профессор
Григорьев Анатолий Федорович, д. культурологии, доцент
Грузков Владимир Николаевич, д. филос. н., профессор
Дворникова Евгения Игнатьевна, д. пед. н., доцент
Корлякова Светлана Георгиевна, д. психол. н., доцент
Магомедов Руслан Расулович, д. пед. н., профессор
Маслова Татьяна Федоровна, д. соц. н., профессор
Погребная Яна Всеволодовна, д. филол. н., доцент
Тинькова Елена Львовна, д. биол. н., доцент
Тренина Лариса Анатольевна, д. филос. н., профессор
Фокин Александр Алексеевич, д. филол. н., доцент, ответственный редактор
Шумакова Александра Викторовна, д. пед. н., профессор
Белоцерковец Наталья Ивановна, к. пед. н., доцент
Веселова Валерия Григорьевна, к. пед. н., доцент
Джегутанова Наталья Ивановна, к. пед. н., доцент
Донцов Алексей Викторович, к. филол. н., доцент
Кабушко Анна Юрьевна, к. пед. н., доцент
Леонова Наталья Александровна, к. истор. н., доцент
Моргун Ирина Николаевна, к. пед. н., доцент
Соломатина Галина Николаевна, к. пед. н., доцент
Тоискин Владимир Сергеевич, к. техн. н., профессор
Толстокоров Евгений Стефанович, засл. работник культуры РФ, доцент

Вестник Ставропольского государственного педагогического института. — Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2016. — Вып. 16. — 304 с.

ISBN 978-5-91090-147-0

www.sspi.ru

Журнал публикует научные статьи российских и зарубежных ученых, соискателей ученых степеней, преподавателей и других лиц, занимающихся научными исследованиями в области педагогической, психологической и социально-культурной антропологии, а также по специальностям, имеющим отношение к таким отраслям, как биологические, исторические, искусствоведческие, математические, психологические, педагогические, социологические, филологические, юридические, экономические и другие науки. Результаты научных исследований, опубликованные в журнале, представляют интерес не только с точки зрения научной теории, но могут быть применены на практике. Журнал предназначен для соответствующих специалистов, педагогических работников, аспирантов и студентов.

Статьи проходят обязательное рецензирование. Полнотекстовое размещение журнала в Научной электронной библиотеке elibrary.ru с целью формирования Российского индекса научного цитирования (РИНЦ) и на официальном сайте Института в сети Интернет (www.sspi.ru) позволяет заявить о научных открытиях, расширить творческие контакты, использовать современный и доступный способ общения с заинтересованными коллегами.

ISBN 978-5-91090-147-0

© Ставропольский государственный педагогический институт, 2016.

СОДЕРЖАНИЕ

Редько Л.Л.	Готовить нового Учителя для новой России. Интервью с ректором Ставропольского государственного педагогического института, депутатом Думы Ставропольского края, профессором Людмилой Леонидовной Редько	13
Раздел I.	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ	
Шумакова А.В., Тюренкова С.А.	Реализация программ бакалавриата на основе сетевого взаимодействия вуза и общеобразовательных учреждений в условиях модернизации педагогического образования (из опыта работы пилотной площадки ГБОУ ВО СГПИ)	25
Тренина Л.А.	Категорический императив современного педагога	33
Колпачев В.В., Семенченко Е.В.	Образовательная стратегия России на Северном Кавказе в XIX веке	38
Эренценова М.А., Каблахов Р.И.	Профессиональный стандарт педагога в системе стратегического управления развитием системы образования на уровне муниципального района	55
Цвирко Н.И., Мигачева М.В.	Механизм оценки степени удовлетворенности выпускников ГБОУ ВО СГПИ качеством оказания образовательной услуги	61
Аванесян Г.А.	Теоретическое обоснование проблемы подготовки будущих специалистов к решению профессиональных задач в современных условиях с использованием ЭОР	68

Магомедов Р.Р., Лецишин В.С., Кутепова Л.С.	Методика формирования компетенций обучающихся по фгос среднего профессионального образования специальности 050141 «физическая культура»	75
Кувалдина Е.В.	Физическая подготовка студентов к сдаче норм комплекса ГТО в рамках регламентированных занятий	83
Мхце Б.А.	Двигательная активность студентов ГБОУ ВО СГПИ в режиме дня	88
Сляднева Л.Н., Клеменчук С.П., Сляднев А.А.	Физическое воспитание девочки-подростка в системе основного образования: проблемы теории и государственной стандартизации	92
Дауров А.М.	Содержание понятия «этнопедагогическая компетентность» в поликультурном образовательном пространстве	106
Мальгина И.Ю.	Роль компетентностного подхода в литературном образовании в свете государственной итоговой аттестации в ставропольском крае в 2014–2015 и 2015–2016 учебных годах	111
Калабухова Е.В.	Изобразительное искусство как механизм социального наследования культуры	120
Хилько О.В.	Практические аспекты профилактики компьютерной зависимости у подростков	127
Павленко В.Г.	Применение ассоциативного метода на уроке английского языка в неязыковом вузе	135
Труцелёва А.В.	Особенности обучения младших школьников с нарушениями зрения	142
Новосельцева А.П.	Экологическое образование и воспитание в преподавании курса химии в школе	147

Раздел II. СОЦИО-КУЛЬТУРНАЯ АНТРОПОЛОГИЯ

- Маслова Т.Ф.** Образовательная среда как поликультурное пространство педагогической деятельности 155
- Портнова Т.В.** Приоритетные направления работы в современной многонациональной российской школе. 160
- Тренина Л.А.** Современный образ педагога: экофилософский подход 167
- Марченко Е.М.** Северный Кавказ в общегосударственной системе образования: идеи, принципы и реалии (XIX – начало XX века) 173
- Немашкалов П.Г.** Помощь общественных организаций и православных братств в деятельности русской Православной церкви на Северном Кавказе во второй половине XIX – начале XX века 181
- Марченко Е.М.** «Места памяти» Великой Отечественной войны в городском пространстве Ставрополя 187
- Краснокутская Л.И.** Роль краеведческого музея в сохранении исторической памяти о Великой Отечественной войне (на примере Пятигорского краеведческого музея) 193
- Стрельникова Л.Н.** Образ детства в русской литературе для детей XVIII века. 199
- Брыкалова О.Г.** К вопросу о закономерностях дирижерской выразительности жеста 204
- Яшуткин В.А.** Категориальные свойства взаимозависимой власти 211
- Элипханов С.Б.** Теоретические основы управления с позиции системности 218

Ахметова М.Э.	Основные источники заимствования терминов предметной области «антикризисное управление»	222
Шумакова Е.В.	Опыт экономического взаимодействия степных народов и земледельческого населения Северного Кавказа в конце XVIII – начале XX века	228
Герман Р.Э.	Меновая торговля в Центральном Предкавказье в конце XVIII – начале XIX века в системе мер по «замирению Кавказа»	234
Гордиенко А.Б.	Традиционное жилище и усадьба казаков станицы Старопавловской (по материалам этнографической экспедиции)	242
Кузнецова Т.Б.	Годонимы города Ставрополя: диахронный аспект изучения	248
Погребная Я.В.	Трилогия В.П. Бутенко «Казачий алтарь» в контексте изучения региональной литературы в школе	255
Черкашина С.П.	Реализация типа «Страшная мать» в рассказе Л.С. Петрушевской «Круги по воде».	265
Дюльденко А.А.	Калмыцкие исследования Иоганна Иерига во второй половине XVIII века: антропологический аспект	273
Скрипник Я.Н.	Парадигматические отношения в системе безлично-предикативных слов	282
Литвинов В.В.	Дэн Сяопин и социалистическая модернизация Китая	287
Луговая Е.А.	Имена собственные как авторские окказионализмы в эпосе Дж. Р.Р. Толкиена «Властелин колец».	294

СОДЕРЖАНИЕ

«Preparing new teachers for the new Russia»: interview with the rector of Stavropol state pedagogical institute, the Deputy of the city Duma, Professor Redko Lyudmila Leonidovna	13
I. RELEVANT PART PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY	
Schumakova A.V., Tyurenkova S.A. , Implementation of undergraduate programs on the basis of network interaction of the university and educational institutions in the conditions of modernization of pedagogical education (from the experience of the pilot site stavropol state pedagogical institute)	25
Tronina L.A. The categorical imperative of the modern teacher	32
Kolpachev V.V., Semenchenko E.V. Educational strategy of Russia the North Caucasus in the XIX century	38
Erenzenova M.A., Kablahov R.I. Professional standard of teacher in the strategic management of development of education district level	55
Tsvirko N.I., Migacheva M.V. Mechanism for assessing the degree of satisfaction by graduates' of sbei he sspi with the quality of educational services	61
Avanesyan G.A. Theoretical substantiation of the problem of training of future specialists to the solution of professional tasks in the modern conditions using EER.	68
Magomedov R.R., Lechichin V.S., Kutepova L.S. Methods of forming of competences through gef secondary vocational education speciality 050141 «physical education»	75
Kuvaldina E.V. Student's physical education training for passing trp standards within regulated physical education trainings	83
Mhtse B.A. Physical activity of students of SSPI in day mode.	88
Slyadneva L.N., Clemenchuk S.P., Slyadnev A.A. Physical education of a teenage-girl in the system of basic education: problems of theory and state standardization.	92

Dauria A.M.	The content of the notion «ethno-pedagogical competence in a multicultural educational space.	106
Malygina I.Y.	The role of the competence approach in literary education in the light of the state final examination in the stavropol region in the 2014–2015 and 2015–2016 school years	111
Kalabukhova E.V.	The art as a mechanism social inheritance of culture	120
Hilko O.V.	The title of article – practical aspects of prevention of computer addiction in adolescents	127
Pavlenko V.G.	The use of associative method on the english language lesson in non-linguistic university	135
Truscheleva A.V.	Features of teaching primary school children with visual impairments	142
Novoseltseva A.P.	Environmental education and training in teaching the course chemistry at school	147
II.	RELEVANT PART SOCIO-CULTURAL ANTHROPOLOGY	
Maslova T.F.	Educational environment as a multicultural space pedagogical activities	155
Portnova T.V.	Priority areas in today's multinational Russian school.	160
Tronina L.A.	The modern image of each: eco philosophical approach	167
Marchenko E.M.	North caucasus in the national education system: the ideas, principles and realities (XIX – the beginning of the twentieth century).	173
Nemashkalov P.G.	Assistance to public organizations and the Orthodox Brotherhood in activities the russian orthodox church in the North Caucasus second half XIX – early XX centuries.	181

Marchenko E.M.	«Memory places» of the Great Patriotic war in city space of Stavropol	187
Krasnokutskaya L.I.	The role of the museum in preservation of historical memory about Great Patriotic war (On the example of pyatigorsk museum of local lore)	193
Strelnikova L.N.	Image of the childhood in the russian literature for children of the XVIII century	199
Brykalova O.G.	To the question about the patterns of conductor's expressivity of gesture	204
Yashutkin V.A.	Categorical properties of interdependence authorities	211
Eliphanov S.B.	Theoretical basis of management positions of the system	218
Akhmetova M.E.	Main sources of risk management term borrowings	222
Shumakova E.V.	The experience of economic interaction of the steppe peoples and the agricultural population of the Northern Caucasus in the late XVIII – early XX centuries	228
Herman R.E.	Barter central caucasia at the end of XVIII – early XIX centuries in the system of measures for «pacification of the Caucasus»	234
Gordienko A.B.	Traditional dwelling house and farmstead the cossacks of the stanitsa staropavlovskaya (by the materials of ethnographic expedition)	242
Kuznetsova T.B.	Stavropol's godonyms: the diachronic aspect	248
Pogrebnaya Y.V.	Trilogy V. P. Butenko «Cossack altar» in the context of studying regional literature in school	255
Cherkashina S.P.	The implementation of the «Direful mother» in L.S. Petrushevskaya's story «Rings on the water»	265
Diuldenko A.A.	Kalmyk studies of Johannes Jährgig in the second half of the xviii century: anthropological aspect	272
Skripnik Y.N.	Paradigmatic relations in the system of impersonal predicative words	281
Litvinov V.V.	Deng Xiaoping and China's socialist modernization	287
Lugovaya E.A.	Proper names as author's occasionalisms in j. R.R. Tolkien's novel «The lord of the rings»	294

ГОТОВИТЬ НОВОГО УЧИТЕЛЯ ДЛЯ НОВОЙ РОССИИ

Интервью с ректором Ставропольского государственного педагогического института, депутатом Думы Ставропольского края, профессором Людмилой Леонидовной РЕДЬКО

«PREPARING NEW TEACHERS FOR THE NEW RUSSIA»:
interview with the rector of Stavropol state pedagogical institute, the Deputy of the city Duma, Professor Redko Lyudmila Leonidovna.

— Людмила Леонидовна! Много лет работая в должности ректора регионального педагогического вуза, известного традиционно крепкими обратными связями со своими выпускниками, Вы наверняка можете судить о том, насколько взаимосвязаны высшее образование и социальное благополучие?

— Я думаю, что ответ на этот вопрос должен определяться тем, какое содержание мы вкладываем в понятия «образование» и «благополучие». Если под образованием понимать наличие диплома, а под благополучием материальный достаток – то лихие девяностые еще раз подтвердили известную истину – такой взаимосвязи нет и быть не может. Никакой документ, удостоверяющий получение специальности или квалификации, не может гарантировать человеку автоматического достижения тех показателей, которыми принято измерять



социальное благополучие: стабильно высокую востребованность на рынке труда, достойную зарплату, да еще богатырское здоровье и счастливую личную жизнь.

Если же вести речь о широком, всестороннем, фундаментальном образовании, получение которого продолжается всю жизнь, то оно, действительно, как правило, позволяет человеку долгие годы оставаться востребованной социумом профессионально состоятельной личностью, которая в любых, в том числе критических, обстоятельствах, находит свое место в мире и справляется с ответственностью за собственное будущее. Именно поэтому, упомянутая выше взаимозависимость между качественным, широким образованием и социальным (а не только материальным) благополучием для меня очевидна.

Только системное образование позволяет высокообразованным людям самостоятельно и точно определять истинные причины и масштабы происходящих перемен, искать и находить адекватные ответы на вызовы времени, не довольствоваться однажды приобретенными профессиональными знаниями, которые стремительно устаревают. Как правило, они, способны быстрее и грамотнее остальных ориентироваться в различных политических, экономических и социальных процессах, оценивать их перспективы и угрозы, адаптироваться к обстоятельствам или противостоять им, одним словом, твердо «стоять на земле», избегая завышенных ожиданий. Хотя малообразованные, но талантливые творцы-самородки были и будут во все времена, абсолютное большинство интеллектуальных, культурно-исторических, материальных ценностей создают именно образованные люди, что и обеспечи-

вает им общественное признание, уважение, известность, а, значит, и социальную защищенность, без чего невозможно то самое благополучие личности, которое интересно окружающим в любом возрасте. Вот почему качество образования рассматривается в цивилизованном обществе как величайшее благо для личности и как общественно-значимая ценность, это один из главных общепризнанных показателей качества жизни человека в современном мире. Потребность в таком образовании растет настолько быстро, что социологи называют наше время периодом Образовательного взрыва.

Сегодня, к сожалению, распространено мнение, что для хорошего образования достаточно обучения в течение 3–4 лет в вузе с целью освоения ряда компетенций и навыков (требования к которым быстро меняются) и защиты диплома о квалификации на право работы по какой-то специальности. На самом деле, это далеко не так, хотя именно школьные и студенческие годы, являются лучшим периодом для становления широко образованного гражданина и формирования у него ясных мировоззренческих позиций.

— Обязательно ли иметь диплом о высшем образовании, чтобы сделать карьеру, или можно добиться профессиональных высот без диплома?

— Это зависит от сферы деятельности и профессии человека. Хочешь быть лучшим в стране курьером – бегать можно и без диплома. Наверное, швее-кружевнице, рыбаку, водителю, чтобы стать настоящим профи, диплом о высшем образовании не очень нужен. Но генеральному конструктору, топ-менеджеру, учителю, врачу или юристу для достижения своих профессиональных высот он просто необходим. Тоже относится и к карьере как форме профессионального роста. Если человек хочет развиваться, понять основы и смыслы своего существования, он вынужден идти в ногу со временем, постоянно расти, а для этого надо непрерывно учиться. При этом нельзя исключать факты, когда и при отсутствии образования удача, случай, личностные качества обеспечивают человеку материальное благополучие, хотя такие примеры – единичны, они – исключения, лишь подтверждающие общие правила. Да и для счастья нам нужно гораздо больше, чем просто достаток. Не хлебом единым...

— Тысячи выпускников вузов не работают по специальности. Значит ли это, что государство напрасно вложило деньги в их образование?

— Конечно, не значит! Хотя часть выпускников, действительно, какое-то время остается без работы по полученной специальности, такая постановка вопроса мне представляется неправомерной, поскольку затраты на образование не бывают напрасными! Выпускник советской высшей школы, Нобелевский лауреат в области экономико-математического анализа В. Леонтьев утвержд-

дал, что вклады в образование – это самые выгодные инвестиции в будущее, которые доступны государству.

Не стоит забывать, что открытие подготовки по любой вузовской специальности всегда имело под собой социально-экономические обоснования кадровых потребностей, рассчитанных на перспективу для конкретного региона. Следовательно, даже в условиях экономического спада и длительного застоя спроса на рынке труда, отсутствие работы по специальности, особенно в секторе реального производства, социальной сфере, это явление преходящее, кроме того, качество трудового потенциала, находящегося в режиме ожидания, имеет огромное значение для обеспечения процессов выхода из кризисов.

Очевидно, что только временно свободные или частично занятые выпускники вузов и колледжей являются реальным мобильным трудовым резервом, который в любое время включается в профессиональную деятельность при появлении потребности в тех или иных кадрах. Они готовы к переменам, легко переучиваются, ведь чтобы получить диплом о профессиональном образовании, все студенты осваивают навыки интеллектуального труда, личностных коммуникаций, проходят производственную практику, не только постигая

азы профессии, но и получая опыт активного учас-

тия в коллективной деятельности и общественной жизни (и эти компетенции останутся у них на всю жизнь)! Альтернативой этому выступает другая, необученная часть свободного трудового ресурса этой же возрастной категории, на которой «сэкономлен» бюджет – ничем не занятая молодежь, которая умеет только «тусоваться», потребляя блага, созданные другими и уплотняя криминогенную среду. А ведь их в разы больше, чем не трудоустроенных специалистов и содержать их государству предстоит намного дольше.

Несколько сложнее ситуация с представителями творческих профессий, но самые по-настоящему талантливые и увлеченные из них, по моим личным наблюдениям, крайне редко остаются невостребованными, очень многие работают, оставаясь фрилансерами всю жизнь.

Есть еще одна причина, по которой, не следует проводить прямую параллель между необходимостью широкой доступности высшего образования и требованием обязательного трудоустройства выпускников до отчетной даты. Временное снижение спроса на отдельные профессии иногда используется как единственный аргумент для обоснования снижения учебным заведениям объемов госзадания, и даже закрытия соответствующих кафедр в вузах, а то и сворачивания целых направлений подготовки. Такая практика, особенно в отношении наиболее сложных технических, естественнонаучных (как это было с инженерами), или мало затратных, но социально значимых специальностей (воспитателей, учителей), влечет за собой неизбежное разрушение годами создаваемой наукоемкой учебно-материальной базы, расформирование высококвали-

ломированных преподавательских коллективов, утрату научных школ. При возобновлении потребности в этих кадрах восстановление таких потерь обходится втридорога. Одним словом, государство обязано создавать своим гражданам возможности для самореализации и развития, в том числе через получение ими высшего профессионального образования, соответствующего их выбору и потребностям, независимо от того, кем и где они будут работать в своей стране. В противном случае, можно перестать учить матерей, занимающихся только своими детьми или больных, не способных работать в принципе?

Вместе с тем, здесь целесообразно рассмотреть другой вопрос – обязано ли государство тратить бюджет на удовлетворение любых образовательных запросов граждан? Разумеется, нет! В первую очередь, на мой взгляд, должна обеспечиваться бюджетная подготовка и гарантия получения работы тем специалистам, которые наиболее востребованы экономикой и социальной сферой страны сегодня, и будут ей нужны завтра, без кого невозможно выполнение обществом своей главной задачи – развитие народа и обеспечение его безопасности. К этой категории я отношу не только работающих в секторе реального производства, но и педагогов, врачей, работников культуры, СМИ, военных, правоохранителей, то есть тех, кто не производит ма-

териальных благ, но обеспечивает людям здоровье, удовлетворение их духовных, культурных потребностей, создавая условия достойной жизни в современном мире.

— Как обстоят дела с трудоустройством ваших выпускников?

— Что касается трудоустройства выпускников, то этот показатель у нас один из самых высоких среди вузов СКФО – более 86 процентов, поэтому в городах края потребность в педагогических кадрах, в основном, нами обеспечивается. К сожалению, все еще нерешенной остается проблема закрепления молодых специалистов в образовательных организациях, особенно расположенных далеко от их родительского дома.

Причин тоже несколько – с одной стороны, даже существенно повышенный недавно уровень заработной платы педагогов не позволяет молодежи, особенно семьям с маленькими детьми, самим полностью содержать себя из-за опережающего роста инфляции и цен на жилье и продукты. С другой стороны – опытные педагоги предпенсионного возраста, да и пенсионеры очень неохотно дают дорогу молодым из-за низких пенсий и их нестабильной индексации. Явно избыточные требования к процедуре аттестации учителей на повышение категории оплаты труда, по-прежнему оставляют единственным реальным способом увеличения зарплаты увеличение нагрузки, что приводит к раннему профессиональному выгоранию молодых специалистов, разочарованиям и их уходу из профессии. Предложения наших финансистов пополнить образовательный бюджет за счет

превращения школ и ДООУ в поставщиков платных дополнительных услуг населению, в том числе, малоплатежному сельскому, выглядят, как и многие другие варианты «модернизации» школьного образования (один педагог-предметник – совместитель в нескольких школах муниципалитета!), по меньшей мере, наивно, чтоб не сказать больше.

Очевидно, что без кардинального изменения подходов к финансированию всей системы общего и профессионального образования, проблемы ее устойчивого обеспечения молодыми, креативными педагогическими кадрами, их закрепления в отрасли, особенно в российской глубинке, не решить.

— Абитуриенты, поступившие по результатам ЕГЭ на те специальности, куда хватило баллов, а не к чему лежит душа, крайне низко мотивированы на учебу. Как Вы находите своих абитуриентов, как ведете профориентационную работу со школами? Как прошла приемная кампания – 2015?

— Набор 2015 года можно назвать очень хорошим. Об этом свидетельствуют необычно высокий для педвуза конкурс (по отдельным специальностям до 6 человек на место) и уверенно превысивший установленный минимум средний балл поступивших, а также их портфолио, содержание кото-

рых показывает, что абсолютное большинство первокурсников сделали вполне осознанный выбор. Видимо, и родители, и педагоги вовремя помогли им понять, что юность не зря называют «золотой порой», ведь именно в это время молодыми принимаются самые важные решения, определяющие всю дальнейшую жизнь – кем быть, с кем быть и каким быть. Мы очень тесно сотрудничаем с педагогическим сообществом края, родительской ответственностью, стремясь заинтересовать и привлечь к своей профессии не просто подготовленных, но во всех смыслах лучших выпускников, так как и я, и мои коллеги твердо убеждены – Учитель – ключевая фигура в судьбе любого государства и его народа. Широко известно выражение: «Хочешь победить врага – воспитай его детей». Великий русский педагог К.Д. Ушинский учил, что «никакие реформы... не возможны иначе, чем через голову учителя». Именно воспитателями, школьными учителями, преподавателями вузов выращивается тот человеческий капитал, из которого формируется народ и класс носителей власти над ним.

Такой подход к отбору абитуриентов полностью себя оправдывает – около половины выпускников имеют дипломы «с отличием», а две трети работающих старшекурсников получают первый профессиональный практический опыт в учреждениях системы образования. За 20 последних лет студентами института не совершено ни одного правонарушения, нет фактов употребления запрещенных препаратов, что подтверждают результаты ежегодного добровольного тестирования всех обучающихся. Что же касается слабо мотивированных студентов, то они, конечно есть, однако их число

очень незначительно и они, как правило, не выдерживают наших интенсивных учебных и общественных нагрузок, быстро уступая место тем, кто переводится к нам из других вузов.

— Очередной этап реформирования высшей школы предполагает создание сети опорных региональных вузов. Как Вы оцениваете необходимость такого шага и что нужно при этом учитывать?

— Эта тема все прошедшее лето будоражила умы вузовской общественности, тем не менее, того объема информации, который необходим для серьезного комментария пока нет. Ясно одно – воплощение этой идеи предполагает поистине тектонические изменения всего контура профессионального образовательного ландшафта России, что неизбежно влечет за собой не только экономические, но и социальные, а, значит, и политические риски, технологии минимизации которых следует предусмотреть до начала реализации проекта. Все вместе это означает, что любое корректное профессиональное обсуждение будет возможно только после обнародования авторами ясно и четко сформулированных целей, аналитических расчетов достижимости предполагаемых результатов, сроков и имеющихся ресурсов для их получения, внятных индикаторов, которыми эти

результаты можно будет измерить и достоверно оценить. Едва ли не на первый план выходят здесь механизмы реализации нового проекта. Пока же широкой общественности известно немного. Тем не менее, можно отметить, что сегодня в отечественном высшем профессиональном образовании не самое удачное время для запуска столь масштабных экспериментов.

Что же касается будущего системы педагогического образования, то опыт подсказывает, что именно в такие периоды образовательным управленцам высшего эшелона по настоящему необходимы революционная смелость, новаторство, высочайший уровень управленческой компетентности чтобы, создавая нечто инновационное, суметь сохранить, усовершенствовать уникальную отечественную систему подготовки педагогов, удержать и эффективно использовать тот ресурс, который в наших непростых социально-политических и экономических реалиях позволяет готовить для обновляющейся России учителей новой формации, способных воспитывать поколения граждан, воспринимающих цели государства, как свои собственные, оставаясь работать на родной земле, для своего народа.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ

Раздел I.

Relevant part Pedagogical anthropology

УДК 378

Шумакова А.В. [Schumakova A.V.],

Тюренкова С.А. [Tyurenkova S.A.]

Реализация программ бакалавриата на основе сетевого взаимодействия вуза и общеобразовательных учреждений в условиях модернизации педагогического образования (из опыта работы пилотной площадки ГБОУ ВО СГПИ)

Implementation of undergraduate programs on the basis of network interaction of the university and educational institutions in the conditions of modernization of pedagogical education (from the experience of the pilot site stavropol state pedagogical institute)

В статье представлены результаты начального этапа реализации проекта по усилению практикоориентированности программ подготовки будущих учителей на основе сетевого взаимодействия, раскрыты перспективы развития программ прикладного бакалавриата в педагогических вузах. (The article presents the results of the initial phase of the project on strengthening practical orientation of the programmes of preparation of future teachers on the basis of network interaction, reveals the future development of applied baccalaureate programs in teacher training institutes.)

Ключевые слова. Подготовка будущих учителей, сетевое взаимодействие образовательных организаций. (Keywords. Training of future teachers, network interaction of the educational organizations.)

Широко обсуждаемые сегодня обществом вопросы стандартизации профессиональной деятельности, безусловно, отражаются на системе среднего профессионального и высшего образования, процессы модернизации которых, направленные на повышение качества подготовки бакалавров и магистров, в настоящее время также тесно связаны с введением профессиональ-

ВЕСТНИК
Ставропольского
государственного
педагогического
института



ных стандартов. Одним из первых был принят профессиональный стандарт педагога, потребовавший системных изменений в подготовке будущих учителей. В связи с этим Министерством образования и науки Российской Федерации был запущен масштабный проект, направленный на обновление высшего педагогического образования, включающий в себя несколько направлений: прикладной бакалавриат, педагогическая магистратура, исследовательская магистратура и академический бакалавриат (последний позволяет реализовать возможность получения педагогического образования студентам других направлений подготовки в рамках программ академической мобильности).

Из указанных направлений, на наш взгляд, ведущими являются первые два (прикладной бакалавриат и педагогическая магистратура), т.к. именно они направлены на массовую подготовку будущих учителей. При этом отличительной особенностью данных направлений должно стать значительное усиление практикоориентированности программ подготовки студентов, предполагающее, с одной стороны, увеличение доли практической подготовки студентов, а с другой, изменение подходов к ее значению и организации*.

ГБОУ ВО СГПИ принимал активное участие в общественном обсуждении проекта профстандарта, а в настоящее время выступил федеральной пилотной площадкой для его апробации. С 2014 года вуз является соисполнителем Московского городского психолого-педагогического университета по реализации практикоориентированной программы подготовки будущих учителей начальных классов. Институт является единственным среди вузов Северо-Кавказского федерального округа, вошедших в число соисполнителей проекта по прикладному бакалавриату.

Данный проект направлен на разработку и распространение новой идеологии и технологии подготовки будущих педагогов. Целью проекта, в конечном счете, является – повышение качества подготовки будущих учителей за счёт изменения ее ценностно-целевых, содержательных, технологических компонентов, что позволит получить образовательные результаты, соответствующие требованиям профессионального стандарта педагога**. Прежде всего, начинающий педагог – вчерашний выпускник вуза – должен быть готов осуществлять большинство заявленных в профессиональном

* Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров / А.А. Марголис // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 105–126.

** Гуружалов В.А. Проектирование модели практикоориентированной подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования / В.А. Гуружалов, А.А. Марголис // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 143–159.

стандарте трудовых функций и соответствующих им трудовых действий.

Содержание проекта заключается в разработке и апробации основных профессиональных образовательных программ подготовки будущих педагогов, основными элементами которых выступают профессионально- и практико-ориентированные модули, реализуемые в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций.

Одним из результатов пилотного исследования будет устранение несогласований и разработка предложений по совершенствованию профессионального стандарта педагога и Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования.

Для участия в проекте администрация и преподаватели вуза прошли курсы повышения квалификации на базе Московского городского психолого-педагогического университета, получив соответствующие удостоверения для осуществления пилотного исследования.

На первом этапе пилотного проекта в институте проводится содержательная работа по следующим направлениям: во-первых, осуществлялось внедрение модульного принципа построения основных профессиональных образовательных программ с включением большего количества практик и НИРС в каждый модуль. В соответствии с логикой проекта именно профессиональные действия, обозначенные в профессиональном стандарте педагога, задают целевую направленность и обуславливают содержательное наполнение каждого модуля.

В связи с этим, в институте проведена методическая работа по внесению изменений в содержание и структуру основных профессиональных образовательных программ. Профессионально-ориентированные модули были дополнены нами существенной долей практики, выполняющей несколько функций: во-первых, функцию мотивации изучения теоретического материала, позволяющего найти ответы на возникающие в практической деятельности вопросы и проблемы; во-вторых, функцию обеспечения ус-



ловий для осуществления профессиональных действий в реальном образовательном процессе; в-третьих, функция демонстрации студентами лучших педагогических практик, лучших практик организации учебно-воспитательного процесса.

Практика встроена в каждый модуль в форме сетевого взаимодействия. Ознакомительная практика начинается сразу на первом курсе в рамках первого модуля. Отметим, что практика и практические занятия обеспечивают осуществление студентами своих первых проб входа в профессиональную деятельность, которые проходят под руководством, с одной стороны, опытного учителя-наставника, с другой стороны, вузовского преподавателя – методиста.

В процессе практической деятельности студенты готовят коллективные проекты по изучению особенностей развития современных детей и участвуют в профессиональной коммуникации. По результатам практик проводится оценка профессионального роста студента, как преподавателями вуза, так и учителями-наставниками базовых образовательных организаций. Освоенные в рамках модуля профессиональные действия фиксируются студентом в портфолио.

При внедрении нового всегда возникают разного рода трудности. Так, в качестве проблемы внедрения модульного принципа отмечаем отсутствие единых критериев оценивания образовательных результатов модулей. В этом направлении в вузе разрабатывается технология оценки качества сформированности компетенций будущих учителей, позволяющих учитывать требования как ФГОС ВО, так и профессионального стандарта педагога.

Второе направление пилотного проекта включало в себя разработку системы сетевого взаимодействия вуза с общеобразовательными организациями, построенного на принципах школьно-институтского партнерства. Для этого ГБОУ ВО СГПИ были отобраны школы г. Ставрополя, которые имеют наработанный годами опыт сопровождения наших студентов на практике и вместе с нами идеологически готовы к данным преобразованиям. Такие школы демонстрируют образцы тех профессиональных действий, которые необходимо сформировать у будущих учителей.

Для организации сетевого взаимодействия были сформированы проектные команды из преподавателей вуза и учителей школ, которые совместно осуществляли

разработку программы практической подготовки студентов, включающей все учебно-методическое сопровождение различных видов практики, трансформацию содержания теоретических курсов модуля, контрольно-измерительные материалы оценки готовности студентов к выполнению трудовых функций, соотнесенных с формируемыми профессиональными компетенциями.

Разработанные программы практик включают как список осваиваемых студентом профессиональных действий, так и способы самостоятельного или совместного с педагогом – наставником решения профессиональных задач (проблем).

В сетевом взаимодействии школы выступают равноправным партнером института по формированию профессиональных компетенций будущих учителей и несут за это существенную долю ответственности.

В рамках сетевого взаимодействия на пилотной площадке практикуется введение института индивидуального наставничества для студентов. Наставником является учитель, сопровождающий студентов в процессе прохождения практики. При этом в вузе введена функциональная обязанность координатора учителей-наставников. Педагоги вуза оценивают академическое продвижение студента с помощью стандартизированных методов и методик, а наставник оценивает личностный рост студента и степень его вхождения в профессию.

В рамках третьего направления деятельности осуществлялась проработка проблемы трансформации содержания и процедуры итоговой аттестации выпускников, отражающих изменение требований, предъявляемых к итоговой оценке качества подготовки, связанных, прежде всего, с внедрением профессионального стандарта педагога.

На сегодняшний день в процедуре государственной итоговой аттестации (ГИА) отсутствуют механизмы оценки полученной квалификации выпускников, что затрудняет возможность оценки работодателем практической

подготовленности выпускника к профессиональной деятельности в соответствии с требованиями профстандарта. В то же время, для руководителя общеобразовательной организации знание об исходном уровне профессиональной компетентности поступившего к нему молодого специалиста имеет немаловажное значение, т. к. данный уровень выступает отправной точкой для профессионального, а возможно, и карьерного роста педагога. С другой стороны, отсутствие системы оценки квалификации выпускников делает невозможным и оценку качества самих педагогических программ, т. к. невозможно понять, насколько успешно та или иная программа готовит своих студентов к будущей профессиональной деятельности.

В рамках пилотного исследования осуществляется решение данной проблемы на основании перестройки содержания и самой процедуры государственной итоговой аттестации, которая будет направлена на оценку всех компонентов профессиональной компетентности, отраженных в профессиональном стандарте педагога (знания, умения, трудовые действия). Для этого, проектируя программы государственной итоговой аттестации, необходимо включать в содержание междисциплинарные вопросы, кейс-задания, оценку портфолио выпускника как иллюстрированного освоения трудовых действий с представлением видео- и текстовых материалов.

Наряду с изменениями в процедуре и содержании государственной итоговой аттестации, ведущим механизмом модернизации педагогического образования является проведение независимой оценки квалификации выпускников со стороны общественно-профессиональных ассоциаций или органов управления образования.

Студентам вуза, участвующим в пилотном исследовании и обучающимся по новым модулям предстоит пройти независимую оценку их квалификации на основе сдачи профессионального экзамена. Проведение независимой оценки квалификации обеспечит доступ к педагогической деятельности только тех выпускников, которые действительно практически готовы к профессиональной деятельности. С другой стороны, указанный механизм позволит устранить те высшие учебные заведения, чьи выпускники систематически не могут преодолеть планку профессионального экзамена, построенного на требованиях профессионального стандарта.

Данное направление предполагает нормативную проработку целого ряда вопросов: разработку инструмента-

рия оценивания, определение механизмов использования результатов экзамена в карьерном продвижении выпускника. Для решения всех этих задач на этапе апробации необходимо тесное сотрудничество вуза, краевого Министерства и работодателей.

Обобщая вышесказанное, выделим результаты начального этапа реализации проекта: во-первых, переосмысление вузовской подготовки и внесение изменений в целевые, содержательные, технологические компоненты программ высшего педагогического образования в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога; во-вторых, повышение мотивации и интереса студентов к будущей профессии, обеспечение быстрого входа в профессиональную деятельность; в-третьих, формирование проектной команды из числа преподавателей вуза и учителей школ г. Ставрополя, способной реализовывать различные формы сетевого взаимодействия.

УДК 378

Тронина Л.А. (Tronina L.A.)

Категорический императив современного педагога

The categorical imperative of the modern teacher

В статье рассматриваются современные условия формирования мировоззрения в обществе и показана необходимость особой максимы в деятельности учителя, категорического императива как духовно-нравственной составляющей его картины мира. (This paper analyzes the conditions to formation of modern world outlook in society and the necessity of a particular maxim in the work of the teacher, the categorical imperative as a moral and spiritual component of his world picture.)

Ключевые слова. Категорический императив, образ учителя, картина мира, долг, мировоззрение. (The categorical imperative, the image of the teacher, picture of the world, duty, world outlook.)



Сегодня не только научно-педагогическое сообщество, гражданское общество, но и политическая элита артикулируют проблему необходимости формирования гуманистического мировоззрения как формы общественного сознания современных педагогов. Остро стоит вопрос возрождения социокультурной составляющей образования, его воспитательной функции. В связи с этим Президент РФ В.В. Путин 23 октября на форуме «Валдай» достаточно четко расставил приоритеты. Он сказал, «что стране нужны люди со специальными знаниями и навыками. Однако не менее необходимо воспитывать людей с глубокими, всеобъемлющими и объективными знаниями в гуманитарной сфере»*. Более того, сотво-

* <http://www.vz.ru/news/2014/10/30/713170.html> (Последнее обращение 07.09.2015).

рение специалиста как многомерной личности, включающей высшие духовно-нравственные ценности и целостную картину мира, определяет будущее нашей страны. Столь высоко оценил В. В. Путин миссию образования. Он заявил, что «если мы не воспитаем человека самодостаточного, но осознающего себя частью большой, великой, многонациональной и многоконфессиональной общности, если мы этого не сделаем – у нас с вами не будет страны. Чрезвычайно важная задача стоит перед вами в гуманитарной сфере»¹.

Указанную миссию несет на себе педагог. Сегодня педагогическое образование, имеющее своей целью создание современного учителя, сталкивается со многими трудностями. Поэтому обращение к одной из таких проблем, а именно духовно-нравственному образу, к особой архитектонике современного педагога представляется крайне актуальным. Для формирования подобного образа современного учителя необходимо проанализировать те факторы, которые детерминируют феномены сознания современного молодого поколения, в том числе школьника, и должные ценностные ориентиры в деятельности педагога, в том числе учителя, которые столь необходимы и жизненно важны в условиях российского общества.

Итак, каковы реалии сегодняшнего дня? Трансформации в экономической сфере привели к разрушению командно-административной системы и созданию отношений нового типа раннего капитализма, рыночной экономики. Политический авторитаризм заменяется процессами демократизации. Социальная сфера становится сферой оказания услуг самого различного вида: от сервиса цирюльника до образовательных услуг. Модернизация общества привела к широкому распространению информационных технологий, использованию технических средств и гаджетов всевозможных типов. Информация в масштабах всего мира стала доступна каждому, превратившись в основную ценность современного общества. Все эти процессы, безусловно, оказали свое влияние на общественное со-

¹ <http://www.vz.ru/news/2014/10/30/713170.html> (Последнее обращение 07.09.2015).



знание, на все его формы, в том числе и на мораль. Сегодня в российском обществе отсутствует целостное мировоззрение, не существует единой идеологии, которая бы играла объединяющую роль. Национальная идея не получила четкой формулировки. Попытки выразить ее в патриотизме не наполнили его конкретным содержанием. Определение патриотизма как любви к Родине носит только афористичный характер, но никак не научный и логически правильный.

Разрушение так называемого «железного занавеса» привело к тому, что в условиях нивелирования традиционных культурных ценностей началась массивная миграция норм и ценностей Запада в Россию. Российское общество модифицировалось в общество потребления информации и услуг, в котором одну из ведущих ролей в формировании феноменов сознания современной молодежи играет реклама. В России насаждается клип-культура, которая способна сформировать только клиповое, фрагментарное мышление. Молодежь, в том числе школьники, воспринимают легкомысленную, кратковременную информацию, не напрягая и не развивая свои интеллектуальные и духовные способности. Э. Тоффлер характеризовал людей Третьей волны, т.е. информационного общества, тем, что они «чувствуют себя неплохо под бомбардировкой блицев: полутораминутный клип с новостями, полуминутный рекламный ролик, фрагмент песни или стихотворения, заголовок, мультик, коллаж, кусочек новостей, компьютерная графика»^{*}.

Дети с раннего возраста повсеместно наблюдают на рекламных баннерах эротические куски человеческого тела. Картина мира ребенка формируется через фрагменты окна на мониторах компьютеров и мобильных телефонов.

И в таких условиях в сфере образования введена тестовая система Единого государственного экзамена, которая только способствует развитию фрагментарности мышления. Тест представляет собой своеобразный клип. Обучение направлено на бессмысленное заучивание этих тестов-клипов, а не на формирование аналитических способностей, не на выявление причинно-следственных связей, не на целостное видение мира.

В связи вышеизложенным возникает вопрос о том, что, может быть, образование переживает стадию модернизации в условиях нового информационного общества и не требует никаких глобальных реформаций. Однако очевиден факт не только резкого снижения качества образо-

^{*} Тоффлер Э. Третья волна / электронный ресурс // http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Toffler/_07.php (Дата обращения 07.09.2015).

вания в новых условиях, но и обнищания нравственности, распространения пошлости и жестокости среди молодежи. Оставление такой ситуации без внимания приведет к разрушению экзистенциальных основ российской культуры, о чем и говорил Президент РФ.

Перед педагогом, учителем встает высоко значимая задача формирования многомерной личности ребенка с целостной картиной мира. Один из фундаментальных принципов педагогики состоит в том, что воспитание возможно при наличии идеала – образа, к которому должен стремиться ученик. И чтобы воспитание имело результат, идеал должен быть достижим. Таким идеалом для ребенка в семье должны выступать мать и отец, а в школьные годы – учитель. Чтобы сформировать такой образ учителя обратимся к философским идеям И. Канта, критический период творчества которого посвящен разработке высшего морального закона.

Обращение к философским и даже метафизическим, то есть сверхчувственным умопостижимым началам сущего и этики, необходимо для человека, педагога, учителя потому, что только таким образом возможно создать целостную картину мира в своем собственном сознании и понимание в ней значения нравственности, а, значит, помочь ребенку нарисовать цельную картинку мира, в котором царит добро, любовь и красота. Поэтому Кант пишет именно о метафизике нравов, метафизических началах учения о добродетели, которое должно преподаваться «в школах или аудиториях»^{*}. Современная мировая философская мысль также интересуется метафизическими, сверхчувственными основаниями моральных суждений, поднимая вопрос о внутренней мотивации моральных суждений и моральных поступков^{**}.

Для Канта учение о нравственности – это, прежде всего, учение о долге, который не подчинен каким-то внешним законам, и называет его учением о добродетели. Долг он объявляет моральным императивом и понимает его как внутреннее самопринуждение, которое соотноси-

* Кант И. Сочинения в 8-ми т. Т. 6. М.: Чоро, 1994. С. 416.

** Moral Attitudes for Non-Cognitivists: Solving the Specification Problem // Mind, Vol. 123. 489. January 2014. P. 1–2.

мо с внутренней свободой. То есть человек, выполняя свой долг, считает себя свободным, если он (долг) совершается по самопринуждению, а не по какому-то внешнему принуждению. Понятие долга соотносится с понятием цели. В нравственном смысле цель должна быть долгом. Иные цели наших поступков носят характер удовлетворения эмпирических потребностей, что лежит за пределами понимания нравственности. Это означает, что наши повседневные цели не могут определять смысл жизни в этическом смысле, не может быть долгом карьерный рост, материальное благополучие и др. Поэтому долг учителя – это не следование каким-то внешним критериям и показателям его деятельности, а это нечто иное, проистекающее из его целостной картины мира, в которой определено его экзистенциальное место.

* Кант И. Сочинения в 8-ми т.
Т. 6. М.: Чоро, 1994. С. 427.

Цель, которая является долгом, — это собственное совершенство и чужое счастье*. При этом их нельзя менять местами: не является долгом собственное счастье и чужое совершенство. Нельзя считать себя обязанным стать счастливым, это естественное желание. Интересно понимание Кантом того, что не является долгом считать себя обязанным содействовать совершенству другого. Казалось бы, что долг учителя как раз и состоит в том, чтобы способствовать совершенству ученика. Для Канта совершенство другого человека состоит в том, чтобы он сам способен был ставить себе цель по своим собственным представлениям о долге. В этом и состоит нравственный смысл профессии учителя. Воспитывать ученика не по принципу «ты должен быть таким-то или кем-то», это есть внешнее насилие, а воспитывать особым образом, формируя его картину мира, чтобы он сам ставил перед собой цель, которая есть долг, чтобы он понимал, что его долг — не обрести богатство, но счастье другого. Исполнение долга всегда предполагает совершение максимы поступков, а не простое следование своим природным задаткам.

Актуально сегодня понимание Кантом долга как благодеяния, которое совершается не из-за любви к другому, а только по пониманию долга, когда жертвуешь собой и своими интересами. Но дело состоит в том, что при наличии себялюбия мы испытываем потребность, например, быть любимым другими. И таким образом делаем себя целью для других, так же как для нас долг – счастье другого. Иначе говоря, если ты хочешь, чтобы любили тебя, ты должен любить других. И это есть всеобщий закон. И, видимо, именно в этом должен состоять вектор разви-

тия современной философии образования. Безусловно, в современном образовательном пространстве реализовать всеобщий моральный закон – сложная задача, имеющая множество различных аспектов. И ее решение возможно при выполнении определенных условий. По словам ректора СГПИ, д. пед. н., профессора Л.Л. Редько «первое из них – в нормативных документах должны быть ясно сформулированы особая общественная значимость и специфичность педагогической профессии, обоснована главенствующая роль воспитания духовности личности в процессе обучения учителей. Вместе с тем, необходимо сохранить и развивать в педвузах ту уникальную образовательную среду, которая в первую очередь обеспечивает возможности последовательного нравственного роста студентов»*. Этими словами определены практические направления реализации высшего морального закона современного учителя.

Таким образом, категорический императив современного учителя состоит в том, чтобы совершенствоваться самому сообразно своей культуре моральности, нравственному образу мыслей, и способствовать счастью ученика, помогая формировать у него целостную картину мира с пониманием своего нравственного долга в ней. Первыми учителями человечества являлись мудрецы. И современный учитель тоже должен быть мудрым, то есть обладать не просто знанием, а обладать нравственным знанием.

* Moral Attitudes for Non-Cognitivists: Solving the Specification Problem // Mind, Vol. 123. 489. January 2014.

УДК 378

Колпачев В.В. (Kolpachev V.V.)
Семенченко Е.В. (Semenchenko E.V.)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СТРАТЕГИЯ РОССИИ НА СЕВЕРНОМ КАВКАЗЕ В XIX ВЕКЕ

Educational strategy of Russia in the North Caucasus
in the XIX century

Статья посвящена развитию образования на Северном Кавказе в дореволюционный период и в советское время. В ней освещена история северокавказской школы, начиная с первых учебных заведений и заканчивая созданием полноценной системы образования, показаны факторы, влияющие на ее становление и развитие, проанализированы малоизвестные исторические документы, дана оценка происходившим процессам. Особенно ценным представляется показ диалектики государственного и национального элементов в образовании, имеющий важное значение для реализации современной образовательной политики в многонациональном северокавказском регионе. (Summary. Article is devoted to a development of education in the North Caucasus during the pre-revolutionary period and in Soviet period. In it the history of North Caucasian school is lit, since the first educational institutions and finishing with creation of a full-fledged education system, the factors influencing its formation and development are shown, little-known historical documents are analysed, the assessment is given to the happening processes. The display of dialectics of the state and national elements in education which is important for realization of modern educational policy in the multinational North Caucasian region is represented especially valuable.

Ключевые слова. Образование, образовательная политика, Северокавказский регион. (Keywords. Education, educational policy, North Caucasian region.

История отечественного образования – это история осмысления движения человечества от первобытного состояния к социальной общности, история формирования человека, наделенного комплексом лучших национальных и общечеловеческих качеств. История образования демонстрирует, как зарождались, развивались и закреплялись в

массовом сознании идеи добра, дружбы и человеколюбия, как преодолевались межличностные и групповые конфликты, история позволяет понять и устранить их причины.

В условиях мировой интеграции и стремительного развития информационных технологий объективно формируется универсальная коммуникативная среда, стирающая границы между континентами, государствами, народами. Одновременно люди «запираются» в своем маленьком мирке, противопоставляют его окружающему «большому миру». Разрешение этого противоречия в сфере национальных отношений является одной из проблемных задач педагогической науки. Принципиальные подходы разработаны представителями этнопедагогики, но касаются они главным образом монокультурного общества, состоящего из представителей одной национальности. Все усложняется при работе в поликультурных регионах, к числу которых относится Северный Кавказ. «Сложность строительства системы образования в этом регионе определяется уже тем, что здесь испокон веков проживают сорок пять автохтонных народов, говорящих на языках кавказской, алтайской и индоевропейской языковых семей, – указывает Р.С. Бозиев. – Они пришли к анализируемому нами периоду с различным экономическим и социальным уровнем развития, а также политическим опытом. Уже на основании этого можно говорить об уникальности Северного Кавказа по национальному составу, социально-политическому и историческому положению»^{*}.

Современное общество характеризуется тенденцией к глобализации, но одновременно стремлением народов к проявлению национально-региональной обособленности, что выдвигает в число приоритетных реализацию образованием своей социализирующей функции, призванной поддерживать процесс воспроизводства социального опыта, добиваться оптимальной адаптации к современным социальным и культурным реалиям, формировать в сознании молодых поколений меняющиеся ценностные ориентиры.

^{*} Бозиев Р.С. Развитие образования народов Северного Кавказа в XIX – начале XX века: этапы, движущие силы, механизмы / автореф. ... д-ра пед. наук. М., 2009. С. 2



В последние три десятилетия на фоне обострившихся национальных противоречий учеными был предпринят поиск путей развития национально-регионального образования, проведены исследования принципов федерализма и регионализма в образовательной политике, получили освещение вопросы этнокультурной направленности воспитания подрастающего поколения, осуществлена ориентация социальных институтов на исследование культурно-образовательных, конфессиональных и других особенностей различных регионов.

Выбор стратегии развития образования связан с научным анализом прошлого образовательного процесса, антропологичен по своей сути и зависит от множества факторов. «Геополитика в сфере образования всегда обусловлена исторически сложившимися цивилизованными, конфессиональными и региональными традициями культурного освоения конкретного географического пространства. В своем оптимальном варианте она призвана учитывать единство национальных и общечеловеческих, региональных и федеральных интересов, а также принимать во внимание геополитическое своеобразие того или иного региона с его этнокультурной и социально-экономической спецификой», – указывает Г.С. Грачев*.

Будучи многонациональным и поликультурным государством, пережив кардинальную ломку общественно-экономического устройства, Россия полтора десятилетия находится в поиске путей гармонизации федеральной и региональной составляющих в сфере образования. Решение проблемы было найдено во введении в государственные стандарты вариативного компонента, т.е. в передаче части полномочий по определению содержания образования учебным заведениям, что обеспечивало приобщение подрастающего поколения к национальной культуре, родному языку, с одновременным включением его в систему мировых общекультурных и нравственных ценностей. «Цели и задачи образования в современной России видятся в обеспечении исторической преемственности поколений, сохранении, распространении и развитии национальной культуры; воспитании патриотов, граждан правового, демократического, социального государства, уважающих права и свободы личности и обладающих высокой нравственностью; формировании у детей и молодежи целостного миропонимания и современного научного мировоззрения, развитии культуры межэтнических отношений», – отмечает А.О. Белогуров**.

* Грачев С.В. Геополитика в истории образования нерусских народов // Педагогика. 2000. №7. С. 64.

** Белогуров А.Ю. Философия развития этнорегиональных образовательных систем Российской Федерации конца XX – начала XXI в.

Попытки решения с помощью образования геополитических задач имели место с момента вхождения кавказских народов в состав Российской империи. Исторические источники свидетельствуют, что в конце XVIII века горские народы жили обособленной жизнью, не имели письменных языков и системы образования. Примитивное обучение детей существовало только в Дагестане и в Осетии, и осуществлялось соответственно под эгидой мусульманской и христианской церквей.

Развитие образования на Кавказе связано с миссионерской деятельностью Русской православной церкви в ориентированном на мусульманский Восток крае. В 1744 г. Священный Синод направил в Северную Осетию духовную миссию во главе с архимандритом Пахомием с предписанием устроить при подворье церковь и школу для осетинского юношества. «Для учащихся были присланы из Москвы буквари, которые целые годы лежали без употребления, так как учиться по ним не находилось охотников, хотя духовные лица и взывали к отцам и матерям отдавать детей в школу, – писал один из первых востоковедов края учитель Ставропольской гимназии М.В. Краснов. – С одной стороны, родители не отдавали своих детей в школу, считая в своем быту школу вообще и в частности русскую грамоту бесполезной роскошью, а с другой стороны – боялись обрусения детей»*.

Политика властей предполагала осуществление дифференцированного подхода к каждой народности, племен, этносу, требовала учета специфики и уровня их развития. Большинство населения Северного Кавказа проживало в сельской местности, исповедовало ислам; многие вели кочевой образ жизни и руководствовались издревле сложившимися традициями и обычаями. Следствием присоединения к России должно было стать активизация общественной жизни, развитие культуры и образования кавказских народов, приобщение горцев к более передовой русской культуре. «Проблема русско-кавказских отношений рассматривается интеллигенцией первой половины XIX

*Краснов М. Просветители
Кавказа. Ставрополь,
1913. С. 8.

века через призму просветительской теории общественного договора. Вхождение народов в состав Российского государства осмысливается как исторически выстраданная форма обретения народами безопасности и общественного порядка, гражданственности, европейски-развитых государственных норм», – указывает С.А. Айларова⁴.

Первые светские учебные заведения на Северном Кавказе возникли в начале XIX столетия. Их появление было связано со строительством в регионе военных и казачьих поселений. Кроме этого, открытие школ первоначально преследовало цели ассимиляции коренного населения. Были созданы низшие школы в русских населенных пунктах, батальонные школы.

С начала завоевания Кавказа администрация открывает в гарнизонах аманатские школы для обучения в них детей местной аристократии, взятых в заложники, для того, чтобы отучить их от «варварских» нравов, научить российской и тюркской грамотности, – пишет Р.С. Бозиев⁵. Обучения в аманатских школах продолжалось один год. С.Б. Узденова, основываясь на исторических источниках, сообщает: «Овладев русским языком, они (аманаты. – Авт.) становились переводчиками, чиновниками царской администрации. Некоторая часть выпускников этих школ продолжала образования в частных пансионах, гимназиях, кадетских корпусах, проходила службу в Имперском конвое, в войсковых частях России, дислоцированных на Северном Кавказе»⁶. С укреплением позиций империи на Северном Кавказе необходимость в институте заложников отпала, и аманатские школы ушли в историю. Однако они сыграли заметную роль в распространении грамотности в регионе, в формировании лояльности местного населения к государственной власти.

«Для укрепления своих позиций на Кавказе прежде всего было необходимо как можно быстрее сформировать свою опору из горцев, воспитанных в российских учебных заведения на традициях русской культуры, приобщения и адаптации его народов к законам Российской империи, которые могли быть привлечены в местную администрацию», – замечает С.Б. Грачев⁴. 1 февраля 1812 г. общим собранием кавказских дворян Ставропольской губернии решено было ввести в курс преподавания в учебных заведениях туземные языки, «поелику в здешней губернии большею частею жительствуют азиатцы, то дабы дать юношеству способ изучить сверх языков европейских (для коих по положению и штатам

⁴ Айларова С.А. Общественно-политическая мысль народов Северного Кавказа (XIX в.) / дис. ... д-ра ист. наук. Владикавказ, 2003. С. 426.

⁵ Бозиев Р.С. Формирование системы образования на Северном Кавказе (конец XVIII – 30-е годы XIX в.) // Педагогика. № 2. 2000. С. 60.

⁶ Узденова С.Б. Народное образование и педагогическая мысль в Карачае и Черкессии (до октября 1917 г.). Пятигорск. 1994. С. 19-20.

⁴ Грачев С.В. Геополитика в истории образования нерусских народов // Педагогика. 2000. №7. С. 64.

положены учителя) и языки азиатские, здешнему краю «свойственные»*.

Первая городская школа в Екатеринодаре была открыта 1 августа 1803 г. по инициативе войскового атамана Ф.Я. Бурсака. Прототипом ее были запорожские куренные школы. Для обучения детей были вызваны из Московского университета студент Иваненко и гимназист Поляков. Как и в куренных школах грамоту в ней изучали по букварю, написанному на церковно-славянском языке, а «совершенствовались», читая часослов и псалтырь.

Попечитель Харьковского учебного округа граф С.О. Потоцкий, в ведении которого находились школы региона, писал в октябре 1804 года, что «войсковые обыватели земли черноморских казаков... желают собственным изданием устроить и содержать в Екатеринодаре училище, в котором бы дети их могли получать нужное образование». С.О. Потоцкий поддержал идею войскового правительствa, считая, «что земля черноморских казаков, довольно обширная и населенная, требует, без сомнения, обильных способов в образовании юношества»**.

Традиционная для Запорожской Сечи форма образования не удовлетворяла запросов населения и 1 августа 1906 г. школа преобразуется в «училищный дом», а затем в училище уездного типа. Училище возглавил известный просветитель Черномории К.В. Россинский***. В 1820 г. училище было преобразовано в четырехклассную гимназию. Исследователь Кубани И.Д. Попка писал об организации этого заведения: «Первое училище в войске было чисто казачьим учреждением. Материальные средства, оборудование помещения под училище, подбор учебного персонала и вообще организацию всего дела казаки повели на собственные войсковые средства. Заведывание учебной частью лежало на смотрителе училища, а хозяйственной — на наказном атамане и канцелярии»****.

Строительство образования активно продолжалось и уже в 1810 году на Кубани официально действовали 10 приходских школ и приходское училище, что превышало

* Краснов М. Просветители Кавказа. Ставрополь, 1913. С. 34.

** Государственный архив Краснодарского края (ГАКК). Ф. 250. Оп. 2. Д. 96. Л. 1. Ф. 249. Оп. 1. Д. 501. Л. 4–6.

*** АКК. Ф. 249. Оп. 1. Д. 516. Л. 1.

**** Полка И.Д. Черноморские казаки в их гражданском и военном быту. СПб., 1858. С. 134.



* ГАКК. Ф. 249. Оп. 1.
Д.1011. Л. 4–5.

** Краснов М. Просветители
Кавказа. Ставрополь,
1913.

количество учебных заведений этого периода в большинстве центральных областей России*. В 1812 г. начался новый этап развития народного образования на Кубани. Были открыты приходские школы на Тамани, в Щербиновке, Брюховецкой и Гривенной станицах. В течение последующих двух лет были созданы приходские школы в Медведковской, Куцевской, Леушковской и Пластуновской станицах. Своим возникновением и существованием эти школы обязаны протоиерею К.В. Россинскому. В мае 1820 г. была открыта Кубанская войсковая гимназия. Среди ее педагогов выделялся учитель словесности и латинского языка В.Е. Толмачев, которого современники называли «украшением гимназии».

В 1829 г. наметилось свертывание школьной системы в регионе. Из 10 уездных училищ осталось только пять, содержащихся на войсковые средства. По приказу министерства просвещения были закрыты все частные училища, запрещено «обучение грамоте и письму лицам, не имевшим свидетельств на право обучения от местного начальства». Предписанием министра народного просвещения от 26 ноября 1829 г. было предписано: 1) уничтожить Черноморскую войсковую гимназию; 2) открыть в Ставрополе одну только гимназию для всего Северного Кавказа, т.е. для Кавказской губернии и Черноморского казачьего войска и 3) в Екатеринодаре оставить лишь уездное училище**. Причинами закрытия гимназий являлись неразвитость образовательной потребности населения, несоответствие требованиям «Уставу гимназий и училищ уездных и приходских» от 8 декабря 1828 г.

С закрытием Екатеринодарской гимназии пришли в упадок приходские школы и училища, а Кубанская область лишилась немногочисленных потенциальных школьных учителей. Несколько лучше дело обстояло на Ставрополье. 25 июля 1837 г. в Ставрополе открылась мужская губернская гимназия, первым директором которой стал М.Ф. Беляев. О положении дел в начальный период ее существования и о состоянии учебной работы можно судить по докладу помощника попечителя округа князя Н.А. Церетелева (1843 г.) и инспектора казенных училищ Тюрина (1844 г.):

1. Умственные способности учеников мало развиты.
2. В учениках замечены грубость, несоблюдение приличий и должного повиновения.
3. Педагогические совещания редки.

4. Прием учеников в 1843 году был сделан без всякого внимания.
5. Успехи даже старших классов учеников так слабы, что из двух питомцев VII класса ни один не выдержал окончательного экзамена»*.

Всего в середине 40-х годов в крае функционировали Ставропольская губернская гимназия с 184 гимназистами, 3 уездных (Моздок, Георгиевск и Кизляр) училища с 405 учениками и 2 приходских училища (Ставрополь и Моздок – 213 учеников), что не могло удовлетворить растущие потребности региона**.

В преддверии буржуазных преобразований правительством осознается потребность в формировании лояльной к центральной власти местной администрации из числа кавказских народов, и их образование приобретает геополитическое значение. Открываются новые учебные заведения, организуется обучение кавказских детей на казенный счет в университетах и гимназиях центральной России. В 1840 г. был создан Кавказский комитет для разработки проекта преобразования учебной части в крае. Основной целью образовательной политики являлось мирное приобщение присоединенных народов к российской государственности во всем многообразии ее законодательных норм.

Новый подъем образования на Кубани был связан с деятельностью исполнявшего обязанности наказного атамана Г.А. Рашпиля, по инициативе которого в Екатеринодаре в «атаманском доме» была торжественно открыта войсковая семиклассная гимназия. Значительный вклад в становление учебно-воспитательного процесса в ней внес Н.С. Рындовский, многое сделавший для воспитания представителей разных культур и народностей, и для постановки преподавания татарского, калмыцкого, армянского и грузинского языков. Кроме обычного курса в старших классах изучались военные науки: стрель-

* Военно-статистическое обозрение Российской империи, том XVI, часть 10, Восточный берег Черного моря. Департамент Генерального Штаба. СПб., 1855 г.; Справочник по Ставропольской епархии (обзор городов, сел, станиц и хуторов Ставропольской губернии и Кубанской области). Екатеринодар, 1911. С. 42.

** ГАКК. Ф. 249. Оп. 1. Д. 1834 л. 150, 174.

ба, фехтование, маршировка, верховая езда и плавание. В 1854 г. было начато преподавание естественных наук и сельского хозяйства*.

С самого начала формирования системы образования на Северном Кавказе важнейшим ее принципом стал принцип сословности, градации учащихся при комплектовании школ. Практика обучения детей «почетных горцев» в учебных заведениях центральных губерний начала формироваться в первые годы XIX века. Еще в 1803 г. правительством было принято решение об отправлении детей «туземцев» в Московский университет для обучения за казенный счет**.

Тогда же первые кавказские воспитанники были приняты в Лазаревский институт восточных языков. В феврале 1842 г. увидело свет министерское постановление об образовании при Ставропольской гимназии отделения на 50 мест для пригготовительного воспитания горских мальчиков, положившее начало развитию среднего образования среди коренного населения Северного Кавказа***.

В 40-х годах окончательно сложилась практика обучения на казенный счет в высших учебных заведениях и гимназиях центральной России. Данную практику нельзя оценить однозначно. С одной стороны, образование горских юношей развивалось в русле сословной образовательной политики Николая I, с другой – учитывало региональные особенности Северного Кавказа. Так, Постановление Министерства Народного просвещения «О правилах избрания Закавказских уроженцев для отдавания к дальнейшему образованию в высшие учебные заведения» (1846 г.) предписывало при отборе кандидатов в училище Правоведения «выбирать воспитанников из знатнейших княжеских и дворянских, а также ханских и бекских фамилий», но одновременно требовало при выборе кандидатов в университеты «обращать особое внимание не на происхождение, а на способности и успехи» претендентов. Дело заключалось в служебном предназначении горских юношей, которые в первом случае готовились стать опорой государственной власти на местах, а втором – выполнять обязанности ведомственных чиновников.

18 декабря 1848 года требования к организации образования в крае были обобщены в «Положение о Кавказском Учебном Округе и учебных заведениях, оному подведомственных»****. Учитывая отдаленность больших населенных пунктов края и преимущественно сельский образ жизни населения, Положение предусматривало содержание за казенный счет при Ставропольской гимназии бла-

* Бозиев Р.С. Формирование системы образования на Северном Кавказе (конец XVIII – 30-е годы XIX в.) // Педагогика. – № 2. – 2000.

** Постановление Министерства народного просвещения. 1840–1855. Т. II. Отд. II. СПб., 1864. С. 64.

*** Бозиев Р.С. Развитие образования народов Северного Кавказа в XIX – начале XX в.: этапы, движущие силы, механизмы: автореф. ... д-ра пед. наук. М., 2009. С. 205.

**** Бозиев Р.С. Развитие образования народов Северного Кавказа в XIX – начале XX в.: этапы, движущие силы, механизмы: автореф. ... д-ра пед. наук. М., 2009. С. 794–828.

городного пансиона для детей беднейших князей, дворян, заслуженных русских чиновников, заслуженных мусульман высшего сословия и армянских Меликов на 60 мест, при Екатеринодарской гимназии – на 40 мест. Эти же распоряжения были подтверждены в «Положении о Кавказском Учебном Округе и учебных заведениях, оному подведомственных» от 29 октября 1853 г. Согласно указанному документу деятельность нового учебного округа основывалась на общероссийских базовых принципах сословности, народности в ее уваровском понимании, религиозности, но учитывала региональную специфику. Основные правила поступления и обучения горских юношей в учебные заведения центральной России были закреплены в «Положении о воспитании Кавказских и Закавказских уроженцев, на счет казны, в высших и специальных учебных заведениях Империи»*.

Середина 40-х – 60-х годов вместила в себя такие глобальные события в жизни народов России и Северного Кавказа как поражение в Крымской войне, связанные с отменой крепостного права социально-экономические и политические преобразования, завершение Кавказской войны и т.д. Этот период характеризовался постепенной трансформацией государственной политики на Северном Кавказе из колонизаторской в цивилизационную. Был сделан акцент на формирование воспитанной в российских традициях горской элиты. Приоритетными целями государственной политики были адаптация присоединенных народов, формирование местной администрации с участием представителей коренного населения, совершенствование образовательной системы, подготовки местной интеллигенции. В конце 40-х годов сеть светских образовательных учреждений Северного Кавказа объединяла одну гимназию и 21 начальную школу, в которых обучалось 1 207 детей**.

Оценивая значение образования для народов Северного Кавказа, известный этнограф М.А. Миропиев писал в статье «О применении школьной системы Н.И. Ильмин-

* Там же. С. 606.

** Миропиев М.А. «О применении школьной системы Н.И. Ильминского на Кавказе» // Труды особого совещания по вопросам образования восточных инородцев / Под ред. А.С. Будиловича. СПб., 1905. С. 15.



Услар П.К. О
распространении
грамотности между
горцами // Сборник
сведений о кавказских
горцах. Вып. III. Тифлис,
1870. С. 221.

ского на Кавказе»: «Вопрос об образовании инородцев – один из самых главных и существенных вопросов нашей внутренней политики уже потому, что он затрагивает значительную массу населения нашего отечества, около 30%. Стоя на рубеже Европы с Азией, Россия уже в силу своего географического положения получила великую историческую задачу, великую цивилизаторскую миссию на Азиатском Востоке. Просвещать наших инородцев сближать их с русским духом и с Россией составляет задачу величайшей государственной и вместе с тем всемирно-исторической важности в будущем»*.

С объединением образовательных учреждений в Кавказский учебный округ в них вводятся предметы, знакомящие учащихся с русской и национальной историей и культурой, большое внимание уделяется изучению языков кавказских народов. Через русский язык и культуру горцы приобщались к мировой цивилизации, начинали по-другому осмысливать свое положение, осознавать место своих народов среди других этнических образований. Поощрялись средства и методы, способствующие упрочению России как многонационального государства. «Власти делали все возможное для предупреждения различных форм сепаратизма, активно подпитывающихся в тюрско-мусульманском мире идеями панисламизма, пантюркизма», – указывает Р.С. Бозиев.

В гимназический курс было введено в качестве обязательного предмета изучение латинский языка и выборочное преподавание языков коренных народов (в Екатеринодарской черкесского и в Ставропольской гимназии татарского и черкесского языков). Число обязательных гимназических предметов было доведено до общероссийского стандарта – 13; допускалось разделение учебных дисциплин для представителей разных сословий. Для удовлетворения социально-экономических запросов региона в Тифлисе была основана коммерческая гимназия. В Екатеринодарской гимназии, кроме общих предметов преподавались военные науки; при Ставропольской гимназии были созданы дополнительные специальные классы для подготовки молодых людей к поступлению в университеты и к учительской деятельности.

В середине XIX столетия в Северной Осетии, в русских и казачьих поселениях края были открыты православные приходские школы, возникли мектебы и медресе для исповедовавших ислам учащихся, созданы полковые школы и уездные училища. Образовательные программы кавказ-

ских учебных заведений были приведены в соответствие с аналогичными общероссийскими учебными заведениями.

Полковые школы открывались при войсковых частях и подразделениях и предназначались для подготовки будущих служащих при армии. Учебными заведениями более высокого уровня являлись горские школы, задача которых заключалась в подготовке детей офицеров и местной аристократии к поступлению в учебные заведения центральной России. Открытие этих школ давало возможность приближать учебные заведения к местам проживания учащихся. Формирование горских школ имело важнейшее значение, так как подкрепляло официально продекларированный государством курс на создание системы образования для коренных народов Кавказа, что способствовало удовлетворению возросших стремлений горцев к получению образования. Однако этот курс расходился с принятым в империи сословным принципом и касался не всех слоев коренного населения. Доступ в горские школы был закрыт для представителей низших сословий. Только введение соответствующего положения несколько демократизировало порядки и открыло доступ к образованию для всех «лиц свободного состояния».

Важным направлением развития северокавказской системы образования стала ее унификация, сближение устройства учебных заведений Кавказского округа с учебными заведениями внутренних регионов России. Принимая во внимание особенности Северного Кавказа, унификация не могла быть полной. Это касалось, в частности, работы уже упомянутых горских школ, деятельности подконтрольных властям мусульманских учебных заведений, распространения для новокрещенного населения образовательного подхода Н.И. Ильминского.

Важные отличия имелись в программах языковой подготовки во всех без исключения учебных заведениях региона. В ее развитие весомый вклад внес выдающийся ученый-лингвист П.К. Услар, составивший азбуки для не имеющих собственной письменности дагестанских наро-



дов. Покорив Кавказ в военном отношении, правительство стремилось упрочить свои позиции посредством распространения общероссийской идеологии. Образовательная деятельность П.К. Услара идеально вписывалась в контекст данной политики. Ученым было осуществлено составление алфавитов ряда дагестанских языков, написан ряд грамматических очерков и словарей. Алфавиты составлялись с помощью русской графики с применением дополнительных знаков, соответствующих звукам горского языка. Для распространения грамотности П.К. Услар при поддержке военной администрации края создал три школы, где обучением руководили подготовленные им для этой цели горцы. В частности, в Хунзахе по разработанной П.К. Усларом методике действовала школа на 15 человек. Суть методики сводилась к обучению в 1 классе грамоте на родном языке, с последующим переходом к преподаванию на русском языке. При этом во 2, 3 и 4 классах начальной школы сохранялось грамматическое изучение родных языков. Оценивая роль школы в жизни горцев, П.К. Услар писал: «Школа не только prepares одиноких деятелей, она влияет на весь народ, если только находится с ним в тесной или непрерывной связи»*.

В 1853 г. Министерством народного просвещения было издано постановление «О введении образования среди инородцев», предусматривавшее «распространение между народами, живущими в России знания русского языка и грамоты», а также «некоторой гражданственности». В указе Правительствующему Сенату Александр II требовал «сблизить устройство учебных заведений Кавказского Округа с тем устройством, которое введено по подобным заведениям внутренних губерний, и, таким образом, постепенно вводить на Кавказе и за Кавказом ту же систему народного образования, какая существует в прочих частях государства».

Такое сближение затрудняла специфика региона, заключавшаяся в многонациональном составе обучавшихся и невозможности слепого экстраполирования общероссийских принципов организации образования. Более действенной оказывалась политика регионального управления образованием, главный смысл которой сводился к учету социальных, этнических и религиозных особенностей населения. В частности, в Ставропольской гимназии успешно разрешались проблемы языковой адаптации, была организована разработка специальных методик обуче-

Джаббатырова Б.К.
Ставропольская мужская
классическая гимназия
как центр просвещения
горских народов (XIX –
начало XX в.) / Дис. ...
канд. пед. наук. Майкоп,
2002.

ния, создавались и совершенствовались учебники и учебные пособия. Там же было организовано обучение педагогов для учебных заведений края и домашних учителей, а для подготовки готовящимся к поступлению в университеты гимназистов созданы дополнительные восьмые классы⁷. Учитывая наличие гимназистов немецкой национальности из числа колонистов, существовали особенности изучения законоведения. В Екатеринодарской гимназии стояли проблемы дополнительного преподавания военных предметов.

В 1868 г. увидел свет императорский указ «Относительно приема в гимназии инородцев не христиан Европейской России», в значительной мере разрешающий вопросы совместное обучение инородцев с русскими детьми, расширяющий возможности для сближения представляющих малых национальности учеников с русскими воспитанниками. Все сказанное выше позволяет констатировать успешность решения педагогами Северного Кавказа региональных проблем образования.

60-е годы XIX века явились началом процесса активного реформирования социально-экономических отношений на Кавказе, охватившего все основные сферы жизни, включая сферу образования. По всей Российской империи наблюдалось бурное развитие капитализма, совершенствовалось законодательство, получило развитие банковское дело. Образование превращается в важнейшее средство решения общеполитических задач и аккультурации населения. Главные усилия государственной политики на Кавказе сосредотачиваются на усилении централизации власти, вовлечении населения региона в общественную жизнь, противодействии нарастающему революционному движению. Сама политика трансформируется из колонизаторской в цивилизационную. Осуществляется процесс вхождения северокавказской региональной системы образования в общероссийское образовательное пространство. Развитие новых для Северного Кавказа видов производства, открытие промышленных предприятий и появление

Деятельность
Кавказского учебного
округа за 1908–1912 гг.
// Журнал Министерства
народного просвещения.
1914. Август. С. 35–51.



новых видов деятельности способствовали развертыванию процесса профессиональной подготовки. Наблюдался процесс осознания образовательных потребностей населения.

Детальное представление о развитии образования на Северном Кавказе дают отчеты попечителя Кавказского учебного округа, публикуемые в «Журнале Министерства народного просвещения». Согласно им в 1913 г. в Ставропольской губернии насчитывалось 628, в Кубанской области 997, в Терской области 343, в Черноморской губернии 102 начальные школы. В округе действовали 26 мужских и женских гимназий, 14 прогимназий, 23 реальных училища*. Потребности региона в педагогических кадрах обеспечивали Тифлисский, Ставропольский и Владикавказский учительские институты и 9 учительских семинарий.

Оценивая значение образования для региона, попечитель Кавказского учебного округа К.П. Яновский писал в своем циркуляре от 1 февраля 1891 г.: «Школа должна воспитывать и развивать в детях сознание внутренней органической связи всех частей кавказского края с государством, под могущественным покровом коего Кавказ разноплеменной, прежде раздираемый домашними распрями, непрерывными внутренними и внешними войнами, ныне развивается, крепнет и богатеет»**.

С победой Октябрьской революции образовательная политика на Северном Кавказе была подчинена идеологии правящей партии. Школа рассматривалась как проводник «идейного, организационного, воспитательного влияния пролетариата на непролетарские и полупролетарские слои»***. В 20-х – 40-х годах XX века региональная образовательная политика способствовала обогащению содержания образования, учитывала уровень грамотности жителей национальных окраин. На рост культурно-образовательного уровня горского населения позитивно влиял процесс «коренизации», осуществляемый в местах компактного проживания в регионе национальных диаспор.

В первые послевоенные годы происходило свёртывание регионально-национального компонента в образовании, активное внедрение коммунистической идеологии в массы сопровождалось переходом к декларативным методам управления образованием. Сформировалась тенденция к выхолащиванию всего национального, особенного, чему в немалой степени способствовали массовая депортация населения кавказских республик, обвинен-

* Р.С.Т. Кирилл Петрович Яновский попечитель кавказского учебного округа // Вестник воспитания. 1895. № 1.

** Милков П.Н. Краткие очерки по истории образования в России. Л.: Просвещение. 1938. С. 7.

*** Волков Г.Н. Нравственное воспитание учащихся IV–VIII классов сельской национальной школы: пособие для учителя. – М.: Педагогика, 1986. С. 54.

ных в пособничестве Германии. Хрущевская «оттепель» и последовавшие за ней изменения принесли на Северный Кавказ важные этнологические и образовательные перемены. После возвращения в места исторического проживания ингушей, карачаевцев, балкарцев, оформления новых суверенных государственно-территориальных образований в регионе, последовала активизация процесса национального образования, которая, однако, затормозилась в связи с официальным заявлением о формировании в стране новой исторической общности людей – советского народа.

Демократизация школы в 80-е годы имела ярко выраженный национальный аспект. Всемерное раскрытие национального характера, регионального своеобразия при сохранении интернациональной открытости было характерным для всего российского образования.

В советский период во взглядах на национальное образование сложились две основные концепции. Основу первой – концепции интернационального образования составили работы В.Т. Гасанова, В.П. Косоруковой, Н.К. Крупской, И.П. Тукаевой, Н.В. Шевченко о воспитании «советского» человека, не имеющего национальных отличий. Авторы концепции полагали, что ведущим в образовании является гражданский аспект, а в содержании воспитания должны преобладать интернациональная составляющая. Концепция не предусматривала изучение родных языков, культуры, традиций в качестве необходимого элемента воспитания гражданственности и патриотизма. Другая концепция – концепция народной педагогики основывается на признании высокой ценности родного языка, культурных традиций, народного педагогического опыта в воспитании гражданственности и патриотизма (А.С. Макаренко, Г.Н. Волков, В.А. Николаев, Я.И. Хабников и др.). Развитие названных идей положило начало формированию новой отрасли науки – этнопедагогики. Сформировавшийся в рамках концепции этнопедагогический подход предполагает рассмотрение пе-



дагогического процесса как «естественно-исторического», имеющего дело «с обобщениями колоссального числа отдельных поведенческих актов, направленных на достижение педагогических результатов, притом поведение целого народа берется во времени, измеряемом в исторических масштабах»¹.

Теоретические исследования в области национального образования советского периода характеризовались противоречивостью. С одной стороны, уделялось большое внимание народным традициям воспитания детей, что позволило выделить эту область знаний в самостоятельную науку – этнопедагогику. С другой стороны, значение национального компонента воспитания и обучения снижалось в пользу воспитания в духе интернационализма, под которым на практике понимались русификация и унификация образовательного процесса. В практическом плане процесс становления и развития национального образования наблюдался лишь на региональном уровне, но сил полуофициальный характер, что отрицательно сказывалось на его эффективности.

Городенко Д.В.
Стратегия развития
национального
образования
в целостном
поликультурном
пространстве
России: монография.
Нижневартовск, 2012.
С. 61.



УДК 378

Эренцова М.А. (Erenzenova M.A.)

Каблахов Р.И. (Kablahov R.I.)

Профессиональный стандарт педагога в системе стратегического управления развитием системы образования на уровне муниципального района

**Professional standard of teacher in the strategic
management of development of education district level**

В статье рассматриваются различные аспекты профессионального стандарта педагога в системе стратегического управления развитием системы образования на уровне муниципального района. Описывается миссия образовательного комплекса муниципального района. Профессиональный стандарт педагога рассматривается в качестве одного из эффективных инструментов реализации стратегии образования в современном исключительно быстро меняющемся мире. (The article discusses different aspects of the professional standard of the teacher in system of strategic management of the education system at the level of the municipal district. It describes the mission of the educational complex of the municipal district ; professional standard of the teacher as one of the effective tools for implementing the strategy of education in today's extremely fast-paced world.)

Ключевые слова: профессиональный стандарт педагога, система стратегического управления, миссия образовательного комплекса муниципального района, стратегическое планирование и управление, подготовка управленческих кадров, педагогический аудит, оценка качества образования. (Keywords: professional teacher standards, strategic management system, the educational mission of the complex municipal area, strategic planning and management, management training, auditing Teaching, Assessment of the quality of education)



Педагог – ключевая фигура реформирования и развития образования. Ещё Константин Дмитриевич Ушинский говорил: «В деле обучения и воспитания, во всём школьном деле ничего нельзя улучшить, минуя голову учителя».

Современный профессиональный стандарт педагога требует:

— разработки и осуществления индивидуальных



образовательных маршрутов, программ развития и индивидуально-ориентированных образовательных программ с учётом личностных и возрастных особенностей обучающихся;

- владения стандартизированными методами психодиагностики личностных характеристик и возрастных особенностей обучающихся;
- умения оценивать (и понимать их направленность) развивающиеся образовательные результаты: формируемые в преподаваемом предмете предметные и метапредметные компетенции, а также осуществлять (совместно с психологами) мониторинг личностных характеристик.

Для выполнения требований стандарта необходимо осуществление планирования стратегии развития системы образования, в том числе и на уровне муниципального района. Стратегическое планирование и управление – это систематизированный логический процесс, основанный на рациональном мышлении и данных объективной, закономерно развивающейся реальности. В то же время, оно есть и искусство прогнозирования, исследования, расчёта, осознанного и ответственного выбора альтернатив. Стратегия, будучи объединённой основой для коллективных организационных усилий, требует разработки серии стратегических планов, как на уровне образовательного целого, так и на уровне его подразделений. В стратегическом управлении образовательной системой (в том числе и на её муниципальном уровне) большую роль играют правила, которые, также как и сами стратегии, определяют функционирование системы в её целом*.

Миссия образовательного комплекса муниципального района заключается в обеспечении условий для качественного образования и воспитания всесторонне развитой, сильной, здоровой и счастливой (в будущем и уже в настоящем) личности молодых граждан, подготовки кадров для инновационной экономики, для «прыжка страны в будущее»**. Основными стратегическими целями развития системы образования на уровне муниципалитетов являются:

- повышение доступности качественного всестороннего образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики и культуры страны, современным раз-

* Томпсон А.А., Стрикленд А.Дж. Стратегический менеджмент. Искусство разработки и реализации стратегии. М., 2010.

** Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М., 2012.

- развивающимся потребностям общества в целом;
- формирование высоконравственной образованной личности, обладающей базовыми и развивающимися компетенциями;
- сохранение и развитие образовательного комплекса района (муниципалитета), отвечающего современным и будущим требованиям государства и общества.

Приоритетными направлениями развития системы образования муниципального района являются:

- повышение доступности качественного образования;
- подготовка и переподготовка нового поколения педагогических кадров;
- сохранение и укрепление здоровья детей в процессе обучения;
- повышение эффективности управления в системе образования;
- развитие современной системы непрерывного образования;
- совершенствование экономических механизмов в системе образования;
- развитие альтернативных форм жизнеустройства детей, лишённых родительского попечения;
- интеграция детей с дополнительными потребностями в общественную жизнь.

Умение педагога работать с детьми с дополнительными потребностями является одной из главных составляющих профессионального стандарта педагога, что подтверждает один из главных разработчиков профессионального стандарта академик Ямбург. Повышение доступности современного качественного образования в свою очередь предполагает:



- обеспечение всеобщей доступности дошкольного образования;
- внедрение новых образовательных стандартов общего и профессионального образования;
- внедрение новых образовательных технологий и принципов организации учебного процесса;
- развитие новых форм и механизмов оценки и контроля качества деятельности образовательных учреждений, в т. ч. с привлечением общественности и профессиональных объединений, проведение систематического педагогического аудита;
- создание муниципальной системы оценки качества образования.

Подготовка нового поколения педагогических кадров предполагает участие в деятельности единого педагогического комплекса-кластера, что позволит готовить педагогов необходимой разносторонней квалификации. Повышение эффективности управления в системе образования предполагает:

- подготовку управленческих кадров, отвечающих современным системно повышающимся квалификационным требованиям;
- внедрение моделей государственно-общественного управления образовательными учреждениями в целях развития институтов общественного участия в управлении образовательной деятельностью и повышения открытости сферы образования;
- эффективное использование информационно-коммуникационных технологий в рамках единого регионального образовательного пространства;
- внедрение моделей интегрированных образовательных учреждений, осуществляющих об-

разовательные программы различных уровней;

- организацию сетевого взаимодействия образовательных учреждений для развития мобильности в сфере образования, совершенствования информационного обмена и распространения эффективных управленческих решений.

Профессиональный стандарт педагога – это один из эффективных инструментов реализации стратегии образования в трансформирующемся мире. Он предполагает:

- осуществление профессиональной деятельности в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования;
- систематический анализ и осмысление эффективности учебных занятий и подходов к обучению;
- организацию и осуществление контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения обучающимися основной образовательной программы.

Необходимые умения при этом:

- владеть формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий: проектная деятельность, лабораторные эксперименты, полевая практика и т. п.;
- разрабатывать (осваивать) и применять сов-



ременные психолого-педагогические технологии, основанные на понимании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде (в т.ч. добавленной реальности и т.п.);

- использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании: обучающихся, проявивших выдающиеся способности; обучающихся, для которых русский язык не является родным; обучающихся с ограниченными возможностями здоровья*.

Необходимые знания:

- основы психодидактики, поликультурного образования, закономерностей поведения в социальных сетях;
- история, теория, закономерности и принципы построения и функционирования образовательных систем, роль и место образования в жизни личности и общества.

Данные систематически усложняющиеся и повышающиеся требования в реальной жизни осуществляются в основном педагоги на муниципальном уровне города и района. И именно от организации, обеспеченности и эффективности управления (в том числе и стратегического) образовательным процессом на данном интегральном уровне будут зависеть эффективность современного и будущего образования и воспитания.



УДК 378

Цвирко Н.И. (Tsvirko N.I.),
Мигачева М.В. (Migacheva M.V.)

Механизм оценки степени удовлетворенности выпускников ГБОУ ВО СГПИ качеством оказания образовательной услуги

Mechanism for assessing the degree of satisfaction by graduates' of SBEI HE SSPI with the quality of educational services

Качество образовательной услуги – многомерное понятие. Традиционно мерой качества служила степень удовлетворенности внешних и внутренних потребителей итогом образовательного процесса. В статье обобщаются результаты трехлетнего мониторинга удовлетворенности внутренних потребителей качеством получаемой образовательной услуги. (The quality of educational services is a multidimensional concept. Traditionally, the quality measure was the degree of satisfaction of internal and external consumers with outcome of the educational process. The article deals with the results of three years of monitoring the level of satisfaction of internal customers with the quality of educational services.)

Ключевые слова: Качество образовательной услуги, потребители, удовлетворенность, процессы системы менеджмента качества. (Keywords. The quality of educational services, customers, satisfaction, quality management system processes.)



В соответствии с требованиями международных и российских стандартов серии ISO 9001–2011 фундаментальным принципом построения эффективной и результативной системы оказания населению услуг является их ориентация на потребителя: «организации зависят от своих потребителей, и поэтому должны понимать их текущие и будущие потребности, выполнять их требования и стараться превзойти ожидания»*.

ГОСТ ISO 9001–2011
«Межгосударственный стандарт. Системы менеджмента качества. Требования» (введен в действие Приказом Росстандарта от 22.12.2011 № 1575-ст). С. 10.

Краткий терминологический словарь в области управления качеством высшего и среднего профессионального образования/Сост. В.В. Азарьева, О.А. Горленко и др. СПб.: Изд-во СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2006. С. 27.

В рамках сложившейся в вузе системы менеджмента качества определены категории потребителей (внутренние и внешние), сформирован механизм выявления их потребностей, ежегодно проводятся мониторинги по изучению удовлетворения их запросов и ожиданий. Данная работа позволяет организации динамично развиваться и наращивать качество предоставления образовательных услуг. Потребитель – это организация или лицо, получающее (приобретающее) продукцию или услуги организации поставщика*. Организацией, проведением и анализом результатов плановых мониторингов удовлетворенности внутренних и внешних потребителей в вузе занимаются сотрудники центра качества образования.

Основные категории потребителей ГБОУ ВО СГПИ:

- внутренние: студенты, аспиранты, соискатели, слушатели центра переподготовки и подготовки кадров, профессорско-преподавательский состав, административный и учебно-вспомогательный состав;
- внешние: абитуриенты и их родители, работодатели (руководители общеобразовательных и профессиональных образовательных учреждений), учреждения, организации и предприятия различного уровня, общество и государство в целом.

Качество образовательной услуги – многомерное понятие, включающее в себя объективные результаты образовательного процесса организации (показатели лицензирования и аккредитации, данные о результатах промежуточных и итоговых аттестаций студентов, их участие в независимом тестировании, проводимом Научно-исследовательским институтом мониторинга качества образования (ФЭПО), различных научных и научно-исследовательских конкурсах, олимпиадах, кружках, школах; данные о трудоустройстве выпускников и т.п.) и субъективную оценку удовлетворенности степени их соответствия ожиданиям потребителей.

Подсистема учета объективных результатов образовательного процесса детально описана в нормативных документах системы высшего профессионального образования (законодательство РФ, действующие ФГОС ВО по направлениям подготовки, методические рекомендации Минис-

терства образования и науки РФ) и стабильно используется на протяжении длительного времени.

Подсистема учета субъективной оценки удовлетворенности потребителей является более вариативной и менее стабильной. Слабыми сторонами проводимых мониторингов могут быть: узкий спектр направлений (отдельных процессов), анализируемых по результатам их проведения, недостаточная выборка респондентов, различные представления о самом понятии «образовательная услуга» и механизмах его оценки в информационном поле вуза.

По нашему мнению, главным продуктом образовательной услуги являются квалифицированные специалисты (бакалавр, магистр), обладающие определенным уровнем компетентности в выбранной ими профессиональной области. С этой точки зрения в подсистему учета субъективной оценки их удовлетворенности могут входить следующие виды мониторингов:

- удовлетворенность студентов первых курсов выбором специальности (направления подготовки) и учебного заведения;
- удовлетворенность студентов 2–3 курсов качеством (профессиональной подготовкой ППС) преподавания отдельных дисциплин;
- удовлетворенность студентов 2–4 курсов качеством получаемой образовательной услуги;
- удовлетворенность студентов выпускных курсов степенью соответствия их ожиданий реальным возможностям, предоставляемых им вузом в ходе обучения;
- удовлетворенность специалистов, опыт работы которых составляет 1–3 года, степенью сформированности различных видов их общекультурных и профессионально-ориентированных компетенций за период обучения в вузе.

В результате систематического проведения и анализа результатов системы мониторинга администрация образовательной организации имеет возможность получать сведения о требованиях и ожиданиях внутренних и внешних потребителей; реальной их удовлетворенности предоставляемыми вузом услугами.

По результатам проведенных мониторингов в рамках функционирования СМК в вузе администрация делает выводы о предполагаемых и реальных требованиях потребителей, степени их корреляции, проводит всесторонний анализ этих требований, разрабатывает планы предупреждающих и корректирующих действий по оптимизации отдельных процессов оказания образовательных услуг и повышения их качества с точки зрения потребителей.

Оценка качества образовательной услуги в вузе выпускниками ГБОУ ВО СГПИ включает следующие блоки:

- условия обучения (материально-техническая база, оснащение аудиторий мультимедийным оборудованием, работа санитарных служб института, а также возможность заниматься в секциях/кружках по интересам);
- качество образовательного процесса (наличие и доступность литературных источников, качество профессиональной подготовки профессорско-преподавательского состава и методического сопровождения образовательных программ, особенностями организации всех видов практики и т.п.);
- качество результатов образовательного процесса (способы оценки теоретических знаний и практических навыков; доступность информации о них и степень готовности к ним; непосредственно самими полученными оценками);
- конкурентоспособность выпускников вуза на рынке труда в определенной профессиональной области нашего региона.

Анализируя данные трехлетнего мониторинга выпускников 2012–2014 гг. по отдельным направлениям исследования их удовлетворенности, следует отметить, что в качестве основного диагностического средства были использованы анкеты, вопросы которых освещали мнения студентов по вышеназванным блокам. В качестве основных (представленных наибольшим количеством вопросов) блоков для анализа удовлетворенности были выбра-

ны следующие: удовлетворенность выпускников вуза качеством результатов образовательного процесса и их конкурентоспособность.

Анализ ответов выпускников позволил сформулировать следующие выводы: 96,4 % выпускников ассоциируют «качество образовательной услуги» с полученными знаниями и практическими навыками в определенном профессиональном поле (98 %), показатели которых, в свою очередь, коррелируют с баллами, полученными в ходе прохождения итоговых аттестационных испытаний (89 %) и профессиональным мастерством профессорско-преподавательского состава (94,4 %).

Степень удовлетворенности выпускников вуза полученными знаниями на протяжении трехлетнего периода показала положительную динамику (увеличение числа респондентов с высокой степенью удовлетворенности) (рис. 1). 90 % респондентов удовлетворены полученными знаниями по блоку общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин, 82 % – по блоку общих математических и естественнонаучных дисциплин, 95 % – по блоку общепрофессиональных дисциплин, 88 % – по блоку специальных дисциплин.

Количеством и уровнем проведения практических занятий по изучаемым дисциплинам полностью удовлетворены 74,5 % (рис. 2), тогда как показатели общей удовлетворенности (полной и частичной) составляют не менее 82 % за отчетный период.

Значительное количество выпускников (96,8 %) имеют представление о положительных сторонах выбранной профессии, хотя процент респондентов, положительно ответивших на вопрос:

«Привлекают ли Вас полученные в профессии жизненные перспективы?» ниже и составляет 80,7%. По нашему мнению, основной причиной расхождения этих двух показателей может являться неудовлетворенность молодых специалистов размером заработной платы. 90,2 % опрошенных выпускников знают отрицательные стороны профессии.

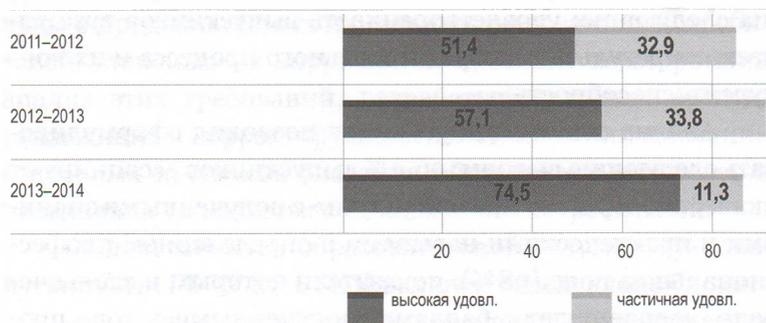


Рис. 1. Оценка удовлетворенности выпускников полученными знаниями в вузе.

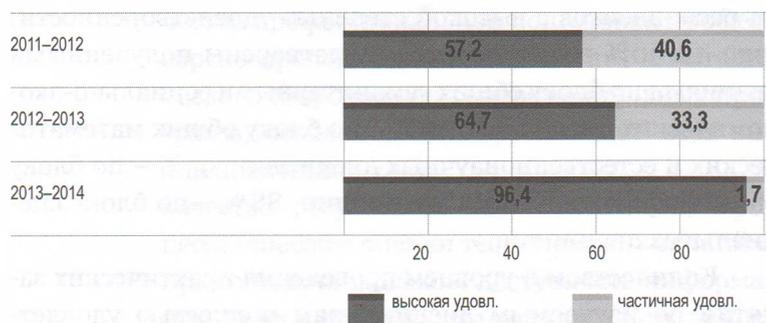


Рис. 2. Оценка удовлетворенности выпускников количеством практических занятий.

84 % респондентов привлекает перспектива трудоустройства по выбранной для обучения специальности. Основными трудностями при поиске работы студенты называли: низкий процент стимулирующих выплат для специалистов без стажа работы и, как следствие, недостаточно высокий уровень заработной платы; низкий уровень инфор-

мированности студентов выпускных курсов о вакансиях на рынке труда региона и неполные сведения об условиях их работы; отсутствие четких перспектив будущего трудоустройства вследствие неосведомленности о перспективах карьерного роста.

Показатели трудоустройства выпускников, представляемые центром занятости населения г. Ставрополя, свидетельствуют об их высокой конкурентоспособности: не менее 90 % выпускников вуза трудоустраиваются по осваиваемой в вузе специальности.

В связи с обострением конкуренции в образовательной сфере (особенно в сфере профессионального образования) наблюдается ужесточение требований со стороны и профессионального сообщества, и внутренних потребителей (студентов) к качеству предоставляемой вузом образовательной услуги, а так же большая направленность на конечный результат – обеспечение конкурентоспособности молодых специалистов (выпускников) на рынке труда. Поэтому при формировании основных профессиональных образовательных программ необходимо привлекать работодателей в качестве ведущих экспертов как при построении модульной структуры учебных планов, обеспечивающих вариативность, индивидуальность и в конечном итоге – конкурентоспособность будущих специалистов, так и в качестве специалистов, реализующих профессионально-направленные дисциплины (модули), в том числе и на базе образовательных организаций различных уровней.

УДК 378

Аванесян Г.А. (Avanesyan G.A.)

**Теоретическое обоснование проблемы
подготовки будущих специалистов к решению
профессиональных задач в современных
условиях с использованием ЭОР**

**Theoretical substantiation of the problem of training
of future specialists to the solution of professional tasks
in the modern conditions using EER**

В данной статье рассматривается проблема подготовки будущих специалистов к решению профессиональных задач в современных условиях. Представлены различные подходы к рассмотрению терминов: «задача», «профессиональная задача», «решение профессиональной задачи». В статье выдвинуто теоретическое обоснование актуальной проблемы – подготовки студентов к решению профессиональных задач в современных условиях с использованием электронных образовательных ресурсов. (This article considers the problem of training of future specialists to the solution of professional tasks in modern conditions. Presents different approaches to considering the terminew: «task», «professional challenge», «solution of professional tasks»).

Ключевые слова: профессиональные задачи, решение профессиональных задач, группы профессиональных задач, уровни адаптации. (Professional tasks, professional tasks, groups, professional tional tasks, levels of adaptation)



Сегодня приоритетным для системы образования является формирование целостной личности, обладающей независимостью, самостоятельностью, способностью к саморегуляции и дальнейшему развитию. Социальное и экономическое развитие общества ведет к изменению су-

ществующей или поиску новой стратегии образования, направленной на подготовку специалиста, способного креативно действовать и адекватно реагировать на новые социальные ожидания, конкурентоспособного, мобильного.

В настоящее время наблюдается нехватка специалистов, которые могут решать те или иные проблемы в своей профессиональной области с учетом требований динамично развивающегося социума. Будущий специалист должен адаптироваться в профессиональной среде, уметь принимать решения в нестандартных для него ситуациях, обновлять имеющиеся профессиональные знания в силу поступления большого количества информации, а также использовать приобретенные умения и возрастающий потенциал для решения конкретной задачи.

Модернизация российской системы профессионального образования не ведет к конкретному решению вопроса качественной подготовки будущих специалистов. Государственная программа РФ «Развитие образования» рассчитанная на 2013–2020 годы выявила «около одной трети молодых людей в современной России не в состоянии успешно адаптироваться к экономической ситуации и реализовывать свои профессиональные устремления»^{*}.

В силу быстро меняющихся условий жизни общества профессиональные задачи, которые должен уметь решать будущий специалист можно разделить на две основные группы.

К первой группе относятся профессиональные задачи традиционного характера. Они решаются вне зависимости от изменяющихся социальных потребностей.

Вторая группа профессиональных задач носит постоянно меняющийся характер. Она рассчитана на новое поколение специалистов, способных решать возникающие задачи в своей профессиональной области с учетом современных условий.

Сейчас особо остро перед государственной образовательной системой стоят новые задачи, вытеснившие тра-

^{*} Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы // Официальный ресурс Министерства экономического развития Российской Федерации [Электронный ресурс]. С. 22. Режим доступа: <http://www.gosprogrammy.gov.ru/Portal/programs/passport/2> (Дата обращения: 16.02.16).

диционные. К понятию «профессиональная задача» в научно-педагогической литературе имеется несколько подходов. Так, например, в «логике компетентностного подхода» термин «профессиональная задача» определяется как единица содержания профессиональной подготовки специалистов*.

В психологии А.Н. Леонтьев дает следующее определение «задачи»: цель, данная в определенных условиях**.

В педагогике «задача» неотделима от ситуации. Она выступает моделью реальной проблемной ситуации.

Говоря о «решении задачи», авторы придерживаются следующих трактовок***:

- процесс формирования и исполнения определенного действия (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и др.);
- процесс преобразования некоторой начальной ситуации в некоторую конечную ситуацию (А.М. Матюшкин);
- процесс воздействия на предмет задачи, который предусматривает ее переход из исходного состояния в некое заданное (Г.А. Балл);
- внутренняя мыслительная деятельность субъекта, направленная на разрешение определенной проблемы или задачи (И. Кхол);
- мыслительное или письменное направление деятельности в виде некоего прогноза, порядка действий, с последующим выполнением этой деятельности (Л.Ф. Спирин).

Таким образом, опираясь на данные определения, предложенные различными авторами, под термином «профессиональная задача» можно понимать определенную цель, заданную в некоторых условиях той или иной профессиональной области, достижение которой определяется реализацией необходимых действий. Под термином «решение профессиональной задачи» подразумевается деятельность будущего специалиста, направленная на активизацию приобретенных знаний, умений, навыков и опыта для достижения цели в заданных условиях профессиональной области.

* Козырев, В.А. Компетентностный подход в педагогическом образовании / В.А. Козырев, Н.Ф. Радионина, А.П. Тряпицына. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. С. 13.

** Киселева Н.Н. Профессиональная задача как средство оценивания компетенций при подготовке специалистов среднего звена ИТ направления // Современные проблемы науки и образования. 2013. №4. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=9622> (Дата обращения: 17.02.2016).

*** Булдашева, О. В. Анализ понятия «компетентное решение профессиональных задач» // Известия РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. №74-1 [Электронная библиотека]. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/analiz-ponyatiya-kompetentnoe-reshenie-professionalnyh-zadach> (Дата обращения: 17.02.2016).

Несомненно, в современных условиях целью реформирования и модернизации высшего образования является подготовка будущих специалистов к решению профессиональных задач с учетом требований инновационного развития экономики и современных требований общества.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО) в качестве главной составляющей результата освоения образовательной программы определяют высокую практическую ориентированность процесса обучения. Ряд требований, отраженных в ФГОС ВО, необходимых для осуществления будущими специалистами деятельности в различных профессиональных областях, связаны с реализацией проектов, формированием и представлением технологических решений с помощью современных компьютерных средств*. Подобные умения и качества выпускников формируются в процессе использования электронных образовательных ресурсов.

Под электронным образовательным ресурсом, согласно ГОСТ Р 55750–2013 понимается образовательный ресурс, представленный в электронно-цифровой форме и включающий в себя структуру, предметное содержание и метаданные о них**.

Дидактические возможности применения электронных образовательных ресурсов (ЭОР) отмечаются во многих работах (Бордовский Г.А., Готская И.Б., Ильина С.П., Снегурова В.И., Бороненко Т.А., Коровкин В.Ю., Каверин Ю.А. и др.).

Особенности использования электронных образовательных ресурсов (ЭОР) и сферы их применения описываются в следующих контекстах:

- в информационно-образовательной среде (Корнилов Ю.В.);
- на лекционных курсах с мультимедийным обеспечением (Буховцев Б.Б., Бендриков Г.А., Кержинцев В.В., Мякишев Г.Я., Рымкевич П.А. и др.);

* Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования // Официальный ресурс Министерства образования и науки Российской Федерации. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.minedu.gov.ru/> (Дата обращения: 18.02.2016)

** ГОСТ Р 55750–2013 Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Метаданные электронных образовательных ресурсов. Общие положения // Изд-в: ФГУП «СТАНДАРТИНФОРМ», 2014. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://standartgost.ru/g/ГОСТ_P_55750-2013 (Дата обращения: 15.02.2016).



- в процессе интерактивного взаимодействия педагога и обучающегося (Козела С.М.);
- в системе Интернет-обучения (Пескова Л.А.);
- в процессе дистанционного обучения (Потемкина С.В., Куклев В.А.) и многие другие.

Однако вопросы подготовки студентов к работе в изменяющихся условиях, т.е. применения полученных знаний и навыков практической деятельности той или иной профессиональной сферы в сложившихся новых для него условиях, пока освещены недостаточно.

Сегодня востребованными качествами работников являются: гибкость, адаптивность, способность быстро обучаться, что позволяет работодателю оценить профессиональные возможности сотрудника и использовать его качества, как специалиста, в постоянно меняющихся условиях и обстоятельствах.

В исследовании Литвинова Е.Ю. выявлена зависимость между уровнями адаптивности личности специалиста и развитием его самосознания. Так, при высоком уровне адаптации и развитом самосознании формируется личность с направленной профессиональной активностью. Высокий уровень адаптации и низко развитое самосознание формирует «человека-флюгера», хамелеона, изменчивого во взглядах и убеждениях, непостоянного. Низкий уровень адаптации сопровождающийся высоким уровнем самосознания приводит к формированию человека, уклоняющегося от действий или принятия конкретных решений*.

Таким образом, актуальность рассматриваемой проблемы обусловлена следующими противоречиями:

- между востребованными качествами работников (адаптивность, гибкость и способность быстро обучаться) и низким самосознанием будущих специалистов различной профессиональной области;
- между приоритетными задачами государственной системы образования в отношении профессионального обучения и современными показателями адаптации к экономической ситуации и способности специалистов реализовывать свои профессиональные устремления;

* Литвинова, Е.Ю. Поливариантная карьера: перспективы изучения // Современная зарубежная психология, 2013. Т. 2. №2. С. 118–129. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://psyjournals.ru/jmfp/2013/in2/61192.shtml> (Дата обращения: 18.02.2016).

- между требованиями к высокой практической ориентированности процесса обучения, определяемыми Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования в качестве результата освоения образовательной программы и недостаточной практической обеспеченностью образовательного процесса;
- между дидактическими возможностями электронных образовательных ресурсов и недостаточной проработанностью теории и практики применения ЭОР в подготовке будущих специалистов к решению профессиональных задач в изменяющихся условиях.

Решение данной проблемы связано с:

- диагностированием и учетом образовательных потребностей, мотивов и запросов студентов и преподавателей в контексте электронной поддержки обучения;
- выявлением и использованием качественных характеристик электронных образовательных ресурсов, применимых в подготовке студентов к решению профессиональных задач многовариантного вида;
- разработкой и применением технологии профессиональной подготовки студентов к решению профессиональных задач в изменяющихся условиях с использованием электронных образовательных ресурсов;



- обоснованием и проверкой достаточности выполнения организационно-педагогических условий процесса обучения.

Таким образом, одним из направлений разрешения проблемы подготовки будущих специалистов к решению профессиональных задач в современных условиях является использование электронных образовательных ресурсов, направленных на формирование и представление технологических решений с помощью современных компьютерных средств. Учет дидактических возможностей и качественных характеристик ЭОР может позволить осуществить подготовку будущих специалистов, способных решать те или иные проблемы в своей профессиональной области, принимать решения в нестандартных ситуациях, пополнять и обновлять профессиональные знания в силу большого объема информации и использовать приобретенные умения и навыки для решения конкретной задачи.

УДК 378:796

Магомедов Р.Р. (Magomedov R.R.)

Лецишин В.С. (Lechichin V.S.)

Кутепова Л.С. (Kuterova L.S.)

Методика формирования компетенций обучающихся по ФГОС среднего профессионального образования специальности 050141 «Физическая культура»

Methods of forming of competences through gef secondary vocational education speciality 050141 «Physical education»

Реализация профессиональных образовательных программ в сфере физической культуры на основе стандартов нового поколения (ФГОС 3 и 3+) предполагает изучение общих и профессиональных компетенций. Предопределенная компетенция является индивидуальным умением тактического уровня объединения занятия и включает в себя ряд нетрудных умений более низкого построения. Познание должно быть таким, чтобы о нем не нужно было вспоминать, то есть оно должно быть всецело усвоено. Профессиональная проблема обуславливает появление задач разной направленности. Решение учебных задач профессионального содержания проблемно-поискового, проектно-технологического характера деятельности, предназначается ориентационным началом способа воздействий учителя физической культуры. (Implementation of vocational training programmes in the field of physical culture on the basis of the standards of new generation facility (GEF 3 and 3 +) involves the study of General and professional competencies. Predefined competence is the individual ability of tactical level Association and includes a number of easy to accomplish, lower-skill build. The knowledge must be such that it does not need to remember, that is, it must be fully understood. Professional problem leads to the emergence of different trends. The educational objectives of the professional content of the problem-search, design and technological nature of the work, is the method of effects consists of a teacher of physical culture.)

Ключевые слова: формирование, физическая культура, общие и профессиональные компетенций, профессиональная деятельность, анализ, стратегия, диагностика, метод проектов, мотивация обучающихся. (Keywords: formation, physical education, general and professional competencies (ok and pc), professional activities, analysis, strategy, diagnostics, motivirovacîa, project-based learning.)

9. Осуществление профессиональных образовательных программ на основе стандартов нового поколения (ФГОС 3 и 3+) предполагает изучение общих и профессиональных компетенций (ОК и ПК). По существу, любая компетенция



Магомедов Р.Р., Кутелова Л.С. Методическая компетентность как компонент профессиональной подготовки учителя физической культуры // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2013. № 5. С. 26–30.

является совокупным умением тактического уровня организации деятельности и включает в себя ряд сложных умений более низкого порядка.

Так, если разложить на составляющие «ОК 7. Ставить цели, мотивировать деятельность обучающихся, организовывать и контролировать их работу с принятием на себя ответственности за качество образовательного процесса», которая фигурирует во ФГОС СПО по специальности 050141 Физическая культура*, можно насчитать, как минимум, пять сложных умений. При этом вряд ли мы определим вид учебной деятельности и установим конкретный срок, за который студент научится хотя бы одному из них. Не случайно в разных профессиональных модулях (ПМ) прописаны похожие или одинаковые умения. Например, способность «определять цели и задачи, планировать...» представлена во всех модулях указанного стандарта: в ПМ 01 она трактуется и как «ПК 1.1. Определять цели и задачи, планировать учебные занятия», и как практический опыт определения целей и задач, планирования учебных занятий по физической культуре; в ПМ 02 – как практический опыт определения целей и задач, планирования внеурочных мероприятий и занятий по физической культуре; в ПМ 03 – как умение определять цели и задачи, планировать физическое воспитание обучающихся в образовательном учреждении. Также обстоит дело и по другим умениям.

Проблема заключается в том, что не только общие, но и профессиональные компетенции достаточно сложно (иногда невозможно) освоить в рамках отдельных междисциплинарных курсов и ПМ.

В образовательной практике выход находится достаточно просто. Преподаватели либо договариваются о том, кому какую тему следует выдавать, и какую необходимо опустить, либо дублируют материал из одних и тех же источников, поскольку учебников для ПМ нет (и по всей вероятности в ближайшее время не будет). Что же касается методики обучения, например, умений мотивировать деятельность обучающихся, то здесь возникает ещё одна проблема. Найти литературу, касающуюся теории и практики формирования мотивов и интереса к физической культуре, достаточно просто, а вот вопрос о том, как обучить студента делать это самому, остаётся открытым. Чаще всего авторы предлагают для становления данного умения провести семинарское занятие. Семинар расширит знания и поможет их осмыслить, однако вряд ли позволит сфор-

мировать какие-либо умение, кроме способности отстаивать свою точку зрения, делать и обсуждать доклады и т.п.

На наш взгляд, одним из направлений решения проблемы будет не согласование материала, а разработка содержания курсов ПМ вокруг определённых учебных элементов (объектов, явлений, процессов, методов и т.п.), имеющих по меткому выражению В.В. Краевского «сквозное присутствие». Иными словами необходимо построение целостных обучающих моделей, позволяющих видеть учебные элементы в единстве связей и отношений, работать с ними системно. Добавим, что, по мнению основоположника философской антропологии М. Шелера, учеба, направленная на подготовку к «чему-то», лишена главной цели – самого человека, и образованность должна проявляться не в знании законов, понятий и правил, а в способности понимать суть вещей и явлений. Знание должно быть таким, чтобы уже невозможно было установить его происхождение, чтобы о нем не нужно было вспоминать, то есть оно должно быть полностью усвоено. В рамках его понимания эффективность обучения заключается не в предвидении всех вариантов деятельности, а в формировании «сущностного знания», усвоенного на немногих образцах, которое затем становится формой и правилом схватывания, категорией всех случайных фактов будущего опыта, имеющих ту же сущность.

Что же касается отбора соответствующих форм, методов и подходов к обучению, то здесь уже имеется определённый наработанный опыт. В.А. Исаев связывает формирование компетенций с анализом студентами разнообразных профессиональных ситуаций, с использованием метода проектов, с постановкой и творческим решением проблем*. С точки зрения В.А. Сластенина системность складывающихся профессиональных умений обеспечивается посредством метода проектов. В.А. Адольф функциональной системой управления становлением педагога рассматривает типологию задач, построенную на уровне ориентационной основы способа действий применитель-

* Исаев В.А. Образование взрослых: компетентностный подход. Великий Новгород, 2005. ВЕСТНИК Ставропольского государственного педагогического института



но к задачам профессионально-технологического содержания*. А.М. Новиков считает, что логика процесса решения задачи должна соответствовать общей логике создания проекта**.

Сущностью метода проектов является комплексная деятельность по получению конкретного продукта за заданный промежуток времени. Метод проектов имеет ряд преимуществ. Во-первых, здесь не встаёт проблема перегрузки студентов информацией, или рациональности распределения времени, отведённого на самостоятельную работу. Содержание информации ограничивается за счёт того, что отбирается только та, которая нужна здесь и сейчас. Во-вторых, в процессе работы у обучающегося формируется система представлений о собственных возможностях и умениях их реализовывать. Третье обстоятельство обусловлено непосредственно спецификой будущей профессиональной деятельности. Учитель физической культуры самостоятельно выбирает профессиональную философию, строит и апробирует альтернативные формы и стили профессиональной жизни, развития педагогического процесса. А работа над проектом как раз и развивает необходимые в этом навыки планирования, самоорганизации, сотрудничества, помогает освоению не только профессиональных, но и социальных ролей, например лидера, посредника, исполнителя***.

Педагогическая ценность метода состоит и в приобретении обучающимися новых знаний, способов мышления и действий, способности строить отношения, и во многом зависит от качества и меры помощи педагога. Помощь следует оказывать в той степени, чтобы она не мешала студентам учиться самостоятельно программировать собственную деятельность, отбирать необходимые средства, определять последовательность своих действий, оценивать промежуточные и конечные результаты и самостоятельно корректировать действия на основе рефлексии.

Следует добавить, что по характеру такая работа является творческой и вбирает в себя исследовательские, поисковые, проблемные методы. А.В. Хуторской пишет:

«Характер, так как основано на эвристических приемах и методах, для которых характерны значительная неопределенность, не вполне точные, неоднозначные предписания (алгоритмы) достижения конкретного результата. Эвристические методы и приемы позволяют проектировать результат деятельности с помощью своей системы мыслительных действий: оценки ранее применяемых пра-

* Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя. Красноярск, 1998.

** Новиков А.М. Методология образования. М., 2006.

*** Магомедов Р.Р., Кутелова Л.С. Сущность соотношения «профессиональная компетентность» и «компетентность» в контексте модернизации образования // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2009. №4. С. 75–78.

Магомедов Р.Р., Кутелова Л.С. Методическая компетентность как компонент профессиональной подготовленности учителя физической культуры // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2013. № 5. С. 26–30.

и способов; наблюдений за тем, как это делают другие; ролевых игр; «открытия новых способов разрешения ситуации»*.

Профессиональная проблема обуславливает появление задач разной направленности. Например, поисково-исследовательских (поиск и обработка информации); аналитических (оценка ситуации, выделение, анализ и исследование свойств системы); информационно-аналитических (разработка стратегии деятельности); проектно-конструкторских (разработка проектов); организационно-подготовительных (планирования организации профессионального взаимодействия); операционно-практических (диагностика и коррекция процесса и результата деятельности) и др.

По виду деятельности и форме представления результатов можно выделить модельно-перспективные задачи (например, альтернативный способ организации системы физического воспитания для школы; модель обучения технике физического упражнения), конструктивно-практические (например, конструирование и описание игры, составление положения для соревнований, разработка методического комплекта по круговой тренировке), информативно-исследовательские (анализ и обобщение опыта); сценарные (например, сценарий физкультурно-рекреационного мероприятия, учебного занятия, классного часа); аналитически-творческие (описание решения реальной профессиональной проблемы) и др.

Таким образом, в качестве одного из методов подготовки будущих учителей физической культуры можно предложить решение учебных задач профессионального содержания проблемно-поискового характера, а в качестве модели их решения – проектно-технологическую деятельность, которая служит ориентационной основой способа действий учителя физической культуры.

Приведём пример использования метода проектов для формирования умения мотивировать деятельность обучающихся, которое является одной из составляющих ОК 7, а также ПК 2.3. (Мотивировать обучающихся, роди-

Хуторской А.В., Хуторская Л.Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / <http://khutorskoy.ru>.



телей (лиц, их заменяющих) к участию в физкультурно-спортивной деятельности).

Ситуация: формирование у детей младшего школьного возраста мотивационно-ценностного отношения к физической культуре.

Анализ ситуации:

учителя физической культуры должны уметь создавать условия для социальных проб – ситуаций выбора, в которых ребенок должен найти способ решения проблемы на основе сформированных у него ценностей, нравственных установок и своего социального опыта в сфере физической культуры. Мотивация (реальная проблема): большинство учителей рассматривают внеурочные формы физкультурных занятий только с позиции физической подготовки и оздоровления, однако эти формы имеют большой потенциал в решении воспитательных и образовательных задач.

Противоречия:

между необходимостью формировать мотивационно-ценностное отношение детей к физической культуре в образовательном пространстве школы и недостаточная разработанность данного вопроса; между возможностями игровой формы организации внеурочных занятий и дефицитом целостных организационных игровых моделей.

Анализ собственного потенциала для решения проблемы: недостаток знаний, касающихся мотивов, ценностей, отношений и т.п.; недостаток информации по различным аспектам целостных игровых моделей физкультурного образования; отсутствие практических умений по разработке методического обеспечения внеурочной деятельности, недостаток опыта в области организации, коммуникации и др.

Цели:

научиться моделировать социально ориентированную игру как системообразующий фактор организации внеурочных занятий физкультурной направленности; научиться разрабатывать для неё документацию и методические материалы; научиться организовывать и проводить внеурочные спортивно-массовые, творческие и физкультурно-образовательные мероприятия, позволяющие включить в эту работу как можно больше школьников, и

приобрести учащимся опыт физкультурной деятельности посредством различного ролевого участия.

Усвоение знаний.

Темы: «Особенности формирования у детей младшего школьного возраста мотивационно-ценностного отношения к физической культуре»;

«Педагогические условия формирования у детей младшего школьного возраста положительного отношения к физической культуре»;

«Характеристика, особенности и принципы социально ориентирующих игр, целесообразность их использования для организации физкультурных занятий и мероприятий во внеурочное время».

Формы работы:

самостоятельная внеаудиторная работа – поиск, анализ, систематизация и обобщению информации; аудиторная работа – семинар; метод «мирового кафе».

Формирование умений.

Проектирование модели игры «Привет, страна Спортландия».

Формы работы.

Решение проектных задач по составлению положения (группы из 3 человек разрабатывают по 1 пункту положения, например, цели проведения игры;

- этапы работы; план, ориентировочные сроки и места проведения; правила и системы розыгрыша; критерии оценки видов физкультурной активности школьников и т.п.);
- разбор, рефлексия, объединение пунктов.

Технологическая подготовка процесса.

Формы работы.

Выполнение практических заданий по отбору адап-



тации, доработке материала для спортивно-массовых соревнований, творческих конкурсов, викторины, физкультурного праздника, решение проектных задач по составлению рабочих материалов (сценариев, локальных актов, комплексов и т.п.). Самостоятельная внеаудиторная работа – оформление материалов в виде готового методического продукта; подготовка материально-технического обеспечения.

Решение организационно-коммуникативных задач:

- выбор ответственных за спортивную деятельность классов;
- выбор проводящих, их помощников и распределение обязанностей между ними;
- формирование судейской коллегии; утверждение сроков проведения отдельных мероприятий.

Реализации проекта – распространение информации, проведение мероприятий, информирование школьников о ходе игры, подведение итогов игры и присвоение званий участникам, награждение победителей. Рефлексия, оформление и представление проекта на конкурс.



УДК796.011.3

Кувалдина Е.В. (Kuvaldina E.V.)

Физическая подготовка студентов к сдаче норм комплекса ГТО в рамках регламентированных занятий

Student's physical education training for passing TRP standards within regulated physical education trainings

В статье рассматриваются особенности построения регламентированных занятий по физической культуре, оказывающих влияние на успешность физической подготовки студентов к сдаче норм комплекса ГТО. Анализируются основные средства и методы, используемые в физическом воспитании студентов. Предложены методические приемы, позволяющие существенно повысить уровень физической подготовки студентов и выполнить нормы комплекса ГТО. (The article discusses the features of the construction the regulated physical education trainings, affecting a success of physical preparation of students for passing the TRP standards. The article analyzes main methods and techniques used in student's physical education. The article suggests methodological techniques, which would allow significantly increase the physical fitness level of students and to pass the norms of the TRP standard.)

Ключевые слова: студенты, физической воспитание, средства физической культуры, методы, методические приемы. (Keywords: students, physical education, means of physical education, methods, methodological techniques.)



Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» (ГТО) возрождён в 2014 году Указом президента России. Одной из основных причин возрождения комплекса ГТО можно назвать обеспокоенность государства значительным снижением уровня физической подготовленности населения вообще и молодого поколения нашей страны, в частности. Во многих исследованиях отмечается снижение уровня физической и функциональной подготовленности учащей-



Васильковская Ю.А. Физическое воспитание студентов вузов с использованием терренкура и туризма: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2009; Федякин А.А. Физическое воспитание студентов в различные периоды учебного процесса. Проблемы и пути решения / LAPLAMBERT Academic Publishingisatra demarkof AVAkade mikerverlag GmbH & Co. KGHeinrich-Böcking-Str. 6-8, 66121, Saarbrücken, Germany, 2012. 163 с.

ся молодежи (школьников и студентов), которое оказывает существенное влияние на успешность прохождения службы в армии, осуществление трудовой деятельности. Подготовка и сдача нормативов комплекса ГТО может рассматриваться, как один из путей решения этой проблемы. Отмечается, что в силу различных причин, в том числе и экономических, значительная часть студенческой молодежи кроме регламентированных занятий физической культурой, не имеет других форм двигательной активности*. Поэтому, представляется достаточно актуальным, разработать методику повышения уровня физической подготовленности студентов в рамках регламентированных занятий физической культурой, к выполнению норм комплекса ГТО.

Определенные сложности в решении этой задачи, представляет разный уровень физической и функциональной подготовленности студентов одной учебной группы. Анализ уровня физической подготовленности студентов свидетельствует о том, что существуют индивидуальные особенности в уровне физической подготовленности каждого студента. Одному студенту достаточно сложно выполнить норматив в беге на 100 м, а другому в беге на 3000 м. Предполагается, что разработка авторской методики может идти по пути рациональной организации построения каждого занятия, использования наиболее эффективных средств и методов физической культуры. Контроль и учет величины нагрузки позволяет сделать процесс проведения регламентированных занятий физической культурой со студентами управляемым. Это позволит повысить эффективность регламентированных занятий, улучшить уровень физической и функциональной подготовленности студентов. В первую очередь это относится к отстающим сторонам физической подготовленности каждого студента.

Цель исследования: разработка и обоснование методики комплексного использования аэробных циклических и силовых упражнений в рамках регламентированных занятий физической культурой со студентами вузов, обеспечивающих повышение уровня физической подготовленности студентов и успешное выполнение нормативов комплекса ГТО, на основе индивидуализации направленности и величины нагрузки.

Методика повышения физической и функциональной подготовленности студентов, как способ подготовки к сдаче норм комплекса ГТО, включает в себя:

— средства физической культуры, которые будут использованы в рамках регламентированных занятий со студентами. В качестве основного средства направленного на улучшение результатов в беговых тестах комплекса ГТО, предлагается использование аэробных циклических упражнений (ходьба, степ, медленный бег и специальные беговые упражнения и т.д.), которые выполняются в подготовительной части занятия. Во время выполнения медленного разминочного бега, предлагается выполнять по десять приседаний, через каждые две минуты бега. Это значительно повышает тренировочный эффект занятия. Силовые упражнения на основные мышечные группы, предлагается выполнять в заключительной части занятия. Выбор этих средств обусловлен направленностью тестов ГТО и установленным тренировочным эффектом [1, 2, 3, 5–10]. Основная часть учебного занятия решает задачи физического воспитания, согласно учебной программы, каждого конкретного вуза. Величина тренировочной нагрузки конкретизируется в парциальных объемах. Индивидуальные отличия планируются по интенсивности выполнения каждого конкретного двигательного задания в зависимости от уровня подготовленности студентов. Продолжительность выполнения двигательных заданий одинакова для всех. Величина нагрузки повышается, в начале, за счет увеличения времени выполнения каждого двигательного задания, затем, увеличивалась интенсивность нагрузки;

— методы обучения двигательным действиям и методы проведения практических занятий. Методы проведения занятий направлены на повышение эффективности тренировочного воздействия каждого конкретного двигательного задания. При выполнении аэробных циклических упражнений используется фронтальный метод, когда студенты занимаются степ-аэробикой. Переменный, поточный и сопряженный методы, используются тогда, когда студенты выполняют бег и бего-



вые упражнения. Общеразвивающие упражнения выполняются в движении поточно, что позволяет увеличить аэробную нагрузку развивающего характера и повысить моторную плотность занятия. Силовые упражнения с весом собственного тела выполняются фронтальным методом. Круговой метод используется при занятиях на силовых тренажерах^{*}. Силовые упражнения выполняются студентами в квазиизотоническом режиме, как наиболее эффективном для увеличения количества миофибрилл в работающих мышцах^{**}. Обучение двигательным действиям преимущественно осуществляется с использованием расчленено-конструктивного метода, движение разучивается по частям, начиная с основного элемента;

— методические приемы, должны способствовать созданию условий для повышения эффективности выполнения каждого двигательного задания и в целом всего занятия. При выполнении упражнений предлагается использовать простейшие технические приспособления, ориентиры для обеспечения оптимальной амплитуды выполнения упражнений. Интенсивность выполнения упражнений определяется опытным путем в соответствии с уровнем подготовленности каждого студента. При этом, регистрируется частота сердечных сокращений и скорость бега. Силовые упражнения выполняются с учетом собственных ощущений (до появления чувства тепла, «жжения» в работающих мышечных группах), что позволяет создать стрессовую величину нагрузки. Это будет способствовать выходу в кровь гормонов, повышения концентрации ионов водорода, как необходимых условий достижения выраженного тренировочного эффекта^{***}.

Учет величины нагрузки осуществляется посредством контроля за суммарным объемом выполнения аэробных циклических упражнений. Контролируется время выполнения упражнений. Контроль величины нагрузки при выполнении силовых упражнений предполагает учитывать суммарное время выполнения студентами упражнений в квазиизотоническом режиме, а так же, суммарное количество подтягиваний на высокой перекладине. Контролируется количество отталкиваний, при выполнении прыжковых упражнений. Организованный контроль позволит определить объемы нагрузки, что в свою очередь, позволит перейти на выполнение рекомендованных объемов

* Матвеев Л.П. Опыт использования «круговой тренировки» в занятиях по общефизической подготовке с людьми зрелого возраста // Теория и практика физической культуры. 1986. №5. С. 10. Федякин Л.К. Обоснование методики применения тренажеров в процессе регламентированных занятий со студентами ВУза // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2012. №1(83). С. 146–152.

** Кортова Ж.Г. Срочный оздоровительно-тренировочный эффект воздействия на организм человека различных режимов выполнения силовых упражнений // Известия Сочинского государственного университета. 2013. № 2 (25). С. 125–129.

*** Федякин А.А. К вопросу выбора средств физической культуры для оздоровительно-рекреативных занятий // Известия Сочинского государственного университета. 2013. №2 (25). С. 133–136

нагрузки, в качестве основного показателя успешности прохождения курса по физической культуре.

Разработанная методика комплексного использования аэробных циклических и силовых упражнений в рамках регламентированных занятий физической культурой со студентами вузов, была положена в основу рабочей программы по физической культуре. Предполагается, что это позволит обеспечить повышение уровня физической подготовленности студентов и как следствие, подготовку к успешной сдаче нормативов комплекса ГТО. Методика повышения физической и функциональной подготовленности студентов в ходе регламентированных занятий физической культурой предполагает наличие четких временных границ, обусловленных расписанием занятий. Предполагается, что определение парциальных объемов нагрузки позволит повысить эффективность предлагаемой методики.

УДК 796.0

Мхце Б.А. (Mhtse B.A.)

Двигательная активность студентов ГБОУ ВО СГПИ в режиме дня

Physical activity of students of SSPI in day mode.

В статье предложены результаты эксперимента по определению двигательной активности студентов ГБОУ ВО СГПИ и способы повышения их двигательной активности. (In the article the results of the experiment to determine students' physical activity sbei HPE Institute and methods to increase their physical activity.)

Ключевые слова: физические нагрузки, двигательная активность, повышение работоспособности режиме дня. (Keywords: physical activity, dwigatelnae activity, increase efficiency mode of the day.)



Ежедневно увеличивающийся информационный поток и повышение числа теоретических разделов обучения в вузе уменьшают двигательную активность студентов. Отклонения в физиологическом развитии, нарушения различных систем организма, психоневрологическом и иммунном статусах, диагностируемых в начале обучения и прогрессирующих к концу обучения, нарастают в связи с действием ряда факторов. Важнейшими факторами, негативно влияющими на здоровье подрастающего поколения, являются технический прогресс, который с одной стороны, облегчил жизнь человечества, а с другой – «обездвижил» его и чрезмерная учебная нагрузка, предусмотренная базисным учебным планом*. Вследствие этого, в настоящее время одной из актуальных проблем является активное привлечение студентов к занятиям физической культурой и спортом.

* Ахмадулина И.А. Физическое воспитание слабовидящих учащихся юридических и педагогических отделений ССУЗА / http://kangifk.ru/magazin/4_09/13.pdf
Чешихина В.В., Кулаков В.Н., Филимонова С.Н. Физическая культура и здоровый образ жизни студенческой молодежи. М., 2000.

Поэтому еще более остро стоит вопрос об управлении двигательной активностью студентов в различные периоды обучения. Умственная работоспособность и физические кондиции студентов, в большей своей части, зависят от повышения двигательной активности и управления процессом её реализации.

Постоянное влияние интенсивной умственной деятельности на организм человека приводит к типичным изменениям, которые указывают на утомление и выражаются в снижении показателей физиологических функций организма. Эти изменения становятся одной из причин нарушения процессов происходящих в центральной нервной системе, что приводит к снижению умственной работоспособности.

Одну из ведущих ролей в обеспечении повышения работоспособности играет функциональное состояние двигательного анализатора, активность которого благоприятно влияет на работу всех систем человеческого организма.

Сокращение двигательной активности и малое количество мышечных напряжений в течение учебного дня приводит к снижению функциональных возможностей организма. Это является главной причиной снижения показателей работоспособности студента, ухудшения деятельности сердечно – сосудистой и дыхательной систем, а также внимания и памяти. Перед специалистами в области физической культуры стоит задача устранения субъективных факторов утомления и повышения работоспособности студентов за счёт увеличения двигательной активности, путём введения физических упражнений, самомассажа и ходьбы в режим учебного дня студента.

В настоящее время, в связи с актуальностью и важностью этой проблемы, исследованию двигательной активности посвящается большое количество работ, изучается двигательная активность спортсменов различных видов спорта, а также школьников в режиме дня. При этом мало внимания уделяется изучению двигательной активности в режиме дня студентов. Проблемы исследования дви-

гательной активности студентов в режиме дня не являются абсолютно новыми в науке и находятся в поле зрения ученых и специалистов. Вместе с тем, некоторые вопросы все еще до конца не раскрыты и требуют дополнительных разработок.

Преподаватели кафедры физической культуры ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» исследовали двигательную активность студентов института в течение одного учебного дня. Методом исследования послужил метод регистрации показаний шагомера, который крепился на пояс испытуемого. В исследовании двигательной активности приняли участие студенты третьего курса историко-филологического факультета ГБОУ ВО СГПИ. В процессе эксперимента испытуемым были предложены анкеты проб, в которых рекомендовалось отмечать количественный показатель движений согласно предложенному регламенту.

Регистрация двигательной активности проходила в те дни, когда в учебном расписании не было занятий по физической культуре. Средние показатели двигательной активности студентов подсчитывались в соответствии с особенностями регламента дня. Данные, полученные в ходе исследования, обрабатывались при помощи метода математической статистики.

В ходе эксперимента был установлен средний показатель дневной двигательной активности испытуемых, который находится в пределах 10733 движений (малоинтенсивные движения рук при записи лекций и т.д. не учитывались). При этом среднее квадратичное отклонение у различных испытуемых равнялось ± 2927 движениям. В связи с этим коэффициент вариативности дневной двигательной деятельности составил 25,1%.

Высокая вариативность суммарной двигательной активности студентов в течение дня зависит от расположения места проживания от вуза, от специфики учебных занятий, разнообразия двигательного режима в послеурочное время.

Средняя двигательная активность испытуемых в утренние часы составляла 670 движений в час, во время учебных занятий 611 движений и в послеурочное время 718. Статистическая обработка этих данных показала, что во всех сравниваемых случаях P меньше 0,5. Иными словами, двигательная активность в различные часы рабочего дня не имеет достоверных различий, а коэффициент ее вариативности находится в пределах от 29 до 43%.

Проведенные исследования позволили выявить:

1. Недостаточность двигательного режима студентов в течение рабочего дня.
2. Средние показатели двигательной активности студентов в режиме рабочего дня при отсутствии занятий по физической культуре.
3. Коэффициент вариативности двигательной активности студентов в течение рабочего дня и в часы, заполненные учебой, самоподготовкой и активным отдыхом.

Исходя из проведенных исследований, студентам рекомендуется: обязательная ежедневная утренняя гимнастика в пределах 15–20 минут с соблюдением принципа постепенности введения движений (увеличение повторений и количества упражнений), пешеходные прогулки (особенно зимой) в пределах 12–15 тысяч шагов в сутки, самостоятельные занятия различными физическими упражнениями и видами спорта в период подготовки к сессии и во время каникул. Таким образом, следует отметить, что нерациональное сочетание учебной деятельности, умственных нагрузок, отдыха и необходимого двигательного режима могут повлечь за собой ухудшение состояния здоровья и самочувствия студентов, а также снижение работоспособности. Поэтому педагогам, преподающим физическое воспитание и работающим со студентами первых курсов, на практических занятиях следует регулярно уделять внимание различным сторонам здорового образа жизни, личной гигиены, грамотного сочетания активного двигательного режима и учебных нагрузок.

УДК 372.879.6

Сляднева Л.Н. (Slyadneva L.N.),
Клеменчук С.П. (Clemenchuk S.P.),
Сляднев А.А. (Slyadnev A.A.)

Физическое воспитание девочки-подростка в системе основного образования: проблемы теории и государственной стандартизации

Physical education of a teenage-girl in the system of basic education: problems of theory and state standardization

С позиций гуманизма критически раскрывается опыт реализации действующих стандартов физического воспитания в системе общего основного образования. Обосновываются факторы биологической, психологической макро- и микросоциальной детерминации ценностного отношения девочки-подростка к направленности процесса ее физического воспитания. Доказывается необходимость возвращения отечественной теории школьного физического воспитания в русло антропологических идей П.Ф. Лесгафта о человекообразующей и культуруобразующей функциях физической культуры. (From the standpoint of humanism critically reveals the experience of implementing the existing standards of physical education in the system of General basic education. Justified factors of biological, psychological, macro – and microsocial determination value attitude of a teenage girl to an orientation of process of physical education. The article proves the necessity of the return of the domestic theory of school physical education in the mainstream anthropological ideas of P.F. Lesgaft about chelovecheskaya and cultural functions of physical culture.)

Ключевые слова. Гуманистическая функция физической культуры, вариативный компонент физического воспитания девочки-подростка, личностно-ценная направленность физического воспитания девочки-подростка, женская телесность, обретение девочкой женственной телесности. (Keywords. Humanistic function of physical culture, variable component of physical education of the girl-teenager, personal valuable orientation physical education teen-girl, female corporeality, acquisition the girl feminine corporeality.)

Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». М., 2013.
URL: http://www.ug.ru/new_standards/6

Реформирование российского образования сегодня получило новый импульс к развитию в связи с разработкой Министерством образования и науки РФ Профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»*. Этот стандарт ориентирует педагога на проектиро-

вание учебного процесса исходя из социально-ценностных установок, интересов и потребностей каждого обучаемого. Пронизанное гуманизмом содержание Профессионального стандарта педагога предполагает критическое осмысление педагогом опыта реализации действующих стандартов и существенное расширение его культуросообразной деятельности.

С этих позиций школьное физическое воспитание представляется не как инструментальный формирование кондиционных физических качеств, но как функционирование открытой образовательной системы, как процесс непрерывной реорганизации имеющихся и активного поиска новых ресурсов для достижения целей, локализуемых не в самой этой системе, а за ее пределами – в культуре, в социуме, в подростково-молодежной субкультуре и в самом обучаемом.

Фундируемая Профессиональным стандартом педагога антропологическая призма, существенно расширяет видимый спектр факторов, влияющих на процесс физического становления человека в подростковом возрасте. Последнее актуализирует проблему физического воспитания девочки-подростка, по отношению к которой современную школьную теорию физического воспитания следует характеризовать: если не как маскулинную, то, в лучшем случае, как бесполоую; если не как физиологичную, то, по крайней мере, как не природосообразную; если не как дисциплинарную, то, мягко говоря, как не культуросообразную (не адекватную культуре женской телесности). Будучи таковой эта теория сегодня не в состоянии преодолеть формулируемое в рамках этой же теории противоречие. С одной стороны, по биологическим предпосылкам подростковый возраст является сензитивным периодом для достижения девочками высоких показателей общей физической подготовленности. С другой стороны, на практике такого эффекта не наблюдается, особенно, судя по предметным результатам их физического воспитания (М. В. Виленский*, А. П. Матвеев** и другие).

* Виленский М. Я. Ценности физической культуры и их интериоризация учащимися. URL: //http://spo.1september.ru/articlef.php (2013) (дата обращения: 05.05.2014).

** Матвеев А. П. Физическая культура. 6–7 классы. М.: Просвещение, 2012. 192 с.

Обосновывая выделенные нами девичье-подростковые модификаторы современной теории школьного физического воспитания, обратимся к содержанию Федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования (2012)* и Стандарта основного общего образования по физической культуре (2012)** , через которое эта теория фактически проявляется.

* Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. М.: Министерство образования и науки РФ, 2012. URL: // http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_12/m39.html (дата обращения: 05.05.2014).

** Стандарт основного общего образования по физической культуре. URL: // <http://www.ed.gov.ru/d/ob-edu/noc/rub/standart/p1/23.doc> (дата обращения: 05.05.2014).

*** Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. М.: Министерство образования и науки РФ, 2012. URL: // http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_12/m39.html (дата обращения: 05.05.2014). С. 4.

4 Там же. С. 6.

5 Стандарт основного общего образования по физической культуре. URL: // <http://www.ed.gov.ru/d/ob-edu/noc/rub/standart/p1/23.doc> (дата обращения: 05.05.2014). С. 4.

6 Там же. С. 5.

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования декларируется как ориентированный на становление личностных характеристик выпускника (см. «Портрет выпускника школы»***). Поэтому наряду с предметными и метапредметными предусматривает личностные результаты освоения основной образовательной программы: «принятие и реализация ценностей здорового и безопасного образа жизни; потребность в физическом самосовершенствовании, занятиях спортивно-оздоровительной деятельностью; бережное, ответственное и компетентное отношение к физическому и психологическому здоровью как собственному, так и других людей...»^{4*} (см. рис. 1).

Стандарт основного общего образования в сфере физической культуры, определяя направленность изучения учебного предмета «Физическая культура», также наряду с метапредметным познавательно-деятельностным вектором («освоение знаний о физической культуре и спорте, их истории и современном развитии, роли в формировании здорового образа жизни»; «приобретение навыков в физкультурно-оздоровительной и спортивно-оздоровительной деятельности») и предметным двигательно-развивающим вектором («развитие основных физических качеств и способностей, укрепление здоровья, расширение функциональных возможностей организма; обогащение двигательного опыта физическими упражнениями с общеразвивающей и корригирующей направленностью»^{5*}, впервые выделяет вектор личностно-развивающий.

Последний предполагает: «воспитание у обучающихся устойчивых интересов и положительного эмоционально-ценностного отношения к физкультурно-оздоровительной и спортивно-оздоровительной деятельности; формирование культуры движений»^{6*} (см. рис. 2).

С целью актуализации незавершенности предлагаемой государственными стандартами системы векторов педагогического целеполагания результатов образовательного процесса в рамках федерального компонента нами

выделены факторы детерминации ценностного отношения девочки-подростка к направленности процесса ее физического воспитания.

Методологической основой такой исследовательской работы стали: философские подходы (системно-деятельностный, функциональный); философские принципы (единства, целостности и неразрывности общего, особенного и единичного); общенаучные объяснительные принципы (детерминизма; системности; развития); гуманитарно-научные принципы (биологического, психического, макросоциального и микросоциального детерминизма, социально-ситуативного и деятельного опосредствования развития человека, деятельностного опосредствования взаимоотношений человека с референтной группой); общепедагогические подходы (антрополого-педагогический, антропоцентрический, аксиологический) общепедагогические принципы (гуманизации и демократизации образования; вариативности развивающего обучения; телесно-двигательная парадигма физической культуры; принципы физической культуры [целостности, многовекторности, многоуровневости и личностной ценности физического развития человека]). Результаты этой работы представлены на рисунке 3.

На рисунке 4 представлен результат сопоставления предлагаемой государственными стандартами системы векторов педагогического целеполагания результатов образовательного процесса в рамках федерального компонента с выделенными нами факторами биологической, психологической, социальной и культурологической детерминации ценностного отношения девочки-подростка к этим векторам.

Из рисунка видно, что государственные образовательные стандарты, определяя основные направления физического воспитания детей среднего и старшего школьного возраста, достаточно полно учитывают биологические, психологические и макросоциальные факторы детерминации становления соматопсихической целостности школь-



ника. Однако факторы психической, макро- и микродетерминации, проявляющиеся на уровне подсознательной неустойчивой аффективной сферы психики девочки-подростка, федеральными стандартами не учитываются. Специфика этих факторов недостаточно полно представлена и в теории физической культуры. Более того, в теории физического воспитания детей в системе общего среднего образования само представление о подростковом возрасте остается недостаточно востребовано.

Учитывая традиционное доминирование в теории физической культуры естественнонаучного подхода и, соответственно, особого интереса к факторам биологической детерминации, возрастные этапы физического развития ребенка принято делить как нормализованные по отношению к младшему, среднему и старшему школьному возрасту. Очевидно, что в этой нормативной возрастной дифференциации просто «нет места» подростковому возрасту. Некоторые авторы термины «подростковый возраст», «переходной возраст» и «старший школьный возраст» рассматривают как синонимы. Многие исследователи сферы школьного физического воспитания соотносят подростковый возраст с хронологическим возрастом, т.е. со временем, отсчитанным от даты рождения человека. Например, М. Я. Виленский* подростковый возраст девочек определяют как 11–15 лет (для мальчиков – 12–16...17 лет).

Опираясь на представленные выше факторы детерминации ценностного отношения девочки к направленности процесса физического воспитания, а также достаточно разработанную в теории школьного физического воспитания связь ее общей физической подготовленности с морфофункциональными (биологическими) факторами развития, сосредоточим внимание на специфике подсознательной аффективной сферы ее телесности в подростковом возрасте. Эта специфика, в контексте выделенной проблемы, фактически является критерием вхождения девочки в подростковый возраст и сводится к приобщению ее, по крайней мере, к трем артефактам: «женская телесность», «обретение женской телесности» (термин З. Фрейда) и «современная девичье-подростковая телесно-двигательная субкультура».

Итак, первый артефакт – «женская телесность».

Общая теория физической культуры практически индифферентна к такому явлению как женская телесность. Да и само общество сегодня мало что, в сущности, знает о культуре женского тела. Как считает Я. В. Чеснов**, эта сфе-

* Виленский М. Я. Ценности физической культуры и их интериоризация учащимися. URL: <http://spo.1september.ru/articlef.php> (2013) (дата обращения: 05.05.2014).

** Чеснов Я. В. Телесность человека: философско-антропологическое понимание. М.: ИФ РАН. 2007. С. 234–278.



Рис. 1. Общеобразовательная нормативная основа личностно-развивающей направленности физического воспитания в системе среднего общего образования

ра знания покрыта тайной. «Механизм сокрытия женских тайн образуется изыманием их из публичности, из сферы официальной высокой культуры. Делают это мужские патриархальные структуры. Но помимо этой, внешней стороны, есть еще внутреннее ядро гендерной тайнописи – это способ существования телесно-женских обрядов. Их сохранность была обеспечена ритуальной закрытостью (эзотеризмом). Есть еще третий и, может быть, самый главный аспект женской культуры – она виртуальна, т.е. она здесь и теперь, а потом ее как бы и нет.

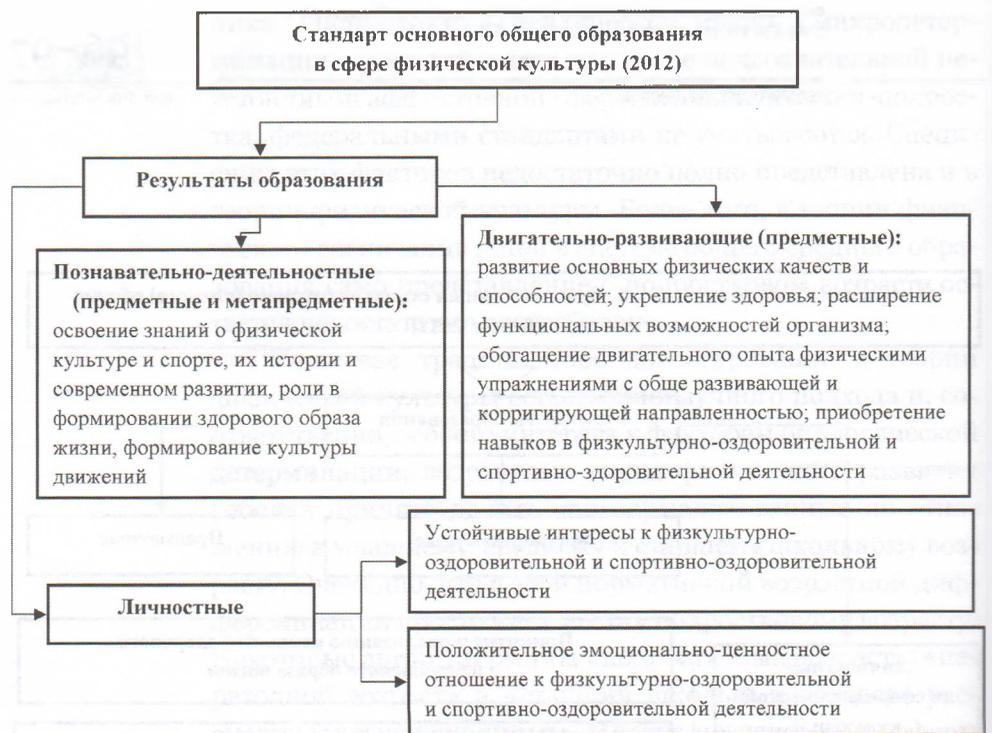


Рис. 2. Предметно-нормативная основа лично-развивающей направленности физического воспитания в системе среднего общего образования.

В целом суть артефакта не столько в его неоспоримой сложности, сколько в господстве патриархальных (маскулинных) стереотипов в теории физической культуры. «Да и наука о человеке столетиями строилась мужчинами и изучала только мужскую культуру, только ее и знает. Вот и получилось, что женская культура оказалась вне «высокого» официального уровня и тем самым ненужной для статуса образованного человека»*.

В теории физической культуры господствуют маскулинные стереотипы телесности и, соответственно, спортивная направленность физического воспитания, предполагающая соперничество, наличие правил, исходное равенство сторон. Но то, что благо для мужской телесности не может безоговорочно быть принято телесностью жен-

* Freund P. The Civilised Body: Social Dominant, Control & Health. Philadelphia, 1983. 180 p.

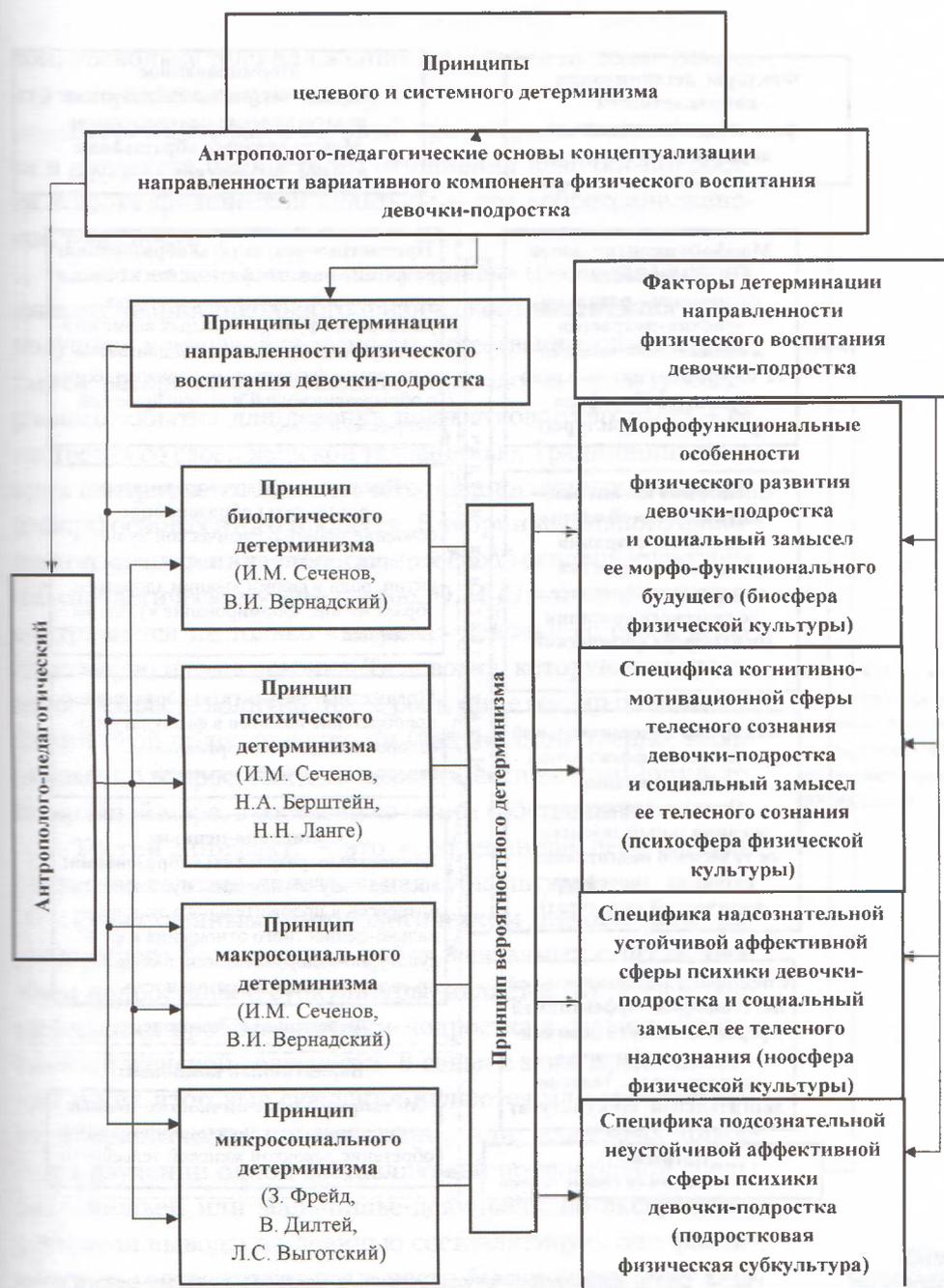


Рис. 3. Методологические основы концептуализации факторов детерминации ценностного отношения девочки-подростка к направленности процесса ее физического воспитания.

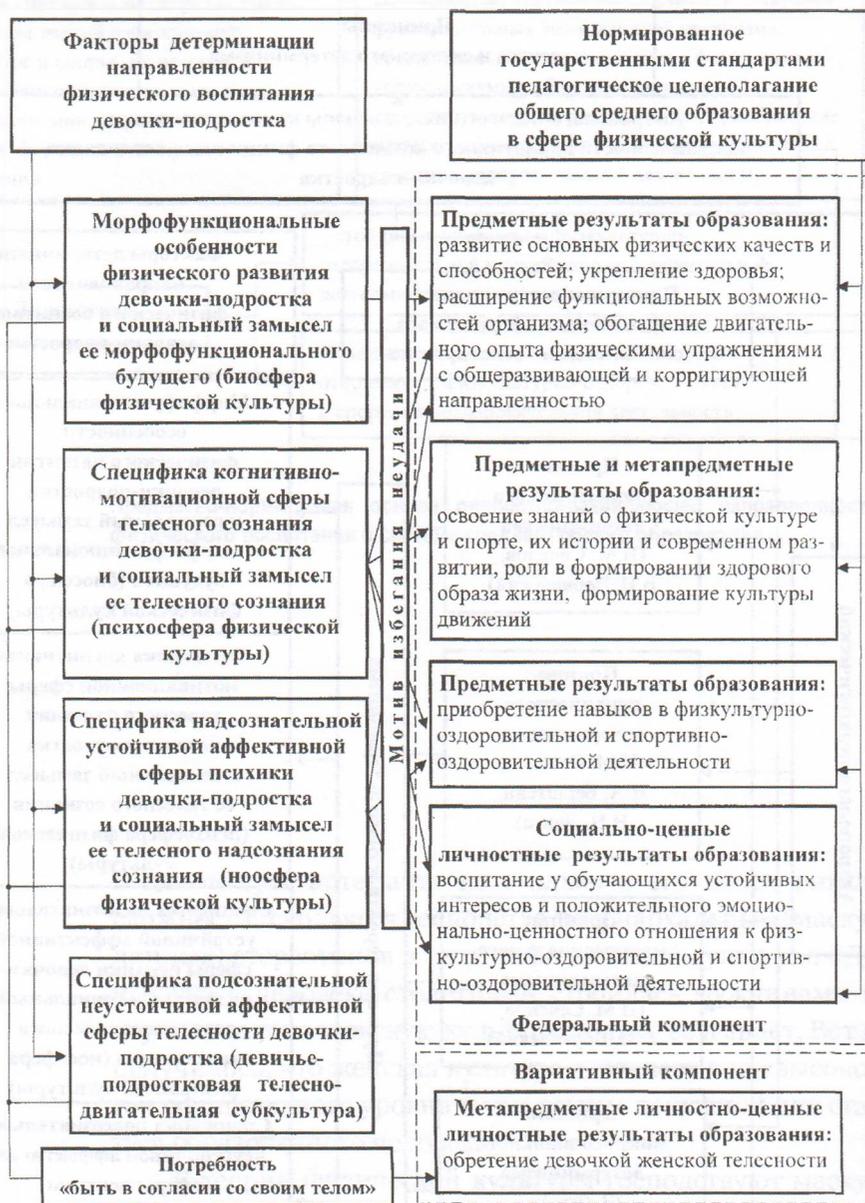


Рис. 4. Связь нормативно-государственных векторов педагогического целеполагания результатов общего среднего образования в сфере физической культуры с факторами детерминации ценностного отношения девочки-подростка к уроку физической культуры.

кой, поскольку тело для женщины – вовсе не то же самое, что тело в жизни мужчины.

Второй артефакт, который требует детального анализа в контексте ценностного отношения девочки-подростка к уроку физической культуры – это «обретение женской телесности».

Как показано выше, «маскулинная» (бесполая) в своих началах теория школьного физического воспитания «равнодушна» к женской телесности, естественно, она и не пытается раскрыть суть главного природо- и культуросообразного события для девочки подросткового возраста – ее «встречу» со своей женской телесностью. Традиционная теория центрируется лишь на естественнонаучных (биологических) основах этого процесса. В теории школьного физического воспитания, «полагающей своей основой культуру» (по саркастическому замечанию Ю.М. Николаева*) не просматривается не только «встреча» девочки со своей телесностью, но и сама девочка. Та девочка, которую в подростковом возрасте волнуют, ни ее рост, ни ее вес, ни показатели физической подготовленности (как это свойственно, мальчикам), но вопрос: Как дальше жить, если не в гармонии, то, по крайней мере, в согласии со своим собственным телом?

Третий артефакт, – это «современная девичье-подростковая телесно-двигательная субкультура».

Существенным методологическим недостатком подавляющего большинства работ, связанных с исследованием подростковой субкультуры, является отсутствие спецификации проблем девочки-подростка в связи с обретением ей женской телесности. В связи с этим представленные в них итоговые суждения являются или абстрактными (эвристически ничтожными), или основывающимися на изучении одной составляющей подростковой среды (мальчишьей или мальчишье-девичьей), но экстраполирующими выводы на девичью составляющую. Это фактически не соответствует реальности бытия достаточно капитализированной (закрытой), в отличие от двух первых, девичьей субкультуры.

* Николаев Ю.М. От идей П.Ф. Лесгафта к современной теории физической культуры // Теория и практика физической культуры. 2006. №9. С. 18–22.

Девичье-подростковые проблемы, как может показаться, имеют лишь сугубо биологические источники и относятся к интимно-личностным. Однако, например, даже изменение форм тела порождает в сознании девочки две взаимосвязанные проблемы. Первая – это собственно интимно-личностная неопределенность (неизвестно, как изменится ее физический облик). Вторая проблема замыкается на современную девичью субкультуру (культуру костюмирования телесности, культуру девичье-телесной гигиены). Уже этого достаточно для утверждения о наличии сильной связи между факторами микросоциальной детерминации (девичье-подростковой субкультуры) и личностной ценностью направленности процесса физического воспитания девочки-подростка. Эта связь в настоящее время не попала в поле зрения не только теории физического воспитания в системе среднего образования, но и недостаточно представлена, как в социологии, так и в культурологии. В последних двух «изучаются большей частью институционализированные локусы, в частности, формы педагогического воздействия на подростков, в то время как неинституционализированные локусы подростковой субкультуры остаются в неразработанном поле социогуманитарных наук»^{*}.

^{*} Осорина М. Секретный мир подростка в пространстве взрослых. СПб.: Питер, 2012. С. 5.

В свете выделенной нами субкультурной детерминации процесса обретения девочкой женской телесности урок физической культуры для нее предстает как действительно конституированное (законное) культурное экзистенциальное (смысло-жизненное) событие. В контексте проблемы нашего исследования этот урок как будто специально создан для того, чтобы именно здесь в официальной строго нормированной школьной среде последовательно разворачивались культурно-эмоциональные матрицы подросткового девичества. Сначала в форме чувства зависти к тем сверстницам, которые опережают ее в обретении женской телесности, далее в форме иной культурно-эмоциональной матрицы – чувства взрослости, гордости, чувства социально-половой полноценности, «девичье-женской состоятельности».

Очевидно, что даже на обычном уроке физической культуры оказывается слитой в единство «социальная ситуация развития» (по Л. С. Выготскому) и «ведущий тип деятельности» (А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова и др.). Это единство проявляется в форме официального деятельностно-опосредствованного взаимоотношения девочки подростка с референтной (в плане про-

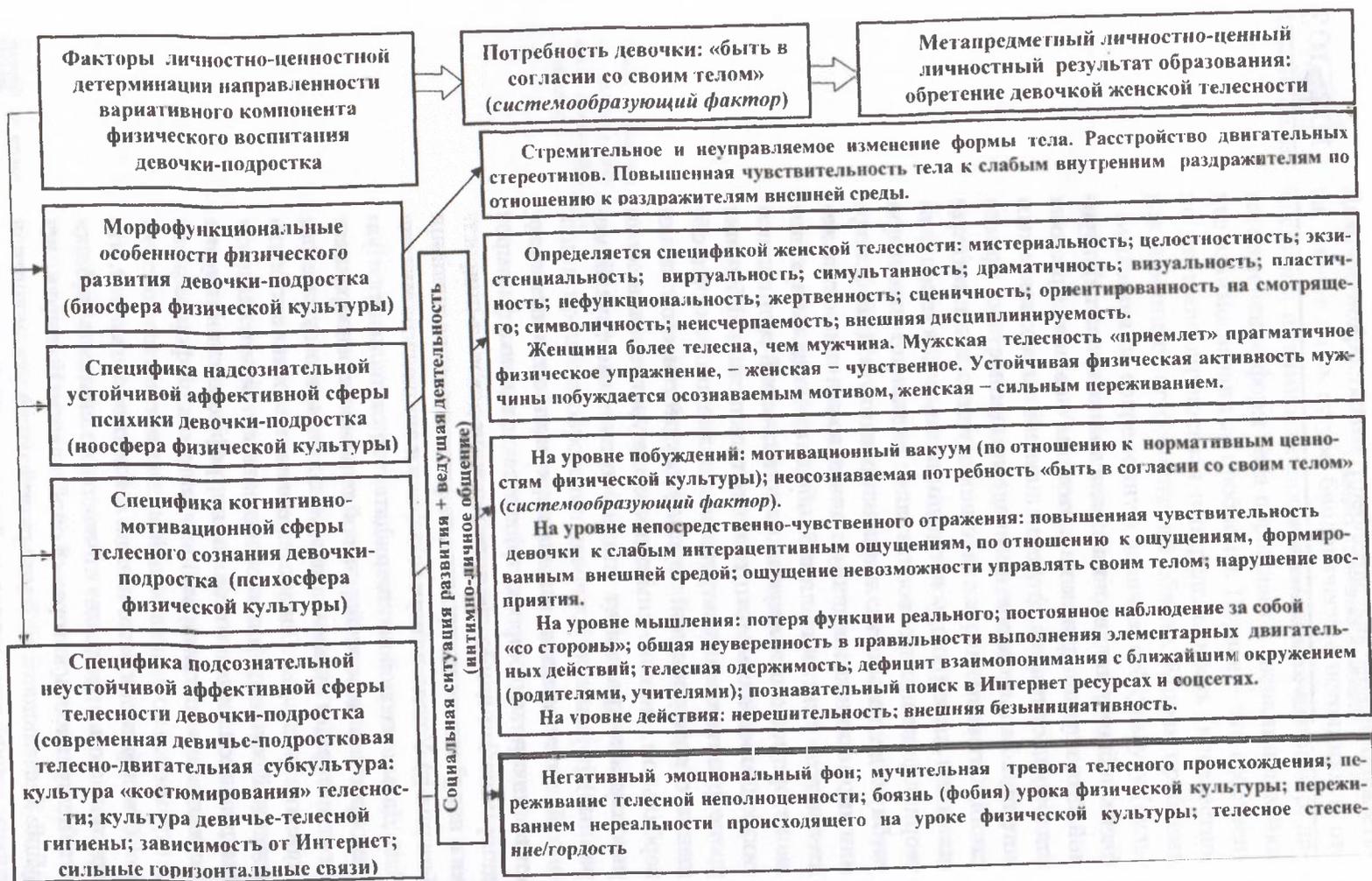
блемы обретения девочкой женской телесности) группой. Эта группа других является для нее своеобразным эталоном, системой отсчета, а также неосознаваемым источником формирования телесно-ценностных ориентаций. Отметим, что в качестве ведущего типа деятельности мы имеем ввиду не традиционную для школьной теории физического воспитания социально значимую учебную деятельность, актуализированную Д. Б. Элькониным, а личностно-ценную для девочки-подростка деятельность – интимно-личное общение (выделенную тем же автором, но оставшуюся мало значимой для педагогики). Особенность этого типа деятельности на обычном уроке физической культуры заключается в том, что общение с референтной группой осуществляется на невербальном, знаково-символическом уровне и в некоторых случаях принимает вполне осознанные (преднамеренные) формы.

На фоне анализа выделенных нами артефактов достаточно отчетливо просматривается специфика факторов детерминации ценностного отношения девочки-подростка к направленности процесса ее физического воспитания (см. рис. 5). Учитывая эту специфику и опираясь на мнение В. В. Давыдова, можно утверждать, что социальная ситуация обретения девочкой женской телесности разворачивается и достигает кульминации даже на обычном уроке физической культуры. Однако выполнение физических упражнений является лишь официальным фоном выражения девочкой своего отношения к референтной группе посредством «костюмирования» спортивной формой своей стремительно развивающейся телесности.

Очевидно, так было всегда. А. Г. Асмолов считает, что «деятельность определяет личность, но личность выбирает ту деятельность, которая ее определяет». И далее «...ведущие деятельности не даны развивающемуся человеку, а заданы конкретной социальной ситуацией его развития, в которой совершается его жизнь»*. «Сегодня в нашем обществе, с одной стороны, сняты многие табу; с другой – от-

Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.: МПСИ, 2010. С. 347.

Рис. 5. Специфика факторов детерминации ценностного отношения девочки-подростка к направлению процесса ее физического воспитания.



сутствует доверие к растущим людям, вывод их за пределы узко детских дел и забот»*.

К сожалению, традиционные (интеллектуальные, двигательные, технологические, мобилизационные, по Л. П. Матвееву) ценности физической культуры, предлагаемые девочке для освоения на уроке физической культуры, далеко лежат от тех смысло-жизненных телесных проблем, с которыми она сталкивается в подростковом возрасте. Раскрытые выше факторы биологической, психологической макро- и микросоциальной детерминации ценностного отношения девочки-подростка к направленности процесса ее физического воспитания возвращают отечественную теорию школьного физического воспитания в русло антропологических идей П. Ф. Лесгафта о человеко-создающей и культуuroобразующей функциях физической культуры, смещают целевой педагогический вектор государственной стандартизации этого учебного предмета от технологического к ценностно-смысловому, культуросообразному измерению.

Фельдштейн Д. И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования. М.: АПН, 2013. 7 с.

УДК 378

Дауров А.М. (Dauria A.M.)

Содержание понятия «этнопедагогическая компетентность» в поликультурном образовательном пространстве

The content of the notion «ethno-pedagogical competence in a multicultural educational space

В статье анализируются различные подходы к рассмотрению понятия «этнопедагогическая компетентность». Автором предпринята попытка охарактеризовать основные аспекты термина «этнопедагогическая компетентность». (The article analyzes the different approaches to the consideration of the concept of «ethnopedagogical competence». The author attempts to describe the main aspects of the term «ethnopedagogical competence».)

Ключевые слова: компетентность, компетенция, этнопедагогика, образование, этнопедагогическая компетентность. (Keywords: Competence, competence, pedagogy, education, ethnopedagogical competence.)



Российская Федерация является одним из крупнейших многонациональных государств мира. Как известно, на территории РФ, проживают более 190 национальностей. В последнее время тема этнопедагогической компетентности вызывает повышенный интерес в педагогическом сообществе. На наш взгляд, это обусловлено оживлением этнических и межнациональных проблем, ростом национального самосознания. Реалии современного российского общества диктуют современному педагогу необходимость получения новых знаний, навыков и умений, кото-

рые актуальны для работы в поликультурном пространстве. Существует несколько основных точек на содержание понятия этнопедагогическая компетентность. Первый подход раскрывается в работе А.В. Кайсаровой которая делает акцент на том, что «этнопедагогическая компетентность» – это комплекс этнопедагогических знаний и умений, которыми должен обладать педагог, что бы включиться в процесс педагогического наследия своего народа. Вторая точка зрения представлена в работах Л.В. Николаева, Р.В. Кормакова, В.А. Комелиной, М.Г. Харитоновой и сводится к тому что, «этнопедагогическая компетентность» это знание, основанное на традиционной педагогической культуре, в содержание которого входят психологические механизмы, для овладения этнопедагогическими знаниями. В связи с этим необходимо рассмотреть понятие «этнопедагогическая компетентность» с разных точек зрения.

Прежде чем перейти к рассмотрению понятия «этнопедагогическая компетентность» необходимо определить сущностные характеристики важных элементов составляющих данное понятие, как «компетентность», «компетенция», «этнопедагогика».

Мы считаем, что для раскрытия данной темы необходимо обратиться к терминам «компетенция и компетентность». С этимологической точки зрения «компетенция» и «компетентность» происходят от латинских слов «*competentia*» – согласованность частей; «*compete*» – достигаю, соответствую, подхожу, добиваюсь; «*competens*», «*competentis*» – надлежащий, соответствующий, способный*.

Согласно трактовкам современной европейской справочной литературы понятие «компетентность» (введено в 1596 году в словаре Вебстера) означает меру соответствия знаний, умений и опыта в отношении выполняемых задач (соответствие; осведомленность; информированность; способность; пригодность; объем знаний, достаточный для осуществления какого-либо вида деятельности).

* Webster, Andrew. *Introduction to the sociology of development* / Andrew Webster. Basingstoke (Hants): Macmillan, 1984. С. 74.

Компетенция имеет два толкования: первое – юридическое, указывающее на узаконенный круг полномочий, прав какого-либо органа или должностного лица; второе – интерпретируется либо как круг или область вопросов, в которых лицо обладает познаниями, опытом, либо как обладание достаточными знаниями о предмете, то есть, аналогично компетентности. В обыденной речи и литературе компетентным называют человека, который в силу своей осведомлённости или полномочий имеет право решать что-либо, судить о чем-либо, является специалистом в какой-то области (*avec compétence* – сделано профессионально)*.

Таким образом, «компетентность» и «компетенция» – категории, включающие общие, профессиональные, социальные и правовые аспекты, однако в разных отраслях и сферах они приобретают новый смысл.

В педагогике «компетентность» и «компетенция» проявляют себя в новом аспекте (смысле). Рассмотрим понятие «этнопедагогика» в толковом словаре В.И. Даля. Слово этнопедагогика интерпретируется следующим образом «этно» – слово, которое относится к народу и «пай-догос» – детоводитель**. В учебном пособий Г.Н. Волкова этнопедагогика это междисциплинарная отрасль научного познания, сложившиеся на стыке философии, педагогики, этнологии, культурологи и др., изучающая народную культуру и народную педагогику с целью использования их прогрессивного воспитательного потенциала в современном воспитании и обучении***. Таким образом, можно сказать, что этнопедагогика изучает процесс социального и общественного взаимодействия, в ходе которого формируется личность, постигаются человеком социальные нормы, ценности, опыт; собираются и классифицируются народные знания и опыт воспитания, обучении детей, отображенные в религиозных учениях, баснях, преданиях, былинах, легендах, в семейном и общинном укладе, быте, обычаях****.

Современное образование активно входит в жизнь общества и расширяет педагогическое пространство, в связи с этим возникает необходимость рассмотрения такого понятия как «этнопедагогическая компетентность».

В результате анализа научно-методической литературы мы выявили, что встречаются различные точки зрения авторов, изучающих этнопедагогическую компетентность по вопросу определения понятия. Перед нами стояла задача проанализировать наиболее часто встречающиеся оп-

* Магомедов Р.Р. Методическая компетентность будущего учителя физической культуры: монография / Р.Р. Магомедов, Л.С. Кутелова. Ставрополь: Сервисшкола, 2016. С. 74, 199.

** Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 2 / В. И. Даль. М.: Рус. яз., 1981. 779 с.

*** Волков Г.Н. Этнопедагогика: учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Г. Н. Волков. М.: Академия, 1999. С. 12.

**** Там же.

ределения «этнопедагогическая компетентность» в современных педагогических исследованиях.

В кандидатской диссертации А.В. Кайсаровой этнопедагогическая компетентность трактуется следующим образом: «это определённый комплекс этнопедагогических знаний и умений, который позволяет педагогу спроектировать учебно-воспитательный процесс таким образом, что бы максимально включиться в процесс педагогического наследия своего народа, что способствует формированию у обучающихся патриотизма, терпимости, эмпатии, межкультурной чувствительности, а также развитию у педагога таких качеств, как креативность, познавательная активность, целеустремленность, инициативность, терпимость, рефлексивность»^{*}.

По мнению Ф.П. Харитоновой, в содержание этнопедагогической компетентности педагога входит «знание, основанное на традиционной педагогической культуре, их конкретное наполнение и приоритетность в современных ситуациях развивающихся целей»^{**}.

Л.В. Николаева и Р.В. Комраков отмечают, что «этнопедагогическая компетентность» это интегративное профессионально-личностное качество студента, в содержание которой входит когнитивно-интеллектуальная, операционально-деятельностная и потребностно-мотивационная сфера личности студента. Она включает в себя сформированное владение интегративными этнопедагогическими знаниями, умениями, навыками, позволяющими педагогам плодотворно применять возможности этнопедагогики в работе с детьми. Данные авторы сходятся в том, что этнопедагогическую компетентность необходимо на сегодняшний момент рассматривать как один из основополагающих компонентов профессиональной культуры современного педагога^{***}.

В.А. Комелина дополняет данное понятие и интерпретирует его следующим образом: «этнопедагогическая компетентность – это интегративное качество педагога, охватывающее определённые умения и навыки, опыт поведе-

* Кайсарова А.В. Педагогические условия формирования этнопедагогической компетентности у студентов в процессе обучения в педвузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2008.

** Харитоновая, Ф.П. Формирование этнопедагогической компетентности студентов в поликультурном образовательном пространстве / Ф.П. Харитоновая // Педагогическое образование вызовы XXI века. Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 2012. С. 132.

*** Комраков Р.В. Этнопедагогическая подготовка социальных педагогов : учебно-методическое пособие / Р.В. Комраков. Орел: Горизонт, 2011. С. 7, 28.



Вестник СГПИ. 2016. №16

Комелина В. А. Профессиональная подготовка специалиста в вузе: компетентностный подход: монография / В.А. Комелина, Д.А. Крылов. Йошкар-Ола: Стринг, 2009. С. 123.

ния, содействующее эффективной полиэтнической образовательной деятельности»*.

Анализ научно-методической литературы выявил, что, несмотря на многолетний отечественный и зарубежный опыт изучения этнопедагогической компетентности, отсутствует общепринятое определение данного понятия. Мы считаем, что это связано с быстро меняющимися условиями взаимодействия различных этнических групп современного общества. Каждый ученый стремится изложить, истолковать данное определение как можно ближе к своей профессиональной деятельности.

Таким образом, все вышеперечисленное позволяет сделать следующий вывод. Мы считаем, что «этнопедагогическая компетентность» – это совокупность определенных знаний, умений и навыков не только педагогического наследия своего народа, но и знание педагогом наследия ближайших народов, а именно: знаний этноспорта и традиционных видов физической активности, которые позволят сформировать у учащихся такие ценности, как патриотизм, толерантность, справедливость, взаимоуважение, а так же дадут возможность приобщить человека к ценностям других народов и сформировать у них гражданскую ответственность. Этнопедагогическая компетентность педагога это защита общества от проявлений радикализма и экстремизма.

УДК 372.8

Малыгина И.Ю. (Malygina I.Y.)

Роль компетентностного подхода в литературном образовании в свете государственной итоговой аттестации в Ставропольском крае в 2014–2015 и 2015–2016 учебных годах

The role of the competence approach in literary education in the light of the state final examination in the Stavropol region in the 2014–2015 and 2015–2016 school years

В статье освещается роль компетентностного подхода в литературном образовании с позиции результатов государственной итоговой аттестации в Ставропольском крае в 2014–2015, 2015–2016 учебных годах. Раскрываются типичные ошибки в заданиях ЕГЭ, приводятся методические рекомендации по их предупреждению. (The paper highlights the role of the competence approach in literary education results of the state final examination in the Stavropol region in the 2014–2015, 2015–2016 academic years. Describes typical errors in the tasks exam, provides guidelines for their prevention.)

Ключевые слова: Единый государственный экзамен, обучающийся, педагог, читательские, литературоведческие, коммуникативно-речевые компетенции. (Keywords: Unified state exam, student, teacher, library, literary, communicative-language competence.)



С момента введения ЕГЭ и ОГЭ в практику российского образования система итоговой аттестации прошла серьезную эволюцию на пути к совершенствованию как ее формы, так и содержания*. Тем не менее на данный момент вызывают определенные сложности некоторые вопросы, среди которых наиболее значимыми, на наш взгляд, остаются вопросы, напрямую связанные с основными предметными компетенциями, которые проверяются во время экзамена: читательские, литературоведческие, коммуникативно-речевые.

* Более подробно см.: Малыгина И.Ю. Методика написания выпускной экзаменационной работы по литературе // *Филология, журналистика, культурология в парадигме современного научного знания: Материалы 56-й научно-методической конференции преподавателей и студентов «Университетская наука – региону»*. Ставрополь: СКИ, 2011.



Вестник СГПИ. 2016. №16

Малыгина И.Ю. Итоговое сочинение и ЕГЭ по литературе: точки сопряжения (содержательный и методический аспекты) // Актуальные проблемы современной науки: IV международная научно-практическая конференция в г. Алушта. Вып. 4: в 3 т. Т. 1. – Алушта-Ставрополь: Изд-во НОУ «СевКав-ГТИ», 2015. – С. 250-253.

Читательские компетенции. Уровень владения учащимися знаниями о том или ином художественном произведении до сих пор, к сожалению, остается на среднем уровне. Сегодня следует отметить, что экзаменуемые в достаточной мере осваивают минимум, установленный государственным стандартом по литературе. В «Кодификаторе» достаточно четко обозначены группы т.н. «обязательных» текстов, которые не менялись на протяжении последних трех лет. Однако существуют в этом списке и произведения по выбору.

В 2014–2015 учебном году внимание разработчиков вариантов ЕГЭ по литературе к подобного рода текстам возросло. Данный факт был обозначен на обучающих семинарах ФИПИ для председателей предметных комиссий регионов (февраль 2015 г., Москва), что, в свою очередь, было озвучено и на курсах повышения квалификации для членов предметных комиссий, организованных Ставропольским краевым институтом развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования. В итоге в указанном году разработчики включили т.н. «вариативные» художественные произведения в первую часть экзаменационной работы, где предполагается анализ лирического произведения (стихотворения Б. Слуцкого, Н. Заболоцкого, Б. Окуджавы). В 2015–2016 учебном году ситуация изменилась: для анализа были даны стихотворения А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова, правда, текст «Сожженного письма» Александра Сергеевича в тексте «Кодификатора» не обозначен.

Анализ экзаменационных работ в данной части показал невысокие результаты: интерпретации стихотворений в 2014–2015 гг. зачастую были не просто поверхностными или односторонними, но и даже неверными. Работы изобиловали фактическими ошибками (наиболее яркий случай – в работе экзаменуемого, выполненного на достаточно высоком уровне, Б. Окуджава был определен писательницей). В 2015–2016 г. анализ стихотворений А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова был выполнен на более высоком уровне, несмотря на то, что формулировка вопроса выявляла не только умения выпускников анализировать художественный текст, но и уровень теоретико-литературных знаний (учащемуся необходимо было доказать, что «Сожженное письмо» – элегия).

Еще один показатель, говорящий об уровне читательских компетенций современных школьников – редкое упоминание имен и произведений, которые выходят за рамки

«Кодификатора». В малой доле работ встречаются литературные параллели, выходящие за границы перечня обязательных текстов для чтения.

Ряд отдельных заданий в чистом виде ориентирован на проверку читательской компетенции учащихся: 4 задание с кратким ответом (установление соответствия между предложенными содержательными элементами на основе знания текста литературного произведения) и задание с развернутым ответом из второй части.

Задание 4 ориентировано, прежде всего, на знание экзаменуемым текста художественного произведения, поэтому затруднения при его выполнении следует рассматривать как свидетельство недостаточно глубокого освоения школьником содержания произведений, входящих в «Кодификатор».

Важнейшим условием успешного написания развернутого ответа во второй части ЕГЭ по литературе является одним из критериев оценивания этой работы – привлечение текста художественного произведения. Этот критерий также высвечивает уровень читательской компетенции экзаменуемого.

При написании сочинения тексты художественных произведений должны актуализироваться в памяти выпускников и обязательно привлекаться: экзаменуемый должен продемонстрировать не просто знание «фактов из окружающей жизни», а умение построить развернутое высказывание на литературную тему с пересказом и цитированием материала художественной литературы. Но перегруженность работы цитатами или отсутствие таких в работе вообще – в равной степени нежелательны. Существуют два способа обоснованно привлечь текст художественного произведения или критической статьи: а) тексты цитируются, и им дается собственная интерпретация; б) текст цитируется как доказательство собственного суждения.

При этом следует помнить, что серьезные затруднения в данном вопросе связаны также с незнанием экзамене-

нуемых видов цитирования. В данном случае следует привлекать не только развернутые цитаты, но и «точечные», микротемы, опорные тезисы из текста произведения, цитирование в форме чужой речи, разные ссылки на изображенное в произведении, краткий пересказ содержания, необходимый для доказательства суждений и т.п.

Наиболее типичными ошибками экзаменуемых при создании развернутого ответа являются:

- 1) замена анализа проблемы пересказом текста художественного произведения или критической статьи;
- 2) отсутствие цитатного материала или недостаточность его привлечения (т.е. недостаточность доказательной аргументации при наличии собственных суждений);
- 3) неуместное цитирование или пересказ содержания, не связанные с проблемой, предложенной в вопросе.

Безусловно, читательская компетенция у учащихся требует развития. Расширение горизонтов круга чтения детей, увеличение обзорных тем, позволяющих окунуться учащимся в многообразие литературного мира – все это животрепещущие, актуальные вопросы филологического образования сегодня.

Английский философ Фрэнсис Бэкон довольно-таки давно сказал: «Читай не затем, чтобы противоречить и опровергать, не затем, чтобы принимать на веру; и не затем, чтобы найти предмет для беседы; но чтобы мыслить и рассуждать». Поучительные слова для современного школьника, демонстрирующего сегодня именно эти умения или их отсутствие в своих ответах при итоговой аттестации.

Тесно связаны с читательской компетенцией литературоведческие – магистральные, основополагающие, именно те, которые и позволяют эксперту сделать вывод о глубине суждений, правильности аргументации ответа, умении использовать теоретико-литературные понятия для анализа текста.

В данном разделе следует остановиться на анализе заданий, которые вызывают у учащихся наибольшие затруднения.

Задание 13 с кратким ответом требует самостоятельного выявления и идентификации художественных средств и приемов. В перечень этих средств могут входить любые элементы кодификатора, актуальные для анализа конкретного произведения: анафора, гиперболола, звукопись (и ее виды), метафора, метонимия, олицетворение, эпитет и др. Теоретико-литературные знания экзаменуемых зачас-

тую поверхностны, что, безусловно, обедняет понимание ими художественного произведения и затрудняет создание собственного аналитического текста. Задание 13 позволяет выявить уровень практического владения навыками анализа поэтики художественного текста и ориентирует экзаменуемых на необходимость формирования такого навыка.

Осмысление итогов выполнения заданий повышенной сложности (№ 8, 9, 15, 16) позволяет выявить некоторые общие проблемы, возникающие у экзаменуемых при работе над этими заданиями и не обусловленные родовой принадлежностью анализируемых произведений. Далее охарактеризованы формулировки заданий, с которыми выпускники справляются хуже по сравнению с другими заданиями того же типа:

1. Задания 8 и 15, в которых есть проекция фрагмента на весь текст художественного произведения («Какое предложение Лопухина отвергла Раневская и почему?»).
2. Задания 15, в которых нужно охарактеризовать состояние лирического героя, настроение, которым проникнуто стихотворение.
3. Задания 15, в которых формулировка вопроса предполагает вариативный ответ: раскрытие либо содержательного, либо формального (с помощью каких средств) аспектов («Каким образом раскрываются чувства лирического героя в стихотворении?»).
5. Задания 15, ориентированные на анализ образов стихотворения, приемов, использованных для создания образов, роли образов в раскрытии авторского замысла и т.п.
6. В заданиях 9 и 16 чаще затруднение вызывает выполнение второй части, нацеливающей экзаменуемого на сопоставление литературных явлений, причем выявление различий оказывается более трудной задачей, чем выявление сходства.

Задания 8, 15 оцениваются с точки зрения понимания специфики самого задания. Исходя из этого, перед учителем ставится задача – выработать у выпускника умения по использованию двух основополагающих логических методов: дедукции (от общего к частному) и индукции (от частного к общему). Продемонстрируем на примере: «В данном эпизоде получают свое развитие темы, важные для всего произведения. Какая из них представляется вам наиболее значимой и почему?» (по фрагменту из повести А.С. Пушкина «Капитанская дочка»). Обе части задания рассчитаны на применение как индуктивного, так и дедуктивного методов: ученик определяет значимые темы, затрагиваемые во фрагменте, определяет роль наиболее важной в контексте всего произведения. При этом вторая часть вопроса выводит ученика на необходимый уровень обобщения: выбранную центральную тему следует соотносить с текстом в целом, что, безусловно, требует от ученика хорошей ориентации в нем.

Анализ ответов экзаменуемых позволяет вновь констатировать, что задания, ориентированные на лирические произведения, оказываются для выпускников более трудными, чем те, что отнесены к произведениям эпическим и драматическим. Это объясняется несколькими причинами, главная из которых заключается в недостаточном знании текстов художественных произведений, особенно в незнании наизусть текстов лирических произведений – это отсылает нас вновь к читательской компетенции.

В заданиях 9, 16 ученик должен ответить на вопрос, требующий привлечения литературного контекста, то есть называть не менее двух произведений и/или писателей, в творчестве которых нашла отражение указанная проблема или названный мотив, художественный прием и т.д. Эти вопросы всегда расширяют горизонты мыслительной деятельности учащихся. Важен не столько синхронический аспект, когда важны знания о данном произведении, его особенностях и т.п., т.н. «знание горизонтальное», сколько диахронический, раскрывающий умения ученика мыслить «по вертикали», перемещаясь от одной эпохи к другой, от одного направления к другому.

Чтобы добиться необходимого результата от ученика в данном вопросе, следует постоянно при подаче материала о жизни и творчестве писателя проводить необходимые параллели. При этом важно помнить, что схема срабатывает зачастую в тех случаях, если вопрос раскрывается не в перспективе, а ретроспективе. Например, затрагивая тему

«лишней»
боедова,
вателей
статочн
му, объ
в русско
текста).
обходим
щение т
нева («С
к обозна
тую, дет
мым ре
дует заб
нацелив
авторов
тирован
Осс
ся на 9,
«В како
заны в к
евым?»
рос «В
оскорбл
го «На
А. Ахма
К с
ваться п
ческих
лировке
произве
что осо
жен ука
дения.
Во
ся умен
сказыва

«лишнего человека» на страницах «Горя от ума» А.С. Грибоедова, не стоит забегать вперед и определять последователей (это, наверняка, забудется). В данном случае достаточно будет лишь обозначить существующую проблему, объяснив черты и характеристики данного типа героя в русской литературе (конкретно, на примере изучаемого текста). Результативнее определить эту схему, пройдя необходимый пласт литературы (например, закончив освещение творчества М.Ю. Лермонтова, а еще лучше Тургенева («Отцы и дети», «Рудин»), следует вернуть учеников к обозначенной схеме – Чацкий, Онегин, Печорин). Зачастую, дети сами выстраивают эту цепочку, исключая тем самым репродуктивность со стороны учителя. Также не следует забывать, что обучающихся необходимо изначально нацеливать на предмет не просто названия круга текстов, авторов, попадающих в поле ответа на вопрос, а аргументированного обоснования этого сопоставления.

Особое внимание следует обратить на ответы учащихся на 9, 16 задания в 2015–2016 гг., в которых на вопрос «В каких произведениях русской литературы герои показаны в комичном свете и в чем их можно сопоставить с Гавевым?» указывали образы Обломова, Безухова, а на вопрос «В каких произведениях показан мир «униженных и оскорбленных» и в чем они сопоставимы с пьесой Горького «На дне?» – роман И.А. Гончарова «Обломов», поэму А. Ахматовой «Реквием».

К сожалению, типичной ошибкой продолжает оставаться приведение учащимися в 16 задании в пример эпических произведений (подобная ошибка вызвана формулировкой вопроса, который начинается со слов «в каких произведениях русской литературы...»). Следует помнить, что особенность этого задания в том, что учащийся должен указать два лирических или лиро-эпических произведения.

Во второй части экзаменационной работы проверяется умение построить связное содержательное речевое высказывание на заданную литературную тему, сформулиро-

ванную в виде вопроса проблемного характера. Несомненно, что эта особенность работы должна быть учтена преподавателями-словесниками при подготовке к экзамену: тренировочные сочинения следует писать на темы, сформулированные именно в виде проблемного вопроса.

Исходной позицией при подготовке обучающихся к данному виду задания, как и к итоговому сочинению, должны послужить основные критерии, легшие в основу оценивания работ. С первых же занятий следует акцентировать внимание учеников на концептуальных положениях, отраженных в критериях, что позволит избежать в дальнейшем недоразумений, связанных с непониманием самого задания, с постановкой вопроса.

Сочинение проверяется по пяти аспектам. Среди них первая позиция «Глубина и самостоятельность понимания проблемы, предложенной в вопросе» является главной. Если при проверке экзаменационной работы эксперт по первому (содержательному) аспекту оценивания ответа ставит «0» баллов, задание части 2 считается невыполненным. Задание дальше не проверяется.

При оценке сочинения не последнюю роль играет критерий «Уровень владения теоретико-литературными понятиями», помогающий выявить уровень владения учащимся теоретико-литературными знаниями. От выпускника требуется не только продемонстрировать теоретические знания при рассмотрении художественного своеобразия конкретного художественного произведения, но и уметь правильно квалифицировать (называть) важнейшие литературные категории и виды изобразительно-выразительных средств. Также необходимо помнить, что количественный показатель в данном вопросе не имеет значения (терминов может быть в работе как 3, так и 13). Так, например, простым упоминанием терминов будет служить следующее предложение из работы экзаменуемого: «Главные герои своими поступками и репликами подводят читателя к авторскому замыслу». А случаем, когда термин используется для анализа, будет служить следующий пример: «Метафоричность Горького разнообразна, она присутствует даже в названии пьесы – «дно» он обозначает уровень жизни людей того времени и степень их морального и нравственного падения».

Коммуникативно-речевые компетенции формируются не только в процессе изучения литературы, но и других предметов, среди которых обязательный для сдачи – русский язык.

Критерий «Следование нормам речи» в заданиях 8, 15 и в рассуждении на 200 слов остается до сих пор одним из проблемных: он проверяет, насколько хорошо экзаменуемый овладел умением строить стилистически грамотное, нормативное речевое высказывание. Грамотность и нормативность речи оценивается по количеству речевых ошибок и речевых недочетов, допущенных учащимися в тексте экзаменационной работы.

При этом еще одним важнейшим умением, относящимся к этой компетенции, является последовательность и логичность изложения мыслей. Основная трудность в оценке данного аспекта состоит в том, что нужно одновременно оценить замысел, смысловую цельность и композиционную стройность высказывания, логику, связность изложения. Нарушение последовательности изложения ведет к появлению в работе логических ошибок.

В этом аспекте сложным является вопрос композиционной целостности рассуждения. И в данном случае методически верным будет нацеливание обучающегося на правильную технику работы над сочинением. Самым продуктивным выступает традиционный трехэтапный подход к написанию сочинения: осмысление предложенной темы (разобраться в формулировке, определить объем раскрытия темы, выявить ее содержание), разработка плана и текстовое оформление рассуждения. Данный вопрос достаточно широко освещен в методической литературе*.

Итак, единый государственный экзамен, проверяя читательские, литературоведческие, коммуникативно-речевые компетенции современных обучающихся, коррелирует с наиболее острыми проблемами современного филологического образования. Анализ экзаменационных работ 2014–2015, 2015–2016 учебных годов с позиции компетентного подхода позволяет, на наш взгляд, выделить наиболее общие, типичные ошибки и предупредить их повторение в будущих экзаменационных работах по литературе.

* Богданова О.Ю. и др. Методика преподавания литературы: учебник. М., 2008; Алексеева Т.В. Как научиться писать сочинение на «отлично». СПб., 2003; Мецераков В.Н. Жанры школьных сочинений: Теория и практика написания. М., 2001; Малышева Л.М. Пишем сочинение: Практический курс. М., 2000; Махницкая Е.Ю. Сочинение, отзыв, эссе. Пособие для подготовки к ЕГЭ. Ростов н/Д., 2004; Каплинос В.И., Сергеева Н.Н., Соловейчик М.Н. Развитие речи: Теория и практика обучения. – М., 1994; Сочинения по литературе / Сост. В.Е. Зарайченко. Ростов н/Д., 1994 и др.



УДК 73/76

Калабухова Е.В. (Kalabukhova E.V.)

Изобразительное искусство как механизм социального наследования культуры

The art as a mechanism social inheritance of culture

В данной статье рассматривается функциональный аспект деятельности музея изобразительных искусств как механизм социального наследования культуры. Объектом исследования является изобразительное искусство. (This article discusses the functional aspect of the Museum of fine arts as a mechanism of social inheritance of culture. The object of study is fine art.)

Ключевые слова: изобразительное искусство, музей изобразительных искусств, духовные ценности, культура, художественное наследие, художники. (Keywords: fine art, Museum of fine arts, spiritual values, culture, artistic heritage and artists.)



Ставропольский край, как и все исторически сложившиеся центры России, располагает богатым художественным наследием. В 2016 году Ставропольский краевой музей изобразительных искусств отмечает свой 55-летний юбилей. Музей изобразительных искусств является единственным в крае самым крупным хранилищем художественных ценностей. В нем ведется научно-исследовательская и научно-просветительская работа, а также организуются выставки художников и коллекционеров. Предметы из музейной коллекции со временем становятся «символом эпохи», отражая события времени и вызывая интерес для научного исследования.

Тематические выставки исторического характера можно рассматривать как конструирование исторической реальности. В музейных фондах есть содержательные художественно-изобразительные доминанты, отражающие наиболее важные этапы культурного движения человечества. Музей изобразительного искусства представляет богатый материал для изучения художественной культуры переломных кризисных эпох, когда происходили глубокие перемены в жизни страны.

Историческая действительность отразилась в творческих работах художников, рассматривая те образы, которые приобрели социальную значимость. О культурной жизни края, о музеях Ставрополья написано немало. Так в книге Бендика Б.А. «Художники Ставрополья» рассматривается художественная жизнь Ставропольского края, начиная с первого десятилетия XX века и заканчивая началом 60-х годов XX века¹.

Пособие по историческому краеведению под редакцией Шацкого П.А. «Ставропольский край в истории СССР» (1975) и иллюстрированное издание «Памятники истории и культуры Ставрополья» (1971) дают представление о развитии учреждений культуры в Ставропольском крае. Большую плодотворную работу по сбору, систематизации и изучению материалов по истории искусств проделали искусствоведы, сотрудники Ставропольского краевого музея изобразительных искусств – Белая З.А., Бендюк О.Б., Валуева С.И., Киракозова Н.А., Волошенко Л.В. и т.д. Ими подготовлены и изданы многочисленные статьи, сборники и каталоги². Все исследования в области изобразительного искусства помогают в изучении социальной жизни Ставрополья на примерах художественных образов. Формируют мировоззрение человека, развивают его эмоционально.

Анализируя функциональный аспект деятельности художественного музея как механизма социального наследования культуры, мы избрали в качестве объекта исследования изобразительное искусство, а время исследуемого периода – период существования советского государства.

¹ ГБУК СК «СКМИИ», научный архив, д. 337, л. 46.

² ГБУК СК «СКМИИ», научный архив, д. 335, л. 37.

* ГБУК СК «СКММИ», научный архив, д. 336, л. 37.

** ГБУК СК «СКММИ», научный архив, д. 334, л. 25.**

*** Баллер Э.А. Социальный прогресс и культурное наследие. М.: Наука, 1987. 225 с.

Развитие искусства обуславливается тем, насколько современный человек способен перевести в сферу самосознания индивидуальную неповторимость своих предшественников во всем многообразии их воздействия на прошлую и современную культуру*. Изучение каждого историко-культурного периода следует начинать с постановки вопроса, какое место занимает и какую роль выполняет человек по отношению к исторической эпохе и выработанным практикой культурной деятельности духовным ценностям страны. Созданное художниками произведение искусства обобщается огромной массой адресатов в том смысле, что они начинают воспринимать изображенное произведение как жизнь без прикрас, как подлинную реальность, отражающую повседневную жизнь человека на своей малой и большой Родине.

Единство и многообразие советской живописи тесно связано с широким диапазоном ее жанров, сюжетно-тематических решений при единстве идейного содержания. Бесспорен факт влияния идеологии на процесс наследования культуры в любом обществе**. Можно привести примеры, это и стиль соцреализма в искусстве, и «суровый стиль». Однако правильным ориентиром этого процесса, рассчитанным на историческую перспективу, может быть только объективная реальность, опирающаяся на знание законов общественного развития.

В настоящее время все в большей степени ощущается потребность в изучении изобразительного искусства советского периода, в ее многомерных связях с совокупным духовным опытом, с общественной практикой и учетом сущности культурно-исторического процесса. Понимание человека определенной эпохи или определенного общества окажется заведомо полным, если принять во внимание те идеи и дела, которыми направляли деятельность людей данного общества. Как справедливо отмечал Рихард Вагнер, «Искусство было всегда прекрасным зеркалом общественного строя»***. Соответственно, человек всегда разделяет ценности своего времени, и в частности идеи, связанные с истолкованием произведений искусства.

Ценностно-ориентирующая мировоззренческая функция культурного наследия тесно связана с его познавательной функцией, с определением научных критериев оценки тех или иных феноменов культуры прошлого. Каждое новое поколение в своей деятельности опирается на духовный опыт предшествующих поколений. Так на раз-

ных исторических этапах, с разной мерой интенсивности в изобразительном искусстве развивались все жанры: исторический, историко-революционный, портретный, бытовой и другие. Например, бытовой жанр рассматривал современные темы: темы труда и быта советских людей, создавая, таким образом, яркие образы современников. Такая историческая преемственность – объективная закономерность прогресса культуры. Изобразительное искусство выступает как сложный социальный процесс развития возможностей человека, процесс, реализующийся в конкретно-исторических формах материального и духовного производства.

Каждый человек стоит перед проблемой формирования оптимальных механизмов общения с духовными ценностями, созданными до него. Сознательное формирование системы общения с богатствами культуры позволяет ему достаточно полно ощутить связь времен, ведет к глубокому и цельному восприятию прошлой культуры, первоначально осознаваемой лишь фрагментарно и инстинктивно. Общение с культурой прошлого выступает как способ развития человеком своей индивидуальности, и как важнейшая духовная потребность. Этот уровень достигается в ходе ситуативного и константного, личностного и функционально-ролевого, непосредственного и опосредствованного общения человека с культурным наследием*. Причем каждый способ взаимодействия уникален по-своему. Преимущество ситуативного общения – в бесспорной значимости «первой встречи» с картиной, в обжигающей силе ее воздействия, которое сообщает человеку импульс к дальнейшему познанию культурного наследия. В интимно-личностной форме общения взаимосвязь между культурами и народами окрашивается в тона, соответствующие внутренним интересам и природным склонностям индивида. Функционально-ролевое общение с культурным наследием является одним из главных перекрестков его личной судьбы и деятельности общества по раскрытию смысла культурных богатств прошлого.

* Кучмаева И.К. Культурное наследие: современные проблемы. М.: Наука, 1987. С/ 83.



ГБУК СК «СКММИ», научный архив, д. 337. л. 46.

Кучмаева И.К. Культурное наследие: современные проблемы. М.: Наука, 1987. С. 85.

ГБУК СК «СКММИ», научный архив, д. 337. л. 46.

ГБУК СК «СКММИ», научный архив, д. 339. л. 42.

Художники общаются с нами через сложный подтекст собственных переживаний, который отразился в их работах. Картинное пространство становится «полем борьбы» добра и зла, любви и ненависти, разума и глупости, красоты и безобразия, борьбы и смирения, жестокости и доброты, варварства и бессмертия*. Содержательная часть механизмов наследования культуры преломляется через сложную призму интеллекта, чувств, потребностей, интересов и особенно идеалов индивида. Чем более высокие идеалы имеет в виду человек, тем тоньше, изысканнее, «притязательнее» эти механизмы**. При этом в «высоте» идеалов кристаллизуется не только культура запросов индивида, воспитанная наличными социальными институтами, но и те нравственные запросы личности, которые формируются под влиянием противоречивых требований эпохи; и именно по этой причине связывают сознательный выбор поведения человека, как со спецификой его социальной среды, так и с проекцией имеющих общесоциальную историческую значимость культурных традиций прошлого на представления личности о будущем***.

Анализируя наследие художественной культуры, а именно в данном исследовании – изобразительного искусства, необходимо выработать в себе оценочные знания, чтобы не допустить погрешности этического плана в суждениях о произведениях художественного творчества****. Для того чтобы объективно оценить художественное творчество, не достаточно «любить или не любить творчество» какого-либо художника – это дело вкуса внутренних пристрастий. Главное в том, что человек со сложившимся стилем наследования культуры не позволит себе легкомысленной и поверхностной оценки. Его мнение будет вырабатываться через большое интеллектуальное и эмоциональное усилие, серьезно и самостоятельно, вне зависимости от противоположных суждений. Нужно видеть картину как предмет. Судьба творения культуры будет решаться в грядущие дни по неизвестным нам сегодня высшим критериям оценки духовных богатств, полагаясь на суд времени, который проведет точное размежевание между подлинным и мнимым ценным. Такие произведения изобразительного искусства, выдержавшие проверку временем, называют шедевром.

Таким образом, изобразительное искусство характеризуется разнообразием и разнородностью стилистических поисков, что свойственно каждой переломной эпохе.

Непременным компонентом развития является формирование богатого, тонкого, всесторонне развитого чувства преемственной связи современного человека с культурой своих предшественников. Укрепление и дальнейшее обогащение этого чувства – неперенный фактор поступательного развития современной культуры*. Велика значимость изобразительного искусства как механизма культурного наследия, через посредство которого современный человек соприкасается с миром отношений между рядовыми людьми прошлых эпох.

В конкретно-историческом смысле произведения художников характеризует процесс реализации людьми в данных исторических условиях накопленного человечеством культурного потенциала, относящегося к духовному производству. Личность художника рассматривается как субъект культурно-исторического процесса, развитие которого определяется активным участием в деятельности, направленной на достижение высоких общественных целей. Изобразительное искусство в таком случае помогает раскрыть творческий потенциал, интеллектуальные и нравственные возможности личности. Причем оно находится в постоянном развитии и движении, обогащая человека на всем его жизненном пути. Необходимо учесть и роль музея как уникального гуманитарного учреждения, который таит в себе огромные возможности для духовного развития в области культуры и искусства, истории, литературы, этики, религии.

Музей позволяет отдельному человеку, личности выйти из сложившейся системы отношений определенного социума, «погрузиться» в иное историко-культурное пространство, может помочь осознать свое место в общем историческом процессе, осознать свою ответственность за судьбу страны, земли, цивилизации, за свою собственную судьбу**. Искусствовед и филолог Л.И. Новожилова отмечала: «Музей-хранитель, музей-памятник не охватывает всех жизненных явлений. Дом широких культурно-социальных контактов и творческой деятельности, центр и сре-

* ГБУК СК «СКММИ», научный архив, д. 339, л. 42.

** ГБУК СК «СКММИ», научный архив, д. 334, л. 25.

доточие широкого духовного общения, непосредственно-го соприкосновения с культурой прошлого и настоящего – вот будущее музея»*.

Время, которое с неподдельной человеческой теплотой мы называем периодом социализма, уже стало историей и произведения художников, живших в той эпохе, воспринимаются как своеобразные документы времени. Главной темой в изобразительном искусстве всегда оставался человек с его делами и помыслами. Наслаждением жизнью, неиссякаемым оптимизмом, любовью к родной земле дышат картины той эпохи. Живое взаимодействие этих традиций позволило ясно выразить свое понимание Родины, духовного мира человека.

П
К
Th
ac
Ст
ро
е
м
е
н
т
и
к
i
n
a
c
o
n
c
o
n
м
е
с
т
д
и
н
е
с
т
м
и
в
а
х
и
ч
е
а
л



УДК 159.9

Хилько О.В. (Hilko O.V.)

Практические аспекты профилактики компьютерной зависимости у подростков

The title of article – practical aspects of prevention of computer
addiction in adolescents

Статья посвящена проблеме профилактики компьютерной зависимости у подростков и описанию факторов, определяющих склонность к компьютерной зависимости. В статье содержатся практические рекомендации для учителей средней общеобразовательной школы и родителей по выявлению и профилактике компьютерной зависимости у подростков. (The article is devoted to the prevention of computer addiction in adolescents and description of the factors determining the propensity for computer dependence. This article contains practical advice for teachers of secondary school and parents on the identification and prevention of computer addiction in adolescents.)

Ключевые слова. Компьютерная зависимость, аддиктивные схемы поведения, паттерны, сетеголизм, кибераддикция. (Keywords. Computer addiction, addictive behaviors, patterns, setegolizm, kiberaddiction.)



Компьютер – неотъемлемый атрибут современного мира. Компьютеры необходимы в делопроизводстве и в быту. Они помогают хранить, обрабатывать, находить и передавать информацию. Компьютеры настолько необходимы в учебе, работе, досуге и личной жизни, что с их участием начинают формироваться аддиктивные схемы поведения.

Аддиктивные схемы или паттерны поведения развиваются вследствие депривации потребностей (см. иерархию потребностей по А. Маслоу*), начиная от физиологических, заканчивая депривацией потребности в самоактуализации.

* https://ru.wikipedia.org/wiki/Пирамида_потребностей_по_Маслоу (дата обращения: 15.09.2015).

Компьютерная зависимость, как и прочие психологические зависимости, является результатом неуспешной социализации личности или десоциализации личности.

Компьютерная зависимость бывает двух типов. Зависимость от Интернета (сетеголизм)*:

- Зависимость от компьютерных игр (кибераддикция);
- Сетеголизм.

Сетеголиками (зависящими от Интернет) называют людей, которые проводят в Интернет большую часть суток. Зачастую они находятся в виртуальном мире по 12–14 часов в сутки, скачивая музыку, заводя виртуальные знакомства, общаясь в чатах.

Существуют некоторые признаки сетеголика:

- предвкушение следующего сеанса он-лайн;
- навязчивое стремление постоянно проверять электронную почту;
- увеличение количества денег, расходуемых он-лайн;
- увеличение времени, проводимого он-лайн.

Второй вид компьютерной зависимости – кибераддикция (зависимость от компьютерных игр) подразделяется на группы в зависимости от характера той или иной игры:

1. Рольевые компьютерные игры (максимальный уход от реальности).
2. Нерольевые компьютерные игры (стремление к достижению цели – пройти игру, азарт от достижения цели, набора очков).

Признаки компьютерной зависимости.

- Улучшение настроения во время работы за компьютером;
- Отказ прерывать работу на компьютере;
- Демонстрация раздражения и агрессии при попытках оторвать аддикта от компьютера;
- Неспособность запланировать время окончания работы на компьютере;
- Пренебрежение делами и гигиеной в пользу увеличения времени работы за компьютером;

- Пренебрежение сном и приемом пищи в пользу компьютера;
- Сведение любого разговора к компьютерной тематике;
- Отказ от непосредственного общения с друзьями.

Физические отклонения у больного, страдающего компьютерной зависимостью:

- снижение зрения;
- понижение иммунитета;
- мигрени;
- повышение утомляемости;
- инсомния (бессонница) и расстройства сна (проблемы с засыпанием, прерывистый сон);
- заболевания позвоночника;
- туннельный синдром (боли в запястье).

Подростки, проходящие переломный период перехода от детства к взрослости, составляют группу риска в отношении возможностей развития компьютерной зависимости. Общение он-лайн и компьютерные игры дают возможность создать иллюзию удовлетворения потребностей. Основным видом деятельности в подростковом возрасте является общение, прежде всего общения со сверстниками. Золотое правило работы практического психолога с психологическими зависимостями гласит: «Легче предотвратить развитие психологической зависимости, чем осуществлять профилактику с уже состоявшейся зависимостью».

По данным Computer Economics, в мире 20 процентов пользователей страдают зависимостью от компьютера, то есть болен каждый пятый ... Большая часть пользователей ПК и Интернета – подросткового и юношеского возраста.

Причиной развития компьютерных зависимостей (сетеголизм и кибераддикция) у подростков является ряд

возрастных и индивидуальных особенностей: эффект непреодолимости (низкий самоконтроль), трудности социализации, связанные с наличием психологических комплексов (дисморфофобия). Перечисленные факторы ведут к депривации потребностей подростков: к депривации потребности в принадлежности и любви, депривации потребности в уважении.

Посредством работы с компьютером можно получить суррогат, который вызывает иллюзию удовлетворения потребностей. В дальнейшем при увеличении времени, проводимого за компьютером, депривируются как высшие потребности: познавательные, эстетические потребности и потребность к самоактуализации, так и низшие, физиологические. Трудности с удовлетворением потребностей у подростков (их депривация) приводит к попытке удовлетворить депривированные потребности посредством суррогата (общения в чатах, в социальных сетях), достижения успеха в компьютерных играх, что ведет впоследствии к еще большей депривации потребностей.

Уходу подростка в компьютерный мир могут предшествовать некоторые проблемы социализации. Ведущим видом активности в подростковом возрасте является общение со сверстниками. В подростковом возрасте при успешной социализации и при нормальном психическом развитии происходит реализация потребности в принадлежности к группе (потребности в признании, любви и дружбе). Социализация подростка может происходить неуспешно при наличии виктимогенных факторов:

К первой группе виктимогенных факторов возможно отнести неуспешное прохождение подростком психологической идентификации, что может быть связано с факторами:

— Подросток является единственным ребенком в семье или у него нет старшего сиблинга противоположного пола.

Наличие у подростка старшего сиблинга противоположного пола ускоряет психологическую социализацию подростка, поскольку подросток имеет возможность хотя бы косвенно общаться с друзьями своего старшего сиблинга противоположного пола, наблюдать процесс общения юношей и девушек друг с другом, получать от старшего сиблинга советы, связанные с установлением взаимоотношений с противоположным полом.

— Подросток воспитывается в неполной семье.

Во многих случаях воспитание одним родителем связано с недостатком свободного времени для общения со своим подростком. Как правило, единственному родителю в семье приходится работать больше, чтобы обеспечить сына или дочь. Ситуация отягощается, если в семье есть младший ребенок или дети. В таком случае на старшего из детей в семье – подростка – возлагаются обязанности по уходу за младшим ребенком / детьми.

Если учитывать материальный фактор, то в тех случаях, когда неполная семья находится за чертой бедности, персональный компьютер или планшет появиться в доме не может, и такой подросток в случае неуспешной социализации может прибегать к более доступным для него видам аддикции (любовная зависимость, разные виды токсикомании).

В случае, если финансовое положение в неполной семье на среднем или высоком уровне за счет того, что родитель старается добиться себе и сыну или дочери высокого социального положения и уважения в обществе с помощью повышения материального достатка, у подростка высокие шансы получать подарки от родителя в виде персонального компьютера и других электронных гаджетов. В сочетании с недостатком свободного времени для осуществления контроля над подростком у него появляются благоприятные условия для формирования компьютерной аддикции. Родитель, который сам, как правило, занят сублимацией (перенаправлением своей созидательной и сексуальной энергии либидо на работу, а точнее, подавлением собственной сексуальной энергии) с последующим возможным развитием невроза, абсолютно невнимателен к своему подростку.

Для единственного родителя, страдающего комплексами, связанными с собственной неудавшейся семейной жизнью, воспитание подростка сопряжено с непониманием вреда для психологической социализации подростка, ко-

торый исходит от негативных оценочных высказываний родителя о другом родителе и о представителях пола, к которому принадлежит родитель, по тем или иным причинам выбывший из семьи и не общающийся со своим сыном или дочерью подросткового возраста или общающийся со своим ребенком от случая к случаю.

Ситуация условий для психологической социализации подростка в неполной семье еще более отягощается, если единственный родитель и подросток разного пола.

· Подросток не имеет возможности общаться с родителем противоположного пола (смерть родителя, психическое заболевание родителя, уклонение родителя от исполнения родительских обязанностей).

У подростка мужского пола, воспитываемого одной матерью или подростка женского пола, воспитываемого одним отцом, нет объекта одного с ним пола для психологической идентификации и, как правило, нет объекта противоположного пола (отчима или мачехи или нет систематического контакта с бабушкой и дедушкой) для интериоризации гендерных паттернов поведения. То есть отсутствие у единственного родителя подростка систематического общения с представителем противоположного пола, который будет вхож в дом, в котором проживает подросток, приводит к отсутствию представлений о том, как можно общаться с представителем противоположного пола.

Ситуация также отягощается негативной установкой на противоположный пол, передающаяся неуспешным в семейной жизни родителем подростку.

— Полная семья, родители в которой находятся в конфликте / в состоянии развода.

В условиях открытого конфликта родителей или в том случае, когда конфликт латентный, и подросток может наблюдать эмоциональную холодность родителей по отношению друг к другу, а зачастую и к нему, потребность в безопасности у подростка фрустрируется.

Вторая группа факторов – внешние факторы, к которым виктимологически чувствителен подросток, лишенный психологического комфорта в семье, связана с неблагоприятными условиями, складывающимися вне семьи, в других социальных институтах:

— Эмоционально неблагоприятная обстановка в школе.

Как правило, подросток, воспитывающийся в

неполной семье, имеет меньше шансов занять в социальной иерархии класса или группы ровесников вне школы соответствующую нишу.

Причинами непопулярности подростка у сверстников может быть невысокое материальное положение родителей, но эта причина не столь существенна. Фактором, который провоцирует сверстников на отторжение одноклассника-подростка, является его неуверенность в себе (вынесенная из семьи вследствие отсутствия психологической идентификации), дисморфофобия, которая развивается из-за отсутствия эмоциональной близости с родителями, когда они не принимают подростка таким, каков он есть, подчеркивают его мнимые или имеющиеся недостатки или особенности внешности.

Важнейшим средством профилактики компьютерной зависимости у подростков является психологическое сопровождение, включающее меры по психологической поддержке социализации подростков. Избавить от необходимости ухода в виртуальный мир подростков можно только прочно укоренив их в реальных, а не косвенных отношениях со сверстниками. «Уход» подростков в компьютерные игры возможно предотвратить, только обеспечив им возможность получения опыта достижений в реальной жизни.

Наиболее действенными мерами профилактики компьютерной зависимости у подростков являются:

- проведение тренингов общения;
- создание дискуссионных клубов;
- создание кружков по интересам, не связанных с компьютерными играми (театральные студии, спортивные клубы, исторические клубы реконструкторов, музыкальные кружки по интересам);

- создание туристических клубов при школах и пропаганда туризма;
- введение в школах регулярных «Дней без гаджетов»: дней, когда все ученики и учителя обязуются отключить мобильные телефоны и оставить планшеты и ноутбуки дома;
- введение тренингов перевоплощения (включающих представление себя кем то или неким предметом с демонстрацией своего перевоплощения в виде выступления перед аудиторией);
- проведение конкурса шарад (включающих демонстрацию загаданных частей слов в виде пантомимы);
- проведение конкурса сочинений «Чего меня может лишить компьютер?».

Психологическое сопровождение процесса социализации подростков, осуществление вспоможения в овладении подростками навыками, которые помогут удовлетворить потребности, будет являться эффективной профилактикой компьютерной зависимости. Если свети профилактику психологической компьютерной зависимости только к предоставлению информации о вреде слишком сильного увлечения компьютерными играми и социальными сетями в Интернет, положительных результатов добиться невозможно. Необходимо научить подростков быть успешными в удовлетворении потребностей в реальном мире.



УДК 378.1

Павленко В.Г. (Pavlenko V.G.)

Применение ассоциативного метода на уроке английского языка в неязыковом вузе

The use of associative method on the english language
lesson in non-linguistic university

Данная статья посвящена изучению и применению ассоциативного метода на уроке английского языка в неязыковом вузе. В статье отражены преимущества использования данного метода в практике высшей школы, представлены результаты эксперимента, показывающие эффективность ассоциативного подхода. (The article is dedicated to the study and application of the associative method in English language in non-linguistic University. The article reflects the advantages of using associative method. The experimental results are presented showing the effectiveness of the associative approach.)

Ключевые слова. Обучение иностранному языку, неязыковой вуз, фонетические (звуковые) ассоциации, ассоциативный подход. (Key words. Language learning, non-linguistic university, phonetic (sound) associations, associative approach.)



Современная парадигма образования предполагает качественное обучение и развитие потенциала личности. На сегодняшний день происходит переосмысление существующих государственных образовательных стандартов при обучении иностранным языкам. Новые стандарты, провозглашенные в российском образовании, дают возможность учебным заведениям выбирать любую модель педагогического процесса. В этих условиях преподавателю предоставлена определенная свобода выбора инновационных моделей и технологий обучения, без которых немислим современный образовательный процесс.

На уроке иностранного языка особое место занимают формы занятий, которые стимулируют речевое общение, способствуют формированию интереса и стремления изучать иностранный язык. Основной практической целью изучения иностранного языка является формирование у учащихся лексических навыков. Практика преподавания иностранного языка показывает, что необходимо совершенствовать приемы и методы, направленные на более продуктивное овладение иноязычным лексическим материалом.

В настоящее время в методике преподавания иностранным языкам применяются различные традиционные и нетрадиционные методы обучения лексическим навыкам. Каждый из этих методов имеет свои особенности, достоинства и недостатки.

Одним из нетрадиционных методов при изучении иностранного языка является ассоциативный метод. Изучением применения ассоциаций в процессе овладения языком занимался профессор Стенфордского университета Р. Аткинсон, который предлагал запоминать слова, применяя «Keyword method» («Метод ключевых слов»). «Ключевые слова» у Аткинсона – это не что иное, как слова, являющиеся фонетическими (звуковыми) ассоциациями к запоминаемым словам, слова-созвучия. Эксперименты Аткинсона доказали высокую эффективность применения этого способа запоминания иностранных слов. Согласно этому методу, к каждому слову придумывается своя словесная и визуальная ассоциация, которая всплывает сразу же после того, как человек сталкивается с таким словом.

Существует два основных подхода при обучении лексике при помощи метода ассоциаций: метод фонетических ассоциаций и метод наводящих ассоциаций. Метод фонетических (звуковых) ассоциаций основан на запоминании иностранных слов при помощи созвучных слов родного языка*.

Метод фонетических ассоциаций помогает быстро запомнить значения слов, если руководствоваться следующими правилами:

- 1) количество информации, запоминаемой за один раз, должно быть строго ограничено. Даже небольшое ее увеличение приводит к частичному или полному забыванию;

* Рабинович Ф. М., Сахарова Т. В. Интенсивные методы обучения и средняя школа // Иностранные языки в школе. 1991. № 1. С. 9.

- 2) наша память способна за один присест принимать от 2 до 26 единиц информации;
- 3) единица запоминаемой информации должна быть как можно длиннее (блок слов или словосочетание). Тех, кто учит или заставляет учить одиночные слова, надо наказывать за растрату времени и памяти в особо крупных размерах;
- 4) после процесса усвоения информации обязательно должна быть пауза, в течение которой необходимо максимально разгрузить мозг от умственной работы*.

Преимуществом метода фонетических ассоциаций является развитие образного мышления, что делает уроки разнообразными, мотивирует к получению рефлексивных знаний, формируют яркие запоминающиеся образы. У обучающегося создаются автоматические связи между образами или ситуациями, словами и выражениями.

Метод наводящих ассоциаций включает в себя комбинацию пяти приемов: прием символизации, кодирование по созвучию, прием привязки к хорошо знакомой информации, образование слова из слога, прием образования ассоциации.

Недостатком метода наводящих ассоциаций является трудность в освоении лексики, так как учащиеся затрачивают слишком много времени на преобразование отдельных названий в комбинации зрительных образов. Метод ассоциаций еще достаточно редко применяется на практике в вузах и многие не применяют его при изучении иностранного языка.

Иллюстрацией могут являться результаты исследования и анкетирования, проведенного среди студентов неязыкового вуза по проблеме: «Применение ассоциативного метода при изучении английского языка». Целью данного исследования было узнать эффективность ассоциа-

* Халилова Л. А. К вопросу о новом поколении учебников по иностранному языку (в системе школа – вуз). [Электронный ресурс]. URL: www.rsuh.ru (дата обращения: 17.08.2015).

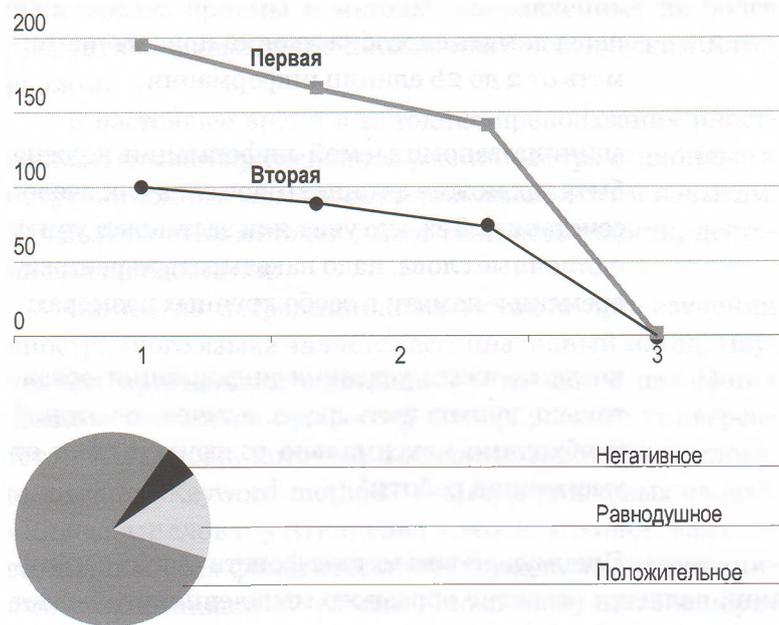


Рис. 1.

тивного метода при запоминании иностранных слов. Исследование проходило в два этапа. Первый этап – проведение самого эксперимента. Для проведения эксперимента были взяты две группы. Первая группа – изучала английский язык традиционным методом. Вторая группа – изучала новые слова ассоциативным методом, подбирая слова-стимулы и слова-реакции. Для эффективного запоминания необходимо было составить сюжеты из слова-созвучия и перевода для того, чтобы примерное звучание слова и его перевод оказались как бы в одной связке. Эксперимент был проведён с прилагательными английского языка, характеризующими характер человека. Главной задачей было составление своего ассоциативного образа. Нужно было придумать яркие, необычные, нестандартные ассоциации.

Продолжительность эксперимента составляла три недели. Опрос лексики был проведён сначала через неделю, потом через две недели и через три недели. И согласно эксперименту, падение запоминаемости отмечено в первой группе уже через неделю (на 4%), через две недели (на 22%), через три (на 33%). Во второй группе спад запоминаемости был незначительным через неделю (на 2%), через две недели (на 11%), через три (на 25%). Участники первой группы допускали много ошибок в орфографии, а участники второй группы смогли записать новые слова по данной теме.

На диаграмме 1 видно это падение запоминаемости.

Второй этап исследования – это проведение анкетирования для выявления отношения студентов к данному методу. Студентам было предложено заполнить анкету и ответить на следующие вопросы:

- 1) Ваше отношение к ассоциативному способу запоминания?;
- 2) Вы будете применять ассоциативный метод при изучении иностранных слов?;
- 3) Какой из способов изучения иностранного языка вы считаете самым эффективным:
 - а) механический;
 - б) ассоциативный;
 - в) смешанный?

Вопрос 1. Ваше отношение к ассоциативному способу запоминания?

Первый вопрос не вызвал сомнений. У 80% студентов отмечено положительное отношение к применению ассоциативного метода. Они демонстрируют повышение качества занятия, доступность материала и его наглядность. 14% безразлично применение данного метода. 6% относятся негативно к данному методу, так как, применяя метод ассоциаций, испытывают затруднение и непонимание при изучении иностранного языка. На второй вопрос большинство студентов (72%) ответили утвердительно.

Рис. 2.

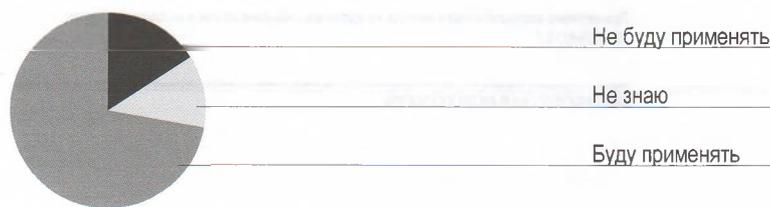


Рис. 3.



А именно, что будут применять ассоциативный метод при изучении иностранных слов. 16% ответили отрицательно, что не будут, и только 12% не знают, будут ли они применять данный метод. На рис. 2 видно это соотношение.

Вопрос 2. Вы будете применять ассоциативный метод при изучении иностранных слов?

И наконец, третий вопрос продемонстрировал отношение студентов к способам запоминания иностранных слов. Самым эффективным, по их мнению, является механический способ запоминания.

Вопрос 3. Какой из способов изучения иностранного языка вы считаете самым эффективным:

- а) механический;**
- б) ассоциативный;**
- в) смешанный?**

В ходе анкетирования выяснилось, что как у деу-

шек, так и у юношей механический способ запоминания преобладает над ассоциативным (у 74 % девушек и у 80 % юношей). Ассоциативный способ у 5 % юношей и 12 % девушек. Смешанный вид запоминания у 15 % юношей и 14 % девушек.

Проанализировав полученные данные, можно сделать вывод, что девушек с ассоциативным способом запоминания на 7 % больше, чем юношей. Следовательно, у девушек этот способ запоминания развит лучше, чем у юношей.

Согласно данному исследованию, можно сделать вывод, что, несмотря на повышенный интерес к ассоциативному методу, большинство студентов предпочитают именно механический способ изучения иностранного языка. Это вполне объяснимо, так как у многих из них не развито образное мышление, применение которого необходимо при ассоциативном подходе. И для них проще запомнить само слово, заучив его, чем придумывать ассоциацию.

Следует указать, что применение метода фонетических ассоциаций не всегда эффективно. Данный метод не подходит для обучающихся с низкой способностью устанавливать словесно-логические и ассоциативные связи. Попытка использования данного метода на практике привела к тому, что некоторые студенты стали путаться с переводом еще больше.

В то же время применение ассоциативного метода позволяет повысить мотивацию к изучению английского языка, развить познавательные интересы. Положительные стороны ассоциативного метода заключаются в том, что его умелое применение позволяет формировать общие и профессиональные компетенции студентов.

Подводя итоги, хотелось бы отметить, что применять метод ассоциаций целесообразно лишь в «экстремальных» ситуациях, когда за короткий промежуток времени необходимо выучить большое количество лексики. И внедрять его в обучающий процесс необходимо опосредованно, эффективнее в сочетании с другими методами.

УДК 376

Трущелёва А.В. (Truscheleva A.V.)

Особенности обучения младших школьников с нарушениями зрения

Features of teaching primary school children with visual impairments

В статье рассмотрены особенности обучения детей с нарушениями зрения; педагогические условия для успешного обучения младших школьников с нарушениями зрения. (In the article the peculiarities of teaching children with visual impairments; the pedagogical conditions for successful learning of younger students with visual impairments.)

Ключевые слова: младший школьный возраст, нарушения зрения, академические успехи, адаптация окружающей обстановки, проектирование с учетом потребностей инвалидов. (Keywords: primary school age, visual impairment, academic achievement, access-related adaptations of the environment, accessibility designing for the disabled.)



Современная общеобразовательная школа призвана решить проблему успешной адаптации школьников на различных возрастных периодах. Однако уже в начальной школе многие учащиеся испытывают трудности адаптации к усложняющимся требованиям, предъявляемым образовательными учреждениями.

Поступление в школу и начальный период обучения вызывают перестройку всего образа жизнедеятельности ребёнка.

Практически все младшие школьники в первоначальный период пребывания в образовательном учреждении испытывают значительные трудности адаптации. Данное положение в ещё большей степени касается детей, имеющих ограниченные возможности здоровья.

В настоящее время закреплённая в законе об образовании возможность получения детьми с недостатками в развитии общего образования наряду с нормативно развивающимися детьми привела к тому, что значительное число детей, которым требуется особая организация жизнеустройства школы, содержательные изменения используемых образовательных технологий, совершенно иной подход в создании их социального пространства, оказалась не готова к обучению в неменяющихся условиях массовой школы.

Для большей части детей, в том числе и детей с ограниченными возможностями здоровья, начало обучения в школе во многих отношениях представляет собой стрессовую ситуацию, так как ведёт к кардинальным изменениям в их жизни. Школа представляет новый, усложнённый круг требований к психической деятельности: необходимость длительно концентрировать внимание, способность к смысловому запоминанию, умение руководить эмоциями, желаниями и интересами, подчинять их школьной дисциплине.

Для детей с ограниченными возможностями здоровья такая трансформация часто оказывается невыполнимой задачей. Сложности обучения обусловлены и тем, что с одной стороны, деятельность педагога жестко регламентирована содержанием государственных образовательных стандартов и тем уровнем знаний, умений и навыков, которые должен достичь ребёнок в процессе обучения, с другой стороны, недостаток в психофизическом развитии требует кардинальных изменений технологий обучения.

Грамотная организация образовательного процесса в инклюзивном классе начальной школы предполагает предварительную психолого-педагогическую диагностику детей, в том числе и ребёнка с ОВЗ, позволяющую обнаружить сильные и слабые стороны развития каждого ребёнка в данном классе.

В настоящей статье нам хотелось бы обратить внимание на ту категорию детей, которой, казалось бы, легче всего адаптироваться в условиях общеобразовательной школы. Это дети, имеющие различные нарушения зрения.

Зачастую учителям начальных классов кажется, что ребёнок с недостатками зрения практически не отличается от нормально развивающегося сверстника. Разница в обучении, по их мнению, состоит лишь в том, чтобы посадить его на первые парты или же дать ему немного дольше времени, чтобы прочитать материал. Вместе с тем ребёнок, воспринимающий мир в условиях сенсорной депривации, это субъект, требующий индивидуально-дифференцированного, учитывающего каждую деталь его психического развития подхода к организации и содержанию всего образовательного процесса.

В первую очередь, построение образовательного маршрута такого ребёнка должно касаться реорганизации предметной и пространственной среды класса и школы с целью обеспечения условий его безопасности. Так, в классе должно быть предусмотрено определённое структурирование пространства, цветовое оформление наглядных пособий, помещения, соблюдение эргономических требований к учебному месту (соответствующая диагнозу освещённость, размер и функциональность мебели и т.п.) и др. Соблюдение таких требований оказывается для детей с нарушенным зрением не просто необходимым, но иногда и жизненно важным. Например, среди слабовидящих детей бывают дети, диагноз которых предусматривает ограничение физических нагрузок в связи с возможностью потери остатков зрения и наступления тотальной слепоты. Другой пример: когда учитель, не учитывая зрительный диагноз ребёнка, возможности и особенности его зрения, сажает ученика ближе к окну или к доске. Такое основанное на незнании офтальмо-гигиенических требований решение может нанести непоправимый ущерб зрению ребёнка.

Особое внимание следует уделять организации процесса обучения: дозировке зрительной и умственной нагрузок, построению деятельности ребёнка в системе «слово – наглядность – действие», оформлению дидактического материала, системе требований, регулирующей его деятельность и отношения с окружающими*.

Педагогу необходимо уметь распознавать у детей с нарушениями зрения признаки интеллектуального и зрительного утомления и своевременно принимать соответствующие меры по его профилактике и преодолению.

Младший школьный возраст является тем периодом, на котором дети с нарушенным зрением начинают осознавать своё отличие от нормально видящих сверстников, тем более это касается смешанных коллективов. Именно на

* Гайдукевич С.Е. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения. Минск, 2006. С. 55.

данном этапе формирования Я-концепции самовосприятие и оценка себя как ограниченного в своих возможностях человека, может иметь глубокие социально-психологические последствия. В этой связи возникает необходимость не только контроля за эмоциональным состоянием ребёнка, но и формирование у него адекватного отношения к собственному недостатку. Создание условий для адаптации ребёнка с нарушениями зрения в общеобразовательном классе состоит в том, чтобы ребёнок был успешен не столько в обучении, сколько в сфере общения и взаимодействия между всеми субъектами образовательного процесса. Важная роль в данной работе принадлежит именно учителю*.

Особое место в процессе адаптации ребенка к условиям школьного обучения и последующей подготовке к самостоятельной жизни в обществе занимает адаптация к социально-психологическому окружению.

На этом уровне адаптации происходит формирование системы межличностных отношений с окружающими людьми, которое предполагает преодоление затруднений в общении, связанных с потерей зрения. К таким затруднениям относятся неуверенность в себе, недостаток информации о партнере по общению, неполное восприятие контекста ситуации общения, своеобразие в использовании невербальных компонентов коммуникации и т.д. Учитывая этот факт, педагогу следует помнить, что недостаток социального опыта, искажённые отношения со стороны окружающих людей способствуют появлению у младших школьников негативных черт характера. На фоне этих особенностей у них наблюдается неуверенность в своих возможностях, снижается интерес к результату труда, не формируются умения преодолевать трудности.

Построение образовательного маршрута для детей с нарушениями зрения должно включать в себя создание индивидуальной образовательной программы, учитывающей особенности психофизического развития ребёнка.

Для повышения интереса ребёнка к занятиям рекомендуется использовать игровые, сюжетные методы обу-

* Создание специальных условий для детей с нарушениями зрения в общеобразовательных учреждениях: Методический сборник / под ред. Е.В. Самсоновой. М., 2012. С. 27.

чения, включать задания в смысловой контекст, постепенно переводя исполнение заданий от эмоционально насыщенного материала в более произвольный план. Следует таким образом создавать условия, чтобы в процессе выполнения практических заданий повышалась познавательная активность ребёнка с нарушенным зрением.

Отдельное внимание следует уделить вопросам использования помощи ребёнку с нарушением зрения. В этом случае педагог должен не просто выполнить за ребёнка то или иное задание, что чаще всего и наблюдается в общеобразовательной практике, а подобрать такой педагогический приём, при котором ребёнок постепенно путём самостоятельного размышления или практического примеривания достигнет нужного результата. Такая работа необходима с целью избегания ситуаций, которые могут сформировать у ребёнка с недостатками зрения черты иждивенчества.

Эффективным приёмом включения ребёнка с нарушением зрения в совместную деятельность на уроке является проведение парной работы. Вначале с ним в пару могут быть включены дети, показывающие явно положительное отношение, готовые помочь и поддержать. По мере формирования у слабовидящего ребенка умений в области взаимодействия, формирования алгоритма деятельности при работе в паре, педагог меняет её состав. Постепенно у нормально развивающихся детей приобретает опыт взаимодействия с особым учеником, формируется толерантное отношение к таким людям*. Особую значимость для младших школьников, в том числе и с нарушением зрения, занимает оценивание результатов работы. Оценивание ребёнка с нарушением зрения должно осуществляться в соответствии с планируемыми результатами его обучения, отражёнными в индивидуальной образовательной программе. При этом не следует использовать только отрицательные или только положительные оценки. Система оценивания выстраивается таким образом, чтобы учащиеся включались в контрольно-оценочную деятельность, опыт самооценивания и взаимнооценивания.

Таким образом, необходимо отметить, что обучение ребёнка с нарушением зрения в классе требует детального подхода к созданию особой образовательной среды, не только компенсирующей имеющиеся у него недостатки в развитии, но и способствующей его интеллектуальному, личностному развитию и решению проблем социализации и адаптации в обществе нормально развивающихся сверстников.

* Разработка и реализация индивидуальной образовательной программы для детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе. Методические рекомендации для учителей начальной школы / под ред. Е.В. Самсоновой. М. 2012. С. 39.

УДК 372.854

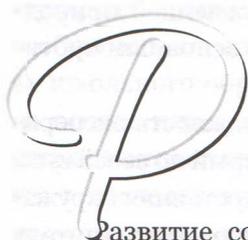
Новосельцева А.П. (Novoseltseva A.P)

Экологическое образование и воспитание в преподавании курса химии в школе

Environmental education and training in teaching the course chemistry at school

В статье обосновывается необходимость реализации экологического воспитания и образования школьников в ходе изучения курса химии с помощью использования интерактивных методов обучения, к которым относятся деловые игры. Доказывается, что химия играет важную роль в активизации научно-исследовательской деятельности экологической направленности у школьников. (The article provides a realization of the need for environmental education of schoolchildren in the study of chemistry course by the use of interactive teaching methods, which include business games. Chemistry plays an important role in enhancing the research activities of an ecological orientation of schoolchildren.)

Ключевые слова: экологическое образование, познавательная деятельность учащихся, активные и интерактивные методы обучения, деловая игра, уровни экологического образования, исследовательская работа учащихся, эксперимент. (Keywords: environmental education, cognitive activity of students, active and interactive teaching methods, a business game the level of environmental education, research disciples, experiment.)



Развитие современной педагогики и образования невозможно без учета современной экологической обстановки, сложившейся в Мире. В этой связи экологическому образованию и воспитанию подрастающего поколения должно уделяться особое внимание, ведь решение экологических проблем имеет большую протяженность во времени. Основная цель экологического образования – формирование экологического сознания и мышления на основе активной жизненной позиции.

Специфика экологического образования заключается в межпредметном характере, и по своей сути оно относится к процессам, которые сопровождают всю продолжительность жизни человека. В основе экологического образования должны лежать методические подходы, направленные на активизацию самостоятельной познавательной деятельности учеников. До настоящего времени главную роль в экологическом образовании отводилась активным методам обучения, к которым относятся дискуссии, решение задач, экскурсии и др. Данные методы направлены на активизацию мыслительной активности учащихся и на формирования базиса знаний, основанных на личном опыте.

В настоящее время в образовании главенствующую роль играют интерактивные методы обучения, позволяющие учащимся приобрести опыт социального общения, формирующийся в ходе отстаивания собственной точки зрения, уважительного отношения к оппоненту, поиску компромиссов, выработке общей точки зрения на решение сформулированной природоохранной проблемы. Необходимо отметить, что корректно сформулированная экологическая задача, как правило, имеет поливариантный характер решений и выработанное в ходе деловой игры конкретное решение, принятое коллективом, можно рассматривать, как совокупность творческих индивидуальностей участников игры. Данный подход помогает ученикам делать обобщения и принимать конкретные решения.

Грамотно построенные, продуманные деловые игры, приближенные к реальной жизни, отображают социально-экономические проблемы охраны окружающей среды и позволяют выявить противоречия между потребностями человечества и возможностями окружающей природной среды, которое фактически является основным противоречием между обществом и природой.

Кроме этого необходимо отметить важность эксперимента в экологическом образовании, который по своей сути является научным исследованием состояния окружающей природной среды. Планируя эксперимент, учитель должен владеть информацией о состоянии окружающей природной среды региона, в котором расположена школа, и эксперимент должен быть направлен на исследование видов загрязнений, путей их поступления в окружающую среду, состояние окружающей среды и ее качество. При этом часть учебного времени должно отводиться лекциям, направленных на ознакомлении учащихся с теоретико-методологическими основами в той области экологических зна-

ний, которые затем будут применены в ходе эксперимента, но при этом необходимо избегать перегрузки лекционного материала фактическими данными, которые не будут служить источниками самостоятельной работы учеников.

Нарастание глобальных экологических проблем, которые ставят на грань выживания все человечество, способствуют отнесению образования в области экологии к приоритетным направлениям педагогических исследований. Это позволяет выделить следующие уровни школьного экологического образования: экологическое просвещение, формирование экологического сознания, развитие экологической культуры.

Экологическое просвещение ориентирует школьников в сформулированной учителем проблеме. Экологическое просвещение невозможно без включения в образовательный процесс сведений об экологическом состоянии окружающей среды в виде фрагментов учебного материала. Формирование экологического сознания способствует формированию понятийного и категориального аппарата мышления учащихся, позволяющего освоить экологию как учебный предмет, а экологическая культура направлена на осознание школьниками ценности взаимодействия «природа – человек», что в настоящее время приобрело особую актуальность. Экологическая культура в условиях школьного образования может формироваться только на основе интегрированного подхода. Сущность данного подхода позволяет рассматривать экологические проблемы в последовательной взаимосвязи компонентов системы «природа – наука – производство – общество – человек», что фактически полностью охватывает уровни взаимодействия «природа – человек» и помогает учащимся воспринимать мир как единое целое.

Школьное образование в области охраны окружающей среды (ООС) в условиях роста негативного воздействия на природную среду должно быть ориентировано на решение следующих задач: формирование понимания необходимости охраны окружающей среды; обеспечение минимума зна-

ний в области охраны окружающей среды. Без хорошо организованной системы школьного экологического образования и воспитания вряд ли можно надеяться на повышение уровня экологической культуры населения нашей страны.

Деловые игры, связанные с природоохранной тематикой, ориентированы на развитие интереса учащихся к экологическим проблемам, а это, в свою очередь, способствует наилучшему усвоению новой информации. Поэтому деловые игры и выступают сегодня актуальным методическим приемом, а также и инструментом, с помощью которого можно решать задачи экологического образования и воспитания.

При подготовке и проведении деловых игр необходимо учитывать следующее: 1. Многие экологические вопросы не имеют однозначного решения и поэтому в своей деятельности учитель, при подготовке к деловой экологической игре, не должен уходить от острых проблем, которые на сегодняшний день не имеют решения. 2. Правильно сформулированная, корректная постановка проблемы, верное объяснение существующих противоречий, а не подмена их общими фразами о российских успехах в области охраны природы, способствует развитию творческого мышления и активной гражданской позиции учащихся. 3. Нельзя забывать о комплексном, междисциплинарном характере экологических проблем.

Учитывая нехватку учебного времени, следует выбирать наиболее существенные межпредметные «области перекрывания». Для игр с «химическим уклоном» наиболее важными являются биологические, физические и математические составляющие экологической проблемы. (Социальные вопросы ООС неизбежно будут возникать при проведении деловой игры в рамках любого школьного предмета.) Целесообразно проводить деловые игры по разным аспектам ООС в течение всего учебного года.

Деловые игры не могут решить всех проблем школьного образования в области ООС. Необходима экологизация традиционного материала: включение дополнительной информации о загрязнителях в условия задач, рассмотрение возможных трансформаций веществ в природной среде, поведения загрязнителей в различных средах и их синергизм при изучении их свойств и т.д.

Деловая игра экологической направленности в школе должна проводиться под девизом «Как можно больше свободы». Необходимо допускать ошибочные мнения учащимися, но при этом они должны отстаивать свой взгляд на проблему, свое мнение. Ошибки в деловой игре, прово-

димой на уроке исправить легко, а вот косность мышления, безразличие и неверное отношение к природоохранным проблемам исправить сложно, а порой и невозможно.

Важно учитывать, что форма проведения деловой игры не имеет большого значения. Главное – проявление творческой составляющей в активности учеников, выработка привычки к критическому мышлению и критическому отношению к получаемой информации и аргументированному обоснованию своей позиции. В ходе деловой игры учитель выступает организатором и распорядителем. А по окончании игры необходимо подводить итог. Для этого необходимо повторить суть проблем, которые обсуждались в ходе игры, сделать выводы и обязательно отметить самые оригинальные и аргументированные выступления учащихся.

В качестве примера мы предлагаем конспект деловой игры «Современная экологическая ситуация» в рамках школьного курса химии.

Человек начал испытывать экологические трудности еще в прошлые эпохи развития человеческого общества, особенно такого уникального природного объекта как вода. Особенности расселения и формирования городов имеют четкую географическую привязку – наличие пресноводных водных объектов, что в свою очередь сыграло с человечеством весьма отрицательную роль. Так, рост крупных поселений, привел к тому, что уже в средние века вода во многих районах Европы стала непригодной для питья (опустошительные средневековые эпидемии чумы во многом были связаны с загрязнением водных источников), причем человечество не могло уже воспользоваться новыми ресурсами. Рост промышленности в эпоху индустриального общества с капиталистическим способом производства привел к введению в экологическую научную терминологию такого термина, как «антропогенный фактор».

С этого периода отходы промышленности начинают угрожать существованию человека как биологического вида, а также флоры и фауны. Экологическую ситуацию во



многих районах Земли многие ученые характеризуют как кризисную. В.И. Вернадский отмечал в своем учении, что биосфера обладает мощными экологическими резервами и высокой адаптационной способностью, например самоочищение воды при прекращении антропогенного воздействия на водный объект. Но человечество, зная это, не только не сокращает прессинг на природу, а увеличивает его, и экологические системы уже не могут справиться с этим воздействием. К такого рода воздействиям следует отнести загрязнение природной среды химическими соединениями, не свойственными природе (их называют ксенобиотиками); нарушение геохимических циклов; нерациональную, экстенсивную эксплуатацию природных ресурсов, подрывающую способность природы к воспроизводству возобновляемых ресурсов и приводящую к быстрому истощению невозобновляемых ресурсов.

Вред, наносимый природе, не является неизбежным следствием развития человечества. Весьма часто ухудшение состояния окружающей среды происходит в результате ошибок в технической и экологической политике и связано с «...недостаточным уровнем технического развития, слабой изученностью возможных эффектов антропогенного воздействия, широким использованием природной среды в качестве средства снижения интенсивности воздействия вредных отходов производств и других действующих факторов (например, использование природной среды в качестве рассеивателя вредных веществ)...»*

К сожалению, человек далеко не всегда понимает, какие изменения природной среды дадут полезные результаты, а какие – отрицательные**. Дело не только в неопределенности реакций биологических систем на воздействие. Одной группе людей некоторое воздействие на природу может казаться весьма желательным, а другой – наоборот. Яркими примерами являются многолетнее загрязнение Байкала, эпопея с поворотом северных рек. Как много имеется примеров нерационального, варварского отношения к природе со стороны государственных организаций, ставящих ведомственные интересы выше общегосударственных (рекорд в этой области принадлежит, вероятно, Минводхозу).

В условиях сильного антропогенного воздействия на биосферу оптимальная техническая и экологическая политика должна основываться на совмещении интересов человечества и природы. По словам академика С.С. Шварца, «...человек не должен брать функции биосферы на себя, он должен облегчить ее работу. Объединение усилий

* Никитин Д.П., Новиков Ю.В. Окружающая среда и человек. М., 1986. С. 183.

** Нифантьев Э.Е. и др. Круговая работа со школьниками на тему «Химия и охрана окружающей среды» // Химия в школе. – 1980. № 5. С. 64–66.

человека и природы может способствовать формированию стабильных биогеоценозов в измененной человеком среде...». Значение химии в решении экологических проблем необычайно велико: совершенствование аппаратуры, препятствующей загрязнению воздуха и воды; разработка новых, малоотходных процессов и схем получения веществ; создание экологически менее опасных видов топлива, средств защиты растений; опреснение воды; решение проблем, связанных с радиоактивными отходами. Особая роль принадлежит аналитической химии. Определение загрязнителей, измерение концентраций загрязняющих веществ в сложных, многокомпонентных природных смесях – важная составная часть мониторинга антропогенных изменений окружающей природной среды.

Успешное преодоление экологических затруднений возможно лишь в результате совместных усилий представителей различных отраслей знания – естественнонаучных, технических, социальных.

Такой объединяющей формой различных отраслей знаний является исследовательская работа, в том числе и в природоохранной области.

В настоящее время необходимо отметить, что в школах фактически не проводится исследовательская работа со школьниками в данном направлении, хотя важность является очевидной. Данная форма организации деятельности учащихся, с одной стороны, способствует сближению обучения и жизни, а с другой – формирует экологическую культуру. В ходе исследовательской работы школьники получают возможность проводить эксперименты, в том числе и с использованием методик исследований компонентов природной среды с помощью аналитической химии, изучать данные литературных источников, проводить наблюдения за изменением состояния окружающей среды. В итоге приводит к выработке активной жизненной позиции в области охраны окружающей среды, отказу от безразличного созерцания изменения окружающей среды под воздействием антропогенного фактора.

Все это говорит о необходимости введения экологической исследовательской деятельности в учебный процесс только после того, как учащиеся смогут ориентироваться в определенной системе знаний, то есть после изучения основ физики, химии, биологии, что значительно будет повышать самостоятельность в проведении данного вида деятельности школьников.

При планировании исследовательской деятельности главный акцент необходимо делать на анализ учебного материала и материала, необходимого для проведения экологических исследований. При этом необходимо соблюдать следующие условия, обеспечивающие высокую эффективность исследовательской работы учащихся: вновь полученная информация должна дополнять базовые знания; выбранная информация должна быть значимой для учащихся, так как только в этом случае они будут мотивированы к проведению исследований и в получении новых знаний; выделенная информация должна обязательно содержать проблему, так как исследовательская работа должна быть ориентирована на ее решение.

Другим важным моментом является выявление уровня знаний и умений учащихся, что необходимо для определения степени участия учителя в исследовательской работе школьников. Безусловно, роль учителя в данном виде работ является ведущей, так как именно он должен помогать ученикам определять объект исследования в свете рассматриваемой экологической проблемы, помогать с выбором методики исследования и проведения эксперимента, с оценкой результатов анализа и с помощью такого метода как синтез – давать заключение о качестве состояния природного объекта, выявлять уровень ошибки исследования, что делает полученные результаты наиболее значимыми.

Таким образом, в курсе химии заложены большие возможности, связанные с формированием экологической культуры у школьников, экологического воспитания и познавательной деятельности, связанной с проведением исследовательской работы, направленной на выявление уровня антропогенного воздействия на окружающую среду, на сохранение биоразнообразия на нашей планете. Решаемый круг экологических проблем с помощью курса химии достаточно широк. Начиная от определения качества воды, воздуха, почвы, уровня деградации почв в зависимости от вторичного засоления до определения качества продуктов питания и выявления уровня воздействия на человека электромагнитного излучения от ЛЭП, установления причин смертности.

СОЦИО-КУЛЬТУРНАЯ АНТРОПОЛОГИЯ

Раздел II.

Relevant part Socio-cultural anthropology

УДК 31.6

Маслова Т.Ф. (Maslova T.F.)

Образовательная среда как поликультурное пространство педагогической деятельности

Educational environment as a multicultural space pedagogical
activities

Статья посвящена описанию образовательной среды как поликультурного микросоциума; на основе данных социологического опроса раскрываются особенности взаимодействия педагогов и учащихся образовательных организаций многонационального региона Ставропольского края, проблемы обучения в поликультурной среде, способы формирования компетенций обучающихся и их родителей. (The article describes the educational environment as multi-cultural micro-community; based on data from a sociological survey revealed features of the interaction of teachers and students of educational institutions of the multinational region of Stavropol Territory, learning problems in a multicultural environment, methods of forming competencies of students and their parents.)

Ключевые слова: образовательная микросреда, поликультурная образовательная среда. (Keywords: educational micro-environment, multicultural educational environment.)



Образовательная среда – непосредственное окружение человека в период получения им образования, отражающее образовательные отношения между основными субъектами: обучающиеся, их родители, педагоги; условия, представляющие возможности для всестороннего совершенствования личности в рамках образовательной организации.

Поликультурность образовательной среды выражается «присутствие» в ней нескольких культур, носителями

ВЕСТНИК
Ставропольского
государственного
педагогического
института



которых являются субъекты отношений. С одной стороны, сосуществование носителей разных культур усиливает потенциал общества как социокультурного целого, а с другой, – если представители культур в этом не заинтересованы, является источником межкультурного конфликта. Какая из этих сторон будет превалировать в социуме, во многом зависит от среды взаимодействия субъектов, которая охватывает общественные институты, общественное сознание и культуру; учитывает непосредственное окружение человека: семью, трудовую, учебную и другие группы. Отсюда одной из функций образовательной среды выступает воспитание личности, способной понимать и принимать равноправность взаимодействия культур.

Условием для гармоничной интеграции обучаемого в современный социум, его гражданской идентификации выступает обретение поликультурной образовательной микросредой институциональных черт в ходе взаимодействия педагогов и учащихся внутри образовательной организации. Получение информации о состоянии данного процесса, связывается с «отслеживанием» формирования социокультурных (поликультурных) компетенций учителей и обучающихся, которые затрагивают как собственно этническое, так и общенациональное самосознание индивида.

По итогам Всероссийской переписи 2010 года в Ставропольском крае проживало более 100 национальностей, наблюдается некоторый отток русского населения, численность которого превышает 80 %; и выделяются районы, где она составляет 50 % (Курский, Нефтекумский), а также те, которые отличаются достаточно высокой миграционной подвижностью*. В среднем ежегодно в край из республик Северного Кавказа прибывает около 6 тысяч граждан Российской Федерации**. Все это налагает особенности и составляет своеобразие образовательной среды.

В рамках исследовательского направления «Учитель в поликультурном пространстве региона» лабораторией «Экофилософская архитектура личности специалиста» кафедры философии и культурологии СГПИ при поддержке Министерства образования и молодежной политики Ставропольского края было проведено социологическое исследование по проблеме коммуникаций в многонациональной среде образовательной организации учителей и учащихся как основных субъектов образовательных отношений. В ходе исследования, проведенного в октябре 2014, были опрошены учителя и учащиеся школ ряда восточных районов края. Всего опрошено – 164 человека.

* Как изменяется национальный состав на Кавказе // <http://voprosik.net/>

** Глушкова А. На Ставрополье увеличился поток мигрантов // Комсомольская правда. 2010. 11 декабря

Результаты опроса позволяют сделать выводы, выделяющие особенности и направления институализации поликультурной образовательной среды. А именно.

«Национальный климат» (отношения, самочувствие) в поликультурной образовательной организации отражает предпосылки как сближения субъектов отношений, так и конфликтов. Конфликтных отношений на национальной почве среди учащихся, по оценкам 63 % учителей, – не наблюдается. И в целом, по данным опроса, отношения изменились в лучшую сторону, что отметили 23,3 % респондентов.

Такая картина, возможно, связана со сложившимися традициями отношений многонационального «домашнего» населения. Включая и то, что, по оценкам 5,8 % участников опроса, отношения изменились, в худшую сторону». Это проявляется в конфликтах на национальной почве. Более трети (33,3 %); указали на их эпизодичность («Иногда случаются»); 3,1 % сказали, что это случается часто. Последнее может быть обусловлено долей прибывших представителей новых этносов, для которых местные традиции не стали нормой, а также другими обстоятельствами. По мнению опрошенных, выделяются, прежде всего – поведенческие стереотипы: проявления попыток добиться лидерства со стороны разных категорий учащихся, разная реакция на замечания, наказания.

«Поликультурная компетентность» как способность индивидов взаимодействовать с представителями иных культур в разных ситуациях, отражает признаки благополучия. 80,0 % респондентов ответили, что не испытывают трудностей общения со сверстниками. 71,0 % респондентов-школьников после уроков общаются с детьми разных национальностей; среди лучших друзей – у 41,0 % учащихся есть представители других национальностей. Такая среда и характер общения формируют адекватные идентификации школьников и потенциальную мобильность, свойственную молодежи; независимо от национальности. Большая часть опрошенных нами учащихся считает себя росси-

янами (55,0%). На вопрос, «Где бы ты хотел жить?», преобладали ответы – «в другом месте», на что указали 40,0% респондентов.

Опрос показал, что у учителей уровень психологической адаптированности к взаимодействию в условиях многонациональности обучающихся довольно высокий. Так, 87,0% учителей ответили, что им «не приходилось испытывать психологический дискомфорт в классе, где есть представители разных национальностей».

Проблемы обучения связаны с языком общения. Более 70% из числа опрошенных учителей указали на то, что у них в той или иной мере есть трудности преподавания дисциплин детям, для которых русский язык неродной; есть трудности, возникающие при взаимодействии с родителями. Основные причины здесь состоят в следующем: «не владеют русским языком, «не знают традиций русского народа» и другие. Поскольку средствами формирования компетенций в области поликультурных отношений выступают, главным образом, действия педагога в образовательной организации, актуальность в области развития образовательной среды представляют профессиональные качества педагогов.

Важным аспектом формирования эффективной поликультурной образовательной среды оказался уровень профессионализма педагогов. Здесь представляют интерес их высказывания о необходимости обмена опытом по совершенствованию работы учителя в многонациональной школе (30%); обеспечение учебными пособиями (27,0%), методическими материалами (20,0%), проведение специальных семинаров и курсов (20,0% и 17,0%).

Обозначенные проблемы образовательной среды можно рассматривать как факторы воспитания школьников, не изолированные от других институтов социализации, ближайшим из которых является семья. Учитывая потенциал семейного воспитания, 43% опрошенных педагогов считают необходимым уделять внимание родителям-мигрантам с целью организации помощи своим детям в учебе. Однако 10,3% этого не делают; 4,6% не видят в этом смысла. Более 40% затруднились ответить.

Такие показатели в какой-то мере связаны с трудностями, возникающими при взаимодействии с родителями. 26,0% педагогов сказали, что они сталкивались с такими трудностями; 18,8% указали на то, что с ними сталкивались их коллеги. Основные причины трудностей состоят в следующем: «не владеют русским языком, «не зна-

ют традиций русского народа» и другие. На вопрос, «Способствуют ли родители лучшему овладению детьми русским языком?», ответы педагогов распределились следующим образом: «как правило, да – 55,7%»; «как правило, нет – 18,0%»; «трудно сказать – 25,3%». При этом знания русского языка родителями, по их наблюдениям, не превышает оценки «3», в лучшем случае – «4». Несмотря на барьеры, более 70,0% респондентов учителей подтвердили, что многие родители желают своим детям продолжения учебы в российских, русскоязычных вузах.

К сожалению, другие виды участия родителей в делах школы не артикулировались. Лишь 9,1% опрошенных учителей ответили, что родители детей-мигрантов привлекаются к работе родительского комитета, совета школы и т.п.

Таким образом, данные опроса говорят о том, что поликультурная образовательная среда нуждается в сбалансированности действий субъектов образовательных отношений на принципах защиты и развития этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства*. Исходя из этого, в современной образовательной организации материальные, кадровые и иные ресурсы должны отражать цели образования, связанные с формированием соответствующих социокультурных компетенций обучающихся и обучающихся, которые затрагивают как собственно этническое, так и общенациональное самосознание, способствуют успешной интеграции личности в национальную и многонациональную культуру.

* Как изменяется национальный состав на Кавказе // <http://voprosik.net/>



Портнова Т.В. (Portnova T.V.)

Приоритетные направления работы в современной многонациональной российской школе

First-priority strategies of work in modern multinational Russian school

Образовательные стратегии многонациональной школы учитывают гетерогенность учащихся. Важнейшие направления поликультурного образования отражены в учебных программах. Типичные черты национально-психологического образа школьников, являются основанием выбора определённых методов и форм организации обучения. (Educational strategies of multinational school include heterogeneity of students. The most important aspects of political and cultural education are mentioned in school programs. Typical features of a national and psychological student image are the basis for choosing certain methods and forms of education organization.)

Ключевые слова: многонациональная школа, полиэтничные классы, национально-региональный компонент, рабочая программа, языковая семья. (Key words: multinational school, polyethnic classes, national and regional component, working program, language family).



Российская школа на протяжении всей истории была многонациональной. Начиная с имперской России на территории государства, проживали представители более ста национальностей. Этнокультурное многообразие России является её преимуществом. По данным Российского статистического ежегодника опубликованного в 2015 году, в Российской Федерации проживают представители 193 народов, используется 277 языков и диалектов. В системе государственного образования, в качестве языка обучения практикуется 30 языков, в качестве предмета обучения – 59*.

Исходя из выше сказанного, актуальным является рассмотрение поликультурного образования, как важной части современного образования. Именно поликультурное образование призвано решить противоречие между консолидацией русского народа и национально-культурным самовыражением этносов.

* Постановление Правительства РФ от 20.08.2013 № 718 (ред. от 25.08.2015) «О федеральной целевой программе «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России (2014–2020 годы)». С. 6.

Многонациональность российского государства и законодательное языковое право функционирования двух государственных языков – русского и языка титульной нации, предусматривает многообразие типов учебных организаций.

В документах об образовании Российской Федерации используются два определения общеобразовательных школ: российская школа – обучение ведётся на русском языке, национальная школа – обучение ведётся на языке титульной нации и ориентирована на создание условий для формирования этнического самосознания учащихся.

Школы различаются по этническому составу, языку, на котором организуется процесс обучения и воспитания, содержанию, соответствующему инвариантной части учебных программ.

Под многонациональной школой мы понимаем общеобразовательные организации, где в классах обучаются дети нескольких народностей и национальностей, имеющие различные приоритетные нравственные установки, реализующиеся в культурных, языковых, религиозных традициях.

Многие субъекты Российской Федерации отличаются гетерогенностью учащихся. Так, в школах Зимовниковского района Ростовской области обучаются представители 40 национальностей. Все городские школы Удмуртской Республики являются многонациональными. Очень многонационален состав учащихся гимназии № 6 г. Лангепаса Тюменской области Ханты-Мансийский автономный округ – Югра – 25 национальностей. В Альшевском районе республики Башкортостан, школы посещают татары, русские, башкиры, украинцы, чуваша, езиды, узбеки, мордва, азербайджанцы, марийцы, молдаване, курды. В большей степени в многонациональных школах России обучаются дети из стран СНГ. Однако присутствуют и народы Европы. В частности, в общеобразовательной школе п. Селикатный Ульяновской области, обучаются кроме русских, чувашей, татар, украинцев, азербайджанцев, грузин, армян ещё и немцы. В многонациональных школах прохо-

дят обучение и воспитание дети алтайской и сино-тибетской семьи. В школе № 6 г.Ипатово Ставропольского края, это корейцы и китайцы. По данным комитета образования г. Ставрополя, в 2015 году в школах города, кроме представителей народов России, обучались также граждане Украины, Грузии, Армении, Казахстана, Узбекистана, Азербайджана, Афганистана, Молдовы, Монголии, Греции, Йемена, Беларусь, Таджикистана.

В соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 30.12.2015) «Об образовании в Российской Федерации», учреждаются национальные школы. В Дагестане функционируют школы на 14 языках коренных народов.

Рассмотрев многообразие полиэтничных классов, мы выявили противоречие в поликультурном образовании. Оно обуславливается наличием большого количества нормативных документов и законов, подчёркивающих значимость и приоритетность принципов культурного плюрализма и незначительным количеством разработок этих идей в педагогической теории и практике.

Исследование существующих учебных программ, нормативных документов об образовании в российской системе, показали, что в воспитании и обучении в многонациональной школе реализуются следующие важнейшие направления:

- национально воспитательные приоритеты ориентированы на воспитание компетентного, в культурологическом понимании гражданина России, с высокой нравственностью, со сформированной ответственностью, творческого и гуманного человека;
- приобщение учащихся к общенациональным ценностям, среди которых базовыми названы: патриотизм, гражданственность, социальная солидарность, семья, труд, наука, традиционные российские религии, природа;
- представление возможности обучения на родном языке, направленное на освоение культурного достояния этноса;
- включение в учебные планы интегрированных курсов, обеспечивающих ясное понимание места родной культуры в общецивилизационном пространстве, аккультурационные процессы различных национальностей;

- владение языком межнационального общения, формирующее профессиональные, культурные, социальные и личностные компетенции;
- искоренение националистических стереотипов.

Данные направления могут реализовываться с помощью межпредметной модели национально-регионального компонента, модульной, комплексной модели, монопредметной и дополняющей. Каждая из моделей предполагает взаимозависимость изучения этнокультурного содержания и содержания общего образования, с привлечением дополнительного образования.

Теоретическая и методическая ориентация указанных направлений, обеспечивает возможность применения образовательных национальных моделей в современной практике.

Выполнение некоторых приоритетных направлений и введения моделей этнокультурного компонента, предусмотрено в рабочей программе школьного курса «Мой многонациональный край» республики Татарстан, ориентированной на учащихся 2–4 классов. Главная цель курса – формирование, развитие и углубление патриотизма к малой родине. Содержание программы включает в себя литературные, фольклорные произведения народов Поволжья, этнографические сведения о национальных обычаях, костюме, жилище, исторические сведения о народах Татарстана.

Программа обучения русскому языку в Чувашской республике, с родным (нерусским) языком обучения, направлена на овладение компетенций межнационального общения. Данная программа имеет два этапа реализации. На первом этапе создаётся положительная мотивация обучения русскому языку, построение устной речи, формирование умений аудирования и говорения. На втором этапе планируется сравнительный анализ русской графики с графикой родного языка.

Национально-региональный компонент Ставропольского края наполнен программами, проектами и уроками учитывающими специфику и особенности региона. Приоритетными считаются программы духовно-нравственной направленности и курсы основ религиозных культур. Данные программы построены на основе традиций и ценностей школы, семьи, духовных организаций и религиозных общин.

Примером служит программа «Планета толерантности». Концептуальная основа программы направлена на формирование таких качеств как: взаимопонимание, взаимоуважение, ответственность, доброжелательность, коммуникабельность, терпимость и другие ценности. Цель программы – профилактика интолерантного поведения. Обозначенные направления работы с классным, родительским, педагогическим коллективами, достигают цели программы в три этапа. Срок реализации программы «Планета толерантности» 5 лет.

Большое внимание уделяется изучению истории и культуры отдельных народов Северного Кавказа – табасаранцев, аварцев, осетин, ингушей и многих других.

Социально-личностные компетенции школьников Ставрополья формируются в соответствии с этически определёнными нормами и правилами поведения и общения в обществе. Методологическая основа изучения этикета опирается на аксиологический подход.

Разработка и реализация программ, показанных на примере и содержащих оптимизацию межгрупповой адаптации, в первую очередь, должны быть ориентированы на национальную идентичность учащихся.

На основе общности языка, культуры и религии, выделяется следующий этнический состав народов России: индоевропейская языковая семья, алтайская, северокавказская языковая семья, уральско-укагирская языковая семья.

Необходимо считаться с типичными чертами национально-психологического образа каждого учащегося. Коммуникативно-поведенческие и национально-психологические особенности этноса проявляются в специфических способах приёма и передачи информации. Результативность таких способов отражается на образовательном уровне школьников и как следствие, на последующие процессы во всех социальных институтах.

При организации учебной деятельности, в которой субъектами обучения выступают представители славянс-

кой ветви индоевропейской языковой семьи (русские, украинцы, белорусы), учитываются такие особенности как: желание двигаться вперед, быстрая адаптация к новым условиям, крепкое сплетение ответственности и расхлябанности, взаимная выручка, поверхностное отношение к труду, чрезмерная доверчивость.

Народы тюркской ветви алтайской языковой семьи, по национально-психологическим особенностям имеют много общих черт. Типичными среди них являются приверженность к национальной культуре, традициям, быту, что отличает их от славянской группы. В деятельности демонстрируют старательность, настойчивость, выносливость. В межнациональных отношениях проявляется вспыльчивость (татары, башкиры, хакасы) и обидчивость, но, в то же время, они легко строят взаимовыгодные связи с другими этническими группами. Отличаются трудолюбием (башкиры, чувашаи, тувинцы), с характерной медлительностью. Иногда коллективные интересы превалируют над личностными (чувашаи)*

Представители уральско-юкагирской языковой семьи народов имеют очень важную национальную особенность, которую необходимо учитывать при организации процесса воспитания и обучения. Многие из них с трудом адаптируются в многонациональном коллективе. Народы финно-угорской ветви отличаются доброжелательностью (мордва, удмурты), хорошей памятью, высокой внутренней культурой с неотъемлемой деликатностью. Ориентированы на похвалу. Отмечается такая особенность как желание приобретать новые знания (марийцы), рассудительность (карелы), практическая ментальность (ханты, манси). Ненцы, как представители самодийской ветви отличаются взаимным доверием.

В большинстве своём жители Урала, Карелии и севера Кольского полуострова имеют высокую культуру межличностных отношений**.

У коренных народов Чукотки сложилась специфичная система воспитания детей, основанная на особеннос-

* Душанбаева С.С. Взаимосвязь самоопределения личности и её этнической идентичности: дис. ... канд. психол. наук. Пермь, 2003. 206 с.

Ларионова И.Г. Особенности саморегуляции психических состояний в зависимости от этнокультуральной идентичности субъекта (на примере русских и татар): дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2005. 193 с.

** Вельм И.М. Этнический менталитет: истоки и сущность (На примере удмуртского этноса): дис. ... д-ра культурологических наук. Ижевск, 2004. 287 с.

Кригер Г.Н. Особенности структурно-содержательных характеристик этнического самосознания коренных малочисленных народов Сибири (на примере телеутского этноса): дис. ... канд. психол. наук. Кемерово, 2005. 179 с.



тях языка. Отсутствие абстрактных категорий, гендерные особенности в произношении обычных слов, накладывают отпечаток на обучение. Чукчи, относящиеся к палеоазиатским народам, независимы в суждениях, имеют смекалку и хитрость.

Национальные особенности бурят и калмыков монгольской ветви, как психологические качества, это слабая эмоциональность, рассудительность, немногословность, старательность, настойчивость, сочетаются с терпимостью во взаимоотношениях и стремлением мирно решать вопросы*.

Народы северокавказской языковой семьи быстро адаптируются к различным условиям деятельности. Они впечатлительны и упорны (адыгейцы и черкесы), легко ассимилируются среди других народов (кабардинцы), демонстрируют конформное поведение (балкарцы). У многих народов, в частности у чеченского народа и коренных народов Дагестана, развито чувство принадлежности к роду, которое подталкивает их к сплочённости в многонациональных коллективах по этническому признаку. Зачастую, чеченцы становятся лидерами в группе. Выдержанность, немногословие, осторожность в высказывании о других людях, ингуши используют как основу взаимопонимания между разными народами**.

Обучение межкультурным взаимоотношениям должно быть направлено на понимание иных культур и на расширение понятий собственной идентичности. Принятие себя и понимание других характеризуется уровнем адаптивности к школьной образовательной среде каждого этноса. Приоритетными направлениями в воспитании и обучении детей в многонациональной школе являются задачи защиты и развития национальных культур, вопросы религиозного образования, разработки и внедрение культурологических концепций в научную и эмпирическую сферу образования. Взаимосвязь между адаптивностью, способами поведения и фундаментальностью исследований проблем многонациональной школы, является следствием сохранения мира и безопасного проживания на территории Российской Федерации, как многонационального государства.

* Бадмаева З. С. Национально-психологические особенности калмыков : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Бадмаева Занда Сергеевна. М., 1997. 169 с.

** Абдулвагабова А. М. Психологические особенности межнационального взаимодействия в полиэтническом Дагестане : на материалах исследования аварцев, даргинцев и русских : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Абдулвагабова Амина Магомедовна; [Место защиты: Гос. ун-т упр.]. - Москва, 2009. - 295 с. : ил.



УДК 37.01

Тронина Л.А. (Tronina L.A)

Современный образ педагога: экофилософский подход

The modern image of a teacher: eco-philosophical approach

В статье рассматриваются методологические основы формирования мировоззренческой компоненты личности современного педагога и особенности их реализации в Ставропольском крае. (This paper analyzes the methodological basis of formation the outlook of personality contemporary teacher and the peculiarities of realize they in Stavropol region.)

Ключевые слова: педагог, экофилософия, архитектоника.
(Keywords: teacher, ecophilosophy, architectonic.)

Тема нашего исследования является крайне актуальной в новых образовательных условиях, связанных с тем, что с 1 сентября 2012 г. вступил в силу «Закон об образовании», согласно которому теперь мы стали «педагогическими работниками» и оказываем «образовательные услуги» [5]. В законе даются противоречивые толкования процессов обучения, образования в целом, не ясна сущность воспитательного процесса. С другой стороны, в новых условиях реформирования образования в связи с подписанием Болонской декларации, перехода в новую образовательную систему, целью которой являет-

ся интеграция в этой сфере России, европейских стран и США, становится актуальным вопрос о сути воспитательного процесса в новых условиях, создания образа будущего специалиста и, в первую очередь, педагога, какими личностными качествами он должен обладать. Аксиома русской и российской педагогики устанавливает, что педагогический процесс представляет собой единство образования и воспитания. Сегодня мы пытаемся перенять каким-то образом европейскую систему образования и апробировать ее в современных реалиях. А процесс воспитания оказался фактически за рамками профессиональных компетенций, что привело к нивелированию духовно-нравственных ценностей и доминированию тех качеств, которые ведут к личному благополучию и, в первую очередь, материальному. В условиях тотального прагматизма остро встает вопрос о возрождении воспитания как процесса формирования морального общественно значимого и общественно благополучного мировоззрения.

В результате противоречий между идеями отечественной педагогики и принципами западноевропейской системы образования встает проблема определения личностных качеств педагога и его профессиональных компетенций.

В связи с изложенным целью данной статьи является философское осмысление многопланового круга вопросов и задач, связанных, главным образом, именно с формированием личности педагога. Их рассмотрение осуществляется на основе общефилософских позиций, задающих мировоззренческие и методологические ориентиры как для исследования, так и для планирования практического вектора действий. Специфика поставленной цели состоит в том, что личность учителя, его статус, его социальная роль, его престиж, его профессиональные функции рассматриваются нами с точки зрения его мировоззренческой составляющей, с точки зрения его картины мира как целостного образа, сформированного в сознании будущего учителя. Иначе говоря, что есть экзистенциальная и социальная сущность учителя с точки зрения будущих и настоящих учителей. В этом состоит праксиологическая задача деятельности научно-учебной лаборатории «Экофилософская архитектура личности специалиста», созданной в ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт».

Все больше вызывает тревогу глобальная антропологическая проблема. Человек, органически включен-

ный в процессы и события современного мира, непосредственно на себе испытывает воздействие разнообразных факторов, нередко имеющие последствия крайне отрицательного характера. Под угрозой находится не только генофонд людей, но и их душевное и духовное здоровье, что является непосредственной задачей как философского осмысления, так и педагогической науки. Синтезом в решении этих проблем может стать экофилософия.

Все вышеизложенное делает проблему формирования образа педагога как цели педагогического процесса крайне актуальной как с теоретической, так и практической точек зрения, которая рассматривается нами с точки зрения экофилософского подхода.

Применение методологии экофилософии в нашем исследовании означает рассмотрение педагога во всех его взаимосвязях. Окружающей средой для педагога является образовательное пространство, социальная реальность, политическая сфера и другие взаимодействия. Поэтому основными направлениями нашего исследования являются образовательные реалии, педагог – социум, педагог – государство, педагог – профессиональная среда.

Итак, экофилософия – это междисциплинарная область знания, вырабатывающая общетеоретический, духовно-нравственный, профессиональный конкретный образ природных и социальных условий бытия педагога и методологию построения педагогического процесса в новых образовательных реалиях и преодоления кризисных образовательных ситуаций на различных уровнях взаимодействий педагога, а именно с государством, обществом и в профессиональной сфере, с целью создания благоприятных предпосылок для профессиональной деятельности Учителя.

Сегодня как самостоятельная область знания определяется экология человека. Ее предметом анализа является воздействие природной и социокультурной среды на здоровье человека, его генофонд и изучение специфики со-

циокультурной адаптации человека в современном мире. Следовательно, экофилософское знание включает в себя проблемы, связанные с культурной идентификацией педагога в различной образовательной среде, что является крайне важным для поликультурного, поликонфессионального, полиэтничного региона, например, такого, как Северный Кавказ.

Одним из направлений экофилософии является экология культуры, сущность которого состоит в сохранении культурной среды и культурного наследия, что является неперенным условием для формирования нравственности молодого поколения, их стремления к сохранению духовных ценностей и культурных традиций.

Поэтому сегодня важнейшей задачей современного образования должна стать, так называемая, культурная эволюция, которая предполагает развитие таких качеств педагога, которые обеспечивали бы процесс самоактуализации как самого учителя, так и ученика.

Таким образом, основой и началом нового бытия человека вообще, и личности педагога в частности, экофилософская методология считает формирование особой – экофилософской культуры у всех участников педагогического процесса, что обеспечит оптимизацию взаимодействия человеческих, природных, социальных, профессиональных, культурных и иных экзистенциальных аспектов бытия педагога [1].

На основе вышеизложенного необходимо понимать под экофилософскими аспектами архитектоники личности специалиста формирование нового типа личности, которая строит свои взаимоотношения с окружающим миром, с миром природы, с миром Другого, с социальным миром, образовательным миром, политическими реалиями на основе педагогических смыслов, лежащих в основе экофилософского образовательного мировоззрения. А оно может быть сформировано в особо понимаемой реальности – мире образования. Это мир непосредственных взаимоотношений педагога и окружающей среды, понимаемой в самом широком смысле (природной, социальной, образовательной, межличностной и т.д.). Для нового типа личности в образовательном пространстве мировоззренческим идеалом выступает целостность и многомерность самого педагогического бытия, целостность окружающего мира и Учителя, целостность смыслов развития глобального мира (в том числе целостность смыслов развития мировой образовательной сферы).

В связи с этим приоритетными направлениями исследовательской деятельности по разработке многомерного образа будущего специалиста – педагога на основе экофилософского анализа определены следующие: «Этический образ педагога», «Социокультурная интеграция личности специалиста в поликультурном пространстве», «Профессиональная этика научно-педагогического сообщества», «Экофилософские основы формирования гражданского самосознания личности специалиста-педагога», «Особенности формирования политической культуры специалиста-педагога на Северном Кавказе». Результатом указанных исследований на основе экофилософской методологии должно стать формирование новой образовательной парадигмы, особого рода философии образования в новых реалиях.

Создание целостного многомерного образа современного учителя на основе совокупности его мировоззренческих и профессиональных качеств в русле модернизации образования и общества с учетом специфики Ставропольского края невозможно без освоения практик социально-прикладного, информационного-аналитического характера и проведения внешнего и внутреннего мониторинга. Поэтому в рамках деятельности лаборатории были проведены определенные исследования прикладного характера среди студентов Ставропольского государственного педагогического института и учеников и учителей в некоторых районах Ставропольского края.

Эти исследования показали, что в Ставропольском крае остро стоит проблема исследований сущности гражданского самосознания, культурной, этнической и религиозной идентичности. Следующая проблема – это трудности профессиональной адаптации и социализации выпускников. Противоречив вопрос социального престижа профессии учителя. Так 59 % первокурсников педагогического института оценивают социальный престиж профессии учителя как высокий, 63 % третьекурсников оценивают как средний, для 68 % их родителей престиж высокий [2].



Но при такой высокой оценке престижа профессии учителя первокурсники, тем не менее, хотят стать учителями только половина – 54 %, третьекурсники, которые хотели бы стать учителями, составляют 55 %.

В связи с этими показателями возникает вопрос: «А почему половина студентов, обучающихся как на первом, так и на третьем курсе, не хотят работать по профессии, а где и кем они желали бы стать?», «Почему в их картине мира нет места для учителя?».

Таким образом, проблемы, связанные с культурной, этнической, религиозной идентификацией педагога в различной образовательной среде, с формированием мировоззренческой компоненты личности современного педагога являются крайне важными для выстраивания профессионального бытия учителя в особом образовательном пространстве Ставропольского края.



УДК 82.091

Марченко Е.М. (Marchenko E.M.)

Северный Кавказ в общегосударственной системе образования: идеи, принципы и реалии (XIX – начало XX века)

**North Caucasus in the national education system: the ideas,
principles and realities (XIX – the beginning of the twentieth century)**

В статье рассматривается эволюция государственной политики в области образования на Северном Кавказе, постепенная интеграция его в общеимперское образовательное пространство. Особое внимание уделено роли исторического познания в этом процессе. Как специфичный фактор, оказывавший неоднозначное влияние на образовательное пространство региона, названа система мусульманского образования. Отмечено движение джадидизма как попытка обновления исламского образования и названы факторы, препятствовавшие распространению новометодных медресе на Северном Кавказе. (Annotation. The evolution of public policy in the field of education in the North Caucasus, its gradual integration into the empire-wide educational space. Particular attention is paid to the role of historical knowledge in the process. As the specific factors that have an ambiguous impact on the educational environment of the region, called the system of Muslim education. It noted Jadidism movement as an attempt to upgrade Islamic Education and named factors prevent the spread novometodny madras's in the North Caucasus.

Ключевые слова. Государственная политика Российской империи в области образования; поликультурный регион, специфика исторического образования, система исламского образования, джадидизм и новометодные медресе. (Keywords. State policy of the Russian Empire in the field of education; multicultural region, specificity of historical education, system of islamic education, jadidism end novometodny madras's.)



Россия – Евразийская держава, страна, построенная по принципу империи, в состав которой по разным причинам и с разной целью входили десятки, если не сотни народов со своими языком, обычаями, мироощущением и религией. В отличие от европейских держав, формирование которых проходило по принципу национально-го государства, она изначально строилась на совершенно ином основании. Это связано, в первую очередь, с огром-



ными пространствами страны, а также с тем, что становление многих нерусских этносов происходило в рамках отечественной государственности. Так в Германии действует принцип, озвученный Г. Колем в бытность его федеральным канцлером: «Германия никого не интегрирует»^{*}. Ни один отечественный здравомыслящий политик не может позволить себе подобного заявления, не погрешив против истины.

Многоукладность, полиэтничность – вот те черты, которые характеризовали наше отечество практически на любом этапе развития. В этой связи далеко не праздным был вопрос построения общегосударственной системы образования. В целом, как отмечают социологи, образование выполняет две важнейшие функции – обучающую, связанную с передачей знаний, и социализирующую, в рамках которой человек должен усвоить нормы и ценности, свойственные данному обществу, позволяющие ему болезненно и продуктивно жить и трудиться в его рамках. Политология отмечает другие, не менее значимые функции: геополитическую и интеграционную. Россия имеет многовековой опыт построения именно такой системы образования в рамках полиэтничного социума, базирующегося на различных религиозных традициях. При этом выработка конкретных форм, методов, а также вектора образовательного процесса было делом непростым, а подчас даже болезненным.

Как отмечают исследователи, как в прошлом, так и в настоящем, образовательную систему России преследовали два существенных противоречия. Первое: в рамках единого государства, реализуя его политический заказ, она должна была интегрировать нерусские народы в состав огромной державы. Осуществлялась эта задача часто путем унификации, или попросту русификации. Второе: действуя в условиях конкретных обществ, члены которых и были субъектами воздействия учебных институтов, образовательная система не могла не реагировать на запросы и требования, предъявляемые на местах. Особенно остро отмеченная проблема возникала на вновь присоединенных территориях, которыми Россия быстро прирастала, особенно в XIX веке. Образование стало во многих регионах важным геополитическим фактором, значение которого в полной мере оценивало правительство.

Ярчайшим примером и доказательством этого являлся Северный Кавказ. Одним из важнейших направлений интеграции этого региона в состав империи стало

^{*} Пономарева А. Мусульмане Европы: прогрессирующий фактор страха // Индекс безопасности. 2007. №3. С. 61–79.

обеспечение доступа местным элитам в систему российского образования, а также создание региональной образовательной сети. Еще до окончания Кавказской войны были созданы аманатские и полковые школы, в которых дети северокавказской аристократии не только овладевали требуемой суммой знаний, обучаясь русской и тюркской грамоте, но и получали «прививку» европейской культуры, отучаясь от «варварских нравов»^{*}. Еще с 1803 года за казенный счет обучались в Московском университете представители горских народов, принявших российское подданство. Открывался доступ и к военному образованию, обучению в кадетских и дворянских училищах, позже в университетах Санкт-Петербурга, Киева, Казани.

Практически одновременно правительство приступает к сложному делу создания местной образовательной системы. При этом, как справедливо подчеркивают исследователи, во вновь присоединенном регионе образовательная политика правительства значительно отличалась от той, что проводилась во внутренних мусульманских областях. Так, здесь не нашли широкого распространения миссионерские школы, основными задачами которых были не столько просвещение, сколько христианизация населения. Без особых успехов данный тип учебных заведений существовал в Осетии, где еще сохранялись традиции христианства^{**}. Несмотря на объективные трудности, уже в 1811 году в Ставрополе было открыто училище, развившееся к 1837 году в гимназию – первую на Северном Кавказе.

Она стала подлинным центром образования и просвещения в регионе. В ней были специальные классы для обучения детей горцев, а её руководитель – Я. М. Неверов смог создать во вверенном учебном заведении творческую атмосферу, в которую погружались как преподаватели, так и учащиеся. Безусловно, справедливы исследователи, которые констатируют на основе анализа публикаций директора гимназии, его сподвижников и учеников факт европоцентричного, русификаторского подхода в обучении^{***}.

* Краснов М. Просветители Кавказа. Ставрополь, 1913.

** Бозиев Р. С. Формирование системы образования на Северном Кавказе (конец XVIII – 30-е гг. XIX в.) [Электронный ресурс]: <http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus>. С. 62.

*** Маговичко С.И. След аульной культуры в историческом сознании гимназиста [Электронный ресурс]: URL <http://www.newlocalhistory.com/node/130> (Дата обращения: 18.09.2014)



Однако необходимо быть справедливыми и отметить, что именно из этой среды горцы вынесли глубокий интерес к собственной культуре, сохранению и развитию которой немало послужили. Первый опыт в данном деле они приобрели именно в гимназии под руководством учителя словесности В. Ф. Юхотникова, организовывавшего сбор терского фольклора своими подопечными.

Так среди выпускников Ставропольской гимназии отмечены такие замечательные деятели культуры и просветители, как кабардинский публицист, переводчик и педагог Кази Атажукин, редактор газеты Терские Ведомости адыг Адиль-Гирей Кешев, скрипач-виртуоз балкарец Султан-Бек Абаев, осетинский поэт и публицист Иналуко Кануков, классик осетинской литературы Коста Хетагуров и многие другие*. Важно отметить и тот факт, что уже в середине XIX века в данном учебном заведении задавались вопросом о принципах преподавания истории, и в частности, российской в условиях полиэтничности. Важность и насущность данного вопроса для местного педагогического сообщества подтверждается разработкой программы по истории, инициатором которой стал уже упоминаемый Я. М. Неверов, а автором – ставропольский преподаватель Стоянов. Получившийся документ стал образцом для учебных заведений округа**.

Эпоха бурных преобразований 1860–1870-х годов естественно, отозвалась и на Северном Кавказе, где активизировалось школьное строительство. Движущей силой этого процесса стала Кубанская учительская семинария, возглавленная талантливым педагогом Д.Д. Семеновым – учеником и ближайшим сподвижником К.Д. Ушинского. Под его руководством семинария добилась существенных успехов, а её выпускники были востребованы на всем Северном Кавказе. Для нас же примечателен тот факт, что в общественном сознании произошел перелом, и мысль о народной школе все решительнее утверждается в социальной полемике. Так Д.Д. Семенов ратовал за распространение именно такого типа школ, где бы преподавался родной язык, а также изучалась бы местная история и география. Для воплощения данной идеи педагогом даже были разработаны соответствующие пособия***.

Необходимость учета антропологических особенностей и социокультурных реалий региона в рамках построения педагогического процесса утверждал друг и единомышленник Д.Д. Семенова – Л.Н. Модзалевский, долгие

* Казиев Ш. М., Карпеев И. В. Повседневная жизнь горцев Северного Кавказа в XIX веке. М., 2003. С. 48.

** Программа истории для Кавказских гимназий и прогимназий: Составлена по распоряжению главного инспектора учебных заведений на Кавказе и за Кавказом Я. М. Неверова. Тифлис, 1867.

*** Блейх Н. О. Влияние российских педагогов-новаторов на развитие просвещения горских народов (XIX в.) // Былые годы. 2014. №33. С. 405–408.

годы занимавший должность окружного инспектора Кавказского учебного края. Используя свой богатый опыт, этот замечательный педагог, благотворитель и просветитель, утверждал в сознании и практике многочисленных учеников, а также отстаивал на страницах периодических изданий названную идею. Созвучные мысли мы находим в работах С.В. Фарфаровского, анализировавшего опыт построения светского образования у ногайцев, и призывавшего педагогов русско-туземных школ создавать для своих учеников хрестоматии, включающие произведения национального фольклора*.

Таким образом, можно констатировать тот факт, что к концу пореформенного периода в целом сложился государственный подход и принципы построения системы образования в специфических условиях Северного Кавказа. Важно подчеркнуть, что опыт других поликультурных и поликонфессиональных областей России здесь применялся ограниченно, с большой осторожностью. В частности, инородческие школы, работавшие на билингвальной основе по методике Н.И. Ильменского, строившиеся на основе православного воспитания. Опыт же других монархий (к примеру, Великобритании) вообще не нашел применения, поскольку выстроенная в Индии система обучения своей основной задачей ставила овладение техническим знанием, а не интеграцию народов в общеимперское этническое пространство**.

Результатом последовательного проведения выбранного курса в регионе можно отметить некоторые успехи, в том числе в деле подготовки педагогов из среды местного, горского населения, расширение сети учебных заведений, что уже в 1880-х годов позволили включить северокавказский регион в общеимперскую образовательную систему. Успешность образовательной политики на Северном Кавказе была одной из существенных причин стабилизации этноконфессиональной обстановки в этом беспокойном крае. Доказательством этому служит тот факт, что к концу пореформенного периода доплаты учителям и служащим

* Фарфаровский С. В. Народное образование среди калмыков большого Дербета в связи с их бытом и историей // Журнал Министерства Народного Просвещения. Серия XXVII. отд. 3. 1910. № 6. С. 217.

** Ткаченко Д. С. Национальное образование в Российской империи XIX – начала XX в. (На материалах Северокавказского региона). Диссертация на соискание ученой степени доктора ист. наук Ставрополь, 2006. С. 223.

министерства народного просвещения в исследуемом регионе были уменьшены и сравнивались со средними по стране. Хотя всего несколькими десятилетиями ранее превосходили их на 20–25%*, что отражало политику государства по привлечению на колонизируемые земли учителей из центральных областей России.

Однако, несмотря на отмеченные успехи системы государственного образования, существенной реалией, влиявшей на общую педагогическую картину в регионе, было параллельное существование системы религиозного (мусульманского) образования. На Северном Кавказе оно было представлено Она осуществляла, помимо непосредственной подготовки новых кадров служителей культа, трансляцию и воспроизводство мусульманских традиций у горцев и кочевников. Данные функции осуществлялись на трех основных ступенях обучения:

- подготовительной (кораническая школа);
- начальной (мектебе, арабская школа);
- средней (медресе).

Четвертая ступень, включавшая индивидуальное ученичество у известного мугаллима (учителя), чаще всего в Дагестане, Карачае или Кабарде, а также обучение в культурных центрах мусульманского мира (Египет, Саудовская Аравия, Турция, Средняя Азия, Казань), являлась доступной лишь для очень небольшого количества лиц, получавших духовное образование. Она предназначалась для наиболее способных и подготовленных учеников, причем, обеспеченных материально. Данная ступень мусульманской системы образования была очень важна для интеграции местных мусульманских традиций внутри России и противодействовала их отрыву от арабских корней.

В системе мусульманского образования в конце XIX – начале XX века также происходили существенные изменения. На фоне некоторой либерализации государственной образовательной политики в отмеченный период в мусульманских регионах империи, и прежде всего в Крыму и Поволжье, развилось движение джадидизма, возникшее среде выпускников Стамбульских медресе под влиянием идей И. Гаспринского*. Наиболее существенным результа-

том его деятельности стало реформирование крайне неэффективной традиционной исламской системы обучения и создание новометодных мектебе – начальных религиозных школ, обучение в которых приобрело значительно более светский характер. В этих низших учебных заведениях вводилось преподавание на местных языках, а в программе упор делался не на религиозные, а на светские предметы, такие как математика и грамматика. Пусть не в полном объеме, а скорее в виде отголосков, джадидизм достиг и Северного Кавказа.

Как уже отмечалось, правительство часто с недоверием относилось к просветительским инициативам местной интеллигенции, особенно, организованной на иной, а не русско-православной основе. Создаваемые в рамках движения джадидизм регионально-просветительские общества формально преследовали вполне продуктивные, с точки зрения государственной идеологии задачи: «Помочь многотысячному населению Дагестана приобщиться к европейской культуре, с сохранением коренных основ его жизни и быта, как религиозных, так и общественно-нравственных, и тем облегчить его сближение с великим народом, с которым его тесно связала судьба»*. Целью же подобных обществ, согласно уставных документов, было «взять в свои руки постановку всего низшего образования в области». Естественно, успехи новометодных медресе, имевших широкие зарубежные связи, вызывали настороженность официальных властей.

Одновременно многие представители северокавказских горцев с большой опаской относились к обучению своих детей в министерских школах, боясь не столько русификации, сколько отхождения их от ислама. В итоге, мектебе и медресе, создаваемые в рамках движения джадидизм, быстро закрывались, что вызывало недовольство местного населения, на средства которого данный тип учебных заведений функционировал. Разрешить это сложное противоречие образовательной системы в регионе в дореволюционный период так и не смогли. Гражданская война и наци-

* Червоная С. Пантюркизм и панисламизм в российской истории // Отечественные записки. 2003. №5 (14).

** Кавказские мусульмане по материалам Особого отдела канцелярии наместника Кавказа (1912 г.) / Предисл. и публ. Д. Ю. Арапова // Кавказский сборник. Т. 2 (34) / Отв. ред. В. В. Дегоев. М., 2005. С. 182

ональные движения в её рамках на территории Северного Кавказа наглядно продемонстрировали важность решения школьного вопроса на основе баланса интересов всех субъектов, заинтересованных сторон для обеспечения стабильности и благополучия в регионе и стране.

Установившаяся советская власть разрушила этот гордиев узел, уничтожив практически всю систему религиозного образования, создав письменность на кириллической основе и новую национальную школу. Однако, как показала история, учет одних лингвистических особенностей в процессе построения образовательной системы далеко недостаточно. Введение регионально-национального компонента, а после его изъятие из федеральных образовательных стандартов II поколения, попытки создания единого учебника истории или его концепции, ясно говорят нам о том, что вопрос принципов построения образовательной системы в поликультурных условиях еще далек от окончательного решения.



УДК 343.5/.8:27/.2»19»

Немашкалов П.Г. (Nemashkalov P.G.)

Помощь общественных организаций и православных братств в деятельности русской Православной церкви на Северном Кавказе во второй половине XIX – начале XX века

Assistance to public organizations and the Orthodox Brotherhood in activities the russian orthodox church in the North Caucasus second half XIX – early XX centuries

Отсутствие государственной поддержки в оказании помощи социально незащищенным слоям населения вызывало необходимость активного участия общества в разрешении возникающих проблем. Вторая половина XIX века характеризуется активным участием общества в области благотворительности через деятельность общественных организаций. Создаваемые православные братства занимались активной работой на поприще распространения православной веры и содействовали разрешению возникающих проблем в деятельности Русской православной церкви. В статье рассматриваются вопросы организации братств и пределы их компетентности в наиболее сложном регионе – Северном Кавказе, в период второй половины XIX – начала XX века. (Lack of government support to help vulnerable people causing the need for active public participation in solving the problems arising. The second half of the XIX century is characterized by the active participation of society in the field of philanthropy through the activities of NGOs. Created Orthodox fraternity engaged in active work in the field of dissemination of the Orthodox faith and contribute to the resolution of problems arising in the activities of the Russian Orthodox Church. The article deals with the organization of fraternities and the limits of their competence in the most difficult region – the North Caucasus, during the second half of XIX – early XX century.)

Ключевые слова. Северный Кавказ, история Русской православной церкви, Ставропольская епархия. (Keywords: North Caucasus, the history of the Russian orthodox church, diocese of Stavropol.)



Образованная в 1843 г. Кавказская епархия в 1885 г. была разделена на три: Ставропольскую и Екатеринодарскую, Владикавказскую и Моздокскую, Сухумскую. Ставропольская епархия занимала особое положение в сравнении с другими регионами, поскольку на ее территории

проживало большое число неправославного населения. После окончания Кавказской войны и установления мира на Северном Кавказе можно наблюдать тенденции к либерализации церковной жизни, обусловленные несколькими факторами: разнородный и полиэтничный состав духовенства, мировоззрение приходского духовенства и мирян, иноверное и сектантское окружение, широкая миссионерская деятельность и т.д. Помимо православных христиан и мусульман в регионе проживали: римо-католики, армяно-григориане, лютеране и протестанты других толков, мусульмане, буддисты-ламаисты, старообрядцы и представители различных сект.

Между тем епархиальная власть не имела достаточных сил для борьбы с противниками христианской идеологии. Тяжелые материальные условия, малочисленность церковных приходов неблагоприятным образом отражались на деятельности епархиальных учреждений, на состоянии духовного образования и миссионерской работы в целом. В таких условиях на помощь приходят различные религиозные общественные организации.

Широкое распространение получила миссионерская деятельность в форме создания религиозно-просветительских и благотворительных братств. Причиной их появления стала попытка епархиального руководства решить проблемы не только духовного образования и миссионерской работы, но и деятельности епархиальных учреждений и материального обеспечения приходов*. Впервые к решению церковных проблем привлекалось белое духовенство и миряне, представители местной элиты: руководство города и губернии, архиерей и духовенство, занимающее высшие посты в епархии, интеллигенция, купцы и буржуазия.

К пореформенному периоду на территории России уже существовали религиозные общественные организации различных типов: православные миссионерские общества, религиозные братства, сестричества, церковно-приходские попечительства, религиозные кружки и т.д. Однако наиболее широкое распространение они получают только после издания в 1864 г. положения «О правилах для учреждения православных церковных братств» и «Положения о приходских попечительствах при православных церквях»** и уже к началу XX в. в России насчитывалось не менее 20 000 подобных объединений***.

Образцом православных общественных организаций на Северном Кавказе стало, основанное 9 июня 1860 г.

* Любушкина Е. Ю. Общественные организации Ставропольской губернии и Кубанской области в период с 1860-х гг. по октябрь 1917 г. Ставрополь, 2004. С. 233.

** Поспеловский Д. В. Православная церковь в истории Руси, России и СССР. М., 1996. С. 182.

*** Зверев А. С. Православные религиозные общественные организации // Милосердие и благотворительность в российской провинции. Тез. докл. Всероссийск. конф. 22–23 марта 2002 г. Екатеринбург, 2002. С. 108.

«Общество восстановления христианства на Кавказе», направленное на миссионерскую работу среди автохтонного населения. В 1873 г. усилиями епископа Германа (Осецкого) было образовано Братство святого апостола Андрея Первозванного, а в 1888 г. с участием епископа Владимира (Петрова) сформировалось Братство святого равноапостольного князя Владимира. В конце 1892 г. братства были объединены в Ставропольское Андреевско-Владимирское братство, деятельность которого осуществлялась по трем основным направлениям: религиозно-просветительском, миссионерском и благотворительном*.

Конечно, в миссионерском деле вначале было много трудностей. Организация православной миссии требовала правильной постановки ведения дела, хорошо обученных проповедников, чего на тот момент, к сожалению, не хватало. Отчеты Братства свидетельствуют о том, что за первое десятилетие своей деятельности оно оказывало материальную и нравственную поддержку лицам, обращающимся в Братство за помощью, устраняя «разные случайные препятствия к обращению их в православие»**. Однако вскоре Братство отошло от своих целей и задач, так как со стороны духовенства на него было возложено много посторонних обязанностей. Перестало заниматься религиозно-нравственным просвещением, а стало исполнителем административных функций.

Деятельность Ставропольского Андреевско-Владимирского Братства распадалась по своему характеру на: религиозно-просветительскую, миссионерскую и благотворительную. Реализуя религиозно-просветительские цели, Братство открывало школы, проводило религиозно-нравственные чтения, снабжало школы учебными руководствами, пособиями, издавало и распространяло листки и брошюры религиозно-нравственного содержания. Членами Общества была учреждена библиотека при убежище бесприютных детей, книжный склад. Благотворительная деятельность Братства продолжала осуществляться преимущественно в содержании благотворительных учреждений в

* Лушникова, О. А. Деятельность Андреевско-Владимирского братства в Ставропольской губернии // Общественные организации Юга России в контексте становления гражданского общества: история, проблемы и перспективы развития: Материалы региональной научно-практической конференции 15–16 октября 2009 г. Ставрополь, 2009.

** Ставропольские епархиальные ведомости. 1893. №2. С. 42.

г. Ставрополе: дешевая столовая для бедных, убежище для бесприютных детей, дом для беспомощных престарелых.

В 1899 г. создается Епархиальный комитет Православного Миссионерского Общества в г. Ставрополе, который находился под председательством и непосредственным руководством архиепископа Ставропольского и Екатеринодарского Агафодора, общая численность членов комитета составляла 117 человек*. Его целью была миссионерская деятельность среди язычников и мусульман в Большедербетовском улусе и в Туркменских степях Ставропольской губернии. Центром стяжания миссионеров выступал Князе-Михайловский Миссионерский стан, который был 7 июля 1890 г. устроен по предписанию главноначальствующего гражданской частью на Кавказе. Ведущим деятелем был священник и настоятель миссионерской церкви в стане Иоанн Спиридонович Шегеденов**.

На территории региона активно велась работа по сдерживанию распространения ислама, которая была сосредоточена преимущественно в Туркменских степях. В 1898 г. религиозно-просветительская миссия на этой территории была возложена на священника с. Овощей Николая Яковлева. Деятельность велась в учреждении миссионерского причта при Николаевском храме на Летней Туркменской ставке***.

Особенность православных религиозных общественных организаций (братств, миссионерских кружков) в регионе состояла в большой роли миссионерской деятельности среди многоконфессионального населения региона, обусловленной географическим соседством с многочисленными горскими народностями и пришлым населением. Миссионерская деятельность разделялась на внутреннюю («противосектантскую» и «противораскольническую») и внешнюю («противобуддистскую» и «противомусульманскую»). Необходимо отметить, что православные религиозные общества отличались от других общественных организаций большей подчиненностью председателю и властям. Правом распространения православного вероучения располагала только православная церковь, следовательно, и православные религиозные общественные организации, находившиеся в её непосредственном подчинении.

После окончания Кавказской войны на Северном Кавказе и разгрома имамата Шамиля вооруженное сопротивление российским властям не имело единого центра и руководства. Сопротивление носило локальный характер,

* Отчет о деятельности Епархиального Комитета православного миссионерского братства за 1914 г. Ставрополь, 1915.

** Там же.

*** В 1912 г. в Летней ставке был выстроен дом со службами для священника, на который Миссионерским обществом было потрачено 4 399 руб.

охватывало территорию отдельных аулов и селений. В современной национальной историографии распространено мнение, что основной формой недовольства и сопротивления местного населения российской политикой на Северном Кавказе во второй половине XIX века стало массовое переселение и эмиграция горцев в Османскую империю, получившее в литературе название мухаджирства.

У мухаджирства не одна, а целый комплекс причин, иначе оно не приняло бы такого массового характера и не продолжалось бы так долго, в течение более полувека. Дело в том, что условия жизни горцев послевоенного Северного Кавказа, да и политика российской администрации довольно сильно различались на северо-западе, в центре и на северо-востоке региона. Наиболее широкий размах мухаджирство получило на Северо-Западном Кавказе, где эмиграция охватила подавляющее большинство местного горского населения. Менее пострадали от нее горцы Северо-Восточного Кавказа, осетины и вайнахи, где инициатором переселения выступали представители мусульманской духовной элиты. По мнению которой, когда мусульманские земли попадают под власть немусульманских правителей, а правоверные уже не могут выполнять свои религиозные обязанности, «<...> каждый мусульманин обязан покинуть территорию и переселиться туда, где господствуют законы ислама»^{*}.

Что касается самого термина «махаджиры» («мухаджиры»), т.е. переселенцы, закрепившегося за горцами, покинувшими Кавказ, то он достаточно условен. Изначально это был мусульманин, перебравшийся вслед за пророком Мухаммедом из Мекки в Медину, спасаясь от преследований язычников, ради своих религиозных воззрений лишившийся имущества и порвавший родственные связи. На Кавказе, где переселялись целыми племенами и по возможности вывозили весь свой скарб, мы ничего подобного не видим. Да и религиозные чувства далеко не всегда играли главенствующую роль, нередко уступая место экономическим расчетам^{**}. Но в любом случае

^{*} Северный Кавказ в составе Российской империи. М., 2007. С. 167–168.

^{**} Виноградов Б.В., Виноградов В.Б. «Мухаджирство» в историческом контексте (племенные заметки) // Проблемы всеобщей истории. Армавир, 2000; Килкеева З.Б. Карачаево-балкарская диаспора в Турции. Ставрополь: Изд-во СГУ, 2000.

Кльчников Ю.Ю., Линец С.И. Северокавказский узел: особенности конфликтного потенциала (Исторические очерки). Изд. 2-е, стереотипное. Пятигорск, 2008. С. 15.

массовое переселение кавказских народов являлось трагедией для всего Российского многонационального государства*.

Не последнюю роль в активности населения сыграли религиозные организации, которые оказывали различную помощь в поддержании этого процесса. Например, Кавказский комитет в 1862 году образовал специальную комиссию, которая занималась переселением горцев в Турцию. Круг обязанностей Комиссии включал обеспечение переселенцев денежными пособиями и организацию их перевозки. Для поощрения добровольной эмиграции предусматривались денежные вознаграждения, на что граф Евдокимов просил у царского правительства выдать 25 тыс. руб. серебром и одновременно заготовить документы на 65 тыс. руб. серебром. Экономическое стимулирование в сочетании с экономической дискриминацией на родине и райскими посулами эмигрантов султана оказали свое действие и способствовали формированию мощного эмиграционного потока, что способствовало снижению остроты религиозного противостояния.

В Северной Осетии наиболее значимым стало Православное братство во имя святого архистратига Михаила (Михаило-Архангельское), занимавшееся миссионерской работой в епархии. В его состав также входило элитарное духовенство Северной Осетии и Терской области. Помимо этого действовали различные общества и попечительства, например: Моздокское общество ревнителей православия, Общество трезвости для борьбы с пьянством и сквернословием, Общество вспомоществования учащим и учившим в церковных школах Северной Осетии, Владикавказское епархиальное попечительство о бедных духовного звания.

Вопреки первоначальным надеждам основателей обществ собственно миссионерская деятельность не получила в нем особого развития. Оно приобрело скорее охранительный характер. «Программа-максимум» православных миссий в регионе заключалась в возвращении Северного Кавказа в лоно православия, откуда он уклонился в ислам. С целью обоснования этой цели проводились исторические работы, посвященные изучению средневековых христианских памятников в Осетии, Чечне, Дагестане**. Подытоживая неудачи православных миссионеров в регионе, еще в 1864 г. барон Н.Е. Торнау отмечал, что «ввиду нестигаемых религиозных убеждений <...> несбыточно обращение мусульман по приказу правительства в христиан»***.

* Краткий исторический очерк христианства кавказских горцев со времен св. апостолов до XIX в. / Публ. В. А. Захарова // Сборник Русского исторического общества. Т. 2. Россия и Северный Кавказ. М., 2000. С. 17–27.

** Мусаев, М. А. К вопросу о попытках христианизации дагестанцев. Махачкала, 2010. С. 103.



УДК 94(47)

Марченко Е.М. (Marchenko E.M.)

«Места памяти» Великой Отечественной войны в городском пространстве Ставрополя

«Memory places» of the Great Patriotic war in city space
of Stavropol

В статье поднимается проблема культурной памяти о Великой Отечественной войне. На примере города Ставрополя рассматривается процесс создания «мест памяти», его важнейшие вехи и ключевые приемы. Определены смыслы, вкладываемые местным сообществом в понятие подвига, а также характерные ритуалы, интегрирующие его память в общероссийский контекст. Сделан вывод о том, что мемориалы и памятники, возведенные в городе в послевоенный период выполняют важные меморатные функции, расширяя культурную память и наполняя ей новыми смыслами. Скверы, аллеи и парки, созданные к юбилеям Победы, с данной задачей справляются хуже. В статье рассмотрены и новые тенденции в развитии «мест памяти», отражающие изменения в общественном сознании. (In the paper, the author brings up a concern of problem of cultural memory about Great Patriotic War. Through the example Stavropol, process of creation of «Sites of memory», main landmarks and techniques is considered. The author identifies the meaning of which is embedded in the concept of heroism in the local community and exams specific rituals integrated the local memory into all-Russian context. Special attention is paid to functions of memorials and monuments of the postwar period. The author supposes they expanded cultural memory and filled it with new meanings. Squares, alleys and parks that were created by anniversaries of Victory, cope with this task worse. The article deals with new trends in the development of «sites of memory», reflecting changes in the public consciousness.

Ключевые слова: культурная память, места памяти, мемориалы, подвиг. (Keywords: «sites of memory», of great patriotic war in, Stavropol urban space.)



Проблема памяти, как показывают события последнего времени, чрезвычайно актуальна. В условиях глобализации постиндустриального общества происходит «ускорение истории» (термин П. Нора). В этом случае происходит разрыв между памятью и историей, так как живая память хранится традиционными обществами, а транслируется естественным образом, изнутри. История создается во внешней среде и возникает тогда, когда память слабеет.



Множество работ, как философов, так и культурологов, историков посвящены проблеме памяти. Она, как и забвение, издавна беспокоит умы человечества. В середине XIX века немецкий философ И.Г. Дройзен называл воспоминания сущностью и потребностью человека и общества, предметом и признаком истории. В последующие десятилетия взгляд на эту проблему значительно усложнился. Понятия памяти и истории были значительно разведены под воздействием социологии.

К середине XX века сформировалось особое исследовательское направление, постулирующее многообразие видов памяти: социальная, коллективная, предметная, коммуникативная, культурная, историческая. Их уровни и тесную взаимосвязь исследовали в своих работах М. Хальбвакс и Я. Ассманн, в отечественной науке – Ю.М. Лотман, а позже – Ю.А. Арнаутова, А.П. Романова*.

Работая в рамках названного направления, французский исследователь П. Нора, предложил понятие «места памяти», которое и является ключевым в данной статье. Тесно связанное с понятием культурной памяти, оно воплощает в себе единство духовного и материального порядков, которое со временем и по воле людей стало символическим элементом наследия национальной памяти общности. Таким «местом памяти» может выступать памятник, личность, знаковое событие и т.д. Автор называет их тем местом, где память кристаллизуется и находит свое убежище**. Действия, традиционно связанные с местами памяти, превращаются в ритуалы, которые по Я. Ассману, можно отнести к сакральным действиям, «институционализированным формам коммуникации». Как пишет исследователь, они, будучи «фигурами воспоминания», как бы возвышаются над временем***. Важным свойством мест памяти, по мнению исследователей, является то, что они могут носить разные значения, которые со временем изменяются.

Событием, оставившим наиболее заметный след в народной памяти и породившим максимальное количество разнообразных «мест памяти» в отечественной традиции, безусловно, является Великая Отечественная война. С мемориалами, ей посвященными, связаны такие устойчивые ритуалы как несение почетного караула, проведение минут молчания, памятное возложение венков. Они являются важным местом встречи поколений, наглядной демонстрацией величия подвига народа, сопричастности каждой драматической истории страны. Ещё в советские годы

* Арнаутова Ю. А. Культура воспоминания и история памяти История и память: Историческая культура Европы до начала Нового времени / Под ред. Л.П. Релиной. М., 2006. С. 10.

** Нора П. Франция-память. СПб., 1999.

*** Ассман Я. Культурная память. Письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности. – М., 2004. С. 167.

были выработаны специальные символические приемы, служащие объединению локальных воспоминаний в единое культурное пространство. Так в одних памятниках хранится земля с Мамаева Кургана Сталинграда, возле других – горит вечный огонь, зажженный на Марсовом поле Санкт-Петербурга, или хранится капсула «переклички поколений» – послание из настоящего в будущее. Это всё – свидетельства единства нашей истории, памяти, судьбы.

В Ставрополе процесс создания «мест памяти» Великой Отечественной войны начался достаточно рано, практически с момента снятия оккупации города, в 1943 году, когда решением горисполкома в городе появилась улицы И.Г. Булкина*. Это подтверждает идею Я. Ассмана о том, что возникновение культурной памяти связано с феноменом смерти и сопровождающимися его ритуалами**. Именно память о мертвых становится первой формой культурной памяти.

Обязательность требования посмертного увековечивания памяти героев в топонимике, возведенного в законодательный принцип в 1957 году, привела к следующей ситуации. Бессмертный подвиг Николая Гастелло, погибшего при совершении тарана одного вражеского самолета, в городе был увековечен. Улицы же, носившие имена асов-маршалов авиации, трижды героев Советского Союза, уничтоживших более сотни машин противника И.Н. Кожедуба и А.И. Покрышкина, были переименованы***. Эти имена исчезли с карты города, и, похоже, безвозвратно. Таким образом, можно говорить о тех смыслах, которые запечатлеваются и передаются новым поколениям горожан, где главным элементом подвига является жертвенность, а не результативность и урон врагу. Более благоприятный пример – перемещение в 2005 году улицы маршала Г.К. Жукова с окраины города в его центр и появление на её месте улицы ставропольского героя Б.И. Воловодова****.

Пик активности в создании культурной памяти о ВОВ, в Ставрополе, как и в целом по стране, падает на 1960-е го-

* Решение исполкома городского совета трудящихся г. Ставрополя «О переименовании улиц // Ставр. правда. 1957. 16 окт. С. 1.

** Ассман Я. Культурная память. Письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности. М., 2004. С. 265.

*** Решение исполкома городского совета трудящихся г. Ставрополя «О переименовании улиц // Ставр. правда. 1957. 16 окт. С. 1.

**** Решение Ставропольской городской Думы от 24.2.2005 №2 «О переименовании улицы Коминтерна в улицу маршала Жукова» // Вечерний Ставрополь. 2005. 26 февр. С. 1.

ды. Видимо, это связано не только с политической линией государства, но и с демографическими процессами – произошла смена поколений и начала ощущаться необходимость в создании культурных механизмов трансляции памяти. Этот факт подтверждает мысль П. Нора о том, что создание «мест памяти» является ключевым моментом, когда «осознание разрыва с прошлым сливается с ощущением разорванной памяти, но в этом разрыве сохраняется еще достаточно памяти для того, чтобы могла быть поставлена проблема ее воплощения».

В этой связи мы должны отметить и активизацию поисковой деятельности, как профессиональных историков, так и любителей, энтузиастов*. Во многом благодаря краеведческой исследовательской работе педагогов и учащихся школы №5 были восстановлены имена и биографии солдат и боевых частей, участвовавших в освобождении г. Ставрополя. Результатом этих же усилий стало появление улиц, названных в честь героев-ставропольчан, а также создание мемориала «Огонь вечной славы», куда были перезахоронены останки павших освободителей города**. 1967 год стал знаковым, поскольку «место памяти» было перенесено с Даниловского кладбища в центр Ставрополя, что подчеркивало значимость событий Великой Отечественной войны и солдатского подвига. Этот акт позволил ставропольцам включиться в общесоюзные ритуалы.

Позже, в 1975 году в городе появился новый мемориал «Холодный родник». Если «Огонь вечной славы» увековечил подвиг солдат и тружеников тыла, о чем говорят три символических барельефа, то этот памятник был посвящен жертвам нацистской оккупации. Он играет особую роль в жизни нашего Ставропольского государственного педагогического института. Характерно, что вокруг мемориала в 65-й юбилей победы в Великой Отечественной войне появилась аллея, высаженная руками ветеранов. Таким образом, «место памяти» наполнилось новыми смыслами. Если раньше оно служило цели увековечивания памяти жертв фашистского террора, то теперь еще и имен ветеранов, проживающих в Промышленном районе Ставрополя.

В том же 1975 году появился еще один монумент – стела, её задачей было возвеличивание подвига ставропольчан, прошедших боевыми дорогами Великой Отечественной войны в составе легендарной дивизии Л.М. Доватора. Возведенная на окраине города, она отмечала место нача-

* Беликов Г. «Оккупация»: к 70-летию освобождения Ставрополя от фашистской оккупации // Вечерний Ставрополь. 2013. 12 янв. С. 5.

** Беликов Г. «Оккупация»: к 70-летию освобождения Ставрополя от фашистской оккупации // Вечерний Ставрополь. 2013. 12 янв. С. 5.

Гниловский В.К., Госкандер В.В., Ю.Н. Христинин. Два века: путеводитель по Ставрополю. Ставрополь, 1977.

ла боевого пути многих наших земляков. Судьба этого мемориала весьма показательна. В 2006 году стелу демонтировали. С ростом города мемориал оказался в центре важной транспортной развязки. Проведенная техническая экспертиза свидетельствовала об устаревании конструкций и угрозе движению. Был поднят вопрос и об эстетической ценности памятника, о его труднодоступности для проведения торжеств и ритуалов.

Однако общественностью города подобные действия были восприняты болезненно и оценены как попытка посягнуть на значимость Победы для народной памяти. Неоднократно в СМИ проводились параллели с Прибалтийскими республиками, где аналогичные действия властей вызвали резкую волну протеста со стороны русскоговорящего населения. Под натиском общественности и давлением прокуратуры стела Доваторцев была восстановлена в увеличенном виде на новом месте в 2012 году*.

В 1998 году в Ставрополе появился единственный на Кавказе и в России памятник «Юным защитникам Отечества» (другое название – Древо Жизни). Расположенный у дворца детского творчества. Инициатором его создания стал ставропольский общественный деятель М.П. Мовзалевский, долгие годы возглавлявший и организовывавший деятельность по военно-патриотическому воспитанию детей в данном учреждении. Со временем мемориал стал играть особую ритуальную и воспитательную роль в городском пространстве. Таким образом, в культурной памяти ставропольчан был постулирован новый аспект в культурной памяти о Великой Отечественной войне: «детство, опалённое войной».

Автором аллегорического дерева-матери, прикрываемого от опасности своими ветвями-детьми, стал ставропольский скульптор Н.Ф. Санжаров. Характерно, что ему же принадлежит авторство таких мемориалов как Холодный родник и стела Доваторцев. Перечисленные памятники, безусловно, можно отнести к «местам памяти», поскольку возлагаемые на них меморатные функции впол-

* Вертелецкий А. Второе рождение // Ставропольская правда. – 2012. – 12 февр. – С. 1.

не успешно выполняются. Однако городское пространство Ставрополя знает и другие, куда менее благоприятные примеры.

Специфической традицией города стало создание парков, скверов и аллей к юбилейным датам Победы. Как показывает время и практика, данный прием не способствует созданию культурной памяти в пространстве города. Яркое доказательство – Парк Победы, заложенный в честь 35-летнего юбилея ВОВ. К 70-летию потребовались дополнительные усилия городской администрации, чтобы напомнить посетителям о происхождении парка и его истинном предназначении*. Развлекательная функция этого учреждения полностью перекрыла меморатную, несмотря на наличие аллеи героев, кавалеров ордена Славы и пр. Еще одно доказательство – сквер 65-летия Победы. Он стал местом «выпаса» нескольких скульптурных коров, расположенных напротив молочного завода и вряд ли может быть отнесен к «местам памяти».

Попытками расширения пространства культурной памяти о Великой Отечественной войне в краевой столице можно считать созданные «часы обратного отсчета» и «стены памяти», чье появление приурочено к празднованию 70-летнего юбилея. Их отличительными чертами стала географическая доступность и персонифицированность, стремление увековечить личный подвиг каждой семьи, а не только выдающихся героев. По утверждению местных СМИ, эти памятники уже стали местом проведения уроков мужества, местом торжественного возложения цветов, встреч ветеранов и школьников.

Обращает на себя внимание и стремление привести имеющиеся «места памяти» в соответствии с требованиями информационного общества. Помимо традиционных и интерактивных экскурсий, внеклассных мероприятий, квестов и акций краеведческой направленности, в рамках подготовки к празднованию 70-летию Победы в памятных местах были установлены QR-таблички. С их помощью все владельцы смартфонов и планшетов смогут считывать полную информацию об истории памятников. Таким образом, мы видим социальную и исследовательскую актуальность проблемы «мест памяти» Великой Отечественной войны.



УДК 069

Краснокутская Л.И. (Krasnokutskaya L.I.)

**Роль краеведческого музея в сохранении
исторической памяти
о Великой Отечественной войне
(на примере Пятигорского краеведческого музея)**

**The role of the museum in preservation of historical
memory about Great Patriotic war
(On the example of Pyatigorsk museum of local lore)**

В статье определено значение Пятигорского краеведческого музея как хранителя богатого собрания свидетельств о Великой Отечественной войне. Раскрыт огромный опыт воспитательной работы посредством экскурсий, выставок, встреч с ветеранами, уроков мужества, поисковых работ, создания музеев в школах и на Посту № 1. (In the article is defined the value Of pyatigorskogo museum of local lore as the keeper of the rich meeting of evidence about the World War II. Is opened the enormous experience of educational work by means of the excursions, the exhibitions, the encounters with the veterans, the lessons of courage, by the initiation of search operations, by the creation of school museums, also, on the post of № 1.)

Ключевые слова: Пятигорский краеведческий музей, выставки, уроки мужества, экскурсии, встречи, ветераны, военная история, воспитание патриотов, поисковые работы, мемориальные доски. (Keywords: five-mountain museum of local lore, exhibition, the lessons of courage, excursion, encounter, veterans, military history, training patriots, search operations, memorial boards.)



Великая Отечественная война – самое знаковое и значимое событие в истории XX века. Подвиг советских воинов на фронтах, рабочих и служащих в тылу служат для наших современников нравственным ориентиром в деле возрождения нашей страны, укреплении славы и могущества России. Но годы идут, и все меньше остается живых участников и свидетелей событий 1941–1945 годов, поэтому очень важно, чтобы следующие поколения знали и помнили, чтобы подвиг победителей сохранился в исторической памяти народа.



Стихи, проза, фильмы, песни военных лет и о войне доносят до нас эмоциональную составляющую памяти, а свидетельства истории – как памятники нашей духовной и материальной культуры, достоверную информацию. О трудностях и испытаниях выпавших на долю пятигорчан в период войны, о зверствах фашистов на нашей земле, о боях и потерях можно узнать из воспоминаний очевидцев, мемуаров, архивных документов. В наше время важность обращения к документу возросла еще и в связи с многочисленными попытками историков разных стран фальсифицировать историю в свою пользу. В результате возможно изменение взглядов на историческую правду, а так как правда всегда одна, то нужно обращаться к документам прошлых лет. Письма, воспоминания, периодическая печать военных лет как раз и являются тем беспристрастным материалом, который несет в себе истину.

Но не каждый молодой человек умеет работать в архивах, получая необходимые сведения из пожелтевших листов, сухих цифр отчетов. Сделать эти документы доступными, понятными, «говорящими» призваны музеи. Образовательные и воспитательные функции музея призваны средствами музейной педагогики, различными формами внеурочной деятельности передавать знания о Великой Отечественной войне студентам и школьникам.

Пятигорский краеведческий музей хранит большое число свидетельств Великой Отечественной войне. Четыре грозных года нашли отражение в фотоснимках, письмах, в воспоминаниях: дети у заводских станков, лейтенант Г. Пестов и его отряд, отважные воины, погибшие при обороне города, прощальное письмо юной разведчицы Н.Н. Попцовой; жестокий итог оккупации – разрушенные дома, взорванные санатории и больницы, электростанция, школы, хлебозавод*.

Материалы о пятигорчанах, сражавшихся на всех фронтах войны, излагаются в обзорных и тематических экскурсиях, на уроках мужества, конференциях, выставках, которые проводят работники музея для учащихся и студентов Кавказских Минеральных Вод. В год 70-летнего юбилея музей провел более 100 мероприятий на военно-патриотическую тематику. Это рассказы о документах, письмах с фронта, предметах – реликвиях периода Великой Отечественной войны, мужестве и доблести горожан. Стали традиционными встречи с героями экспозиций, ветеранами Великой Отечественной войны, такие как: «Живая нить истории», «Война глазами очевидцев»,

* Мы победили. Пятигорск и пятигорчане в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. – Пятигорск, 2005. С. 210–215.

«И помнит мир спасенный», «Этот день мы приближали, как могли», «Эстафету подвига и традиции старшего поколения – в XXI век». Ветеран Великой Отечественной войны Михаил Николаевич Сафаров (1927–2014) после встречи с учащимися средней школы № 6 г. Пятигорска и детского дома сказал в 2005 г.: «Когда я переступаю порог музея, проходя на встречу с детьми, всегда ощущаю волнение. И окраска у этого волнения особая – вот этим быстроногим мальчишкам и девчонкам – детям мирного времени мы, старшее поколение, приносим память. Неостывшую память очевидцев и участников войн, выпавших на долю нашего народа»*.

Музей участвует в проведении Всероссийского месячника оборонно-массовой работы, организуя цикл тематических экскурсий «Пятигорск и пятигорчане в годы Великой Отечественной войны», научно-практические конференции военной проблематики, в которых принимают участие и учащиеся школ города, студенты, ветераны войны и труда, исследователи.

Научные сотрудники музея раскрывают страницы истории Пятигорска, связанные с формированием здесь воинских подразделений, подготовкой военных кадров в Полтавском тракторном и Новочеркасском кавалерийском военных училищах, эвакуированных в 1941 году в г. Пятигорск. 22 ноября 1943 г. в Пятигорске было открыто ремесленное специальное училище связи №13, которое готовило для фронта девушек-связисток. Это училище функционировало до 1947 г. В нем получали профессии радиооператоров, телеграфистов, механиков телеграфа. Обучались главным образом те, у кого родители были на фронте, погибли, а также эвакуированы из Ленинграда и с Украины. После окончания войны последние выпуски готовили специалистов для мирной жизни – работников почтовой связи.

Рассказы о беспримерных подвигах земляков, их вкладе в Победу всегда звучат в дни освобождения Пятигорска от немецких захватчиков, в неделю Памяти и Скорби, посвященную началу Великой Отечественной войны, в дни Воинской Славы России, на уроках истории в музее.

* Фонды Пятигорского краеведческого музея. С. 126.

В ноябре 1965 г., когда в Пятигорске впервые в крае вспыхнул огонь Вечной Славы, а в 70-е годы начал свою деятельность постоянный пионерско-комсомольский пост, музейные работники не только формировали экспозицию в музее Поста №1, но и готовили экскурсоводов, учили собирательской работе, организовывали встречи с ветеранами. С 1991 по 1997 год постоянный пионерско-комсомольский пост был упразднен. Но 8 мая 1997 года Пост №1 у Огня вечной славы открылся вновь, и на его базе в 2002 году был создан Центр военно-патриотического воспитания молодежи. Тогда же, в 1997 году, было принято решение о восстановлении музея Боевой славы, который был основой деятельности Поста №1. Экспозиции музея оформлены в современном стиле, активно используя мультимедийные средства, функционирует сайт. Большую роль в создании, развитии, функционировании по настоящее время сыграли специалисты Пятигорского краеведческого музея, которые проводят для юнармейцев Поста №1 экскурсии, встречи, беседы, конкурсы на лучшего экскурсовода. Стало традицией знакомить стоящих на Пост№1 учащихся с новыми экспозициями Пятигорского краеведческого музея. Пятигорский краеведческий музей изначально является научно-методическим центром по вопросам организации школьных музеев в учебных заведениях города. Помогает вести большую поисковую, исследовательскую работу, результатом которой стало открытие новых музеев, залов боевой и трудовой славы в образовательных учреждениях города, школах № 1, 3, 4, 6, 18, 2 г. Пятигорска; мемориальных комплексов выпускникам и учителям школ № 9, 18, погибшим в годы войны.

Направление в воспитании юных патриотов в работе музея было заложено еще в 30–40-е гг., получило свое развитие в 60–70-е гг., наполнилось новым содержанием в 80–90-е гг. XX столетия и продолжается в наше время. Музей поддерживает тесные связи с высшими учебными заведениями: Пятигорским лингвистическим университетом, Пятигорском филиалом Волгоградского мединститута, Филиалом СГПИ в г. Железноводске. Студенты и преподаватели, активные участники музейных организованных научных чтений, конференций, круглых столов. Они ведут поисковую работу о временной фашистской оккупации города, о работе эвакогоспиталей, быте и учебе молодежи в годы войны, о воинских частях, ушедших из города на фронт и принимавших участие в освобождении Кавказских Минеральных Вод, о воинах-дальневосточниках, завершивших Великую Отечественную войну.

Публикации в периодической печати музейных специалистов рассказывают о таких ярких руководителях музея, участниках Великой Отечественной войны, как И.Г. Алешкин, П.В. Гармашев, М.К. Павлов, научном сотруднике М.И. Рыбенко, зав. научной библиотекой Ю.А. Ющенко, которые в своей практической деятельности многое сделали для формирования мемориального фонда участников войны – пятигорчан, в строительстве тематических экспозиций и выставок.

В содружестве с ветеранами войны и труда, учительством города (В.Г. Крыжановский, Я.И. Каганович, М.Н. Рыбников, Н.Г. Абрамовская, Е.Ф. Спивак, Е.К. Боброва и др.) создавалась книга-летопись «Золотая книга народной памяти». В последние годы большую работу проводит участник боёв на Дальнем Востоке с милитаристской Японией, заслуженный учитель РФ В.А. Кобрин. Он встречается со школьниками, описывает опыт педагогических коллективов города и музея по военно-патриотическому воспитанию*.

Как дань уважения и признательности героям-ветеранам по материалам фондов музея была создана книга «Мы победили. Пятигорск и пятигорчане в годы Великой Отечественной войны (2005)», посвященная 60-летию Победы в Великой Отечественной войне. Этот научный труд, приблизивший историю современному поколению, – результат серьезного кропотливого анализа архивных, музейных источников, основанных на документах личного происхождения.

Юбилей – 70-летие Победы советского народа в Великой Отечественной войне 1941–1945 г.г. – открыл новые неизвестные страницы не только воинского подвига, но и героического труда, который был отдан на алтарь Отечества. Обо всем этом они рассказывают посетителям языком выставок и экспозиций: «Пятигорск. Годы и люди», «Герои Советского Союза – пятигорчане», «Воинская слава России». По инициативе коллектива музея проведены и проводятся:

* Линец С.И. Воинская слава Пятигорска. Пятигорск, 2015.

- торжества, посвященные датам освобождения Пятигорска;
- присвоение ряду улиц Пятигорска имен Героев Советского Союза, людей, отдавших жизнь за свободу и независимость нашей страны;
- установление мемориальных досок, связанных с событиями Великой Отечественной войны;
- большая исследовательская и поисковая работа по уточнению времени освобождения города от немецко-фашистских захватчиков; наименованию частей и соединений, входивших в город в январе 1943 г.; по присвоению звания Героя Советского Союза В. Л. Дегтяреву, звания «Почетный гражданин» П.М. Козлову, В.Ф. Сергацкому и другим.

Значителен вклад музея в изучении проблемы, связанной с участием пятигорчан в завершении Второй мировой войны, воинов-дальневосточников. По предложению коллектива музея старшеклассники школ составили списки бывших воинов по месту жительства, записали воспоминаниям, заполнили анкеты. Обобщив полученные материалы, музей выпустил сборник посвященный ныне живущим участникам боевым действий на Дальнем Востоке. Традиционно вот уже 10 лет 2 сентября в музее проходят встречи молодежи с ветеранами – «Последний аккорд войны».

За год музей посещает более 60 тыс. человек, проводится около 700 экскурсий. Он дает возможность посетителям увидеть прошлое, настоящее и будущее, знакомит с собранными в нем богатейшими материалами, влияет на воспитание патриотизма. Коллектив накопил целый ряд интересных форм и методов совместной работы по воспитанию патриота-гражданина.

Заслуга в развитии использования музейных средств в воспитании патриотов принадлежит опытным научным сотрудникам музея В.И. Постниковой (60–70-е годы), Н.Н. Дорониной (80–90-е гг.), А.А. Багдасарян, заслуженному учителю РФ (2002–2014 гг.) и педагогам школ и вузов, которые строят свою работу во взаимодействии.

Таким образом, многолетняя практика Пятигорского краеведческого музея по гражданскому и военно-патриотическому воспитанию учащейся молодежи и школьников ценна и заслуживает дальнейшего изучения.



УДК 821.161.1

Стрельникова Л.Н. (Strelnikova L.N.)

Образ детства в русской литературе для детей XVIII века

Image of the childhood in the russian literature
for children of the XVIII century

В статье, на примере нравоучительных рассказов А.С. Шишкова, рассматривается образ детства в русской детской литературе XVIII в. Основной темой произведений для детей было и есть воспитание личности, ее развитие через познание жизни, через приобретение жизненного опыта. (In article, on the example of moralizing stories of A.S. Shishkov, the image of the childhood in the Russian children's literature of XVIII is considered in. The main subject of works for children was and there is an education of the personality, her development through knowledge of life, through acquisition of life experience.)

Ключевые слова: нравоучительный рассказ, воспитание, образ ребенка, герой произведения. (Keywords: moralizing story, education, image of the child, hero of work.)

Необходимость междисциплинарного синтеза, с помощью которого возможно создание целостных представлений о закономерностях становления личности ребенка в обществе прослеживается в работах таких известных ученых как А.В. Петровский, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин, Э. Эриксон и другие. Проблемы детства находятся на стыке наук; философии, психологии, археологии, социологии, антропологии, этнографии, истории культуры и литературоведения. По мысли В. Е. Хализева, в своем обращении к «вечным темам» искусство слова оказывается близким и учениям о природе человека (антропологии), и онтологически ориентированной философии*.

* Хализев В. Е. Теория литературы. М., 1999.

Глобальный процесс секуляризации, обмирщения русской культуры привел к изменению в сознании людей нового XVIII в. комплекса внутренних ощущений и сформировал представление об индивидуальности судьбы человека. Все это определило формирование новой концепции человеческой жизни, и, следовательно, повлекло за собой изменение представлений о детстве, воспитании ребенка.

Русскую литературу XVIII столетия называют эпохой глобальных культурных перемен, эпохой зарождения новых представлений о человеке и его жизни, которые кардинально отличались от традиционных представлений русского средневековья. А бурное развитие в Европе в XVIII и XIX столетиях романа воспитания и его различных модификаций было очень важным с точки зрения чистоты исторических аналогий и оказало влияние на содержание произведений для детей и о детях.

Известный психолог И.С. Кон в своей работе «Ребенок и общество: Историко-этнографическая перспектива» пишет об образе детства: «...новое время, особенно XVII и XVIII вв., ознаменовалось появлением нового образа детства, ростом интереса к ребенку во всех сферах культуры, более четким хронологическим и содержательным развлечением детского и взрослого миров и, наконец, признанием за детством автономной самостоятельной социальной и психологической ценности»^{*}.

В детской литературе периода XVIII в. нашло отражение постепенное снижение дидактической функции искусства и усиление художественной функции. Уменьшилось и количество букварей, наставлений ученику, менторских посланий. Ребенок уже не является только объектом воспитания. В произведениях этого периода, адресованных детям подчеркивается приоритет детства, «невинного века золотого», перед миром взрослым с его искусственно установленными отношениями. Писатели, создающие произведения, в которых героем является ребенок, уверенно заговорили о прелести детства как периоде жизни человека, о том, что счастье детства заключено в безмятежных играх, в наличии любимых игрушек, друзей-ровесников.

В русской детской прозе этого периода, где основным жанром становится нравоучительный рассказ, изображается душа ребенка, его характер в процессе формирования, его интересы, забавы, отношения со взрослым миром. Основная характеристика ребенка-героя дается уже в заголовке произведения: «Непослушное дитя», «Разумное дитя», «Смелое дитя» и т.п. В таких рассказах

* Кон И.С. Ребенок и общество: Историко-этнографическая перспектива. М., 1988. С. 76.

описывается поступок главного героя и дается его оценка. Другие сведения о нем излишни. Не имеет значения и возраст ребенка, он никак не обозначается в произведении. Важно только соотношение возраста героя и наставляющего его взрослого, который может быть родителем, прохожим, садовником, причем важна его возрастная соотношенность, а социальное положение не имеет значения.

Герои нравоучительных рассказов также не имеют национальной принадлежности, зачастую лишены пола. Мир, в котором развивается сюжет, лишь слегка обозначен. Не имея многого, герой этих рассказов обладает главным: он может совершать поступки добродетельные и порочные. Роль поступка в такого рода рассказах очень велика, т. к. именно поступок определяет сущность героя и, кроме того, влияет на его последующую жизнь.

Значение доброго примера в рассказах для детей было принято безоговорочно. Так, в рассказе «Великодушные осьмилетняго отрока» А.С. Шишкова – Митюша, который видя, как тяжело его отцу прокормить большое семейство, отказывается от еды. «Митюша не хотел своего кусочка взять, говоря: – Я не могу есть, батюшка, я не здоров. Скушайте вы мою долю, или разделите ее братцам.

– Бедное дитя! – говорил отец, обнимая его, да что тебе сделалось?

– Не знаю, – сказал Митюша, – только я очень болен; я пойду лягу на свою солому»^{*}.

Добрый нрав мальчика, его самопожертвование, детская забота об отце и братьях находят отклик и в душе лекаря, и в душах других людей, которые приходят на помощь ребенку и его отцу.

Этот рассказ ограничен эпизодом из жизни героя, поэтому роль судьбы выполняет наставник – лекарь, который оказывается рядом с мальчиком и вознаграждает его за добродетель.

Зато в другом рассказе А. Шишкова «Болтушка» судьба героини, которая «имела за собою тот порок, что мол-

* Шишков А.С. Детская библиотека. Ч. 1–2. СПб., 1806–1807. С. 117.

чать не умела. Когда она сведает какую тайну, то уж ей, бывало, не утерпится, чтобы поскорей не рассказать того всем своим знакомым. <...> Через короткое время маленькая эта болтушка сделалась сущою язвою для людей того дома, где она жила, и для других, с которыми была знакома, ибо <...> болтанием своим сеяла она семена брани, раздора и несогласия», оказалась очень печальной: «Таким образом, всю жизнь свою долженствовала она проводить в плачевном уединении, не вкуся утех добродетельного брака и не познав никогда приятностей дружбы. Так-то печальные следствия детских пороков часто принуждают нас страдать во все дни нашего века»^{*}.

Нравоучительный рассказ выгодно отличался от других литературных жанров, приспособленных для детского чтения. Главным его отличием было то, что он говорил о ребенке и ребенку предназначался. Яркость примера и краткость морали в такого рода рассказах – незаменимое средство для «учения» маленького читателя. «Учебность» детской книги преследовала несколько целей. Во-первых: познакомить читателя с правилами общежития, дать навыки практической психологии. Поэтому многие книги этого периода представляли собой энциклопедии детских пороков и добродетелей. Во-вторых: забавляя, они учили детей с самых ранних лет их жизни благочестию и добронравию, давали жизненные установки, которые выдвигались и пропагандировались философами и педагогами эпохи Просвещения. Равенство людей, уважение к труду, право на счастье – эти высокие цели сочетались с нормами практического поведения.

Авторы первых детских изданий избавляли себя и читателей от тяжеловесных нравоучений. При этом жанр наставления из детских сборников никуда не уходил. Но там, где авторы все же обращались к нему, наставление обрело доступные ребенку формы нравоучительного рассказа. В изданиях, адресованных ориентированных непосредственно на читателя-ребенка, наставление в чистом виде совсем отсутствует, как, например, в «Детской библиотеке» А.С. Шишкова.

В развивающейся литературе для детей преобладали два характера: ребенок порочный и ребенок добродетельный. Здесь русская литература имела свою традицию в изображении порока. Провозглашенное в XVIII в. намерение авторов «исправлять нравы» открывало широкий доступ на страницах произведений изображения порочных героев. Нравоучительные рассказы были связаны с давни-

ми традициями русских бытовых повестей, в которых говорилось о судьбах падших героев, и новейшими педагогическими взглядами на роль воспитания в жизни человека.

Детские пороки, изображаемые во многих повестях, разнообразны: болтливость и любопытство, невоздержанность и неаккуратность, легкомыслие и невоспитанность, но самую роковую роль играло непослушание, последствия которого всегда печальны. А вот причины такого непослушания всегда разные. С точки зрения принятой тогда дидактики ребенок разумен и логичен, следовательно сила разума удерживала его от дурных поступков. В рассказе А. Шишкова «Можно исправиться, когда твердо того захочешь», послушание – путь к счастливой жизни и всевозможным материальным благам. Только непонимание этого не дает ребенку возможности оценить прелести быть послушным.

Порочные дети в детской литературе конца XVIII – начала XIX в. были тесно связаны с дидактическими представлениями о ребенке. Авторы детских изданий сходились на том, что непослушание есть «оружие, принятое ребенком из рук природы»*. Непослушание, как они считали, является следствием «злонамеренности». А.С. Шишков в свои произведения для детей внес много поправок в судьбы «проказников». Главная из них – отказ от жестоких итогов. Он соединял в характерах своих героев разум и сердце. Так, идеальный отец господин Златогоров так обращается к своему «резвому сыну»: «Что же ты в сердце своем чувствуешь, обо всем этом здраво рассудя?»**.

Нравоучительный рассказ не являлся единственным жанром, приспособленным к детскому чтению. Для детей продолжали издаваться поучения, имевшие в русской литературе давнишнюю традицию, разговоры («сцены») между самими детьми, различного рода беседы, популярность которых была также велика. Тем не менее жанровая пестрота малой прозы XVIII в. никак не влияла на типологию детских характеров. И в беседе, и в назидательном рассказе предстают одни и те же характеры детей.

* Костюхина М.С. Золотое зеркало: Русская литература для детей XVIII-XIX веков. М., 2008. С. 31.

** Шишков А.С. Детская библиотека. Ч. 1–2. СПб., 1806–1807. С. 169.



УДК 7.0

Брыкалова О.Г. (Brykalova O.G.)

К вопросу о закономерностях дирижерской выразительности жеста

To the question about the patterns of conductor's expressivity of gesture

В статье освещается дирижирование как искусство и как профессия; рассматриваются вопросы дирижерской техники на практике; определяются аспекты дирижерского жеста через средства музыкальной выразительности. (The article highlights the conducting as art and as a profession; It deals with the conductor's art practice; determined aspects conductor gesture by means of musical expression.)

Ключевые слова: дирижерское искусство, дирижирование, дирижерский жест и средства музыкальной выразительности. (Keywords: conductor's art, conducting, conductor's gestures and means of musical expression.)



Тайну дирижерской профессии пытались разгадать великие русские композиторы Римский-Корсаков и Ипполитов-Иванов. В своих дискуссиях они не могли прийти к единому мнению относительно основ дирижерской техники и влияния личности дирижера на степень выразительности жеста. Притягательность дирижерского искусства заключается в его неординарности и непохожести на другие виды искусств, а главное, в имманентности взаимодействия на большую массу исполнителей – хор. Дирижированием управляют музыкальные, психологические, физиологические законы, которые тесно между собой взаимосвязаны, взаимозависимы, детерминированы. Действенность, художественная убедительность и образность дирижерского искусства зависит от развитой духов-

ной сферы дирижера, от его умения тонко ощущать, ярко представлять и выразительнее интерпретировать композиторский замысел. Следовательно, чем точнее музыкальное представление, тем богаче воображение, выразительнее дирижерская палитра движений и ярче сила его воздействия на исполнителей.

Дирижировать – значит управлять, руководить, а чтобы руководить исполнением, хормейстер должен сочетать в себе талант музыканта, точно передавать хоровую партитуру, определять художественные требования к исполнителям, а также во время исполнения интерпретировать произведение через дирижерский жест.

Дирижирование – одна из самых молодых музыкально-исполнительских специальностей и один из видов музыкально-исполнительского искусства. В самостоятельный вид исполнительской деятельности она окончательно сформировалась лишь во второй половине XIX столетия. Эволюция истории дирижирования прошла много этапов, однако очень высокий уровень развития музыкального искусства в XVIII веке требовал уже не только правильного воспроизведения нотного текста, но и его художественной интерпретации. С тех пор дирижирование направлено не только на управление исполнительским коллективом, но и на решение художественных задач.

Овладение дирижерским искусством – это процесс исторически сложившейся системы выразительных движений рук, который включает в себя два взаимосвязанных компонента: овладение дирижерскими приемами и отбор жестов для воплощения музыкального образа. Первый из них характеризуется выразительностью исполнения, а второй – технической стороной дирижирования (тактирование, показ вступлений и снятий, пауз, пустых тактов, фермат и т.д.). При этом технической стороне уделяется в методической литературе довольно большое внимание, а выразительная сторона остается наименее исследованной областью музыкального исполнительства и педагогики. Между тем, хотя тактирование является основой дирижер-



ской техники, оно представляет собой самую первичную область дирижирования. Гораздо труднее научить студента технике образно-выразительной, выявляющей экспрессивную сторону музыки, мысли и чувства, заключенные в ней. Для этого нужно обстоятельно разобраться в природе выразительности дирижерского жеста, понять причины, порождающие его образность, предпосылки его художественного и эмоционального воздействия.

«Техника дирижера – писал А. Пазовский, – есть, в сущности, умение передать коллективу известными внешними знаками свои намерения и вызвать в них чувства, аналогичные своими собственными». А поскольку всякий знак, воспринимаемый органами зрения или слуха, может быть зафиксирован и осмыслен, он может и должен быть предметом изучения, если мы хотим пользоваться им как материалом искусства*. Жест от латинского слова *gestus* – это движение человеческого тела или его части, имеющее определенное значение или смысл, то есть являющееся знаком или символом. Главные методические правила в работе над дирижерским жестом включают в себя: свободу всех частей руки, особенно кисти, показ сильной доли в такте, отчетливость жеста, его ритмичность, лаконичность, строгость, простота и выразительность жеста. Все жесты хормейстера должны быть оправданы, должны иметь ясную цель, излагать исполнителям замысел произведения.

Жест как знак, выражающий эмоциональное состояние человека, с давних пор интересовал психологов, писателей, певцов и актеров, все они обращали внимание на то, что поведение, жестикация и мимика человека, дает возможность «прочитать» его чувства, а выразительность жестов рук во многом определяется тем, на какой высоте они выполняются.

Так, жесты на уровне груди носят оттенок душевности, сердечности, поскольку грудь – область сердца и дыхания, именно поэтому движения на уровне груди обычно свидетельствуют о волнении, эмоциональном возбуждении.

Жест на уровне головы относится к мыслительной деятельности, а если руки подняты еще выше – это символ истинно возвышенном, в то время, как, пущенные руки, склоненная голова – внешние признаки усталости, подавленности.

При этом радостное событие напротив, распрямляет человека, заставляет его выражать свое состояние в активных, стремительных, направленных вперед и вверх движе-

ниях, пространственные ощущения (то есть ощущения высоты и глубины, узости и широты, приближения и удаления) часто связываются с представлениями о свете и мраке, весомости и легкости. Человеческая природа как правило, движения вверху, обычно воспринимает как что-то светлое, одухотворенное, а внизу – как более темное и неизведанное.

Все эти наблюдения и ассоциации находят применение в дирижерском искусстве, ведь именно выяснение природы выразительности жеста и источников его образности – это база для выяснения некоторых закономерностей пластической выразительности, на которой создается подлинная теория и школа дирижирования, подобна той, которая давно существует в актерском и режиссерском искусстве.

Для дирижерского искусства важна взаимосвязь, которая существует между художественно-образным, эмоциональным содержанием музыки жеста, ибо дирижерский жест существует не сам по себе, а как способ выражения музыки, так как именно эта взаимосвязь может быть сформулирована так: музыка определяет выразительность жеста, и жест конкретизирует сущность музыки, помогает раскрыть ее смысл. Исходя из этого следует, что источник пластической выразительности жеста нужно искать в музыкальной речи самой музыки.

В основе выразительности дирижерского жеста лежит его ассоциативная связь с выразительностью исполняемой музыки с одной стороны, и с жизненными движениями – с другой. Жест обладает огромным диапазоном эмоционально – образной выразительности. По выражению К. Ольхова «Дирижерский жест – это своеобразный атом дирижерской техники»^{*}.

Сама дирижерская профессия настолько многогранна, что включает в себя точность инженерной мысли токарного мастера, обтачивающего детали, художественные мыслеобразы актера и режиссера, педагогический талант, умение донести подчиненным смысл их работы и меру ответственности, а также хормейстер является связующим,

^{*} Оссовский А.В., Рахманинов С.В. // Воспоминания о Рахманинове. Т. 1. С. 39.

цементирующим началом, сплачивает коллектив, превращая его в единый механизм, организм, дышащих в унисон сердец.

В развитии дирижерского искусства Р. Вагнер и его последователи, превратили жест из обычных схем тактирования и ударов в могущественное средство общения и воздействия на исполнителей в «жестовый язык» дирижера.

Дирижер стал применять выразительные жесты, передающие образный характер музыки, ее эмоциональный подтекст. Музыка и движения взаимосвязаны через воплощение в дирижерском жесте средств музыкальной выразительности: темп, ритм, метр, динамика, тембр, регистр, фактура, характер звуковедения и других.

Одной из первых и важнейших задач, возникающей перед дирижером является определение темпа, от его точного выбора в значительной степени зависит авторская интерпретация хорового произведения.

А.В. Оссовский вспоминал, что Римский-Корсаков исключительно высоко ценил Рахманинова как дирижера, восхищаясь в особенности его метроритмическим чувством*.

Темп и жест самым непосредственным образом связаны между собой величиной и объемом жеста, чем быстрее скорость, тем меньше должен быть объем движения. В основе этой закономерности лежит принцип маятника, который тем медленнее он движется, чем он длиннее. Движение кистью в быстрых темпах хоровых произведений гораздо легче, удобнее, естественнее, чем показ всей рукой. В то время как широкий, массивный жест в быстрых темпах производит громоздкое впечатление и создает ощущение спешки. Отсюда следует, что при ускорении темпа амплитуда движения должна постепенно уменьшаться, а при замедлении – увеличиваться. В соответствии с этим, при оживлении темпа следует постепенно переходить от движения всей рукой к кистевому движению, а при замедлении последовательно подключать кисти, предплечье, плечо, а затем и всю руку.

Динамика или нюансировка может быть показана увеличением или уменьшением объема движений рук. Для показа сильной, громкой звучности требуется энергичный, волевой жест, более крупной объемной амплитуды, а для показа тихого звучания жест руки должен быть более мягким, более приближенным к груди. Освоение *crescendo* достигается постепенным увеличением интенсивностью размаха движения. *Diminuendo* соответственно показывает-

* Пазовский А.М. Записки дирижера. М., 1968. С. 390.

ся жестом с уменьшающейся амплитудой, ослаблением интенсивности каждой последующей доли такта.

Динамика как сила звука, отображается в жесте величиной и энергией размаха (чем значительней размах и амплитуда движения, тем сильнее удар). Непосредственное отношение к дирижированию имеет и зависимость силы удара от массы, веса падающей руки. Ни у кого не вызывает сомнения, что удар всей рукой будет более мощным, чем ладонью или пальцами, но показ динамики в жесте непосредственно связан с темпом музыкального произведения, где темп и динамика всегда выступают в единстве.

Нельзя забывать также о том, что дирижерский жест, передавая характер музыки, непременно оказывает влияние на тембр исполнителей. В воплощении того или иного тембра хора, развитая мануальная техника может потерять свою действенность без соответствующей мимики и выразительного взгляда дирижера, которые конкретизируют назначение дирижерского жеста. Художественно-осмысленная мимика дирижера, определяемая настроением произведения, вызывает соответствующее выражение на лицах исполнителей, что далеко не маловажно при формировании тембра. «И жесты и мимика дирижера всегда просты, естественны и понятны ...»^{*}.

Известно, что характер музыки зависит от того, как она исполняется: связно, певуче или сухо, отрывисто, тяжеловесно или грациозно, жестко или мягко. Эти артикуляционные моменты воплощаются в дирижерском искусстве через приемы звуковедения: legato, non legato, staccato, marcato, которые показываются определенными жестами. Прием legato в дирижировании характеризуется связностью движений. Движение руки в этом приеме сравнивается с ведением смычка скрипки, все части руки свободны, подвижны и в тоже время объединены в одно целое. В зависимости от характера хорового произведения жест legato будет меняться в медленных темпах, он будет «сочным», насыщенным, а в произведениях в умеренных темпах – более легким, невесомым. Жест legato при

^{*} Чесноков П. Хор и управление им. М., 1956. С. 117.



forte ведется крупным жестом, всей рукой от плеча. Легкое *legato* на *piano* – жестом меньшей амплитуды, как бы «невесомой» рукой.

Звуковедение *non legato* является противоположным *legato* и характеризуется ясной разграниченностью долей такта друг от друга, прерывистой, пунктирной линией и наличием твердых, резко укороченных долевого движений. Технически прием *non legato* выполняется очень собранной рукой.

Одной из важнейших задач дирижирования, является отражение в жесте музыкальной фразировки, направления движения, связей между долями и тактами, смысловых акцентов, вершин фраз и построений. Секрет выразительной выпуклой фразировки в большей степени зависит от умения не только подчеркнуть главное, но и завуалировать второстепенное. Единое, целостное движение руки в дирижировании отображает весь путь развития мелодической фразы музыкального произведения.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что достоинство или недостатки любого движения определяются в первую очередь тем, насколько оно соответствует исполняемой музыке, направлению и стилю, к которому она принадлежит. Механическое перенесение рук в разные позиции, уменьшение или увеличение жеста не даст желаемого результата, если это не будет органически вытекать из самой музыки. Резюмируя вышесказанное, можно отметить, что единственно верный путь к выразительности жеста – это постижение эмоционально-образной сферы, характера исполняемого хорового произведения и нахождение пластических средств и приемов, наиболее точно раскрывающих музыкальный образ хоровых произведений.



УДК-37.013.21

Яшуткин В.А. (Yashutkin V.A.)

Категориальные свойства взаимозависимой власти

Categorical properties of interdependence authorities

В статье дается анализ двух противоположных форм существования власти: односторонней власти (власти, основанной на насилии) и взаимозависимой власти, при которой взаимодействие субъектов отношений реализуются в контексте требований принципа сотрудничества. При этом рассматриваются следующие свойства власти, которые изменяются в зависимости от названных форм властных отношений: каузальная и асимметричная сущность власти, потенциальность и реальность власти, а также источники властных отношений. (The article analyzes the existence of two opposing forms of government: the unilateral power (power-based violence) and interdependent power at which relations between subjects are realized in the context of the requirements of the principle of cooperation. This includes the following properties of the authorities, which vary from these forms of power relations: the causal and asymmetric nature of power, the potential and the reality of power, as well as sources of power relations.)

Ключевые слова. Односторонняя власть, взаимозависимая власть. (Key words. One-sided power, interdependent power.)



В науке и социальной реальности выделяют две противоположные формы существования власти: односторонняя власть (власть, основанная на насилии) и взаимозависимая власть, при которой взаимодействие субъектов отношений реализуются в контексте требований принципа сотрудничества.

Взаимозависимые властные отношения характеризуются следующими специфическими свойствами:

Каузальная и асимметричная сущность власти. При взаимозависимости каузальность и асимметричность власти является не абсолютной, а относительной. Эта относительность проявляется следующим образом:

1. Не только субъект, но и объект власти имеет возможность детерминировать поведение партнера по отношениям, выступая субъектом собственной властной активности.

В психологии выделяют два основных вида поведения – адаптивное и преобразующее. Адаптивное поведение предполагает приспособление индивида или группы к внешней среде, их реакцию на изменения средовых факторов и условий. В этом случае индивид или группа будут являться объектом внешнего влияния.

Преобразующее поведение характеризуется обратным процессом – возможностью изменять индивидом или группой внешние средовые условия жизнедеятельности. В активно-преобразующей субъектной позиции, объект власти превращается из следствия в причину процесса функционирования властных отношений.

Таким образом, в условиях взаимозависимой власти каждый из их участников имеет возможность периодически занимать субъектную позицию во взаимодействии, а отношения в целом становятся партнерскими.

2. Относительность асимметрии взаимозависимой власти проявляется в диалогичности подобного рода отношений (в широком понимании диалога как принципа отношения к миру).

Односторонняя властная зависимость является монологической, так как активность во взаимодействии участников отношений является однонаправленной, от субъекта к объекту, при абсолютизации их ролевой, субъектной или объектной, позиции. На схеме это можно представить следующим образом:

Абсолютная асимметричность властных отношений

монолог $S(1) \rightarrow O(2)$

↓ ↓

$S(1) \rightarrow O(2)$

При взаимозависимых властных отношениях асимметричность как важное категориальное свойство власти сохраняется, но в своем диалогически относительном значении. Такая диалогическая относительность обусловливается периодической сменой ролевых позиций участников отношений. Субъект власти периодически становится ее объектом, а объект – ее субъектом. Таким образом, относительная асимметричность взаимозависимой власти позволяет оперировать не субъект-объектной, а субъект-

субъектной формулой отношений. В графическом изображении это может быть представлено следующим образом:

Относительная асимметричность властных отношений

$$\begin{array}{l} \text{диалог } S(1) \rightarrow O(2) \\ \text{(двойной монолог)} \updownarrow \\ O(1) \leftarrow S(2) \end{array}$$

Относительная асимметрия взаимозависимых властных отношений причинно обуславливает и относительность иерархического неравенства субъектов отношений (в первую очередь, при формальной власти). Субъект власти, занимающий более высокое положение в социальной иерархии, вне всякого сомнения, в системе отношений имеет доминирующее положение. Между тем это доминирование не является абсолютным потому, что обеспечивается не произволом (силой) властимущего, а культурой отношений, которая выражается в двух аспектах:

— если речь идет о формальной организации, то в системе формальных норм отношений. В этом случае и властимущий и подчиненный объект наделен нормативно закрепленными правами и обязанностями.

Исходя из взглядов зарубежных и отечественных мыслителей, право – есть свобода, ограниченная необходимостью. Как свобода не существует без необходимости, так и право предполагает уравнивающую себя категорию – категорию обязанности. Поэтому право является функцией свободы, а обязанность – функцией необходимости: «безусловное значение человека предполагает свободу как естественное и необходимое выражение его нравственного существа: без свободы мы не мыслим личности. Но из понятия личности вытекают не только ее притязания, но и ее обязанности. Входя в общение с себе подобными, личность не может отрицать их прав иначе, как отрицая свою собственную сущность и свои права (свободу). Отсюда рождается обязанность взаимного признания»*. Понятие обязанностей трактуется в контексте одного из основных нравс-

* Власть и право: из истории русской правовой мысли / Составители: А.В. Поляков, И.Ю. Козлихин, редактор И.В. Петрова. Л.: Лениздат, 1990. С. 212.

твенных законов – закона долженствования. «Абсолютизм нравственного закона относится к той безусловной основе всеобщего долженствования, в связи с которой он только и может мыслиться»*.

Таким образом, в контексте нравственного закона долженствования, обязанности субъекта власти являются условием реализации прав партнера по отношениям и, наоборот. Такой диалог прав и обязанностей властных субъектов можно представить следующим образом:

права (1) ← обязанности (2)
S (1) S (2)
обязанности (1) → права (2)

— в системе неформальных, нравственных норм отношений, если речь идет о межличностном уровне отношений. В данном случае, можно и нужно констатировать факт – взаимозависимые властные отношения в межличностном контексте детерминируют полное равенство партнеров по власти.

Таким образом, относительность доминирующей позиции властимущего в формальной организации обеспечивается необходимостью выполнения им своих формальных обязанностей в отношении подчиненного и субъект-субъектным равенством с ним на межличностном уровне отношений.

Потенциальность и реальность взаимозависимой власти. Данные характеристики взаимозависимой власти проявляются в обладании субъектами отношений пассивно-адаптивной, внутренне активной и активно-преобразующей властными позициями в их диалектическом единстве.

В контексте такого параметра власти, как властные интенции, взаимозависимость власти характеризуется мотивационной спецификой, проявляющейся в стремлении участников отношений актуализировать в своей субъективной сфере потребность быть личностью, осуществляя, таким образом, реальную власть в контексте партнерских интересов и интересов общего дела. Поэтому, латентная власть в виде «правления предвиденных реакций» обуславливается мотивами уважения подвластного к личности носителя власти.

Источники взаимозависимых властных отношений. В контексте своих источников, взаимозависимые властные отношения являются властью вознаграждения, властью принуждения и наказания, нормативной властью, властью эталона, властью экспертной и информацион-

* Власть и право: из истории русской правовой мысли / Составители: А.В. Поляков, И.Ю. Козлихин, редактор И.В. Петрова. Л.: Лениздат, 1990. С. 216.

ной. Весь вопрос в том, каким образом данные источники трансформируются в условиях взаимозависимости.

1. Власть вознаграждения и наказания (принуждения). Односторонняя властная зависимость предполагает манипуляцию объектом влияния с помощью политики «кнута и пряника». Манипулируя объектом отношений, властьюмушций произвольно применяет меры положительного или отрицательного подкрепления желаемого для себя поведения со стороны подвластного. В условиях взаимозависимости власть вознаграждения и наказания (принуждения) реализуется в контексте принципа справедливости. При этом справедливость не может быть основана на ее субъективном понимании участниками отношений, а должна детерминироваться формальными и нравственными нормами отношений. Легитимизация требований справедливости в системе формальных отношений обуславливается разрешением возможных противоречий между формальными и неформальными нормативными требованиями организации. Такое разрешение реализуется через равное право субъектов власти участвовать в совершенствовании нормативной базы системы властных отношений. В этом случае происходит слияние власти вознаграждения, власти наказания (принуждения) с нормативной властью и, поэтому данные властные источники меняют свои сущностные характеристики следующим образом: власть вознаграждения не является: а) источником «подкупа» объекта воздействия; б) средством осуществления интриг со стороны власти имущего. Вознаграждение детерминируется реальной пользой, которую принес подвластный делу организации. При этом вознаграждение может иметь авансирующий характер, для дополнительного стимулирования творческого потенциала личности подвластных в осуществлении совместной деятельности; власть наказания (принуждения) в условиях взаимозависимости имеет наиболее выраженную специфику. При односторонних властных отношениях, данный источник обуславливает подчинение объекта через его чувство страха. Взаимозависимая власть вместо страха наказания порождает чувство от-

ответственности у партнеров по отношению друг к другу и общему делу. Власть ответственности является наиболее значимым властным источником, и это отмечают практически все современные исследователи, констатируя, что конструктивные формы власти не могут существовать вне ответственности, а ответственность всегда предполагает наличие власти у субъектов отношений. Таким образом, в условиях взаимозависимой власти наказание как метод управления также используется, но не по произвольному желанию властителя, а в контексте нормативных правил организации, в рамках требований принципа справедливости. При этом каждый участник формальных отношений должен знать, о тех санкциях, которые его ожидают в случае безответственного отношения к своим обязанностям.

2. Власть эталона в условиях взаимозависимых отношений функционирует в полной мере. Субъекты в контексте взаимной ответственности, уважения т.д., выражают готовность чувствовать, переживать и действовать в отношении партнера, идентифицируя себя с ним. Власть эталона при этом проявляется в двух аспектах.

Первый обусловлен устойчивым стремлением участников отношений интериоризировать значимые поведенческие характеристики друг друга, с целью закрепления их в своей личностной сфере, с последующим поведенческим воспроизведением. И в этом аспекте речь идет о феномене подражания, как социально-психологическом механизме, регулирующем социальное взаимодействие людей. «Подражание – социально-психологический процесс следования личности или группы какому-либо эталону, образцу, проявляющийся в принятии, заимствовании и воспроизведении внешних (поведенческих) или внутренних (психологических) особенностей других людей». В контексте властных отношений феномен подражания правомерно рассматривать «в двух планах: как подражание какому-то конкретному человеку и как подражание нормам, выработанным группой». При этом, «подражание осуществляется посредством перехода от простого пристрастия к внутреннему содержанию, к полному принятию внешних атрибутов того», что имеет положительную значимость для человека или группы. Таким образом, «подражание выполняет функцию адаптации личности или группы к нормам, эталонам, ценностям», имеющим место у других людей или социальных групп*.

Второй аспект власти эталона обусловлен феноменом идентификации как механизмом социальной перцепции.

* Конфисахор А.Г. Психология власти. СПб.: Питер, 2004. С. 197.

Идентификация позволяет регулировать поведение субъектов власти на основе предположения о внутреннем состоянии партнера по отношениям, сложившегося в ходе попыток поставить себя на его место.

Идентификация охватывает три области психической реальности: объединение с объектом на основе эмоциональной связи, принятии в свой внутренний мир норм ценностей объекта отношений; видение другого человека как продолжения себя, то есть наделение его своими чувствами, чертами, желаниями и т.д.; постановку себя в смысловое (проблемное) поле другого, что вызывает проявление к этому другому гуманности*.

В настоящее время исследователями установлена тесная связь между механизмом идентификации и другим, близким по содержанию явлением – эмпатией. Эмпатия так же определяется как особый способ понимания другого человека. Но здесь имеется в виду не рациональное осмысление проблем другого человека, а скорее стремление эмоционально откликнуться на его проблемы. Поэтому, «эмпатия есть аффективное понимание. Эмоциональная ее природа проявляется в том, что ситуация другого человека», партнера по властным отношениям «не столько продумывается, сколько прочувствуется»**. «Как феномен межличностного контакта, эмпатия непосредственно регулирует взаимоотношения людей, и определяют нравственные качества человека. В процессе эмпатического взаимодействия формируется система ценностей, которая в дальнейшем определяет поведение личности по отношению к другим людям»***.

Перечисленные механизмы в целом обуславливают ситуацию признания носителя власти со стороны подвластных. Люди добровольно, без принуждения подчиняются властвующему, потому что, доверяя ему, наделяют власть имущего правом осуществлять свои полномочия. Поэтому взаимозависимые властные отношения характеризуются устойчивой легитимностью****.

* Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений. 5-е изд., испр. и доп. М.: Аспект Пресс, 2004.

** Там же. С. 123.

*** Конфисахор А.Г. Психология власти. СПб.: Питер, 2004. С. 376.

**** Ильин М.В. Мельвилль А.Ю. Власть // Полис. – 1997. – №6.
Краснов Б.И. Теория власти и властных отношений // Социально-политический журнал. 1994. №7–8.
Ледяев В.Г. Власть: концептуальный анализ. М.: Российская политическая энциклопедия. 2001.



УДК 796.8

Элипханов С.Б. (Eliphanov S.B.)

Теоретические основы управления с позиции системности

Theoretical basis of management positions of the system

В статье рассматривается управление с позиций психолого-педагогического системного подхода. Объективность исследования требует изучения проблемы теоретического и научного понимания управления, в взаимосвязи, взаимообусловленности процессов. (The article deals with the management position of psychopedagogical system approach. Objectivity requires the study of the theoretical study of the problem and the scientific understanding of governance, interconnection, interdependence processes.)

Ключевые слова: управление, менеджмент, система, подсистема, объект, субъект, обратная связь, организация. (Keywords: administration, management, system, subsystem, object, subject, feedback, organization.)



Если исходить из общепринятого определения, то система – это целое, состоящее из частей. Касаясь деятельности и существования систем, жизнедеятельности организмов, можно говорить о самоорганизации, самообеспечении, саморегуляции. Но, если оказывается внешнее воздействие осознанно, целенаправленно, с планируемыми и предполагаемыми результатами, наверное, стоит говорить об управлении. Проблемы теоретического и научного понимания управления на данном этапе заключается еще в том, что нет точного, всеобъемлющего определения термина управления, при многообразии частных определений в зависимости от области применения управления.

По мнению Д.А. Новикова: существует общая теория управления, изучающая проблемы управления любыми системами. Так же Д.А. Новиков подчеркивает, что установлены общие для любых систем законы и закономерности, а также накоплен значительный опыт построения и следования различных моделей управления*.

* Новиков Д.А. Теория управления образовательными системами. М., 2009.

Системный подход является направлением научного познания. Его методологическое значение заключается в том, что все объекты, процессы и явления при исследовании необходимо рассматривать как системы различной сложности и организации.

Система, в объемном понимании*, подразумевает множество элементов, находящихся в отношениях и связях между собой и образует целостность и единство. На нынешнем этапе развития научной мысли системный подход – это метод, направленный на формирование логической связи между отдельными составляющими, позволяющими на достаточном уровне анализировать данное явление**.

Термин управление является многозначным, в зависимости от специфики его применения. Категория «управление» широко используется во многих отраслях человеческой деятельности. Исходя из материалов – свободной энциклопедии управление: в философии – деятельность субъекта по изменению объекта для достижения некоторой цели; в организации – синоним понятия «менеджмент», а именно процессы планирования, контроля над исполнением, оптимизации, организации процессов, в том числе возможного изменения структуры, мотивации исполнителей; в кибернетике – гомеостатическая целесообразная система, предназначенная для саморегулирования; в теории – наука о принципах и методах управления различными системами; в экономике – руководство предприятием; в социологии – организация совместной деятельности людей; в лингвистике – вид синтаксической связи; в государственных системах – элемент структуры власти; в Германии – объединение нескольких коммун***.

Каждая отрасль деятельности вкладывает в понятие свое ведение, специфичность, особенность, своеобразие, относящее к виду деятельности.

В своих исследованиях М.И. Золотов об управлении так же касается системности и выдвигает идею о системе управления, отмечая, что любая система имеет две основные характеристики: целостность и делимость****.

* Тимофеев В.Г. Управление учебно-тренировочным процессом спортивной школы на основе блочно-модульного программирования: дис. ... канд. пед. наук. М., 2008.

** Элипханов С.Б. Теория управления в спорте: факторы, принципы и закономерности управления силовой подготовкой в женском дзюдо // Физическая культура и образование, спорт, биомеханика, безопасность жизнедеятельности: Матер. междунар. науч. конф. Майкоп, 2014. С. 169–173.

*** Управление / <https://ru.wikipedia.org/wiki/>

**** Золотов М.И., Кузин В.В., Кутелов М.Е., Сейранов С.Г. Менеджмент и экономика ФКиС. М., 2001.

В систему управления должны входить минимум три элемента взаимодействующих между собой: субъект управления, управленческое воздействие и объект управления*.

Интересно мнение А.Н. Атрашенко, утверждающего, что «управление заключается в преобразовании информации о состоянии объекта управления в командную информацию. Как целое, подсистема управления делится, в соответствии с функциями, на подсистемы первого уровня, которые, в свою очередь, делятся на подсистему второго уровня и т.д. до элементов. Преобразования информации внутри подсистемы управления осуществляется путем последовательного прохождения исходной информации через подсистемы первого уровня».

В своих исследованиях В.С. Анфилатов отмечает, важность знания общих законов функционирования систем, которые необходимо изучать в пределах общей теории систем, включающей научные направления: системный подход, системные исследования, системный анализ. Системный анализ – наиболее прогрессивное направление, которое применяется для практических приложений теории систем к задачам управления. Особенность системного анализа связана с предлагаемой методикой проведения работ, обуславливающее рассмотрение существенных факторов, определяющих построение эффективных систем управления в конкретных условиях.

С позиции системного подхода, считает М.И. Золотов, характеристики, не присущие отдельным элементам системы и порождаемые их определенным взаимодействием, называются системными качествами. Система управления предполагает наличие основных характеристик и комплекс интегрировано надстроенных специально проектируемых системных компонентов. Качество системы управления является показателем правильного построения совокупности наиболее важных частных компонентов. Практическая реализация компонентов системы управления требует реального их встраивания во все подсистемы управления учебно-тренировочным процессом**.

Управление с точки зрения системности: свойство, внутренне присущее любым сложным системам на любой ступени развития; управление – способность целостных динамических систем производить структурную и функциональную перестройку в ответ на изменения в условиях внутренней и внешней среды их существования.

* Золотов М.И., Кузин В.В., Кутепов М.Е., Сейранов С.Г. Менеджмент и экономика ФКиС. М., 2001.

В своих работах В.П. Симонов, касаясь содержания управления, отмечает, что управление изначально присуще две подсистемы – управляющая и управляемая. Влияние управляющей подсистемы на управляемую тесно взаимосвязано, оно проявляется в обратной пропорциональности, и решения, принимаемые в одной области подсистемы, влияют на другую подсистему.

Управленческая деятельность – это профессиональная деятельность управляющего, направленная на повышение индивидуальной продуктивности субъекта с целью достижения запланированного результата их совместной организационной деятельности.

Результативность процессом управления зависит от особенностей объекта управления. Необходимо обеспечить сбалансированное соотношение между знаниями теории и практики управления, а так же теоретическими знаниями и закономерностями учебного процесса, как одного из основных объектов управления.

Систему управления необходимо видеть как способ организации и развития системы, в целях достижения планируемого результата. Управлению должны быть присущи принципы: непрерывность, долгосрочность прогнозирования, оперативность в управлении, разнообразия управленческих решений, корректировка и быстрая управленческая реакция, в соответствии с содержанием управляемой системы.

При определении цели, главной задачей управления является оптимальный выбор из множества вариантов решения проблемы, выбрать наилучшие, требующие минимальных затрат, материальных и временных ресурсов, и наименьшего приложения сил*.

Исходя из вышесказанного, можно сделать заключение, что управление представляет собой целенаправленное, комплексное, скоординированное воздействие на процесс или систему, выступающие объектами управления.

* Золотов М.И., Кузин В.В.,
Кутепов М.Е., Сейранов
С.Г. Менеджмент и экономика
ФКиС. М., 2001.



Основные источники заимствования терминов предметной области «антикризисное управление»

Main sources of risk management term borrowings

В статье рассматриваются основные источники заимствования терминов предметной области «Антикризисное управление». Анализ терминологии предметной области «Антикризисное управление» показывает, что метаязык данной области характеризуется тем, что помимо узкоспециальных терминов в ней функционируют и специальные единицы, заимствованные из других наук и сфер профессионального знания: экономики, математики, психологии, социологии, информационных технологий, юриспруденции и др. Кроме этого, большое распространение получили термины греческого и латинского происхождения, которые были заимствованы из европейских языков. (This article is devoted to risk management term borrowings. Analysis of risk management terminology shows, that the metalanguage of this problem domain consists of borrowed terms from other sciences and disciplines. For example, it has special lexical units borrowed from economics, mathematics, psychology, sociology, information technology, jurisprudence etc. Adopted terms come to risk management terminology with some kinds of alterations. As a rule, they penetrate the new area with modified definitions, which fit risk management terminology better. Besides, a large amount of terms have Greek and Latin origin and they come to Russian problem domain through European languages.)

Ключевые слова. Термин, терминоведение, заимствования, метаязык, специальная лексика. (Keywords. Term, theory of terminology, borrowings, metalanguage, special lexical units.)



Становление терминологии предметной области «Антикризисное управление» в русском и английском языках прошло длительный путь, более того, этот процесс идет и по сей день, так как в условиях глобализации формирование однозначной терминологии является актуальной проблемой для эффективной реализации международного обмена опытом.

Зарубежные экономисты настаивают на междисциплинарном системном подходе к изучению антикризисно-

го управления (Fink, Beak, & Taddeo, Финк, Бик, Таддео, 1971; Mitroff et al., Митроф и др., 1988; Shrivastava, Mitroff, Miller, & Miglani, Ширвастава, Митроф, Миллер, Миглани, 1988; Staw, Sandelands, & Dutton, Став, Санделандс, Даттон, 1981). С лингвистической точки зрения состоятельность данного подхода доказывает анализ терминологии предметной области «Антикризисное управление», в которой присутствуют термины, образованные на основе терминов других наук и областей профессионального знания: экономики, информационных технологий, математики, психологии, юриспруденции, социологии, математики и психологии, например:

- 1) из сферы математики, физики: матрица риска; величина предельная; издержки средние переменные; коэффициент абсолютной ликвидности;
- 2) из сферы информационных технологий: архивы государственные (государственные учреждения); база данных готовых документов; логико-информационная схема (графическое изображение процесса арбитражного управления предприятием);
- 3) из правовой науки, юриспруденции: власть в организации (ограниченное право использовать ресурсы организации); право собственности; передача авторского права; собственность иностранная, собственность интеллектуальная;
- 4) из социологии: группа финансовая (официально зарегистрированная на государственном уровне группа предприятий); культура управления (комплексная, обобщающая характеристика управленческого труда); общество потребителей; общество смешанное (предприятие с частным и государственным капиталом); общество с ограниченной ответственностью; институт инвестиционный (юри-

- дическое лицо, осуществляющее посредническую или консультационную деятельность с ценными бумагами как исключительную);
- 5) из психологии: конфликт в организации (несогласие между двумя и более сторонами); психология управления (область психологии).

На терминологию предметной области «Антикризисное управление» большое влияние оказала экономическая наука, которая послужила для нее методологической базой. В настоящее время именно она является источником активного заимствования терминов.

Таким образом, мы продемонстрировали интегративный характер терминологии предметной области «Антикризисное управление». Она включает в себя термины и терминоединицы естественных, технических и гуманитарно-социальных наук. При этом важно учитывать особенности узкоспециального термина (какими и являются термины предметной области «Антикризисное управление»), Л.Ю. Буянова отмечает, что «узкоспециальный термин как суперинформативный субстрат языковой ткани узкоспециального текста играет важнейшую роль в процессах реализации смоделированных мыслительных продуцентов в сфере научной и профессиональной коммуникации»*. Т.Г. Борисова подчеркивает важность узкоспециальной терминологии, которая «...представляет собой когнитивно-деривационную совокупность терминов, отражающих систему специфических понятий каждого из ярусов языка науки и функционирующих исключительно в области определенной гносеологической сферы»**. Этот аспект является важным при исследовании интеграционных терминосистем, терминосистем комплексных областей экономического знания: «Определяющей тенденцией процесса развития современной науки является интеграция научного знания, которая проявляется во взаимодействии разных областей науки и приводит к возникновению новых комплексных научных дисциплин»***.

Очевидно, что среди существенных признаков терминов выделяется их интернациональный характер. Именно в сфере политики, науки, техники, экономики важное место занимают международные отношения, следовательно, проблема корректной коммуникации представителей различных наций и языков в этом аспекте крайне актуальна, особенно в современных реалиях, когда происходят гло-

* Буянова Л. Ю. Терминологическая деривация в современном русском языке (метаязыковой аспект): монография. Краснодар, 1996. С. 124.

** Борисова Т. Г. Когнитивные механизмы деривации: деривационная категория вещественности в современном русском языке: дис. ... д-ра филологических наук. Краснодар, 2008. С. 65.

*** Тухарели Н. Д. Особенности терминосистем интеграционного типа // Актуальные проблемы филологии в вузе и школе. Тверь, 1995. С. 96.

бальные социально-политические и экономические изменения и новации.

В Российской Федерации терминология предметной области «Антикризисное управление» формируется под влиянием западноевропейских языков. Например, гипертермин риск (англ. risk) «заимствован из французского *risque* от итальянского *risico* – то же, которое восходит к греч. ῥίσκ «утес»: ζα «подножие горы» (И. Шмидт, *Miscell. Ascoli* 389; М.-Любке 602). Сюда же – *рискова́ть* – через франц. *risquer*, ит. *risicare*, первонач. – «лабиринт между скал»*. Ср.: английское *risk*; французское *risque*, немецкое *risiko*; испанское *riesgo*.

Никас Луман в 1994 году предпринял попытку выяснить этимологию термина «риск». В Европе лексема «термин» упоминается уже в средневековых источниках, хотя широкое распространение получила только с появлением книгопечатания, в первую очередь, в Италии и Испании**. Основной областью применения термина становится мореплавание и морская торговля. Морское страхование – это ранний случай планомерного контроля риска***. Также слово «термин» встречается в договорах, которые регулируют ответственность сторон в случае потерь в составе таких устойчивых сочетаний, как «*ad riscum et fortunam...*» или «*pro securitate et risico...*» или «*ad omnem risicum, periculum et fortunam Dei...*» (ввиду риска и случайностей; для гарантий и соответственно риску; ввиду всяческого риска, опасностей и случайностей, ниспосылаемых Господом (лат. перевод см. Maschke; Schaubе).

Примерно с 1500 года слово «риск» употребляется значительно чаще. Например, флорентийский историк Сципио Аммирато считает, что тот, кто распространяет слухи, подвергает себя риску («*rischio*»): его могут спросить об источниках [сведений]****. У Джованни Ботеро мы находим следующую формулировку: «*Chi non risica non guadagna*» (кто ничем не рискует, тот ничего не получает (ит. – *Прим. перев. Н. Лумана*).

* Фасмер М. Р. Этимологический словарь русского языка. М.: Прогресс, 1964.

** Asch P. *Consumer Safety Regulation: Putting a Price on Life and Limb*. Oxford, 1988.

*** Beck U. *Die Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt. M., 1986.

**** Ammirato S. *Della Segretezza*. Venezia, 1598.

В свою очередь, термин риск является суперпроизводящим (по Л. Ю. Буяновой) и в русском, и в английском языках. Например, анализ риска, аудит менеджмента риска, владелец риска, восприятие риска, допустимый риск, идентификация риска, исключение риска, источник риска, критерии риска, матрица риска, менеджмент риска, неприятие риска, обработка риска, объединение рисков, описание риска, остаточный риск, отношение к риску, отчетность о риске, оценка риска, предпочтительный риск, принятие риска, профиль риска, разделение риска, реестр риска, сохранение риска, сравнительная оценка риска, уровень риска, финансирование обработки риска и др. Английские термины: risk analysis, risk management audit, risk owner, risk perception, risk tolerance, risk identification, risk avoidance, risk source, risk criteria, risk matrix, risk management, risk aversion, risk treatment, risk aggregation, risk description, residual risk, risk attitude, risk reporting, risk assessment, risk appetite, risk acceptance, risk profile, risk sharing, risk register, risk retention, risk evaluation, level of risk, risk financing e.t.c.*

Среди вышеприведенных 28 составных терминов у 9 компоненты являются интернациональными словами западноевропейского происхождения:

анализ от древне-греческого *ἀνάλυσις* – разложение, расчленение (английское *analysis*; французское *analyse*; немецкое *analyse*; итальянское *analisi*; испанское *análisis*),

аудит от латинского *audio* – «слышу» (английское *audit*; французское *audit*; испанское *auditoría*), немецкий историк И. Шайд происхождение термина «менеджмент» связывает с итальянским *maneggiare* – умение управлять лошадью, (английское *management*; немецкое *management*), идентификация (английское *identification*; французское *identification*; немецкое *identifizierung*; итальянское *identificazione*; испанское *identificación*), критерий от древнегреческого *κρίτηριον* «средство для суждения, решения; место суда» (английское *criteria*; французское *critère*; немецкое *kriterium*; итальянское *criterio*; испанское *criterio*), матрица от латинского *matrix* «матка; первопричина, первоисточник» (английское *matrix*; французское *matrice*; немецкое *matrix*; итальянское *matrice*; испанское *matriz*), профиль (английское *profile*; французское *profil*; немецкое *profil*; итальянское *profilo*; испанское *perfil*), реестр от латинского *regestum* «внесенное, записанное», *regerere* «приносить назад, вносить» (английское *register*; французское *enregistrer*; немецкое *registrieren*; итальянс-

кое *registro*; испанское *registrar*), финансирование от средневеково-латинского *finantia* «завершение, приказ о выплате» (английское *financing*; французское *financement*; немецкое *finanzierung*; итальянское *finanziamento*; испанское *financiamiento*)⁷.

Резюмируя вышесказанное, необходимо отметить, что в мировом сообществе предметная область «Антикризисное управление» развивается на всех уровнях (микро, макро). Российское видение антикризисного управления ориентировано на западноевропейские стандарты, опыт и методологическую базу, благодаря чему в терминологии исследуемой предметной области большое распространение получили термины греческого и латинского происхождения, которые были заимствованы из европейских языков. Помимо международных заимствований, впоследствии в терминологию предметной области «Антикризисного управления» проникают термины из сформировавшихся научных областей профессионального знания.

⁷ Фасмер М.Р. Этимологический словарь русского языка. М.: Прогресс, 1964.



УДК 63.3. (235.7)5 Шумакова Е.В. (Shumakova E.V.)

Опыт экономического взаимодействия степных народов и земледельческого населения Северного Кавказа в конце XVIII – начале XX века

The experience of economic interaction of the steppe peoples and the agricultural population of the Northern Caucasus in the late XVIII – early XX centuries

В статье рассматривается развитие торговых отношений и хозяйственное взаимодействие между славянским населением и кочевыми народами Северного Кавказа. Тесное хозяйственное взаимодействие с русскими и украинскими крестьянами и потребности рынка, способствовали, приобретению новых навыков ведения скотоводческого хозяйства, улучшению пород скота. Торговля способствовала проникновению новых предметов в быт кочевого населения и усилению культурного взаимодействия кочевых и земледельческих этносов Северного Кавказа. (The article discusses the development of trade relations and economic cooperation between the Slavic population and the nomadic peoples of the North Caucasus. Close economic interaction with the Russian and Ukrainian peasants and market needs, has contributed to the acquisition of new skills ranches, improved breeds of cattle. Trade facilitated the penetration of new subjects into the life of the nomadic population and the strengthening of the cultural interaction of nomadic and pastoralist ethnic groups of the North Caucasus.)

Ключевые слова: История пограничных областей, кочевые народы, переселенцы, Северный Кавказ. (Keywords. History of the border areas, nomadic peoples, migrants, Northern Caucasus.)



ВЕСТНИК
Ставропольского
государственного
педагогического
института

Сегодня дисциплинарная историография все больше сосредотачивает внимание на истории региональных/локальных объектов и их особенностях. Однако, довольно часто им приходится реконструировать такое прошлое, выводя его из общего национально-государственного метанарратива. Одним из путей, который позволяет уйти от метанарратива,

является путь изучения культурного разнообразия и отказ от евроцентризма (до сих пор укорененного в российской историографии), это позволяет начать изучение обществ не по единой модели, а в рамках локальной истории.

Ставропольские и московские историки, работающие в исследовательских полях новой локальной истории, обратили внимание на североамериканскую историографическую практику истории пограничных областей. Северокавказский регион традиционно в научном дискурсе понимается как регион приграничный, где, несмотря на длительные колонизационные процессы, произошло не смешение коренных и пришлых народов, а наоборот, локализация их в этнические и социокультурные миры, в зону северокавказских пограничных областей. Исследования пограничных областей Северного Кавказа предполагают в качестве объекта изучения историю зон культурного обмена между коренными жителями и мигрировавшими представителями славянских и других народов. Таким образом, изучаются социокультурные области, и обращается особое внимание на «швы» национальных областей, на многослойные зоны контактов.

В конце XVIII века на территории Кавказской губернии сформировался устойчивый массив земледельческого населения. Переселение славянских этносов в пределы степного Предкавказья продолжалось и на протяжении всего XIX века, ко времени массового переселения славянских народов в ставропольские степи в XVIII веке здесь уже жили, главным образом, ногайцы, туркмены и калмыки. Русские и украинские крестьяне, поселяясь на новых землях, вступали в тесные экономические, торговые и культурные связи с местными кочевыми народами, что способствовало образованию контактных зон, в которых перечисленные народы заимствовали друг у друга способы ведения полевых работ, скотоводства, элементы материальной культуры и языка.

Кочевники находились в постоянных контактах с центрами торговли и ремесла. Значительную роль в экономи-

* Калмыков И.Х., Керейтов Р.Х., Сикалиев А.И.-М. Ногайцы: Историко-этнографический очерк. Черкесск, 1988. С. 62.

** Фарфоровский С.В. Народное образование у ногайцев Северного Кавказа в связи с их современным бытом // ЖМНП сер. XXIV, отд. 3. СПб., 1909. №12. С. 217.

*** Обзор Ставропольской губернии за 1906 год. Ставрополь, 1908. С. 9.

⁴ Курбанов А.В. Ставропольские туркмены. СПб., 1995.

⁵ Калмыков И.Х., Керейтов Р.Х., Сикалиев А.И.-М. Ногайцы: Историко-этнографический очерк. Черкесск, 1988. С. 64.

⁶ Кодзоков Л.М. Заметка о скотоводственном хозяйстве Ставропольской губернии // Ставропольские губернские ведомости 1869. № 31. С. 2.

⁷ Калмыков И.Х., Керейтов Р.Х., Сикалиев А.И.-М. Ногайцы: Историко-этнографический очерк. Черкесск, 1988. С. 64.

ке кочевого населения играли средства, получаемые от реализации лошадей. В частности, ногайские коневоды вывели несколько пород лошадей, их можно было приобрести на рынках Казани, Астрахани и других городов Поволжья. «Караногайская лошадь – сообщил Ф. Капельгородский – отличалась такими несомненными положительными качествами, что специальная комиссия из Петербурга приезжала в Мерли – Мектеб закупать верховых лошадей для кавалерии»*. В конце XIX – начале XX века зажиточные ногайцы начали уделять большое внимание развитию коневодческого хозяйства. Это было вызвано, прежде всего, потребностями рынка, ростом цен на строевых армейских лошадей. Кочевое население перенимало у славянских народов опыт по выведению более высоких пород скота. Так по свидетельству С.В. Фарфоровского:

«Едиссанское общество ногайцев было заинтересованно в лучшей постановке племенного рассадника и случной конюшни и отвело для этих надобностей земельный участок»**.

Попытки улучшения коневодства у туркмен были предприняты в 1901 году, были приобретены 18 жеребцов английской, англо-арабской и арабско-кабардинской породы***. В 1908 году в Летней Ставке Туркменского приставства был учрежден случный пункт и приобретены производители в Донском частном коннозаводстве⁴. По рекомендации иппологов создавались государственные заводы, проводились ежегодные съезды коннозаводчиков, поощрялось подворное коневодство. Оно являлось достаточно прибыльной статьей доходов для кочевого населения. Цены строевой лошади в 2 1/2 вершка колебались в 1916 году от 175 – до 250 руб., а рабочей – от 80 до 175 руб.⁵

Кочевники разводили и крупный рогатый скот с хорошими мясомолочными показателями, благодаря чему он пользовался большим спросом у соседних народов, в частности и у славянского населения. Л.М. Кодзоков отмечал:

«...у ногайцев и калмыков, кочевавших в пределах Ставропольской губернии, рогатый скот был очень хорошего сорта и закупался тысячами голов на местные надобности, а лучшая скотина шла на мясо в столицы»⁶.

Косаевские и костяковские ногайцы в конце XIX века ежегодно имели от продаж крупного рогатого скота и мелкого скота 17 тыс. руб., от реализации шерсти

и кож 3,4 тыс. руб. На эти деньги они покупали хлеб, большое количество чая, соли и предметов домашнего обихода*. Всем социальным слоям было доступно и овцеводство. В отдельных районах Северного Кавказа овца долгое время оставалась главной меновой единицей и своего рода эквивалентом в торговле. Так, в степных районах Ставропольской губернии восемь овец приравнивались к одной единице крупного рогатого скота, двенадцать овец к одному двугорбому верблюду. В конце XIX века ногайцы, наряду с овцами местной породы, начали разводить метизированных овец от производителей калмыцкой и русской пород. Появлению на Северном Кавказе мериносных овец местные жители обязаны русским и украинским переселенцам. Мериносы в первые появились здесь в конце XVIII века «будучи завезены переселенцами из Украины, где они разводились задолго до этого времени»**.

Значительный урон скотоводческому хозяйству, как степняков, так и крестьян наносили эпизоотии, в частности, чума рогатого скота, которые были довольно часты вследствие экстенсивного характера скотоводства на Ставрополье. Местной администрацией был разработан ряд мер для борьбы с эпизоотиями. Для предупреждения распространения чумной эпизоотии в приставствах степняков согласно распоряжению губернатора главному приставу кочующих народов было предписано

- «1) установить самые строгие карантинные меры под наблюдением и ответственностью приставов;
- 2) воспретить как впуск, так и выпуск скота из зараженных местностей не только больного, но и здорового, а равно и вывоз кож на ярмарки и базары;
- 3) павший скот зарывать в землю на глубине не менее двух аршин вместе с кожей предварительно изрезанной;
- 4) помещения, где содержался больной скот должны быть обмыты крепким щелоком;

* Калмыков И.Х., Керейтов Р.Х., Сикалиев А.И.-М. Ногайцы: Историко-этнографический очерк. Черкесск, 1988. С. 75.

** Фадеев А.В. Очерки экономического развития степного Предкавказья в до-реформенный период. М., 1957. С. 82.

- 5) за не исполнение указанных мер местные жители скотовладельцы должны быть немедленно привлекаемы к законной ответственности»*.

Данный комплекс мер применялся и в отношении крестьянских хозяйств, однако они не приносили должного результата, так как установленные запреты периодически нарушались, как кочевниками, так и крестьянами. Эпизоотии, наносившие значительный урон скотоводству кочевников, способствовали его упадку. Уменьшение поголовья скота и территории кочевков, а также переход к оседлости не позволяли кочевникам в прежних масштабах и традиционным способом заниматься скотоводством и заставляли их осваивать новые приемы ведения скотоводческого хозяйства.

К концу XIX века степняки стали строить хозяйственные постройки для скота – зимние загоны, делившуюся на открытую и крытую части, а перед домами устраивали загоны для молодняка – небольшие площадки с деревянными решетками. Уже с конца XIX в. кочевники начинают заготавливать сено для скота, хотя далеко не все из них пользовались при этом только своими рабочими руками**. Часто степняки Ставропольской губернии покупали сено и у русских крестьян ведомства государственных имуществ, у которого всегда имелся его избыток. В трудные неурожайные годы, когда степнякам не удавалось заготовить достаточное количество сена, они также обращались за помощью к крестьянам. Подобная ситуация сложилась в калмыцкой степи в неурожайном 1891 году. Скот калмыков перезимовал вместе с крестьянским, что спасло его от неминуемой гибели. За зимовку калмыки рассчитались с крестьянами не деньгами, а уступкой им части своих покосов и пахотных паев, что как отмечал Я.П. Дуброва: «...было выгодно, как для той, так и для другой стороны»***.

Таким образом, между степняками и крестьянами поддерживалось взаимовыгодное сотрудничество, укреплявшие хозяйственные связи.

Кочевники, занимавшиеся охотой и рыболовством, активно торговали с русскими и украинскими крестьянами продуктами, получаемыми от этих видов деятельности. Особенно рыболовство процветало на Волге.

* ГАСК Ф. 249. Оп. 2. Д. 1094. Л. 1.

** Гаджиева С.Ш. Материальная культура ногайцев в XIX – начале XX в. М., 1976.

*** Дуброва Я.П. Быт калмыков Ставропольской губернии до издания закона 15 марта 1892 г. Казань, 1892. С. 232.

«На Волге... – писал А. Олеарий – совершается чрезвычайно богатая ловля рыбы всевозможных сортов: карпов, стерляди, осетров. Здесь же имеется и очень много рачков, так как ни татары, ни русские не едят их, то без всякого внимания их выбрасывают»*.

Охотились кочевники на лосей, зайцев, медведей и кабанов, их мясо по низким ценам продавали русским поселенцам. Средства, получаемые от реализации излишков сырья и продуктов на внешнем и внутреннем рынке, играли значительную роль в экономике кочевых народов. Степняки торговали изделиями из овчин, кожи и шерсти собственного производства, меньше металлическими предметами домашнего изготовления. Благодаря торгово-экономическим связям в жизнь степных народов проникают предметы быта русских переселенцев: это отразилось, прежде всего, на убранстве жилища и одежде кочевников.

Таким образом, развитие торговых отношений между славянским населением и кочевыми народами, отражалось и на хозяйственной жизни кочевников, в частности, не только тесное хозяйственное взаимодействие с русскими и украинскими крестьянами, но и потребности рынка, способствовали, приобретению новых навыков ведения скотоводческого хозяйства, улучшению пород скота. Торговля способствовала проникновению новых предметов в быт кочевых и земледельческих этносов Северного Кавказа.

* Олеарий А. Описание путешествия в Московию и через Московию в Персию и обратно. СПб., 1906.



УДК 947(470.6) Герман Р.Э. (Herman R.E.)

Меновая торговля в Центральном Предкавказье в конце XVIII – начале XIX века в системе мер по «замирению Кавказа»

Barter Central Caucasia at the end of XVIII – early XIX centuries in the system of measures for «pacification of the Caucasus»

В статье, направленной на изучение роли меновой торговли в российской политике в кавказском регионе, рассмотрены направления организации и использования меновых дворов для налаживания контактов между славянскими переселенцами и коренным населением Кавказа. Основным результатом этой деятельности стало налаживание регулярных торговых связей между крестьянами и казаками, с одной стороны, и горцами и кочевниками – с другой, что, в свою очередь, способствовало установлению мира в регионе. (Subject articles – the role of exchange and barter courts to establish peaceful relations between the indigenous population of the Caucasus region and Slavic settlers. Subject of research – the policy of the Russian authorities in the Caucasus in the field of barter. The purpose of the study – to show the role of barter in establishing peace in the Caucasus region. The main method used in the work was the analysis of sources – regulations and record keeping correspondence. Exchange Courtyard became a place of regular trade contacts between the Slavs and the highlanders, gradually involving the indigenous population of the region in peaceful economic relations with the peasants and Cossacks. Results from this study may be used for the preparation of the scientific and educational publications on the history of the Caucasus region. We can conclude that in the region covered by the war, barter was one of the surest means of forming mutually beneficial relationships between indigenous and migrant population. Barter served primarily political purposes. Trade with mountaineers waged not only for profit, but for the involvement of the mountaineers on the side of Russia.)

Ключевые слова. Меновая торговля, меновые дворы, торговля солью, хлебная торговля, присоединение Кавказа, карантин, ярмарки. (Keywords: Barter, exchange-yards, salt trade, grain trade, the accession of the caucasus, quarantines, trade fairs.)

Торговля издревле считалась одним из средств сближения, развития дружественных, взаимовыгодных отношений между разными народами и государствами. В конце XVIII – первой половине XIX века на Кавказе главной целью Российской империи было присоединение этой территории не только де-юре, но и де-факто, распространение

реальной власти российского государства. В рамках достижения этой цели стояла задача привлечения коренного населения на свою сторону. Одним из средств решения этой задачи стала меновая торговля.

Целью данной работы является исследование значения торгового обмена для самого региона, его экономики, развития взаимовыгодных отношений между славянским населением Кавказской (Ставропольской) губернии (области) и коренным населением кавказского региона, а также анализ роли государства в регулировании торговых отношений.

Для развития торговли с горскими народами, правительство еще в 1764 году освободило кумыков и кабардинцев от уплаты пошлин при продаже и покупке товаров в Кизляре. В связи с увеличивающимся привозом товаров с 1771 года стали брать пошлины только с покупателей. При этом подчеркивалось, чтобы горцам при проезде и выезде «ни малейшего озлобления чинено не было»^{*}.

Вопрос об организации меновых отношений с горцами поднимался еще до открытия Кавказского наместничества. В 1780 году предлагалось проводить меновую торговлю в таких пунктах, как Екатериноград, Георгиевск и Ставрополь. В указе Екатерины II от 9 мая 1785 года об открытии Кавказского наместничества также говорилось о необходимости основывать города не только «для обуздания своевольных народов», но и для развития торговли с ними. В 1789 году императрица разрешила дагестанцам беспошлинно ездить для торговли с Кабардой по русской стороне. В донесении Екатерине II 12 января 1793 г. генерал И.В. Гудович, начальник Кавказской линии, писал: «Горы закубанские изобилуют годными не только на дома, но и на корабли лесами» и просил «позволения закубанцам брать у нас соль. Можно было бы выговорить право рубить у них лес под их охранением»^{**}. За соль на меновых дворах выменивали бурки, кожи, хлеб, мед, воск, лес, скот и даже пленных^{***}.

1810–1811 годы – это период, когда такое важное средство вовлечения горцев в сферу российского влияния, как меновая торговля, получила на Кавказе прочные

^{*} Акты, собранные Кавказской археографической комиссией: в 13-ти т. / под ред. А.П. Берже (АКАК). Тифлис: Тип. Главного Управления Наместника Кавказского, 1868. Т.2. С.11–12.

^{**} Российский Государственный Военно-Исторический архив (РГВИА). Ф. 410. Оп. 1. Д. 124.

^{***} АКАК. Т. 5. Тифлис: 1872. С. 898–899.



законные основания. В июле 1810 года состоялось решение Комитета министров, в котором было постановлено начать меновую торговлю с горцами. Тогда же, по представлению военного министра, высочайше подтвержден «Журнал Комитета министров на установление с горскими народами сношений через меновую торговлю», то есть документ, в котором были зафиксированы все соображения и установления верховной власти в отношении меновой торговли. Копии этого журнала были направлены генералу А. П. Тормасову, командующему в то время войсками в Грузии и на Кавказской линии. 4 января 1811 года генералу Тормасову было предписано «обратить особое внимание на восстановление прочного спокойствия на Кавказской линии и установить сношения с горскими народами через меновую торговлю и наблюдать строгую справедливость во взаимных обидах»^{*}.

РГВИА. Ф. 13454. Оп. 1. Д. 77.

Это решение было более чем своевременным, поскольку один из подчиненных Тормасова – генерал И. П. Дельпоццо рапортовал ему в январе 1811 года о том, что ряд кавказских народов, как то «Кабардинцы, Осетинцы, Кумыки и мирные Чеченцы, ... имеют желания привозить свои продукты в наши границы и продавать оные по сходным ценам сами, да и с нашей стороны гораздо выгоднее оные покупать из первых рук...».

Выгоды такого рода торговли, по мнению генерала Дельпоццо, в следующем. От горских народов приходят в пределы Кавказской губернии «мастеровые люди – серебряки, слесаря, кузнецы, седельники», которые живут в ней «все лето или даже круглый год». Ремесленников в губернии в это время было еще не так много, и миграция квалифицированных кадров во многом способствовала бы развитию экономики губернии. Те же, кто не был искусен в каком-то ремесле, нанимался на работу в сельском хозяйстве «для жатвы, сенокосов, молотбы, обрабатывания винограда». В малозаселенной губернии приток квалифицированной и даже неквалифицированной рабочей силы играл большую роль, тем более, что это позволяло казенным крестьянам и горожанам засеивать хлебом большие площади (за счет привлечения наемных работников).

АКАК. Т. 4. Тифлис. 1869.
С. 952–929.

Для тех из горцев, кто не захочет привозить свои товары в границы губернии, следует учредить меновые торги при карантинах, как считал Дельпоццо.

Далее генерал перечислял, какие горские народы какими товарами могут торговать, причем спектр их весьма широкий^{**}.

Понимая необходимость укрепления позиций России на Кавказе с помощью меновой торговли, Тормасов в марте 1811 года составляет подробное предписание Кавказскому гражданскому губернатору М.Л. Малинскому. Одной из причин учреждения меновых дворов на Кавказской линии Тормасов называет «надобность в хлебе» горских народов, что являлось заботой правительства. На гражданского губернатора Кавказской губернии возлагалась обязанность оповестить желающих продавать хлеб горцам, о том, что это можно будет делать на меновых дворах. Из сумм своего распоряжения Тормасов «заимообразно» выделял 5 тысяч рублей ассигнациями для покрытия расходов на доставку хлеба и соли к меновым дворам, а так же для постройки самих меновых дворов и «прочих по сему предмету заведений».

Поскольку горцы нуждались в хлебе, его предполагалось закупать у жителей Кавказской губернии и доставлять на меновые дворы за казенный счет. Продажу хлеба было решено «производить по цене во что покупка онаго с доставкою в меновые дворы обойдется», т.е. по закупочной цене вместе с транспортными расходами, без наценки. Это говорит о том, что главной целью российских властей на Кавказе было, прежде всего, установление мирных отношений с горцами. Меновая торговля была не коммерческим предприятием, а политическим инструментом. Кроме того, возможность торговать с горцами хлебом повышала уровень товарности крестьянских хозяйств губернии, создавала для них дополнительный источник дохода.

Все желающие торговать могли привозить свои товары на меновые дворы и продавать их горцам, но не иначе, как «посредством карантинных предосторожностей». Карантинные предосторожности были вовсе не лишними. Кроме событий военного и политического характера, обстановка на Кавказе осложнялась частыми эпидемиями. Одной из мер борьбы с эпидемическими заболеваниями в начале XIX века были карантинные заставы. На карантинных заставах проводилось «карантинное очищение» с помощью

окуривания и опрыскивания уксусом одежды, вещей, товаров. Для «обеспечения от прилипчивой болезни [холеры], как расположенных в губернии войск, так и разного звания людей, врачебной управе предписать, чтобы она... карантинным лекарям накрепко от себя подтвердила, чтобы они всех выезжающих отсюда... выдерживали в карантинах до 6 дней, делали притом платью и прочему, находящемуся при них экипажу, надлежащие очищение по предписанному в карантинном уставе правилу»¹⁶.

Освоение Кавказа было трудной для России задачей во многих отношениях. «Эта местность медленно и тяжело покорялась и плугу, и иммунной системе русских»¹⁷. Смертность была огромной, большое число переселенцев и солдат умирало от чумы, малярии, тифа, цинги и холеры.

Покупка и обмен хлеба, соли и товаров были беспешинными. Горцы обменивали на меновых дворах у русского и украинского населения скот, воск, мед, арбы, лес и другие предметы. Цены и таксы обмена определяли сами торгующие (меняющиеся). Администрация меновых дворов – приставы – должны были следить за тем, «чтобы не было обмана в мене, весе и доброте товаров». Оказавшиеся виновными российские подданные должны были отдаваться под суд, а горцы – «отправляться к их обществу для наказания по их обычаям». Разбирательство в спорах возлагалось на посредников с обеих сторон. Посредников определяли сами спорящие.

Запрещалось продавать горцам золотые и серебряные монеты, как российские, так и иностранные, золото и серебро в слитках, сталь, железо и оружие.

Кроме хлеба, на меновых дворах горцы могли обменять свои «произведения» на соль, для чего и были построены соляные магазины. Для них из соляных озер Кавказской губернии должны были привезти 10 тысяч пудов соли.

Поскольку предполагалось не облагать пошлиной покупаемые и вымениваемые товары, то на меновые дворы направлялись только казенные чиновники и приставы. Основной функцией последних был надзор за тем, «чтобы не впускать к горским народам запрещенных товаров». За работой приставов и другой администрации шести меновых дворов должен был наблюдать инспектор. Планировалось также два раза в год проводить на меновых дворах ярмарки.

Меновая торговля с горцами достаточно легко нашла свою нишу в экономике Кавказской губернии. Наличие на

границах губернии меновых дворов давало возможность получить дополнительный доход жителям. Так, гражданский губернатор сообщал на Константиногорский меновый двор о том, что «Ставропольский 2 гильдии купец Плотников принял на себя комиссию доставить в меновый двор назначенное на первый раз количество соли» и что «нанятые им для сего фурщики приняв соль на можарских озерах отправились в немалом количестве по меновым дворам». Поскольку меновые дворы учреждались не на один день, а на длительный период, а запасы соли необходимо было пополнять, можно говорить о формировании устойчивых экономических связей, когда «капиталы действовали в рамках одной и той же цели – привлечения горцев на сторону России, и каждый – с выгодой для себя»^{*}.

За расходом соли также следил гражданский губернатор, смотрители меновых дворов должны были регулярно отчитываться перед ним. Цена за пуд соли назначалась 18,5 коп.^{**}.

Всем смотрителям меновых дворов приказывалось руководствоваться «мнением господина Главнокомандующего в здешнем крае генерала от кавалерии Александра Петровича Тормасова». Особое внимание смотрителей обращалось на то, что поскольку горцы «имеют вообще недостаток» хлеба и соли, то «от губернского правления обещано помещикам, городским и сельским обывателям, что предоставляется им свобода доставлять всякого рода хлеб к меновым дворам». Таким образом, у жителей губернии, производивших сельскохозяйственную продукцию, в первую очередь «хлеб разный» появилась еще одна возможность для сбыта излишков зерна.

Предметами непосредственного ведения смотрителей меновых дворов были также надзор за соблюдением «правил установленных для безопасности от занесения заразных болезней», за качеством товаров и правильностью мер и весов, организация разбора споров между торгующими согласно «мнению» генерала Тормасова.

Если на меновые дворы будет доставлено недостаточ-

* ГАСК Ф. 21. Оп. 1. Д. 4.

** ГАСК Ф. 21. Оп. 1. Д. 1.

ное для удовлетворения потребностей горцев количество хлеба, то гражданский губернатор, по предписанию главнокомандующего войсками на Кавказской линии и в Грузии должен был поручить уездным предводителям дворянства при содействии земских исправников «искупить и доставить проса коего горцы более другого хлеба употребляют в пищу себе».

По возможности смотрители должны были стараться, чтобы хлеб и соль обменивались на такие горские товары, которые можно было бы потом продать, чтобы компенсировать «издержки казны»^{*}.

Меновые дворы прочно вошли в структуру экономики Кавказской области, да и кавказского региона в целом. Предложения А.П. Тормасова по организации меновой торговли оказались весьма реалистичными. Подтверждением сказанного может служить отношение кавказского вице-губернатора на имя министра финансов Российской империи. В отношении говорилось, что по утвержденному в 1811 году проекту бывшего Главнокомандующего в Грузии и на Кавказской линии генерала Тормасова, учреждены шесть меновых дворов «для торга с горскими народами и особенно для продовольствия их солью».

Поставка соли из озер на меновые дворы осуществлялась с помощью найма «вольных фурщиков». Меновая торговля, как и ранее, давала дополнительную статью дохода для тех, кто занимался извозом – в основном казенных крестьян. «Торговля в меновых дворах солью производится донныне сообразно проэктору генерала Тормасова чрез вымен соли на представленные горцами и другими азиатскими народами заграничные продукты, которые смотрители принимают по той цене, какая на продажу соли установлена. Продают уже оные по таксе на сии произведения утвержденную Губернатором или Начальником области»^{**}.

В крае, охваченном войной, меновая торговля, пусть не лишенная ряда недостатков, была одним из верных средств формирования взаимовыгодных связей между коренным и пришлым населением. Меновая торговля служила, прежде всего, политическим целям, об этом говорила и разница в ценах, по которым отпускалась соль, например, из Владикавказского соляного магазина. Так, по «билетам горским народам» соль отпускалась по 1 рублю за пуд; в кавказские линейные батальоны – по 1 рублю 40 коп. за пуд; по предписанию Владикавказского коменданта – по 2 рубля^{***}.

^{*} ГАСК. Ф. 444. Оп. 1. Д. 422.

^{**} ГАСК. Ф. 1260. Оп. 1. Д. 132.

Торговля солью с горцами велась не столько с целью извлечения прибыли, сколько для привлечения горцев на сторону России. Основы подобной «ценовой политики» были заложены еще в 1811 году генералом Тормасовым.

Благодаря существованию меновых дворов горцы познакомились с самой возможностью регулярных торговых связей со славянским населением Ставропольской губернии. Поскольку в этих связях было заинтересованно государство, оно и стало их первым организатором. Торгуя на меновых дворах, горцы и жители губернии одновременно искали возможность для более выгодных торговых отношений. Меновая торговля была как бы переходной стадией от отсутствия всяких отношений к обычной торговле. Свою основную цель, таким образом, меновая торговля выполнила – горцы сблизились со славянским населением и оказались вовлечены в систему экономических связей Российской империи, что немало способствовало «замирению Кавказа».



УДК 39

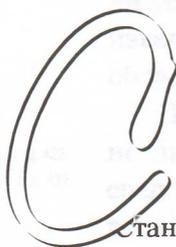
Гордиенко А.Б. (Gordienko A.B.)

Традиционное жилище и усадьба казаков станции Старопавловской (по материалам этнографической экспедиции)

Traditional dwelling house and farmstead the cossacks of the stanitsa Staropavlovskaya (by the materials of ethnographic expedition)

В статье рассказывается об этнографической экспедиции Ставропольского государственного музея-заповедника в станицу Старопавловскую. Это одно из старейших казачьих поселений на территории Ставропольского края. Затрагивается вопрос об особенностях традиционной материальной культуры терского казачества, связанных со строительными технологиями и принципами планировки усадьбы, сохранившихся в станице. (The article describes the ethnographic expedition of the Stavropol State Museum in the stanitsa Staropavlovskaya. This is one of the oldest Cossack settlements in the Stavropol Region. It raises issues about the features of the traditional material culture of the Terek Cossacks related to construction technologies and principles of the plan of the farmstead preserved in the stanitsa.)

Ключевые слова. Этнографическая экспедиция, материальная культура терских казаков. (Keywords. Ethnographic expedition, the material culture of the terek cossacks.)



Станица Старопавловская Кировского района Ставропольского края – одно из старейших терских казачьих поселений на территории Предкавказья. Ее история начинается со второй половины XVIII столетия*. Особенностью Старопавловской является то, что данный населенный пункт сохранил черты традиционной планировки терских казачьих станиц, сложившиеся в XIX веке. Эти особенности были изучены в ходе этнографической экспедиции Ставрополь-

* История возникновения и развития станицы Старопавловской: архивная справка / Составитель Плыгунов М. Ф. С. 25.

ского государственного историко-культурного и природно-ландшафтного музея заповедника им. Г. Н. Прозрителева и Г. К. Пправе в Кировский район края (май–июнь 2013 года).

Станица Старопавловская, возникшая на новом месте, как военное поселение, строилась по заранее определенному плану. Традиционно, центром станицы являлась площадь, на которой располагалась церковь и казачья управа. От нее правильными квадратами шла жилищная застройка. Внешние границы станицы были ограждены рвом и земляным валом. По всей вероятности, с западной и восточной стороны в оборонительных сооружениях имелись ворота. Защищали станицу и водные преграды: с юга – русло реки Малки, с севера – рукотворный овраг Неволька с проточной водой из Малки.

Современный облик поселения сохраняет черты старой планировки. Место, где ранее располагалась площадь с церковью и казачьей управой, по-прежнему является центром станицы. Это пространство, ограниченное улицами Советской, Ленинской, Победы, Космонавтов. Сейчас здесь находится Дом культуры, сквер, несколько мемориальных комплексов (героям Великой Отечественной войны и казакам-основателям станицы), храм Русской православной церкви. К данной территории примыкает здание местной администрации и старое строение, где на рубеже XIX–XX веков располагалась казачья управа. Рядом с ним находится гордость станицы – дуб, по преданию, посаженный в 1826 году. Его высота – 21,3 м, периметр у основания – 4,35 м. Дуб является исторической достопримечательностью, особо почитаемой среди местных жителей. Возле него проходят многие общественно-значимые мероприятия – празднование Дня станицы, проводы призывников в армию и др.

Расположение улиц станицы тоже исторически обусловлено. Наиболее длинные и широкие из них тянутся с запада на восток (Комсомольская, Ленинская, Октябрьская). Именно они, изначально, были сквозными дорога-

* Полевые материалы от-
дела этнографии Ставро-
польского государственного
музея-заповедника.

— Там же.

— Там же.

ми, пересекающими станицу от ворот до ворот. Перпендикулярно основным улицам идут более короткие и узкие кварталы жилой застройки. На некоторых из таких улочек с трудом могут разъехаться два автомобиля. Местные жители утверждают, что столь малая ширина изначально была обусловлена нуждами обороны. В случае прорыва неприятеля через внешний периметр укреплений, каждую боковую улицу можно было перегородить парой бречек. Таким образом, кварталы обрастали многочисленными баррикадами.

Характерной особенностью Старопавловской является и то, что местные жители практически не используют в обыденной речи современные названия улиц. Для ориентировки в селении применяются топонимы, связанные с прежними обитателями квартала (например, «Буркин край»), или фамилии семей из различных районов станицы (например: «Там Кудины жили»)*. Это не случайно. Данный факт – косвенное подтверждение того, что казаки-основатели станицы на Малке осваивали новые края большими родственными коллективами. Причем, зачастую, родственники селились вместе и занимали целый квартал.

Об этом говорят и многие современные жители Старопавловской. Так, И. Н. Серков (1945 года рождения), исследователь истории станицы, долгое время бывший ее атаманом, замечает: «Раньше такой тесной застройки, её, практически, не было. Жили своими кланами, своими фамилиями. Допустим, вот, кварталы, между ними – какие-то разрывы пустырей»**.

С особенностями основания станицы связана традиционная планировка казачьей усадьбы в Старопавловской. Характерной чертой поселения долгое время было то, что капитальный забор с воротами (из досок, камня или плетеный) окружал только внешний периметр двора, со стороны улицы. Боковые же ограды, отделявшие домовладение хозяина от соседей, представляли собой лишь низкий плетень. Подтверждением этому служат интервью с местными респондентами.

Так, коренная жительница станицы, Н.Т. Наседко (1940 года рождения) утверждает: «Не было заборов – везде плетень. Палисадников никаких не было. Дом ничем не загораживался, только ворота. Да, как-то и от соседей не отгораживались»***.

Потомственный старопавловец В. Б. Мараховский (1965 года рождения) объясняет это следующим образом:

«Потому что селились семьями. Поселился род, и вся улица могла быть [из родственников]»*.

Таким образом, если внешнее ограждение могло использоваться в качестве оборонительного сооружения во время военного нападения на станицу, то боковые заборы были нужны исключительно для того, чтобы защитить двор от соседской птицы и домашнего скота. При этом родственники-соседи могли вести совместное хозяйство и прибегать к различным видам взаимопомощи. Соответственно, границы подворий были весьма условны.

Размещение построек во дворе и его деление на хозяйственные зоны тоже имело свои особенности. И эти особенности отличали подворье терского казака от подворья крестьянского.

Усадьба ставропольских крестьян в XIX – первой половине XX века обычно делилась на «чистый» и хозяйственный двор. На первом располагался дом, колодец, подвал, летняя кухня, помещения для инструментов и сельскохозяйственного инвентаря. На втором – загоны для скота и птичники. В тылах усадьбы находились баня, сад, огород**.

Принципиально иной была планировка казачьего подворья в станице Старопавловской. В центре усадьбы располагался дом. По обеим сторонам от него – хозяйственные постройки и помещения для скота и домашней птицы. «В ворота заходишь – сразу крытый большой сарай, это был сеновал. Сено отец туда завозил, его набивали, натаптывали, для скотины. Рядом с сеновалом – кувшиновая ямка. Зимой её соломой накрывали, эту лядву. Дальше идёт курятник. Он сплетённый, и помазанный [глиной], покрытый камышом. А в сторону от курятника был баз. Тоже, с дрючков, крытый соломой. Там, корова жила, телок, птица», – вспоминает Н.Т. Наседко о подворье родителей [2]. Отдельного хозяйственного двора при этом фактически не существовало.

Такая планировка усадьбы была связана с особенностями военного быта казаков. Скот, сельскохозяйственный

* Полевые материалы отдела этнографии Ставропольского государственного музея-заповедника.

** Невская Т. А., Чекишев С. А. Ставропольские крестьяне. Очерки хозяйства, культуры и быта. Пятигорск, 1994. С. 62–63.

* Полевые материалы отдела этнографии Ставропольского государственного музея-заповедника.

инвентарь и запасы зерна должны были располагаться в пределах прямой видимости хозяина, неподалеку от дома, на случай набега на станицу. Описывая жилище своих родителей, Н.Т. Наседко вспоминает: «В этой комнате, что около ворот, было окошко. Так наблюдались ворота, калитка и двор. В чулане сбоку – тоже окно. И всегда бабушка говорила: «Смотрим на баз». Это [там], где скотина жила, колодец был»*.

Еще одна характерная черта казачьего подворья – отсутствие садов и огородов, примыкающих к тылам усадеб. Это связано с особенностями станичного землепользования в XIX – начале XX века. Земли сельхозугодий (пашни, сады, огороды, луга) считались собственностью казачьей общины. Вопрос о наделении участками отдельных казаков решался на станичном сходе. При этом наделы давались за пределами селения. Данный факт подтверждают многочисленные топонимы в окрестностях Старопавловской (Зимин сад, Чмелев курган), связанные с прежними владельцами этих территорий. Земель сельскохозяйственного назначения вблизи подворий не было.

В советский период в связи с изменениями, произошедшими в повседневной жизни станичников, некоторые принципы планировки усадьбы перестали соблюдаться: во дворах появились сады и огороды, стало меньше построек хозяйственного назначения.

Большую устойчивость демонстрируют традиции, связанные со строительством жилищ. Станица Старопавловская расположена на реке Малке, берега которой покрыты лесом. Поэтому основным типом жилища здесь стал срубный дом. По рассказам старожил, ссылающихся на воспоминания старших родственников, в XIX – начале XX века станичное общество давало участки леса в пользование отдельных казачьих семей. Последние широко применяли этот строительный материал.

Бревенчатые дома были без фундаментов. Деревянный сруб ставился на специально подобранные камни – «булыги». Для того чтобы укрепить конструкцию, возле углов здания, зачастую, высаживались акации. Стены дома обмазывались глиной и белились. Крыша покрывалась черепицей или камышом.

Вместе с тем казаки победнее и иногородние строили турлучные дома. Жилища же самых зажиточных станичников были каменными.

Жилые строения в Старопавловской в XIX – первой половине XX века имели традиционную планировку. Это

вариант «круглого» в плане дома, состоящего из коридора (называемого местными жителями «чулан») и двух связанных между собой комнат. В первой из этих комнат стояла русская печь. Сегодня в исторической части станицы осталось достаточно много подобных строений, которые подверглись перестройке и модернизации, но по-прежнему функциональны.

Исходя из вышеперечисленного, стоит констатировать, что традиции, связанные с повседневной жизнью и хозяйственными практиками жителей Старопавловской оказались весьма устойчивыми, несмотря на коренные изменения, произошедшие в исторической судьбе терского казачества в XX веке. Особенности жилой застройки, планировки усадьбы и жилища в станице во многом обуславливались военной спецификой создаваемого поселения, но сохранились и тогда, когда станица перестала играть роль пограничного форпоста.



УДК 81

Кузнецова Т.Б. (Kuznetsova T.B.)

Годонимы города Ставрополя: диахронный аспект изучения

Stavropol's godonyms: the diachronic aspect

Статья посвящена изучению годонимов города Ставрополя как на диахронном, так и на синхронном уровне, что позволило проследить, как происходила номинация географических объектов с момента образования г. Ставрополя до сегодняшнего дня, рассматриваются особенности переименования годонимов и причины их возникновения, которые обусловлены в основном экстралингвистическими факторами. Проведенное исследование актуально не только для лингвистов, но и для историков, краеведов, литературоведов.

The article is devoted to the investigation of Stavropol godonyms either on diachronic or synchronic levels that may show the process of Stavropol geographical objects nomination from the moment of formation to nowadays, we discuss the features of renaming godonyms and their causes, which are mainly due to extra-linguistic factors. The study is relevant not only for linguists but also for historians, ethnographers, literary critics.

Ключевые слова. Ономастика, топонимика, топоним, годоним, имя собственное, номинация.

Keywords. Onomastics, toponymics, toponym, godonym, proper name, nomination.



В современной ономастике актуальны вопросы, связанные с рассмотрением региональных ономастических систем. Это обусловлено тем, что ономастическое пространство региона формируется не только под воздействием лингвистических факторов, но и экстралингвистических: время создания, место, участники процесса номинации и т.д. В этой связи мы бы хотели в нашей работе коснуться вопроса формирования и изменения такого пласта топонимии, как годонимы – название улиц. С одной стороны, процесс номинации внутригородских объектов строится по одной схеме, общей для многих российских городов, что в свою очередь связано с общезыковыми принципами номинации внутригородского топоними-

кона: известные деятели социализма и коммунизма (ул. Ленина, Карла Маркса, Энгельса и др.); писатели и поэты (ул. Лермонтова, ул. Пушкина, ул. Толстого); герои Великой Отечественной войны (ул. Доваторцев, ул. Абрамовой, пл. Жукова) и т.д. Но с другой стороны, этот процесс учитывает особенности развития региона, а также те исторические аспекты, связанные именно с данной территорией. В этом аспекте интересно проследить процесс не только первичного именованя годонимов, но и процесс и факторы их переименования, т.к. в нем находят отражение как исторические особенности, так и лингвистические.

Мы отмечаем, что географические названия – это факты языка, нередко исчезающие целыми слоями на наших глазах. Но бывает, что им посчастливится и они останутся в веках как напоминание о чем-то великом и значимом. Топонимия в силу своей формульности, множественности, особенной локализации к определенному месту, а также способности одновременно обслуживать разные народности, может сохраняться в течение веков. В ней живут новой жизнью как слова древних языков, так и диалектные говоры родного языка, содержащие в себе неповторимую информацию о самом языке, об истории и культуре народа.

Как было сказано выше в статье, мы обращаемся к исследованию годонимов – названий улиц. Ведь улицы – это своего рода биография города, это часть топонимического пространства региона. Изменения, которые коснулись номинации внутригородских объектов г. Ставрополя, отражают исторические, политические и культурные перемены в нашей стране в целом и в регионе, в частности. На сегодняшний день в г. Ставрополе насчитывается 1056 улиц. Как и в большинстве городов России, номинативный процесс годонимов происходит под административным надзором. Номинация годонимов делится на две большие группы: антропонимическая и неантропонимическая (хозяйственная, флористическая, пространственная, топонимическая и т.д.). Первая, традиционно, более представлена, т.к. в основу антропонимической номинации составляют собственные



имена извстных деятелей политики, литературы, искусства, герои России и т.д. Интересны в этом плане топонимы, которые являются региональным достоянием, т. к. номинированы по именам деятелей, связавших свою жизнь и судьбу с той или иной территорией, в данном случае со Ставрополем. Этот компонент является идентифицирующим в топонимическом российском пространстве.

Таковыми топонимами в г. Ставрополе является, например, ул. Абрамовой, т. к. названа в честь Клавдии Абрамовой, жены фронтовика, секретаря партийной организации прокуратуры. В оккупированном городе Абрамова стала активной участницей антифашистского подполья. В октябре 1942 года Клавдию Абрамову вместе с детьми расстреляли. Посмертно она награждена орденом Отечественной войны 1 степени.

Улица Булкина названа так в честь лейтенанта И. Булкин, проявившего себя при освобождении Ставрополя. Он возглавил группу разведки, которая глубокой ночью, 20 января 1943 г., проникла в город со стороны железнодорожного вокзала. В перестрелке с гитлеровцами Булкин был ранен, но из боя не вышел. Второе ранение оказалось для него смертельным. 21 января однополчане с почестями провожали своего товарища в последний путь, похоронив его на Успенском кладбище.

Улица Анджиевского названа в честь Анджиевского Григория Григорьевича, активного участника борьбы за Советскую власть на Северном Кавказе.

Хозяйственная номинация топонимов отражается в именовании таких улиц, как

- ул. Промышленная,
- ул. Селекционная,
- ул. Заводская,
- пер. Автомобильный,
- ул. Машиностроительная.

Флористическая номинация:

- ул. Ромашковая,
- Долина Роз,
- пер. Сиреневый,
- Клубничный,
- Зеленая Роща,
- Каштановая и др.

Пространственная:

- пер. Кривой,

- Косой,
- Тупиковый,
- Круглый,
- Параллельный и т.д.

Топонимическая:

- Архангельская ул.,
- Батайский пр-зд,
- Домбайский переезд,
- Ереванский пр-зд.

Большой интерес для ставропольчан вызывают именованья первых годонимов, т. к. они отражают историю и культуру нашего региона. Мы считаем, что необходимо начать с образования г. Ставрополя как административного центра.

«5 мая 1785 года правительственным указом Екатерины II было создано Кавказское наместничество с Астраханской и Кавказской областями. *Ставрополь* получил права одного из шести уездных центров Кавказской области. 15 февраля следующего года здесь была учреждена гражданская власть в лице Присутственных мест и городского магистрата. Первым бургомистром уездного Ставрополя стал купец 1-й гильдии Козьма Яковлев, а его помощником (ратманом) – купец Карп Колесников. И одним из первых распоряжений власти стало официальное наименование трех первых улиц города, тянувшихся с запада на восток – Первой, Второй и Третьей Мещанской (сегодня соответственно проспект *Карла Маркса*, улица Орджоникидзе и улица Дзержинского)»*.

Первая Мещанская улица стала называться Большой неофициально, а затем и Большой Тифлисской. Дело в том, что с восточной стороны улицы, где располагалась кордегардия (укрепленный пост), начинался небезызвестный Тифлисский тракт. Позже на том месте были построены Тифлисские ворота. Но тем не менее в архивных документах все чаще и чаще Первую улицу города называли Большой Черкасской. Название было связано с другим

* История городов и сел Ставрополя: Краткие очерки. Ставрополь, 2002. 702 с.

трактом, идущим к Ставрополю от города Черкаска, столицы Донского казачьего войска, который подходил к укрепленной со всех сторон Ставропольской крепости по нынешней улице Советской, а в свое время Нестеровской.

«Большая Черкаска улица, – писали современники в 1799 году, – представляла из себя изрытую ямами для приготовления самана балку с протекающим по ней ручьем, заросшим камышом, и немногочисленными строениями, где выделялся большой каменный дом городского головы, купца Волкова»*.

Как писала газета «Ставропольские губернские ведомости» в №42 за 1887 год: «К приезду в *Ставрополь* Императора Николая Первого решено было всю Большую улицу, от Тифлиских ворот до дома Командующего войсками Кавказской линии и Черномории, в ширину двух экипажей, вымостить деревянными плахами и толстыми досками. Сотни топоров в месяц выполнили ту задачу»**.

В обращении с рапортом к наместнику Кавказа Михаилу Семеновичу Воронцову мы можем прочесть: «Дабы сохранить на вечное время в сердцах жителей гор. Ставрополя память о двух счастливейших для города событиях: пребывании в оном Государя Императора в 1837 году и посещении Ставрополя в прошлом году Цесаревичем, почтительнейше имею честь испрашивать представления Вашего Превосходительства о разрешении: главную улицу города, ныне почти совершенно вымощенную и украшенную на протяжении более одной версты новым бульваром с решеткою, наименовать Николаевскою. Третью улицу, где находится занимаемый мною дом (дом командующего войсками), в котором изволил остановиться Государь Наследник, наименовать Александровскою (сегодня ул. Дзержинского)»***. Именно тогда и Воробьевская площадь получила наименование Александровской (сегодня пл. Ленина).

После Октябрьской революции в 1920 году власти в срочном порядке переименовали Николаевский проспект в улицу Красную. А в мае 1937 года, после постановления СНК СССР о переводе центра Орджоникидзевского края из Пятигорска в *Ставрополь*, улица стала называться проспектом Сталина. Сегодня это проспект *Карла Маркса*. Вот такие изменения коснулись первой улицы г. Ставрополя.

Некоторые улицы меняли свои названия по мере изменения их функциональной нагрузки или в связи с появлением каких-то значимых административных или экономических объектов. К примеру, с постройкой Варваринс-

* Прозрителев Г. Н. Из прошлого Северного Кавказа. Ставрополь, 1911. С. 47.

** Прозрителев Г. Н. Сборник сведений о Северном Кавказе на 1909 год. Ставрополь, 1909. С. 18.

*** Там же. С. 148.

кой церкви и появлением при ней кладбища (ныне район строительного техникума) одна из Солдатских улиц переименовывается в Кладбищенскую, а позже – в Бяратинскую (сейчас ул. Комсомольская) в честь князя Бяратинского, взявшего в плен Шамиля, который был конвоирован в Россию через Ставрополь. Накануне Первой мировой войны в связи с юбилеями писателей появились улицы Л. Н. Толстого, М. Ю. Лермонтова. И по сей день эти улицы носят названия великих русских писателей. Нынешний проспект Октябрьской революции назывался ул. Театральной (Почтовой). Отрезок от ул. Дзержинского до ул. Мира назывался ул. Воронцовской.

Самая протяженная в краевом центре – улица Мира. Начинаясь неподалеку от места слияния рек Мутянки и Желобовки, она на достаточно длительном расстоянии постепенно поднимается в гору до улицы Доваторцев. Эта улица образовалась в результате соединения двух старинных улиц, следующих одна за другой, – Ольгинской и Невинномысской. Сначала ей было присвоено имя министра иностранных дел Советского Союза Вячеслава Михайловича Молотова, затем ее переименовали в улицу Мира.

Бывшая Ольгинская улица начинается от расположенной перпендикулярно по отношению к ней улицы Властовской (сейчас Коминтерна) и направляется к востоку.

Улица Булкина когда-то называлась Торговой, ул. Р. Люксембург – Грязной и Кладбищенской. Ул. Добролюбова была пер. Инвалидным, ул. Пушкина была в прошлом ул. Семинарской, кстати вполне оправдано. Одна из улиц, плучивших свое название еще в девятнадцатом веке, чудом избежала переименования в годы советской власти – это ул. Казачья, расположенная за Нижним рынком.

Ул. Морозова была переименована неоднократно: в девятнадцатом веке она называлась Гимназической, затем – ул. Кагановича и в 60-е годы XX века получила свое сегодняшнее название.

Когда-то в Ставрополе было две Ясеновские улицы (Первая и Вторая), одноименные переезд, гора (спуск

с Подгорненского предместья), а также мост через речку Ташла. Сначала мост был деревянным, но после того, как стал непроходимым, его заменили на каменный, опять же на собственные деньги жителей, в частности одного из меценатов. Таким человеком оказался первопоселенец здешних мест, сделавшийся со временем состоятельным купцом, Василий Есинович, в чью честь эти объекты и были названы народом, только по-тогдашнему не Ясеновскими, а Есиновскими. Первая Ясеновская сохранила свое начальное название и носит его до сих пор, лишь слово «первая» убрали. Что касается Второй, то ее переименовали в ул. М. Фрунзе – видного революционного деятеля 20-х годов XX века.

В прошлом улица Госпитальная и Безымянный переулок превратились в наши дни в юго-западный угол улиц Ленина и Пушкина.

Улица Голенева называлась Хоперской, в честь Хоперского полка, основанного 1 августа 1870 года и названного 1-й Хоперский Её Императорского Высочества Великой Княгини Анастасии Михайловны полк Кубанского казачьего войска.

Такие переименования коснулись очень многих топонимов г. Ставрополя, в них отражались веяния той или иной эпохи. Как мы увидели, такой фрагмент топонимического пространства, как топонимы, наиболее подвижен и напрямую связан с политическими и экономическими преобразованиями в стране, поэтому цель нашей работы в сохранении и репрезентации этого топонимического пласта.

Это только подходы к проблеме изучения топонимов г. Ставрополя и мы в своих работах будем продолжать начатое исследование, т. к. это позволяет нам узнать не только историю нашего города, но и увидеть, каким образом формировался топонимикон нашего региона, что актуально не только для лингвистических исследований, но и исторических, и этнографических.



УДК 8; 82.02

Погребная Я.В. (Pogrebnaia Y.V.)

Трилогия В.П. Бутенко «Казачий алтарь» в контексте изучения региональной литературы в школе

Trilogy V. P. Butenko «Cossack altar» in the context of studying
regional literature in school

В статье представлена методика литературоведческого анализа трилогии ставропольского писателя В.П. Бутенко в аспекте критико-биографического и историко-литературного методов, показаны пути и способы включения регионального литературного процесса в общую историю отечественной литературы. (This paper presents a methodology for the analysis of literary trilogy Stavropol writer VP Butenko in terms of critical-biographical, historical and literary methods, the ways and means of incorporating the regional literary process in general history of Russian literature.)

Ключевые слова: современный урок литературы, региональная литература, исторический роман, реалистический роман. (Keywords: Modern Literature lesson, regional literature, historical novel, realistic novel.)



Организация учебного процесса на современном этапе развития среднего образования предполагает совмещение двух взаимодополняющих принципов: во-первых, следования обязательным программным требованиям, в

* Владимир Павлович Бутенко (род. 1952) – прозаик, поэт, автор и исполнитель песен, редактор альманаха «Литературное Ставрополье», член Союза писателей СССР и России, заместитель председателя правления краевой организации Союза Писателей России, лауреат премии журнала «Наш современник», дважды лауреат премии губернатора Ставропольского края в области литературы имени А.Г. Губина, автор романа- трилогии «Казачий алтарь», повестей, рассказов, песен. Активно публикуется в центральной и зарубежной периодике. Награжден орденом «За возрождение казачества».

том числе и в выборе текстов художественных произведений для чтения и анализа; во-вторых, свободы учителя в организации системы работы по литературе. Учитель свободен не только в выборе путей и приемов анализа и интерпретации классики, но и выборе для анализа художественных произведений последних десятилетий, отражающих актуальные проблемы бытия человека в начале нового тысячелетия. Причем, современный текущий литературный процесс, актуализируемый через рецепцию некоторых наиболее значительных и художественно совершенных произведений, не может быть представлен полно без обращения к творчеству писателей-современников, живущих в одном регионе со школьниками и их учителями, воспринимающих действительность под тем же углом зрения.

С изучением произведений писателей-ставропольцев в школьном курсе связаны некоторые проблемы: во-первых, подчас «региональность» и актуальность тематики вытесняют художественные достоинства самих творений местных писателей, и при анализе учитель закрывает глаза на бедность художественных приемов, безобразность языка, ходульность и искусственность характеров. Во-вторых, собственно литературоведческий анализ при обращении к творчеству писателей-ставропольцев нередко подменяется описанием биографии автора, истории публикации, подборкой критических высказываний, выявлением фактической основы произведения и поиском прототипов. Естественно, что собственно фактографический филологический анализ провоцируется самим «местным» материалом, равно, как и обращение к историко-функциональному исследованию текста вытекает из стремления вписать явление региональной культуры в контекст развития культуры современной, осознать его место и значение в системе целого. Однако, при всей закономерности обращения к фактическому и функциональному исследованию текста, при безусловной важности такого «прочтения» произведения ставропольской литературы, необходимость собственно литературоведческого анализа произведения ставропольского писателя или поэта не отменяется одной только его региональной принадлежностью. Именно здесь и возникают проблемы, связанные с поиском такого произведения региональной литературы, художественные достоинства которого не растворялись бы в категориях «региональности» и «актуальности» тематики. В знаменательный год, год семидесятилетия победы в Великой Отечественной войне, особую актуальность приобретает три-

логия Владимира Бутенко «Казачий алтарь», включающая романы «Казачий алтарь» (1993), «Властелин и раб» (2004), «Венец правды» (2007).

Первая профессия В. Бутенко – врач. В истории литературы сочетание профессии врача и дара художника слова явление нередкое. Врачом и гуманистом был Франсуа Рабле, как врач начинал свой путь В. Вересаев, не оставляя, уже будучи известным писателем, медицину А.П. Чехов, медицинское образование отчасти обусловило художественную зоркость М.А. Булгакова. Вместе с тем, всех писателей, начинавших свое поприще с профессии врача, объединяет последовательный, ярко выраженный гуманизм, вера в торжество справедливости и добра вопреки враждебным обстоятельствам, жестокому веку, искажающему человеческие души. Вспомним, как завершается роман Булгакова «Белая гвардия»: на занесенном снегом перроне одинокого красноармейца посещает видение. И видит он не грядущие бои и победы, не переживает опасности смертельных сражений и трудности военных буден, а прозревает царство света, наступающее за пределами нелегких военных дорог, того света, которого достойны и красные и белые, вовлеченные в круговорот кровавых и страшных событий, возможно, равно обманутые и обреченные на гибель вождями, считающими потери десятками и сотнями, не осознающими непреходящую ценность каждой отдельной человеческой жизни, не сострадающими человеческой боли. Все, павшие на Перекопе и в боях за Киев, все заслужили прощения и рая, света, в котором Булгаков отказал даже своему любимому герою, собственному *alter-ego* – Мастеру, который обретает не свет, а покой. Эта удивительная способность чувствовать чужую боль, сострадать своему герою, даже когда он совершает ошибки, порой непоправимые, роковые, в полной мере присуща и В. Бутенко – писателю, врачу и гуманисту. Именно этот последовательный, действенный гуманизм и сообщает достоверность и человеческую полноту образам как главных, так и второстепенных героев в романах писателя.

* Дубин Б.В. Семантика, риторика и социальные функции прошлого. К социологии советского и постсоветского исторического романа. М., 2003. С. 5.

** Толпаева Г.П. Особенности раскрытия темы Великой Отечественной войны в диалогии В. Бутенко «Любить навек» // Между двух истин. Судьба казачества в годы Великой Отечественной войны в творчестве Владимира Бутенко: Сб. статей. – Ставрополь, 2005. С. 20.

Романы В. Бутенко по типологической характеристике могут быть справедливо названы историческими. В истории литературы сложились два основных типа исторического романа – исторические романы В. Гюго, в которых история всеобщая и история частная развиваются параллельно, и пушкинский тип исторического романа, в котором частное и общее, история вождей и полководцев, бунтовщика Пугачева и императрицы Екатерины, реальных исторических личностей, равно, как и вымышленных, частных героев, Петра Гринева и Маши Мироновой, объединены в общий повествовательный план. Именно этот тип исторического романа получает развитие в русской литературе. Лев Толстой, работая над «Войной и миром», приходит к выводу, что описать всю историю XVII века, можно обратившись к жизни одного крестьянина. Большая история переворачивает частные человеческие судьбы, наполняет жизнь людей опасностями, ставит их перед сложным, порой роковым выбором, но при этом формирует их характеры, помогает человеку увидеть, что в его жизни обладает истинной ценностью, ради чего стоит жить и бороться. Специалист в области современного исторического романа Б.В. Дубин, характеризуя исторические романы такого жанрового типа, подчеркивал: «...история здесь, строго говоря, не противопоставляется современности.., а выступает одним из смысловых планов в проблематичной, многомерной и многоуровневой конструкции этой последней – планом наиболее значимых ценностей и предельных санкций поведения индивида, группы»*.

Герои В. Бутенко – рядовые люди, хуторяне-ключевцы. Однако, чтобы понять, почему так сложилась судьба рода Шагановых, ключевских казаков, писатель вводит в роман и эпизоды с участием Гитлера и высшего немецкого командования, казаки-эмигранты ведут беседу с Иваном Буниным, стремясь понять, отчего любая власть, и царская и советская, относилась к казакам с недоверием и опаской. «Достоинством диалогии В. Бутенко», – справедливо указывает Г.П. Толпаева, – «является художественное осмысление малоизвестных событий Второй мировой войны. Основные действия происходят в переломные для всего хода войны 1942–1943 годы на Северо-Кавказском фронте, хуторе Ключевском (ранее станицы) и в Ставрополе. Ретроспективно освещены события русско-японской, Первой мировой и Гражданской войн и коллективизации. В основе сюжета лежит драматическое повествование о расколе в казачьей среде...»**

Люди, облеченные властью, вершители человеческих судеб, в первую очередь, – люди, и, создавая свой образ человека военной эпохи, с позиций общечеловеческих требований и ценностей Бутенко и вылепливает характеры своих героев. Нет в истории личностей второстепенных и значимых, каждый человек эпохален и значителен, именно потому что он – Человек, и он в свою очередь формирует эпоху, испытывая на себе влияние истории, а подчас и преодолевая ее. Когда сход во время оккупации избирает старостой Степана Тихоновича Шаганова, тот по указанию полицая должен «коротенько» рассказать о себе. Степан Тихонович начинает рассказ, но представив мысленно прожитую жизнь: Первая мировая война, Гражданская война, лагерь, коллективизация, сбивается: «Рожденья я тысяча восемьсот девяносто первого года... Не получится коротко». Огромное писательское мастерство находит здесь выражение в казалось бы незначительном приеме: всего лишь многоточие, пауза в речи героя, но за этим знаком восстановленные в памяти воевавшего казака, крестьянина-хозяина, те события мирового масштаба, участником которых он являлся. И только чиновник, советский или фашистский, не видящий за должностью человека, может требовать здесь краткости: ведь ему важно соблюдение формальностей, а не человеческая судьба. Впрочем, едва услышав оратора, превозносящего достоинства новой власти, старые казаки безошибочно узнают знакомые нотки: «Никак энтот соловей из земельного отряда. Должно, он самый прибегал, коды огороды урезали в позапрошлый год», – замечает дед Корней. Даже ошибочное толкование слова «лояльный» («От слова «лаять», – по своему объяснил Степан Тихонович. – Чтобы, значит, подлаивали...») полностью соответствует контексту. Так Степан Тихонович становится немецким старостой, врагом народа, так оказывается врагом собственного сына, хотя только народное доверие и стремление защитить хуторян заставляют его согласиться на должность атамана и старосты. Даже отец – старый казак Тихон Маркяныч – недово-



лен страшим сыном, считает, что тот взялся за непосильное, нечеловечески тяжелое дело. Но Степан думает о беззащитных перед властью, обездоленных земляках-ключевцах, а не о том, как его поступок может отразиться на собственном его благополучии.

В Шагановых, деде и старшем сыне Степане, поражает необыкновенная умудренность, подкрепленная знанием человеческих душ и сердец. Эта мудрость не приобретается путем обучения наукам – Степан закончил три класса церковно-приходской школы, не приверженностью идеологии – она черпается из самой жизни, а не усваивается из пропаганды. В. Бутенко находит интересный прием, показывая семью Шагановых глазами образованной городской девушки, беженки из Ворошиловска (так с 1936 по 1943 назывался Ставрополь) – Фаины. Фаина ужасается невежеству Шагановых, темным суевериям, вере в домового, который, впрочем, действительно охраняет род Шагановых. Но именно Фаина, склонная доверять лозунгам, призывам и идеологическим схемам, ошибается чаще, чем дед Тихон или Степан Тихонович. Но горожанка ищет истину, она способна пересмотреть свои суждения. Размышляя о темноте Шагановых, их ограниченности, Фаина смотрит на могилки двух детей Степана, умерших во время голода, обрушившегося на крестьянство после раскулачивания и коллективизации. Степан тогда был арестован и этапирован в лагерь, дед Тихон скрывался и жил подаянием на паперти, Полина Васильевна одна пыталась спасти детей от голода и болезней. На вопрос Фаины о могилках Степан Тихонович отвечает коротко и страшно: «Хоронить было некому», – и Фаина устыдилась тому, что только недавно думала о Шагановых. Не представляет Фаина и всех ужасов голода, слушая рассказ Лидии о бедствиях тридцать второго года, наивно спрашивает: «По-настоящему не было продуктов?», – на что та с горькой иронией отвечает: «Нет, понарошку... Целыми семьями вымирали! Вон, видела могилки за хатой?». Фаина – еврейка. Прямой вопрос о ее национальности Тихон Маркянч ей задает только однажды, когда та собирается вернуться в оккупированный Ворошиловск, задает вскользь, стремясь предостеречь от страшной смертельной опасности. И не ошибается – вернувшись в город, Фаина узнает об ужасной расправе над евреями, о трагической гибели бабушки. Но то, что беспокоит Тихона Маркянча, позже совсем не потревожит партийного работника Лясову, когда та предложит Фаине выступить перед немцами в ресторане.

Есть в романе Бутенко одна категория людей, которая выписана без присущего автору сострадания к персонажу. Лясова принадлежит именно к таким. Идеологи, манипулирующие человеческими судьбами, спекулирующие на человеческих чувствах, настолько далеки от всего человеческого, что и человеческого отношения к себе не вызывают. Фаина, узнав о расправах над комсомольцами, потеряв бабушку и жилье, хочет вернуться на хутор. Но Лясова ее останавливает, произнося возвышенно патристические, но абсолютно бесчеловечные по отношению к Фаине призывы. Фаина, возвращенная советской пропагандой, соглашается играть на скрипке в ресторане, чтобы попытаться произвести впечатление на немцев и таким образом разузнать необходимые оперативные сведения. Подпольная деятельность Фаины заканчивается трагедией: пьяный немецкий офицер Отто избил и изнасиловал девушку. Но Лясова обвинений слышать не хочет и виноватой себя не считает, говоря Фаине: «Тебе дано было задание собирать у офицеров оперативную информацию. А как вести себя с ними – для этого голова на плечах». Мнимое сочувствие Лясова выражает словами, удивительно напомнившими Фаине увещевания надругавшегося над ней фашиста, она даже говорит об этом Лясовой: «Вот-вот, и он так говорил. У вас даже слова одинаковые...». Лясова негодует, но не настолько, чтобы не узнать у Фаины, что же говорил немец, и чтобы отказаться от ее помощи: Фаина, продолжающая верить комсомольским идеалам еще может быть полезна.

Мучительный путь к истине выпал на долю другого героя-идеолога и идеалиста, антагониста Фаины – Павла Шаганова. Павел после Революции ушел с белоказаками, поселился в Германии, поверив в обещанное возрождение казачества, пошел служить в немецкую армию. С немцами вернулся в родные места и вновь обрел брата и отца. Но Родина не принимает Павла: старая бабка-целительница Мигушиха, тетка Варвара, которая в детстве спасла Павла, чувствует чуждость Павла, по-своему выражая это слова-

ми: «И холод от тебя... Недоброе таишь...» Степан Тихонович, прощаясь с братом, как потом окажется навсегда, горестно замечает: «А наши с тобой пути, как развилнулись в гражданскую, так и не сплетаются...» Наблюдательный, наделенный от природы аналитическим умом, Павел не может не видеть обмана и жесткости фашистов. Он спасает еврейку, которую с ребенком на руках вывели босой на мороз (хотя потом за его спиной отдается приказ арестовать несчастную женщину, причем, своим же, русским, перешедшим на сторону немцев). Павел приходит в негодование, увидев доведенных до безумия голодом военнопленных, и отдает приказ накормить всех, а не только казаков. С вопросом о том, оправдано ли обращение к Гитлеру, возможно ли возрождение свободной казачьей республики, Павел обращается к Бунину. И слышит простой ответ: нет одной Донской республики, а есть одно Отечество – Россия: «и Елец, и Воронеж, и Москва, и ваш Дон... И варвар Хитлер никогда не позволит своевольничать инородцам: ни полякам, ни малороссам, ни казакам». Писатель и философ не может переубедить Павла, который прекрасно видит тщету обещаний, пустоту лозунгов, но нуждается в вере и в том, кто поддерживал бы эту веру. Парадоксально, но факт: Павел – идеалист, мыслящий категориями абстрактными – свобода, казачество, православию (хотя, входя к тетке Варваре, сам забыл перекреститься). Абстрактные понятия заслоняют от Павла человека. Врожденная доброта не дает пройти мимо откровенной жесткости, но только в исключительных случаях. Павел сотворил кумира и боится до конца в нем разочароваться – жизнь потеряет смысл. Не видит по-настоящему Павел и свою семью: ведь это им, казакам – отцу и брату, Павел несет свободу. Но что-то не стало свободнее Степан Тихонович, взваливший на себя бремя старости и скоро убедившийся в том, что немцы – грабители и обманщики почище большевиков. «Гляди вперед!» – призывает брата Павел. «Гляжу. А ничего не вижу...», – отвечает Степан Тихонович, которому важнее вспомнить с братом детство, почувствовать рядом родную душу. Не находит Павел, что ответить брату, когда тот грустно подводит итог своей жизни: «Батя дряхлеет. Единственный сын, и тот отказался... Когда еще Федюнька подрастет...» Любопытная деталь: если Степан выступает в романе как Степан Тихонович и редко называется Степаном без отеческого родового имени, то оторвавшийся от семьи Павел – просто Павлом. Павел отчаянно мучается, ощущая лживость авантю-

ры освобождения казачества, предложенной фашистами, но не находит ничего взамен той идеи, которая до сих пор определяла осмысленность его жизни. Заблуждения Павла – это заблуждения любого идеолога, который, предлагая идеи освобождения и процветания человечества, никогда не адресует их кому-то конкретно, никогда не называет того человека или семью, которым эти идеи принесут благо. Павлу мучительно тяжело и одиноко, а между тем, тот выбор, который необходимо сделать, в разговоре с казаками отчетливо выражен Буниным: «В сущности, во все века перед смертным вставал выбор: кто ты – властелин или раб? Признаешь над собой чью-то власть или нет? Готов покориться или бороться?» Степан Тихонович покоряется, стремясь помочь хуторянам, защитить от расправы, от обмана, от голода, покоряется не власти, а собственным представлениям о человечности и долге перед людьми. Это выбор свободного человека, хлебнувшего лиха и на войне, и в лагере и осознавшего, что только сострадание и взаимопомощь спасут от беды. Павел выбирает власть идеологии, власть вождей. Символичен в романе эпизод отъезда Павла и семьи Шагановых – Тихона Маркьяныча и Полины Васильевны. Павел обеспечил семью всем необходимым, доставил к поезду, но посадить в вагон не успел и уже из окна тронувшегося поезда видит на перроне лицо отца. Пока Павел во власти идеологии и ее посулов, он отделен от семьи и Родины.

Шагановы постигали историю не в советской школе – историей были они сами; судьбы и Тихона Маркьяныча, и Степана, и Павла, и Полины Васильевны, и Лидии определялись ходом истории всеобщей. История семьи Шагановых – воплощенная история, настоящая, действительная, а не отредактированная какой-либо властью.

Роман В.П. Бутенко – реалистический. Характер и убеждения героев, бесспорно, обусловлены воздействием социальной среды, ближайшего окружения. Но зависимость героя от среды и эпохи у Бутенко, как у настоящего реалиста, не носит фатального характера. Трудно и мучи-



тельно движутся герои – идеологи и идеалисты к обретению человечности.

Но реализм конца XX века уже не исчерпывается формулой: «типических характеров в типических обстоятельствах». Современный реализм смело обогащает свои художественные принципы, обращается к новым приемам выразительности. Более того, именно эти тенденции развития реализма в конце XX века отвечают стремлению писателя к большей художественной достоверности: мир на рубеже столетий обнаружил свое непререкаемое единство, целостность и при этом свою колоссальную многогранность. Это противоречивое состояние мира как единства, но единства содержательно неоднородного обусловило в том числе и новое понимание истории, ход и смысл которой получают адекватное осмысление только в случае актуализации всей парадигмы того или иного исторического явления от его глубинных таинственных истоков до современного состояния. Такой видится В. Бутенко и история казачества: казаки-ключевцы – лишь часть огромного социально-исторического и психологического феномена, определяемого словом «казачество».

Роман В. Бутенко – современный реалистический, исторический роман, именно роман, а не историческая хроника, роман, а не философско-мифологическая притча, поскольку художественной доминантой в романе выступает принцип развития и становления характеров героев, формирующихся под влиянием конкретных исторических событий. Повествовательный, событийный план никогда не получает в романе самодавляющего значения, не представляет автономного интереса: в центре внимания писателя всегда герой, человек, преодолевающий влияние враждебных обстоятельств, жестокость и безразличие власти, человек, ищущий истину, заблуждающийся, ошибающийся, но всегда устремленный к человечности.



УДК 882 – 1Б:929

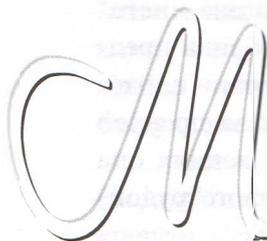
Черкашина С.П. (Cherkashina S.P.)

Реализация типа «Страшная мать» в рассказе Л. С. Петрушевской «Круги по воде»

The implementation of the «Direful mother» in L. S. Petrushevskaya`s story «Rings on the water»

В качестве объекта научного исследования выбран рассказ «Круги по воде», впервые включенный в литературоведческий аналитический дискурс. Предметом анализа в статье являются особенности образостроения в творчестве российской писательницы Л.С. Петрушевской, рассмотренные с позиции концепции индивидуации личности К.Г. Юнга. Цель – определить тип воплощения архетипа Великой Матери в главной героине произведения в рамках парадигмы «страшная мать» – «любящая мать». В этом рассказе (как и во многих других) Л.С. Петрушевская художественно зафиксировала разрыв «самых фундаментальных человеческих отношений – между родителями и детьми». Результаты проведенного исследования могут быть востребованы при создании целостной картины истории русской литературы рубежа XX–XXI веков, при разработке спецкурсов по творчеству Л. С. Петрушевской, лекций по современной отечественной литературе, а также в классах старшей школы с углублённым изучением предметов гуманитарного цикла. (As the object of scientific study is selected short story «Rings on the water» which is for the first time included in the analytical literary discourse. The subject of analysis in the article are peculiarities of image creating system especially in the works of Russian writer L. S. Petrushevskaya considered from the perspective of the concept of individuation identity of K G. Jung. The objective is to determine the type of embodiment of the archetype of the Great Mother in the woman protagonist of the work under the paradigm of «direful mother» – «loving mother». In this story (and in many others) L. S. Petrushevskaya documented the break of «the most fundamental of human relationships – between parents and children». The results of the study can be used to create a complete picture of the history of Russian literature abroad XX – XXI centuries, for the development of specialized courses on the works of L. S. Petrushevskaya, lectures on modern Russian literature, as well as classes in high school with in-depth study of the humanities.

Ключевые слова. Мифопоэтика, архаический миф, архетип, богиня-мать, «страшная мать». (Keywords. Myth poetry, archaic myth, archetype, goddess-mother, «direful mother».)



Многие произведения Л. Петрушевской, различные по жанру и дистанцированные по времени создания, объединены сквозной темой материнства: «Ира: Любить ребёнка – для женщины самое главное.

ВЕСТНИК
Ставропольского
государственного
педагогического
института



² Прохорова 2008а Прохорова Т. Г. Проза Л. С. Петрушевской как система дискурсов: дис. ... д-ра филол. наук. Казань, 2008. 338 с.; Прохорова 2008б Прохорова Т. Г. Дочки-матери Петрушевской // Октябрь. 2008. №4. С. 180–185; Пушкарь Г. А. Типология и поэтика женской прозы: гендерный аспект (на материале рассказов Т. Толстой, Л. Петрушевской, Л. Улицкой): дис. ... канд. филол. наук. Ставропольский государственный университет. Ставрополь, 2007. 234 с.; Рыкова Д. В. Творчество Л. С. Петрушевской. Проблема авторского идеала в контексте христианской культурной традиции: дис. ... канд. филол. наук. Ульяновск, 2007. 197 с.

³ Липовецкий М. Трагедия и мало ли что ещё // Новый мир. 1994. № 10. С. 230–231.

⁴ Бастриков А. В. Особенности женской картины мира (на материале текстов Л. Петрушевской) // Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект. Казань: Казан. гос. ун-т, 2004. С. 37.

⁵ Прохорова 2008а Прохорова Т. Г. Проза Л. С. Петрушевской как система дискурсов: дис. ... д-ра филол. наук. Казань, 2008. С. 234.

⁶ Широкова Н. С. Культ богинь-Матерей у древних кельтов // Проблемы античной истории. СПб., 2003. С. 312–331. Режим доступа: <http://www.centant.ru/centrum/publik/kafsbor/2003/shir.htm> (дата обращения: 10.09.2015).

⁷ Словарь символов и знаков / Авт.-сост. В. В. Адамчик. М.: АСТ; Мн.: Харвест, 2006. С. 14.

Ребёнок для женщины – это всё. И семья и любовь. Всё тут» («Три девушки в голубом»); «Меня <...> разъединяли с ребёнком, которого я уже начала кормить, а ведь известно, что если мать хоть один раз покормила ребенка, то всё, она уже навеки связана по рукам и ногам и отобрать у неё дитя нельзя, она может умереть» («Бедное сердце Пани»); «Есть ли силы, способные остановить женщину, которая стремится накормить ребёнка. Есть ли такие силы» («Время ночь»).

Многими исследователями отмечалось, что в аксиосфере писательницы главной и незыблемой ценностью является материнство⁷. М. Липовецкий считает, что «Петрушевская <...> сразу же и навсегда задает тот архетип, к которому будет сведено всё существование этого героя. <...> Но во всем этом пёстром хороводе ещё мифом отлитых ролей центральное положение у Петрушевской <...> занимают Мать и Дитя»⁸. Основными концептами для писательницы становятся Ребенок, Женщина, Мужчина, Человек, Жизнь, Смерть⁹. Т.Г. Прохорова считает ситуацию «мать – дитя» ключевой в творчестве Л. Петрушевской⁴.

Таким образом, в творчестве писательницы материнство является главным компонентом картины мира, что выясняется посредством анализа индивидуальных значений женских образов, представленных в качестве индикаторов ценностно-смысловой сферы писательницы.

Разные варианты архетипа Великой Матери содержатся в мифологии, сложившейся в древних земледельческих культурах, когда плодородие и женщина были освящены на основе функции воспроизводства. «То, что Земля вынашивает и порождает живые существа, является общераспространенным верованием. Во многих языках человек называется «рожденный Землей». С этим связано представление, согласно которому человеческая мать есть <...> представительница Великой земной Матери. Вместе с тем, благодаря такой связи женщина мистически уподоблялась земле. Вынашивание ребенка представлялось как вариация на человеческом уровне плодородия земли»⁵. Главным компонентом образа древней богини является её материнство; на изображениях она предстаёт с обнажённой грудью (иногда – многогрудой) и ребёнком на руках⁶.

Глубже понять смысл культа и особенности образов мифологических Богинь-матерей позволяет проведенный К.Г. Юнгом в его работах анализ архетипа Ве-

ликой Матери и связанных с ним символов. Как пишет Юнг, «понятие «Великая Мать» принадлежит к области <...> религии и охватывает множество различных типов богини-матери»^{*}. По мнению учёного, этот архетип амбивалентен, имеет как позитивное значение, так и негативное. В положительном плане с этим архетипом ассоциируются «материнская забота и сочувствие, магическая власть женщины, мудрость и духовное совершенство, любой возвышенный порыв или полезный инстинкт – словом, всё, что связано с добротой, заботливостью или поддержкой и способствует росту и плодородию». Мать доминирует там, «где происходят магические превращения и воскрешение, а также в подземном мире. В негативном смысле архетип матери обычно представляет нечто тайное, загадочное, тёмное: бездну, мир мёртвых, всё, что поглощает, искушает и отравляет, то есть вселяющее ужас и неизбежное, как судьба». Вводя в научный тезаурус термин архетип Великой Матери, К.Г. Юнг описал его амбивалентные характеристики, которые свёл к формуле «страшная и любящая мать»^{**}.

Учёный указывал «типичные формы» архетипа Великой Матери: «...мать или бабушка, крёстная мать или свекровь и тёща, какая-либо женщина, с которой человек находится в некоторых отношениях, а также кормилица или нянька; <...> родоначальница, <...> богиня, <...> София...» и т.д.^{***}

Е.М. Мелетинский характеризует архетип Великой Матери как «вечную и бессмертную бессознательную стихию»^{****} и в архетипической градации ставит его после архетипа «тени». Архетип Великой Матери содержит в себе следующие потенции к дальнейшему развитию:

«тень» – «любящая мать» – в аспекте архетипа «anima/animus» несёт созидание – в аспекте архетипов «персона/самость» может выступать как культурный герой – «мудрая старуха»;

«тень» – «страшная мать» – в аспекте архетипа «anima/animus» несёт разрушение – в аспекте архетипов

^{*} Юнг К. Г. Душа и миф. Шесть архетипов. М.: АСТ, Минск: Харвест, 2005. С. 209.

^{**} Там же. С. 216.

^{***} Юнг К. Г. Структура психики и процесс индивидуации. М.: Наука, 1996. С. 33.

^{****} Мелетинский Е. М. Аналитическая психология и проблемы происхождения архетипических сюжетов // Вопросы философии. №10, 1991. С. 42.

* Черкашина С. П. Архетип любящей матери и его художественно-смысловые функции в рассказе Л. Петрушевской «Месь» // Изучение фольклора, литературы и языков народов Дагестана. Проблема жанров в филологии Дагестана: сб. научных трудов. Вып. VII. Махачкала: ДГУ, 2011. 412 с.

Черкашина С. П. Материнство в аксиосфере Л. Петрушевской // Категория ценности и культура (аксиология, литература, язык) Материалы Всероссийской научной конф. Владикавказ, 2010. С. 276–283.

Черкашина С. П. Мифолого-архетипический гласт рассказа Л. Петрушевской «Еврейка Верочка» // «Актуальные направления фундаментальных и прикладных исследований»: сб. науч. ст. по итогам III междунар. научно-практ. конф. Т. 1. USA, North Charleston, 2014. С. 153–157.

Черкашина С. П. Рациональное и эмоциональное в повести Л. Петрушевской «Время ночь» // «Проблемы сердца и ума в современной филологической науке»: сб. науч. ст. по итогам V Международной науч. конф. «Рациональное и эмоциональное в литературе и фольклоре». Волгоград: Перемена, 2010. С. 266–271.

** Рыбаков Б. А. Язычество древних славян. М.: Наука, 1994. С. 356, 357.

*** Лосев А. Ф. Лето // Мифы народов мира. Энциклопедия в 2-х т. М.: Рос. энциклопедия, 1994. Т. 2. С. 51.

**** Рыбаков Б. А. Язычество древних славян. М.: Наука, 1994. С. 362.

***** Там же. С. 470.

«персона / самость» может выступать как антагонист культурному герою – «злая старуха».

Опираясь на юнговскую трактовку архетипов как элементов коллективного бессознательного, мы особо выделяем архетип Великой Матери, так как в первую очередь именно с ним соотносится парадигма женских образов Л. Петрушевской.

Образы матерей уже становились объектом нашего исследования*, однако рассказ «Круги по воде» с позиций концепции архетипов К. Г. Юнга до сих пор не рассматривался. В связи этим определяется цель статьи – исследовать архетипическую основу образостроения рассказа и определить тип главной героини в рамках парадигмы «страшная» – «любящая» мать.

Рассмотрим рассказ «Круги по воде» в диалоге пары мать – дочь, истоки которой уходят в мифологию. Возникновение этой архетипической пары связано с древней верой в двух хозяек мира – мать и дочь, которые управляли им, пока не пришло забвение матриархальной стадии мышления**. Мифологические системы полны такими парами, и у большинства богинь плодородия есть дети, а именно дочери: Деметра и Персефона, Латона (имя связано с ликийским *lada*, «жена», «мать»*** и Артемида (по некоторым мифам, Артемида родилась раньше Аполлона, что позволяет считать его появление в изначально женском тандеме позднейшим дополнением****). В славянской мифологии также имеется пара мать – дочь: Лада (ср. с Лето) и Леля. И христианство заимствовало образ рожавших богинь. «В первом случае – это Анна, родившая Марию, а во втором – Мария, родившая Иисуса»****. Главное качество этих богинь – их материнская сущность, и в этой ипостаси они репрезентируют совершенно разные модели поведения: с одной стороны, дают жизнь (Деметра, Латона, Лада, Анна, Мария), с другой – требуют взамен полной покорности, безусловной любви (как, например, Деметра).

Архетип Великой Матери в качестве «страшной» получает у Л. Петрушевской авторское решение. На страницах своих произведений писательница выводит тип матери-тирана: «Мать всегда говорила <...>. Она всегда настаивала <...>, тиранка» («Младший брат»).

Такой же предстаёт и главная героиня рассказа «Круги по воде» (2008): «...целеустремленная, аккуратная, всё у неё в порядке, мужа выгнала. Всю жизнь мечтала о балете, в детстве провела несколько лет в хореографичес-

ком кружке, так как в школу при Большом театре несправедливо не приняли». Налицо не разрешённый в детстве конфликт: желание учиться в балетной школе и всё-таки не танцевать, потому что «говорили о недостаточной выворотности ног»^{**}. В дочери мать хочет реализовать СВОИ детские неосуществлённые желания – стать артисткой балета – и относится к девочке как к своей собственности. Таким образом, писательница сразу объясняет суть конфликта между матерью и дочерью, которая вовсе не желает становиться балериной, но «что делать», если она родилась «с прекрасной выворотностью ног»^{***}. В тексте рассказа имплицитно присутствует фаустовский сюжет, сопряжённый с темой назначения человека.

Галя превращается в «упрямого подростка», не желающего заниматься балетом. А когда мать повела девочку к врачу, она «стала вырываться у всех из рук, покати-лась на пол, кричала и вся была в слезах и соплях, буквально скользкая, и вот только тогда и оказалось, что всё правда, о чём толковала её мать подругам и врачам»^{4*}. Желание подчинить сопротивляющуюся дочь толкает женщину буквально на преступление против собственного ребёнка: она помещает девочку в психбольницу. Матери важно сломить волю дочки: «Галя подтвердила, что не будет танцевать новогодний концерт, и заплакала. «Хорошо, – сказала мать – ну ладно, тогда надо взять у врача справку об освобождении <...>. Галя возразила, что ей не нужна справка, ходить туда она больше не будет, а мать только вздохнула: «Опять вопрос, подумай обо мне!» Почему-то Галя подчинилась и пошла, и так всё и поехало, кончилось буйным отделением опять»^{5*}.

Когда мать в очередной раз пришла в психбольницу, врачи уже и «на неё профессионально зорко смотрели <...>. Внимание, это тоже важно: перед их уходом, оформивши все бумажки, заведованием сказала ей быстро (якобы в утешение), что за стенами их больных – «наших больных» – ходит гораздо больше, чем лежит тут. И что надо лечиться всегда всей семьёй. Не только дочкам, но и

* Петрушевская Л.С. Чёрная бабочка. СПб.: Амфора, ТИД Амфора, 2008. С. 53.

** Там же. С. 53.

*** Там же. С. 54.

4 Там же. С. 54.

5 Там же. С. 56.

мамашам, подчеркнула она как бы заботливо. Так многозначительно она сказала на прощание и быстро пошла, видимо, опасаясь справедливого и язвительного ответа относительно того, кому ещё может понадобиться срочное лечение – и этот ответ последовал*. Замечание заведующей вызывает гнев матери именно потому, что слова врача являются ПРАВДОЙ, с которой женщина не хочет смириться. Своей одержимостью она доводит дочь до голода. Забрав из больницы морально раздавленную и растолстевшую от лекарств Галю, мать сажает её на диету: «В холодильнике был только кефир. Она его пила, обливая себе грудь, ела сырые овощи, морковь и капусту, и всё это на глазах у учеников: хрум-хрум – грызь – ням-ням, своё хлебало раскрыв с чавканьем»**.

Галя умерла, но перед смертью «перепилила, сломала свою палку для упражнений». Трагический финал рассказа обусловлен конфликтной ситуацией, которую создала мать. Желание танцевать стало «теневогой» частью души героини, и именно «тень» становится диктатором, подчиняя себе, в том числе, и положительные стороны личности женщины. Беда девочки в том, что, имея способности к балету, она, тем не менее, начинает его ненавидеть, потому что мать, стремясь всеми силами отправить её к станку, забыла учесть желания дочери. Девочке надо было бы настоять на своём, но не получается, поэтому и рассказ о том, как дочь не может противостоять матери. Галя отказывается выступать, и её наказывают психбольницей, пытается избегать ссор и всё равно оказывается в больнице. Способов побега от «страшной матери» остаётся не так уж много. Последний, самый действенный и радикальный, – смерть. Девочка его и использует.

Итак, в рассказе «Крути по воде», к которым при-мыкают рассказы «Медея», «Бедное сердце Пани», «Сынок», «Дитя», повесть «Маленькая Грозная» и др., Л. Петрушевская показала тип матери-тирана, а также причину появления такого типа: не каждая женщина готова отказаться от абсолютной власти, которую даёт материнство; чувствуя свою ненужность, такая женщина доступными ей средствами будет настаивать на выполнении ребёнком её требований. В этом произведении показано отрицательное воздействие архетипа Великой Матери. Деструкция сообщается главной героини образу ещё и через социальные проблемы: женщина находится во власти мечты о балете, соответственно, о славе, успехе, поклонниках. Не реализовавшись в социальном плане, она становится на

* Петрушевская Л.С. Чёрная бабочка. СПб.: Амфора, ТИД Амфора, 2008. С. 59.

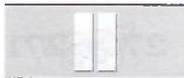
** Там же. С. 58.

путь разрушения. На уровне архетипа мать – дитя такая позиция неизменно приведёт к конфликту. Примечательно, что Л. Петрушевская отчуждает героиню от других людей: врач-психиатр напрямую говорит женщине о необходимости лечиться. Покинутая дочкой, она наказывается одиночеством, поэтому такую модель отношений с ребёнком можно проинтерпретировать как негативную, осуждаемую писательницей.

Характеризуя образную систему произведений Л. Петрушевской, Н. Лейдерман и М. Липовецкий отмечают разрыв «самых фундаментальных человеческих отношений – между родителями и детьми» [2, с. 611]. Обращение к проблеме взаимоотношений «отцов и детей» включает Л. Петрушевскую в ряд писателей, гениально раскрывших сложность родственных отношений, возникающую при этом глубину внутриличностных конфликтов (И. С. Тургенев, Ф. М. Достоевский, Л. Н. Толстой, М. А. Шолохов). Однако писательница обращается к этой теме вовсе не с дидактической целью указать на грехи. Отношения мать – дитя, в которых архетип матери проявляется так многопланово и многообразно, она рассматривает в фокусе женского взгляда, как бы изнутри: Петрушевская не только бесстрашно показывает галерею «страшных» матерей, пренебрегая обвинениями в осквернении святыни, но и решительно сбрасывает таких матерей с пьедестала, видя свою задачу в том, чтобы запечатлённым в слове фактом действительности спровоцировать в читателе вопрос к себе: «Я такой же?»**.

* Лейдерман Н. Л. Современная русская литература: 1950–1990-е годы. В 2 т. М.: Академия, 2003. Т. 2. С. 611.

** Петрушевская Л. С. Девятый том. М.: Эксмо, 2003. С. 71.



УДК: 94 (47)

Дюльденко А.А. (Diuldenko A.A.)

Калмыцкие исследования Иоганна Иерига во второй половине XVIII века: антропологический аспект

Kalmyk studies of Johannes Jährg in the second half of the XVIII century: anthropological aspect

В настоящей работе рассматриваются антропологические методы и подходы взаимодействия с калмыцким этносом ученого Российской академии наук Иоганна Иерига, приглашенного в 1773 году вести этнографические, культурологические и естественнонаучные изыскания среди народов России монгольского происхождения. Данное исследование также впервые представляет аналитический материал о процессе формирования личности ученого и его мотивации, как в миссионерской, так и в научной деятельности. Анализ архивных источников и материалов официального делопроизводства Российской академии наук показал, что предметом исследований Иерига был человек, чуждый общепринятой российской социокультурной модели, каковыми были калмыки в конце XVIII в. Вместе с тем сам исследователь немецкого происхождения, человек европейского менталитета и воспитания, стал субъектом изучения со стороны кочевого населения Астраханской губернии. Таким образом, имеет место уникальный антропологический пример двусторонней, взаимонаправленной интеграции немецкого колониста в социокультурную среду калмыцкого народа второй половины XVIII века. Кроме того, настоящим исследованием определены основные этапы и направления деятельности Иерига по сбору и систематизации ценнейших сведений об истории, религии, географии и языке калмыцкого этноса, которые легли в основу российской и немецкой монголистики. (The article describes anthropological methods and approaches of the communication between the scientist of the Russian Academy of Sciences Johannes Jährg and Kalmyk ethnos. Jährg was invited in 1773 to study ethnographic, culturological and scientific aspects among Mongolian nations of Russia. He didn't have corresponding education and background. At the same time he could acquire Kalmyk language by ear and earn the right to become an employee of the Russian Academy of Sciences. According to the mission of the Academy he was among the Kalmyks from 1773 till 1780. This research work for the first time presents analytical materials regarding the process of the scientist personality and his motivation formation both in missionary and scientific activities. Analysis of the archives and official paperworks of the Russian Academy of Sciences shows, that the subject matter of Jährg research was a man, who was unfamiliar to the common sociocultural model of the Russian Empire, who were the Kalmyks at the end of XVIII century. At the same time Jährg, who was genetically German and was the man with European way of thinking and culture, was studied closely by native population of the Astrakhan province as well. As a result, we have a unique anthropological example of two-sided, mutually directed integration of the foreigner into the sociocultural environment of the Kalmyk nation in Russia at the second half of the XVIII century.

Ключевые слова. Иоганн Иериг, гернгутеры, Сарепта, монголистика, востоковедение, антропология, калмыки, Российская академия наук. (Keywords. Johannes Jährg, hernhuter, Sarepta, mongolian studies, orientalism, anthropology, Kalmyks, Russian Academy of Sciences.)

Вторая половина XVIII века была охарактеризована волной иммиграции в Россию из стран Европы, преимущественно из Германии. Основу этому процессу положили знаменитые манифесты Екатерины II от 4 (15) декабря 1762 г. «О позволении иностранцам, кроме жидов, выходить и селиться в России и о свободном возвращении в своё отечество русских людей, бежавших за границу»* и от 22 июля 1763 г.

«О дозволении всем иностранцам, в Россию въезжающим, поселяться в которых Губерниях они пожелают и о дарованных им правах»**,

который стал логичным продолжением первого документа и содержал конкретные механизмы и гарантии для переселенцев. Российская государственная политика была направлена, прежде всего, на развитие малонаселенных областей империи за счет прибываемых переселенцев, большая часть которых в итоге выполнила свою функцию. В рядах первых иностранцев, откликнувшихся на предоставленную возможность, были миссионеры моравской церкви (гернгутеры), представители которых в 1763 году прибыли в столицу для проведения переговоров. Их итогом стал указ Екатерины II

«О дозволении выходить и селиться в России обществу Братства Евангелического Аугустанского исповедания»***.

Помимо мигрантов, переехавших в Россию в поисках лучшей жизни, был незначительный процент специально приглашенных иностранных ученых, промышленников, государственных и военных деятелей. Весьма редким исключением были переселенцы, сумевшие выделиться из основной массы «простых» колонистов и войти в историю российской и мировой науки. К такой категории ученых иностранного происхождения относился Иоганн Иериг, прибывший в составе первых миссионеров моравской церкви в 1769 году в Сарепту на Волге и сумевший,

* Полное собрание законов Российской Империи. Собр. 1-е. Т. XVI. 1762 1764. СПб.: Тип. 2-го Отд. Собств. Е.И.В. Канцелярии, 1830. С. 126.

** Манифест 22 июля 1763 г. о дозволении всем иностранцам, в Россию въезжающим, поселяться в которых Губерниях они пожелают и о дарованных им правах // История российских немцев в документах (1763–1992 гг.). Сост. В. А. Ауман, В. Г. Чеботарева. – М., 1993. С. 18–22.

*** Полное собрание законов Российской Империи. Собр. 1-е. Т. XVI. 1762 1764. СПб.: Тип. 2-го Отд. Собств. Е.И.В. Канцелярии, 1830. С. 547–548.

благодаря своим неординарным знаниям и навыкам, войти в число сотрудников Российской академии наук.

Актуальность данного исследования определена, во-первых, самой фигурой Иерига и его трудами, которые практически не изучены современной наукой. Отсутствуют фундаментальные исследования, посвященные его работе и личности, а в особенности процессу его интеграции в калмыцкую социокультурную среду. Во-вторых, помимо научной ценности, работы Иерига имеют большой этнографический и антропологический потенциал и в перспективе смогут помочь в процессах восстановления родного языка, культуры (традиций и обычаев), религии ряда народов России монгольского происхождения. В-третьих, труды Иерига содержат наиболее ранние сведения о калмыках второй половины XVIII в., их культуре и быте, что является ценным материалом не только для этнологии и антропологии, но и для современной лингвистики (ориенталистики).

Настоящее исследование направлено на изучение и анализ методов и принципов научной деятельности Иоганна Иерига среди калмыков, проживавших в Астраханской губернии. В этой связи основными задачами исследования стали: определение процесса формирования личности Иерига, мотивы его переезда в Россию и причины, способствовавшие его увлечению калмыцким языком и культурой; выявление особенности антропологического восприятия Иерига кочевниками; представление модели интеграции Иерига в социокультурную среду калмыков и характеристика ее результатов.

Процесс формирования личности Иоганна Иерига был обусловлен в первую очередь окружающим его обществом. По данным объединенного архива моравской церкви, расположенного в Германии (г. Гернтут), будущий ученый академии наук родился 17 Марта 1747 года в городе Гернгааг (современный район Бюдингген земли Гессен Германии) в семье Иоганна Готтлиба Иериг и Анны Барбары Иериг (до замужества Штефан)^{*}. Родители состояли в обществе моравских братьев (гернгутеров), ставших впоследствии «одной из самых активных благовестнических церквей в истории христианства»^{**}.

Чтобы лучше понять среду, в которой прошли начальные этапы становления личности Иерига, обозначим основные принципы моравской церкви. В связи с тем, что их религиозные представления зачастую расходились с официальной государственной идеологией и религией, они

* Unitätsarchiv Moravian Archives. Burkhardt H. Bräderische Personalkartei. Bd. J.

** Кернс Е.Э. Дорогами христианства: история Церкви / Е.Э. Кернс. М.: Изд-во Протестант, 1992. С. 200.

часто становились изгоями и были вынуждены скитаться в поисках нового места жительства. Такие обстоятельства вырабатывали в членах моравской церкви весьма аскетичные черты поведения. Им запрещалось проявления всяческого насилия, предписывалось неустанно трудиться во имя Христа, ежедневно молиться. Жесткая дисциплина прививалась с детства, все члены общины находились под строгим контролем пасторов, существовал особый возрастной и семейный регламент. Служба в братской общине настолько отягощала родителей Иерига, что они были вынуждены с раннего возраста отдать его в специальное учебное заведение.

С 1751 года Иериг находился в детском интернате Гроссенсдорфа. Здесь он на протяжении почти десяти лет получал образование по всем традиционным дисциплинам (язык, религия, математика, естествознание). В 1760 году Иериг официально был принят в общину моравских братьев города Гернгут*. Таким образом, он не получил традиционного в российском понимании семейного воспитания. Наряду с общинными обязанностями Иериг занимался книгопечатанием и печатанием по текстилю, что в определенной степени сказалось на его профессиональных интересах в будущем. Навыки работы с текстом, безусловно, пригодились ему в исследовании монгольской письменности, а также, например, при составлении учебной инструкции по раскладке монгольского текста на отдельные буквы с целью их дальнейшего направления в типографию**.

В 1765 году в Россию отправились первые колонисты моравской церкви для обустройства нового поселения Сарепта (территория современного Волгограда). Руководство братской общины разрабатывало собственную политику и методику эмиграции. Как отмечает В.Н. Медведев: «По распоряжению Дирекции в местных общинах Европы подбирали наиболее подходящих по разным критериям лиц. Учитывалось их подвижничество, желание проповедовать, путешествовать, трудиться на благо миссии на

* Unitätsarchiv Moravian Archives. R.27.255.5.

** Архив востоковедов Института Восточных Рукописей Российской академии наук. Ф. 21. Оп. 1. Д. 1/1103.

любой работе, социальный состав (семейное положение в т. ч. наряду с семейными парами примерно в равной пропорции подбирали и неженатых мужчин и незамужних девушек, вдов) и профессиональный статус, опыт, твердость характера, трудолюбие, бережливость, наличие капитала, товаров и коммерческая смекалка, и т.д.»*.

* Медведев В.Н. Миграционные процессы населения Сарепты. Вторая половина XVIII – середина XIX в. / В. Н. Медведев // Сарепта. Историко-этнографический вестник. Волгоград, 2007. Вып. 3. С. 99.

* Черкашина С.П. Мифолого-архетипический пласт рассказа Л. Петрушевской «Еврейка Верочка» // «Актуальные направления фундаментальных и прикладных исследований»: сб. научн. ст. по итогам III междунар. научно-практ. конф. Т. 1. USA, North Charleston, 2014. С. 153–157.

Кандидатура Иерига, по всей видимости, была утверждена, поскольку он к 1769 году уже владел большим опытом книгопечатания и печатания по текстилю, что могло пригодиться в России при создании аналогичного производства. Кроме того он был холостым, работоспособным молодым мужчиной с крепким здоровьем. На окончательное решение влияли в первую очередь личные мотивы Иерига, установить которые сегодня довольно сложно. Тем не менее, мы можем обозначить комплекс обстоятельств, вероятно способствовавших принятию такого решения. На Иерига вполне возможно повлияли непрекращающиеся войны в Европе, требовавшие большого количества физической силы.

Помимо того, что гернгутерам запрещалось любое проявление насилия, перспектива оказаться на войне Иерига вероятно также не прельщала. В устной беседе с директором объединенного архива моравской церкви Р. Крёгером высказал мнение, что Иериг отправился в Россию, вероятно, по той причине, что не вписывался в коллектив братской общины, отличался живым энтузиазмом, любознательностью наряду со сложным характером. В начале 1769 года Дирекция Братского Союза приняла решение отправить 39 человек в Сарепту, среди которых был и Иоганн Иериг. Сам переезд в Россию, занявший почти пять месяцев, стал первым большим испытанием для 22-летнего гернгутера. Его путь пролегал через Санкт-Петербург, где Иериг впервые познакомился с российской культурой, языком и традициями.

По прибытии в Сарепту, переселенцев расселяли по гендерному принципу, наделяли общинными обязанностями, знакомили с уставом и правилами жизни колонии. Первоначально в 1770 году Иеригу было поручено организовать производство красильни тканей в индиго**. Это была весьма трудная задача в условиях удаленности от промышленных и торговых центров России. К себе в помощники Иериг взял, ставшего впоследствии его другом, Давида Ничмана, сына пастора общины. Вдвоем они стали часто пропадать в степи под видом охоты, что вызывало

подозрения со стороны руководства Сарепты*. Скорее всего, именно в это время Иериг предпринимал первые попытки установления контактов с местными кочевниками. Такое увлечение негативно сказывалось на работе крепости, и как следствие на финансовом благополучии молодых людей**.

С 1772 года руководство общины строго запретила всяческие контакты Иерига и Ничмана с калмыками за то, что они «вечерами в сумерках иногда ходили в калмыцкие кибитки... такие весьма непристойные вещи не позволяют себе даже русские люди...»***. Подобная жесткая регламентация общинной жизни и недостаток личной свободы, вероятно, угнетал молодого, любознательного Иерига. Ему был интересен этот «дикий» для европейца народ, который гернгутеры считали язычниками. Однако, познакомившись с калмыками поближе, Иеригу открылся богатый культурный и духовный мир кочевого народа буддийского вероисповедания. За свое чрезмерное свободолобие, «вступление в единство с духовными ценностями язычников... контакты с калмыцким народом, даже с представителями женской его части...»^{4*} летом 1773 года Иоганн Иериг был исключен из гернгутской общины и выдворен из Сарепты. Один из его бывших соратников, сапертанин Мельхиор Ничман после всего произошедшего дал следующую оценку:

«Такой чудесный финал случился с казавшимся набожным и кротким Иеригом. Я часто вспоминал, как молодые братья в Барби в свое время о нем отзывались: считали его притворщиком, обманщиком и лицемером. Своими поступками здесь он доказал все это. Никто прежде не знал его таким. Ведомый внутренним порывом и желанием он переметнулся к калмыкам, подыскивая удобный повод и упражняясь в коварстве»^{5*}.

* Черкашина С. П. Архетип любящей матери и его художественно-смысловые функции в рассказе Л. Петрушевской «Мать» // Изучение фольклора, литературы и языков народов Дагестана. Проблема жанров в филологии Дагестана: сб. научных трудов. Вып. VII. Махачкала: ДГУ, 2011. 412 с.

** Там же.

*** Там же.

^{4*} Там же.

^{5*} Черкашина С. П. Рациональное и эмоциональное в повести Л. Петрушевской «Время ночь» // «Проблемы сердца и ума в современной филологической науке»: сб. научн. ст. по итогам V Международной научной конференции «Рациональное и эмоциональное в литературе и фольклоре». – Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2010. С. 266–271.



Такой печальный итог миссионерской карьеры одновременно стал началом нового этапа в жизни Иерига. К моменту исключения, без соответствующего образования и подготовки, он сумел овладеть калмыцким языком, что говорит о большом таланте в области языкознания. Известно, что монгольские языки достаточно сложны в восприятии для представителя германской лингвистической семьи.

В 1773 году Иериг поразил Петра Симон Палласа своими знаниями калмыцкого языка и монгольской письменности. По ходатайству профессора он был принят на службу в Петербургскую академию наук в качестве переводчика и исследователя монгольских народов*. Жизнь в условиях закрытого религиозного сообщества, безусловно, отразилась на личности Иерига, сформировав в нем такие черты характера, как целеустремленность, коммуникативность в общении и одновременно аскетичность в образе жизни. Эти качества, наряду с природным талантом к изучению языков, помогли ему адаптироваться в сложившейся непростой ситуации: Иеригу пришлось на слух изучать калмыцкую речь, усвоить и в определенной степени перенять образ жизни кочевников, найти правильный подход к этому «чуждому» не только европейцу, но и русскому человеку народу. Для достижения поставленных целей ему потребовалось полностью перестроить свои личностные, религиозные, культурные и аксиологические принципы.

Общение с калмыками и работа в их среде была обусловлена определенными трудностями и опасностями. Во-первых, такого «чужака», как Иериг могли просто убить, заподозрив его в излишнем любопытстве. Как раз в 1774 году по губернии пронесся пугачевский бунт, на стороне которого участвовала и часть калмыков**. Известен факт, когда пугачевцы казнили подобного Иеригу немецкого исследователя и астронома Георга Морица Ловица***.

Во-вторых, сведения о религии, которые переводчику академии следовало собирать, имели, как правило, тайный, сакральный характер, и требовалось особое мастерство и правильный подход, чтобы их записать. Как отмечает М. Фундамински:

«Было почти невозможно заговорить с простым калмыком, чтобы тотчас рядом не возникали один или несколько священников (лам), пытающихся своими замечаниями

* Ученая корреспонденция Академии Наук XVIII века (1766 – 1782): Научное описание / Составила И.И. Любименко; под общ. ред. акад. Д.С. Рождественского; ред. Г.А. Князев, Л.Б. Модзалевский, М.; П.: Изд-во АН СССР, 1937. С. 437.

** Беликов Т. И. Участие калмыков в Крестьянской войне под руководством Е.И. Пугачева: 1773–1775 гг. / Т.И. Беликов. Калмыцкое книжное издательство, 1971. 148 с.

*** Козлов С.А. Русский путешественник эпохи Просвещения / С. А. Козлов. – СПб.: Историческая иллюстрация, 2003. Т. 1. 496 с.

и комментариями умались впечатление от сказанного...»⁵.

В таких условиях от Иерига требовалось проявление большой личной инициативы и навыков приспособления к быстро меняющимся условиям. К 1775 году он направил в академию первые сведения религиозного характера⁶. Иеригу также удалось запечатлеть некоторые традиционные калмыцкие праздники и описать религиозные церемонии сопровождавшие их⁷. Все это говорит о том, что он сумел наладить доверительные отношения с местным населением и что особенно важно с церковнослужителями. До 1777 года Иериг получал уроки калмыцкого и тибетского языка у одного старого и уважаемого калмыцкого ламы⁸. А потеряв этого учителя, он был вынужден идти на разного рода ухищрения, чтобы заручиться поддержкой местного духовенства и найти себе нового преподавателя.

В октябре 1777 года для этого он просил у академии направить некоторое количество китайских духов и фимиама (церк. ладан; пахучие куренья) которые, по всей видимости, были редкостью и могли стать хорошим подарком буддийским ламам⁹. Постепенно Иериг был посвящен также и в некоторые аспекты медицины кочевников, а также присутствовал на церемонии погребения знатных особ, на которые калмыки редко пускали посторонних¹⁰.

Залогом успеха была не только правильная коммуникация с местным населением, но и учтивость по отношению к официальным губернским властям. К началу 1778 года при содействии астраханского губернатора Ивана Варфоломеевича Якоби ему удалось найти нового учителя тибетского языка¹¹.

В 1779 году Иериг все чаще присылал в академию переводы религиозных писаний и молитв, являвшихся во многом уникальным материалом¹². Это говорит о высокой степени доверия к нему местного населения и в особенности духовенства, аналогов которой в калмыцкой исто-

⁵ Фундамински М. Миссия Сарепты среди калмыков в XVII-XIX вв. // М. Фундамински // Материалы научной конференции «Исторические отношения между калмыками на Нижней Волге и общиной в Сарепте с 18 по 20 века в области истории, науки, религии и культуры». Волгоград, 2001. С. 282.

⁶ Протоколы заседаний Конференции Академии наук с 1725 по 1803 год. Том III. 1771-1785. - СПб.: Тип. ИАН, 1900. С. 185.

⁷ Архив востоковедов Института Восточных Рукописей Российской академии наук. Ф. 21. Оп. 1. Д. 4/1106.

⁸ Протоколы заседаний Конференции Академии наук с 1725 по 1803 год. Том III. 1771-1785. - СПб.: Тип. ИАН, 1900. С. 302.

⁹ Там же. С. 324.

¹⁰ Там же. С. 324.

¹¹ Протоколы заседаний Конференции Академии наук с 1725 по 1803 год. Том III. 1771-1785. - СПб.: Тип. ИАН, 1900. С. 185.

¹² Протоколы заседаний Конференции Академии наук с 1725 по 1803 год. Том III. 1771-1785. - СПб.: Тип. ИАН, 1900. С. 407.

рии практически не было. Примером целеустремленности и самоотверженности Иерига может служить несчастный случай, произошедший с ним в ноябре 1779 года. Он сломал ключицу «при падении повозки»^{*} во время одной из многочисленных поездок по губернии. Тем не менее, Иериг не оставил своих обязанностей и сделал много наблюдений в пути, которые потом передал академии наук^{**}. До 1780 года он находился в Астраханской губернии, выполнял инструкции Палласа и академии, отправлял отчеты и другие материалы, собранные у калмыков, находясь при этом в непростых климатических и бытовых условиях.

Давая оценку проделанной им работы, знаменитый историк и лингвист С. К. Булич указывал, что

«...во всяком случае, работы Иерига своей обстоятельностью и количеством превосходят все, что было у нас сделано в XVIII в.»^{***}.

Благодаря сохранившимся документам сегодня мы можем дать характеристику основным принципам и методам исследовательской работы Иерига, понять антропологический контекст его взаимодействия с кочевым населением Астраханской губернии второй половины XVIII века. Результатом работы ученого стали материалы, содержащие сведения о языке, культуре, традициях и медицине калмыков, о природе мест их проживания, а также сведения исторического характера, выходящие за пределы современного Иеригу калмыцкого этноса и описывавшие истоки самого народа и его религии.

^{*} Шафрановская Т.К. Монголист XVIII в. Иоган Иериг / Т.К. Шафрановская // Страны и народы Востока. Вып. IV. М., 1965. С. 159.

^{**} Протоколы заседаний Конференции Академии наук с 1725 по 1803 год. Том III. 1771–1785. СПб.: Тип. ИАН, 1900. С. 448.

^{***} Булич С. К. Очерк истории языкознания в России. Т. 1 (XIII в. – 1825 г.) / С. К. Булич. СПб., 1904. С. 403.



УДК 811.161.1/372.881.161.1

Скрипник Я.Н. (Skripnik Y.N.)

Парадигматические отношения в системе безлично-предикативных слов

Paradigmatic relations in the system of impersonal predicative words

В статье рассматриваются критерии противопоставления безлично-предикативных слов (БПС) их функциональным омонимам – кратким прилагательным/причастиям среднего рода, наречиям, существительным; выявляются комплексные основания для дифференциации БПС на лексико-грамматические разряды. (The article discusses the criteria of opposition between impersonal predicative words and their functional homonyms that are short forms of adjectives/participles, adverbs, nouns; we identify a comprehensive basis for differentiation IPW on the lexico-grammatical level.)

Ключевые слова: парадигматические отношения, безлично-предикативные слова, категория состояния, функциональные омонимы, лексико-грамматические разряды. (Keywords: paradigmatic relations, impersonal predicative words, functional homonyms, the category of state, lexico-grammatical groups.)

Признанным является факт, что парадигматические отношения, наряду с синтагматическими и иерархическими, являются конституирующими для любого системно-структурного образования. Именно парадигматика позволяет выявить признаки, по которым можно сравнивать и противопоставлять те или иные фрагменты реальности, в том числе и языковой, и классифицировать факты, которые эту реальность отражают.

Сказанное особенно важно для таких явлений, которые имеют разноуровневый характер и поэтому неодинаково изучаются в различных отраслях науки. К числу таких явлений относится категория состояния, которая



* Мигирин В.Н. Язык как система отображения. Кишинев, 1973. С. 174.

** Бабайцева В.В., Чеснокова Л.Д. Русский язык. Теория. 5–9 кл. М., 2012.

Баранов М.Т., Ладъженская Т.А., Тростенцова Л.А. и др. Русский язык. 7 класс. М., 2010.

Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В. Русский язык. Учебник для 7 класса. М., 2009.

Разумовская М.М., Львова С.И., Капинос В.И. и др. Русский язык. Учебник для 7 класса. М., 2009.

Современный русский язык: В 3 ч. / под ред. Н.М. Шанского. М., 1987.

Современный русский язык: Теория. Анализ языковых единиц: В 3 ч. / Под ред. Е.И. Дибровой. Ростов-на-Дону, 1997.

*** Золотова Г.А., Ожигенко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. М., 1998. С. 151.

рассматривается как философская, естественнонаучная и лингвистическая категория. Исходным в исследованиях любого направления является понимание того, что состояние – это одна из форм существования объекта, его качественная предметность, это стадия в генетическом развитии целого, момент устойчивости в изменении. В.Н. Мигирин определяет состояние как фазу в существовании, характеризующуюся одновременностью качеств*. Семантическое ядро категории состояния составляют безлично-предикативные слова (далее БПС) как самостоятельный лексико-грамматический класс слов, которые служат специализированным средством выражения этой категории в системе частей речи.

В морфологии есть такие лексико-грамматические разряды слов, для которых парадигматические отношения в языке имеют принципиальное значение, поскольку именно оппозитивность позволяет отграничить от них смежные явления, различить функциональные омонимы, имеющие единый план выражения и разный план содержания, а также выработать основания не только для внешнего отграничения, но и для внутренней дифференциации. К числу таких частей речи относятся и безлично-предикативные слова, имеющие в современной русистике неоднозначный морфологический статус и противоречивые грамматические характеристики. Таким образом, совпадение векторов разных научных интересов может быть достигнуто в случае комплексного рассмотрения БПС.

Результатом активной дискуссии в лингвистической прессе в середине прошлого века стало практически массовое признание рассматриваемых слов особой самостоятельной частью речи, о чем свидетельствует материал большинства вузовских и школьных учебников**. Те же учебники, в которых БПС рассматриваются в кругу наречий с указанием на их семантическую и синтаксическую специфику, наносят существенный вред общему представлению школьников о системе частей речи: целостный взгляд на морфологическую систему, который с таким трудом формируется, не должен разрушаться искусственно созданными исключениями. Справедливо пишет по этому поводу Г.А. Золотова: «Оправданная, может быть, методическими выгодами упрощенность изложения оборачивается потерями в осмыслении, теоретическом и практическом, определенного массива синтаксических конструкций, активно используемых в разных сферах современной ре-

чи»*. Между тем широко обсуждаемый на протяжении более пятнадцати лет вопрос относительно грамматической специфики БПС постепенно утратил свою актуальность. Тем удивительнее был новый виток интереса к анализу рассматриваемой части речи в различных аспектах в конце XX – начале XXI века.

Принципиально признавая БПС самостоятельной частью речи, мы считаем важным обратить внимание на ее противопоставленность функциональным омонимам и на оппозицию отдельных групп слов внутри этого особого лексико-грамматического разряда. Это актуально не столько в теоретическом, сколько в лингвометодическом аспекте, потому что, как показывает наш опыт, анализ БПС и конструкций с ними вызывают у студентов и школьников серьезные затруднения.

Действительно, рассматриваемым словам в русской грамматике не повезло, об этом говорят 5(!) параллельно используемых для этого разряда названий: слова категории состояния, безлично-предикативные слова, предикативные наречия, бессубъектные прилагательные, предикативы. Мы отдаем предпочтение берущему начало от А.М. Пешковского, но окончательно сформулированному С.И. Абакумовым термину «безлично-предикативные слова», поскольку он отражает и структурный, и семантический аспекты, между тем как термин «слова категории состояния» фиксирует только семантику лексико-грамматического разряда, причём далеко не всего, а только его части. Последние три термина не выдерживают критики и в силу их ориентации на несамостоятельность анализируемых слов, и в силу явного перекоса в последнем случае в синтаксическую сторону.

А между тем критерии принадлежности слова к определенной части речи универсальны, дифференциальные признаки любой самостоятельной части речи достаточно стабильны: это семантические, морфологические и синтаксические особенности, характеризующие то, как в слове отображается объективная действительность.

Именно они позволяют отграничить БПС от функциональных омонимов – наречий, кратких прилагательных среднего рода или существительных. Различия определяются спецификой категориального значения (признаковая семантика в случае с прилагательными и наречиями, предметная, субстанциальная – у существительных, состояния или его оценки – у БПС); семантико-грамматической отнесенностью/неотнесенностью к слову той или иной части речи (к существительному – у прилагательных, глаголу/прилагательному – у наречий, существительных либо синтаксической самостоятельностью, независимостью от других слов – у БПС); специфическим набором грамматических категорий (полной неизменяемостью у наречий, изменяемостью адъективного типа (по роду, числу) у прилагательных, изменяемостью субстантивного типа (по числу, падежу) у существительных, изменяемостью вербального типа (по времени и наклонению) у БПС); характером выполнения синтаксической функции (прилагательное – именное сказуемое в двусоставном предложении, наречие – обстоятельство, существительное – подлежащее или дополнение, БПС – сказуемое в безличном предложении либо в двусоставном предложении с инфинитивным подлежащим). Например: Он тепло встретил меня (наречие). Помещение комфортно и тепло (имя прилагательное). Сонное тепло сковало его (имя существительное). Детям было тепло (безлично-предикативное слово).

Следование логике предыдущих доказательств позволяет включать в число функциональных омонимов БПС краткие страдательные причастия в форме среднего рода. Отнесенность таких слов к категории состояния в силу специфики их значения и выполняемой функции рассматривалась в работах В.В. Виноградова, Е.М. Галкиной-Федорук, И.И. Мещанинова и др. Однако их неоднородность весьма примечательна. Так, среди отглагольных лексем типа *натоптано*, *намусорено*, *набросано*, *накурено* и *под.*, образованных одномодельно, выделяются слова, которые не могут быть ничем другим, кроме БПС, и слова, имеющие два грамматических статуса. К первой группе относятся лексемы *накурено*, *натоптано* и *под.*, которые, характеризуя состояние обстановки, могут быть только сказуемым безличного предложения: В комнате *накурено*. Ко второй группе относятся слова *натоплено*, *набросано* и *под.*, которые могут обозначать не только состояние, но и иметь атрибутивное категориальное значение, выступая сказуемым не только безличного, но и дву-

составного предложения: Помещение натоплено. – В помещении натоплено. Очевидно, что предикативация из отглагольных частей речи представляет весьма интересный материал для научного рассмотрения, поскольку отражает языковыми средствами переход от категории процесса к категории состояния, происходящий в сознании человека. И тот факт, что эта синхронная трансформация происходит на наших глазах, заслуживает дополнительного внимания языковедов.

Дискуссионным является вопрос относительно того, может ли порядок слов в предложении повлиять на изменение грамматического статуса БПС. Речь идет о конструкциях с инфинитивом, который занимает положение перед словом на –О. Некоторые лингвисты* считают, что при изменении порядка следования компонентов в конструкциях типа Вредно курить и Курить вредно частеречная принадлежность слова на –О меняется: в первом случае – это БПС, во втором – краткое прилагательное. Другие** полагают, что БПС, сохраняя частеречную принадлежность, изменяют свой синтаксический статус, выполняя не характерную для них функцию именного сказуемого двусоставного предложения.

А по нашему мнению, при изменении порядка слов в предложении не меняется ни морфологическая специфика, ни синтаксическая нагрузка БПС. Основные синтаксические связи зависят не от расположения компонентов предложения, а исключительно от специфики лексико-грамматического разряда БПС***.

Г.А. Золотова в «Коммуникативной грамматике русского языка» в качестве компонента комплексного критерия разграничения слов на –О выдвигает, наряду с семантическими синтаксическим, коммуникативный, который помогает определить «смысловые и грамматические права в ряду соотносительных слов»****. Суть применения этого критерия состоит в возможности построения корректных в семантико-грамматическом отношении синтаксических единиц, используемых в процессе общения. Од-

* Буланин Л.Л. Трудные вопросы морфологии. М., 1976. С. 179.

** Бабайцева В.В., Чеснокова Л.Д. Русский язык. Теория. 5–9 кл. М., 2012. С. 115–117.

*** Скрипник Я.Н. Проблема разграничения зависимого и независимого инфинитива в предложениях с безлично-предикативными слова // Единицы разных уровней языка: структура, семантика, функции. Тула, 1997.

**** Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. М., 1998. С. 159.

нако особенности его применения в лингвометодических целях нуждаются в дополнительном осмыслении и отдельном описании.

Эти критерии служат также основанием для разграничения БПС на лексико-грамматические разряды. Наши исследования показали, что такая дифференциация должна опираться не только на семантику (как происходит преимущественно при различении существительных и прилагательных), но и непосредственно учитывать морфологический и синтаксический критерий. На основании комплексного подхода мы выделяем следующие лексико-грамматические разряды БПС*:

- 1) категория состояния – слова, выражающие состояние лица или среды, имеющие активную синтаксическую валентность, то есть допускающие при себе датив косвенного субъекта, темпоратив или локатив, а также зависимый инфинитив, сохраняя при этом собственную грамматическую аморфность: Горько мне за вас обоих было, и сказать мне правду было жаль (Фет);
- 2) категория оценки – слова, обозначающие различного рода оценку действия, ситуации или предмета как результата действия, сочетающиеся с независимым инфинитивом, сохраняющие связь с производящими их частями речи: Трудно описать восторг всей честной компании (Л.);
- 3) категория волеизъявления – слова, выражающие модальное значение действия, названного инфинитивом, с которым они синтаксически сочетаются: Презирать суд людей нетрудно, презирать суд собственный – невозможно (П.).

Таким образом, дифференциация БПС и их отграничение от смежных явлений обусловлены структурно-семантической неоднородностью анализируемого разряда, разнонаправленностью синтаксических трансформаций с ними, а также их синтаксическими свойствами, связанными с возможностью вступать в различные грамматические отношения. Однако в рассмотрении вопросов, связанных с категорией состояния и представляющих перспективный и актуальный участок исследования языка, все еще остаются такие, ответы на которые до сих пор не найдены.

* Скрипник Я.Н. Особенности функционирования безлично-предикативных слов в современном русском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. н. Ставрополь, 1998. С. 7–13.



УДК 94 (5)

Литвинов В.В. (Litvinov V.V.)

Дэн Сяопин и социалистическая модернизация Китая

Deng Xiaoping and China's socialist modernization

В статье рассматриваются проблемы новейшей истории Китая в контексте преобразований, получивших наименование социалистической модернизации. Освещается роль Дэн Сяопина – «архитектора» китайских реформ. Отмечается, что именно благодаря стратегическому курсу «прагматиков» во главе с Дэн Сяопином, Китай в кратчайшие исторические сроки превратился в одно из великих и влиятельных государств современности. С историко-методологических позиций исследуются факторы и квинтэссенция современного китайского феномена. (The article deals with the problems of modern Chinese history in the context of changes that have received the name of socialist modernization. It highlights the role of Deng Xiaoping – «architect» of China's reform. It is noted that due to the strategic course «pragmatists» led by Deng Xiaoping, China in the shortest historical period has turned into one of the greatest and most influential of modern times. With historical and methodological positions studied factors and the quintessence of Chinese contemporary phenomenon.)

Ключевые слова. Модернизация, реформы. (Keywords. Modernization, reforms.)



Катализатором современной китайской модернизации принято считать 3-й Пленум ЦК КПК 11-го созыва, проходивший в декабре 1978 г. Он стал импульсом, положившим начало радикальным преобразованиям в стране. Основы реформаторской стратегии были озвучены самим инициатором модернизации – Дэн Сяопином. «Экономическая политика должна разрешать той части районов и предприятий, той части рабочих и крестьян, которые добиваются больших успехов за счет усердного труда, увеличивать доходы и повышать свой жизненный уро-



* Дэн Сяопин Избранное (1975-1982). Пекин, 1985 (на рус. яз). С. 186

† Там же. С. 347.

‡ XII Всекитайский съезд Коммунистической Партии Китая (документы). Пекин, 1982. С. 3-4 (на рус. яз.)

вень раньше других... Улучшение жизни у части людей будет иметь колоссальную и притягательную силу, – подчеркнул Дэн Сяопин. Оно повлияет на соседей. И люди из других районов и организаций начнут подражать их примеру. Все народное хозяйство тогда станет непрерывно развиваться, волнообразно продвигаясь вперед, и народы страны более или менее скоро заживут в достатке и довольствии*. Пленум подвел черту под леворадикальными маоистскими экспериментами и предоставил Дэн Сяопину, по существу, неограниченные полномочия в сфере экономики. Успеху китайских реформ способствовала убежденность Дэна в том, что не может быть богатого и сильного государства при нищем народе. Наиболее ощутимые результаты экономических преобразований появились, прежде всего, в деревне, что было обусловлено внедрением подрядной системы. 31 мая 1980 г. Дэн Сяопин в беседе с ответственными работниками ЦК КПК, обсуждая новую ситуацию на селе, отметил: «После смягчения политических установок на селе там, где сочли целесообразной систему закрепления за крестьянскими дворами производственных заданий, это дало желательные результаты и вызвало быстрые перемены»**. Судьбоносным, как для политики реформирования страны, так и для Дэна Сяопина, явился 12-й съезд КПК 1982 г. Дэн Сяопин, открывая съезд, выступил с вступительной речью. Он назвал XII съезд «наиболее важным» форумом партии со времени ее VII съезда (1945 г.) Он подчеркнул: «При осуществлении дела модернизации необходимо исходить из реальной действительности Китая, ... нужно со всей серьезностью изучать и заимствовать опыт других стран», но на одном лишь копировании зарубежного опыта и слепом подражании иностранным образцам далеко не уедешь». Дэн Сяопин призвал «сочетать всеобщую истину марксизма с конкретной практикой нашей страны, идти собственным путем и строить социализм со спецификой Китая – таков основной вывод, сделанный нами на основе обобщения длительного исторического опыта»***. Произведенная чистка рядов КПК завершилась исключением из партии около 50 тыс. ортодоксов маоистов.

Ключевые позиции, как в государственных, так и в партийных структурах, полностью перешли к Дэн Сяопину и его сторонникам, а процесс реформирования стал необратимым. Дэна Сяопина избирают на должность председателя Военного совета КНР. Он занимает посты заместителя председателя ЦК КПК и заместителя премьера Гос-

совета КНР. «Архитектор» китайской модернизации получает значимый для него пост председателя центральной комиссии советников КПК, но при этом не занимает самых высших постов в партии и правительстве. На первый план Дэн Сяопин выдвигает «молодое» поколение прагматиков. Вместе с тем Дэн Сяопин решительно боролся против «буржуазного либерализма» и в связи с этим жестко отстаивал монополию КПК на власть. Дэн непримиримо относился к тем, кто пытался изменить политическую систему государства, ослабить руководящую роль партии. Пострадал даже его собственный выдвиженец Ху Яобан, обвиненный в пособничестве буржуазному влиянию.

«Архитектор» модернизации и мысли не допускал возможности политической либерализации по западному образцу. Ссылаясь на позицию партийных ортодоксов, Дэн Сяопин отмечал, что многие больше всего опасаются того, «... как бы наша страна не превратилась в капиталистическую... Появление некоторых негативных факторов возможно..., но устранить их будет не так трудно. У нас не возникнет буржуазия. Ведь все основные средства производства принадлежат у нас государству, являются общественной собственностью»*. В процессе проведения реформ Дэн Сяопин сформулировал ряд критериев правильности проводимого в Китае курса. Суть их заключалась в том, что при решении социально-экономических проблем следовало думать не о том, насколько эта политика соответствовала капитализму или социализму, а насколько она содействует развитию производительных сил, росту совокупной мощи государства, повышению жизненного уровня населения. Выступая на Всекитайской партийной конференции 23 сентября 1985 г., Дэн Сяопин позитивно отзывался о первых результатах проводимых реформ и высоко оценил их перспективы: «Вообще, жизнь народа страны, за отдельными исключениями, так или иначе, улучшилась... Всесторонняя реформа нашей хозяйственной системы только началась, общее направление и принципы уже есть, но конкретные меры и правила будут разрабатывать-

* Дэн Сяопин Основные вопросы современного Китая. М., 1988. С. 100.

ся и вводиться по ходу эксперимента. Не упуская теперь благоприятного момента, мы должны решительно и смело идти на поиски нового, своевременно выявлять и разрешать возникающие вопросы и постараться завершить реформу не в очень продолжительный срок. Я уверен, все то, что отвечает коренным интересам подавляющего большинства людей, что находит поддержку у широких народных масс, увенчается успехом независимо от того, сколько трудностей встретится на пути^{*}. В марте 1987 г. Дэн Сяопин сообщил, что на XIII съезде (в июне он назвал уже месяц – октябрь) будет представлен проект политической реформы (о котором после январских изменений не было слышно), в июне-июле Дэн вновь намекнул, что на съезде он уйдет в отставку с поста члена Политбюро ЦК КПК и сохранит за собой только одну должность, «чтобы все же играть какую-то роль».

В начале лета «мозговые центры» под руководством Чжао Цзяяна, с одобрения Дэна Сяопина, взялись за детальную теоретическую проработку итоговых документов надвигающегося партийного съезда. К этому времени появилась острая потребность в теоретическом осмыслении происходящих перемен, их обосновании с позиций марксизма с китайской спецификой (окраской)», тогда стала в законченном виде формироваться концепция начального этапа социализма.

Впервые тезис о начальном этапе социализма появился в речи Е. Цзяньина на торжественном собрании по случаю 30-й годовщины образования КНР в 1979 г., повторен в 1981 г. В решениях VI пленума ЦК КПК 11-го созыва. Затем он был упомянут в докладе Ху Яобана на XII съезде КПК в 1982 г. В печати в этот период говорилось о «младенческом», «детском» возрасте социализма, чтобы оправдать и объяснить практический отход от тех привычных принципов социализма, казавшихся незыблемыми, освященными и классиками марксизма-ленинизма, и авторитетом Мао Цзэдуна. А в развернутом виде концепция начального этапа социализма была впервые изложена в докладе Чжао Цзяяна на XIII съезде КПК в октябре 1987 г. Она была целиком и полностью одобрена Дэном Сяопином к 13-му съезду КПК (октябрь 1987 г.) стала ясна полная и окончательная победа реформаторов, процесс модернизации китайской экономики стал необратимым. Для Дэна Сяопина этот период стал наиболее стабильным. Не занимая высших постов в партии и государстве, он находился на вершине власти и популярнос-

ти. Очередным испытанием для Дэна явились студенческие волнения апреля – июня 1989 г. Лозунги студентов «Свобода!», «Демократия!», «Долой коррумпированных бюрократов!», «Долой явление загнивания!» были полностью созвучны умонастроениям значительной части китайского общества. Апофеозом волнений явились кровавые события на площади Тяньаньмэнь в ночь с 3 на 4 июня, в ходе которых погибло несколько сот студентов. Отвечая на обвинения в репрессиях в отношении студентов, Дэн Сяопин заявлял: «США ругают нас, что мы подавляем студентов, а они на устранение своих внутренних волнений и беспорядков разве не направляют воинские и полицейские части, разве не хватают людей, не проливают кровь? Это США подавляют студентов и народ, а мы занимались усмирением контрреволюционного мятежа. Какое они имеют право критиковать нас?»*. В результате китайское руководство во главе с Дэном стало еще больше настороженно относиться к идеям ускоренной модернизации страны, прямо заявляя о неприемлемости для КНР западных принципов многопартийности и разделения представительной, исполнительной и властей. Во время поездки по южным районам в 1992 г. Дэн Сяопин полагая, что политические и экономические последствия тяньаньмэньской трагедии преодолены, высказался за возобновление и активизацию экономических преобразований. И 14-й съезд КПК осенью того же года официально провозгласил курс на строительство «социалистической рыночной экономики». Заявленная цель социально-экономических реформ опиралась на известный постулат Дэна Сяопина о специфике развития китайского социализма. Этот тезис аккумулировал фундаментальные традиции китайского общества.

Дэн Сяопин добился главного осуществление реформ без существенных социальных потрясений, на основе компромисса с обществом, как того требовала со времени Конфуция китайская традиция. Из конфуцианской традиции Дэн заимствовал последовательность и поэтап-

* Карлов М.В. Экономическая реформа и политическая борьба в КНР (1984–1989). М., 1997. С. 148.

ность реформ, их «неспешность». Таким образом, «патриарх» остановился на идеи «трехшаговой» экономической стратегии, рассчитанной приблизительно на 70 лет (1981–2050 гг.) в первые «два шага» (80–90-е годы) предполагалось увеличить ВВП в 4 раза, в социальной сфере в 80-е годы поднять благосостояние до уровня вэньбао (т. е. обеспечить население теплом и пищей), в 90-е годы – до уровня сяокан (прожиточного минимума или «малого благополучия, малого достатка или малого процветания») [7], а к середине XXI века («третий шаг») – до уровня «зажиточности». Впервые в контексте модернизационной политики, Дэн Сяопин обратился к понятию «сяокан» во время встречи с премьер – министром Японии Масиеси Охирой в 1979 г. «Концепция наших четырех модернизаций не схожа с концепцией ваших модернизаций – это будет сяокан [8] (буквально «семья – сяокан»).

На второй день после выхода на пенсию, 10 ноября 1989 г., в «Жэньминьжибао» было опубликовано письмо Дэн Сяопина, которое можно рассматривать как «завещание» патриарха китайских реформ. Он писал: «В1980 году я внес предложение о реформе системы руководства партии и государства, об упразднении системы пожизненного нахождения кадров на руководящих постах. В последние годы немало старых товарищей уже ушли один за другим с руководящих постов центральных органов. В 1987 году перед открытием XIII Всекитайского съезда партии я, ради того, чтобы самым энергичным образом покончить с системой пожизненного нахождения кадров на руководящих постах, высказал намерение о выходе на пенсию.

Тогда ЦК тщательно рассмотрел мое личное заявление и мнение, существовавшее в партии на этот счет, и принял решение согласиться с моей отставкой с постов члена Постоянного комитета Политбюро ЦК КПК, члена Политбюро ЦК КПК, Председателя Центральной комиссии советников КПК, а также постановил, чтобы я продолжал оставаться по постам председателя Военного совета ЦК КПК и Председателя Центрального военного совета КНР. После этого события в тех случаях, когда руководящий коллектив ЦК партии при рассмотрении важных, крупных вопросов запрашивал мое мнение, я всегда с уважением относился к этому и поддерживал точку зрения большинства товарищей из руководящего коллектива ЦК КПК. Однако я при этом настаивал на том, чтобы больше не заниматься повседневной работой, а также неизменно выражал надежду на то, чтобы была как можно раньше завершена

смена старых кадров новыми и были полностью воплощены в жизнь пожелания старых кадровых работников об уходе с руководящих постов... После серьезных размышлений я решил уйти в отставку с нынешних постов, пока чувствую себя еще здоровым, дабы сбылась моя давнишняя мечта. Это принесет пользу делу партии, государства и армии. ...Дело наших реформ и открытости только делает первые шаги: ответственность перед нами велика, путь далек и не всегда прям; в ходе движения вперед еще будут зигзаги. Но я твердо верю, что мы непременно преодолеем все трудности и дело, начатое предшественниками, от поколения к поколению будет развиваться. Поскольку у китайского народа хватило сил подняться на ноги, у него непременно найдутся силы твердо, непоколебимо и на века встать в один ряд с нациями всего мира»*. К концу своей жизни великий «архитектор» современного китайского феномена отошел от политических дел. 19 февраля 1997г. он скончался. В извещении ЦК КПК о смерти Дэн Сяопина он был назван выдающимся руководителем, великим марксистом и пролетарским революционером, главным проектировщиком социалистических реформ, политики открытости и модернизации.

* Усов В.Н. История КНР Т. II. 1966-2004 гг. М., 2006. С. 557-558



УДК 80/81

Луговая Е.А. (Lugovaia E.A.)

Имена собственные как авторские окационализмы в эпопее Дж. Р.Р. Толкиена «Властелин колец»

Proper names as author's occasionalisms in J. R.R. Tolkien's
novel «The lord of the rings»

В статье рассматриваются проблемы описания системы имен собственных эпопеи Дж. Р.Р. Толкиена «Властелин Колец» как индивидуально-авторских окационализмов, позволяющих репрезентировать авторскую мифологию. (The article deals with the problem of describing the system of proper names in J. P. P. Tolkien's «Lord of the Rings» as an individual neologisms, which allow to represent the author's mythology.)

Ключевые слова: неологизм, ономастикон, антропоним, топоним, виртуальное пространство, авторская мифология. (Keywords: neologism, Proper Names' system, antroponym, toponym, virtual space, author's mythology)



В контексте антропоцентрического подхода к исследованию языка многие уже известные лингвистические явления рассматриваются как средства объективации индивидуально-авторской картины мира. Любой текст в современных исследованиях рассматривается как когнитивное пространство, представляющее собой интеграцию различных ментально-языковых пространств. На лексическом уровне ментально-языковое пространство реализуется лексическим контекстом. Лексический контекст – это совокупность конкретных лексических единиц, слов и устой-

чивых словосочетаний, в окружении которых встречается данная единица. Предметом нашего исследования внутри лексического контекста выступают неологизмы. На протяжении долгого времени в лингвистике остро стоит вопрос о том, что называть новым словом и какое значение вкладывать в это понятие. Именно поэтому в современном языкознании диапазон терминов для обозначения новых лексических единиц в системе русского языка весьма широк и включает несколько близких по своему значению понятий: неологизмы, инновации, новообразования. Но следует помнить, что при некотором сходстве они все же имеют особые, дифференциальные признаки, касающиеся внутренней формы, что обуславливает их роль в науке о языке.

Наиболее популярным в научной среде является термин неологизм. Важной особенностью неологизма выступает изменчивость и относительность, т.е. слово может считаться неологизмом до тех пор, пока ему присуща лексическая новизна. В этом контексте важно учитывать, что неологизмы обладают компонентом «длительность» в рамках внутреннего времени. Другими словами, в лингвистике имеют место общепринятые неологизмы, частотность употребления которых достаточно высока, но все же, они уже не несут элемента новизны, т.е. воспринимаются как нечто обыденное. Но, с другой стороны, наблюдается иной процесс становления малоизвестных, и от этого редко употребляемых неологизмов, которые и воспринимаются как нечто новое в парадигме речи.

Значительное количество научной литературы подтверждает тот факт, что термин инновация в большей степени применим для определения новых денотатов на всех уровнях языковой парадигмы. Что касается новообразования, то сама структура этого субстантива говорит о том, что данный термин применим для разного рода инноваций, реализующихся во всей парадигме языка, либо в случаях, когда речь идет о словообразовательных неологизмах, представляющих собой группы новых номинативных языковых единиц.

Никитин М.В. Лексическое значение слова. М., 1983. С. 6.

3. Никитин М.В. Лексическое значение слова. М., 1983.

Важно отметить, что сам процесс пополнения живых языков лексическими инновациями является языковой универсалией. В научных работах М.В. Никитина не раз упоминается, что «...наличие подобных универсалий в языковой структуре обуславливается общностью функции языков и общностью психического и физиологического субстратов, на которых основана языковая система. Иначе говоря, функция, для которой возникает язык, и особенности человеческой природы, т. е. условия осуществления этой функции, вынужденно приводят к выбору определенной структуры, принципиально одинаковой при всем разнообразии ее конкретного воплощения»³. Исходя из этого, следует, что неологизмы понимаются как универсальные явления, характерные для всех языков.

Мы исследуем индивидуально авторские неологизмы, или окказионализмы, поэтому, на наш взгляд, наиболее близкой в русле нашего исследования можно считать структурную теорию, поскольку именно она поможет объяснить механизмы создания новых имен в идиостиле писателя.

Последователи данного направления считают, что к неологизмам относятся исключительно те слова, обладающие абсолютной структурной и формальной новизной. Зачастую в этой роли выступают уникальные звуко сочетания, считающиеся нечленимыми, непроечными и немотивированными лексическими единицами, выраженными заимствованиями, аббревиатурами и звукоподражаниями. Этот тезис мы можем подтвердить примерами имен собственных из произведений «fantasy», поскольку именно этот жанр подразумевает литературное словотворчество, воплощаемое на лексическом уровне. Рассматривая все тексты «fantasy» как единое гипертекстовое пространство, мы утверждаем, что комплекс онимов позволяет продемонстрировать принципиальную структурную и формальную новизну. Например, эпопея Дж. Р.Р. Толкиена «Властелин Колец» – уникальное явление в мировой литературе, поскольку целью создания произведения послужило стремление автора отразить собственные лингвистические пристрастия, воплощенные в «новую» мифологию Англии.

Потенциальная символика имен собственных разворачивает весь текст эпопеи в символ – сложный знак, сущность которого проявляется в способности через минимальную форму являть бесконечное и многозначное содержание. И если вслед за А.А. Аверинцевым в структуре символа выделить два полюса – предметный образ и сим-

волическое значение, то напряжение между ними создаст бесконечную смысловую перспективу с комплексом положительных и отрицательных значений, с именами собственными – символами, которым присуща актуализационная функция.

Любое имя собственное эпоса «Властелин Колец» – это индивидуально-авторский окказионализм, поскольку оно существует и имеет значимость только в пределах художественного произведения.

Например, имена собственные Adelard; Bilbo; Bando-bras; Isengrim; Frodo; Meriadoc; Tobold; Gandalf; Peregrin; Sauron; Celeborn; Galadriel; Ham (Hamfast); Holman; Sam (Samwise); Old Noakes; Daddy; Drodo; Primula; Gorbado; Otho; Lobelia; Everard; Saruman; Gil-galad; Sméagol; Déagol; Aragorn; Gildor; Inglorion; Barliman; Gimli; Legolas; Gandalf; Arwen; Denethor; Harry; Bill; Glorfindel; Lúthien; Goldilocks [5, 6, 7] мало что скажут читателю, не знакомому с творческим замыслом профессора Оксфордского университета, их смысл, а также механизмы образования становятся понятны при более пристальном исследовании. В исследованиях С. Кошелева, с. Лузиной, Е. Штейнмана, Е. Луговой доказывается, что суть сказочно-мифологической теории Дж. Р.Р. Толкиена определяется такими факторами,

как:

- 1) религиозное воспитание (многие их тезисов Августина Блаженного о милости Божией, прощении и смирении находят отражение на страницах романов);
- 2) любовь к древней (главным образом, северно-европейской) мифологии и средневековому эпосу;
- 3) особый, «лингвистический» способ восприятия и эстетического освоения мира.

Лингвистический способ освоения мира проявляется в принципиальной концептуализации имен.

«Буква-символ (и комбинация букв-символов) представлялась древним как арена борьбы и целого комплекса мистических действий. В ряде доисторических религий слово рассматривалось скорее как акустический феномен, а не как носитель определенного значения, поскольку содержащийся в нем звук воспринимался как эманация космического дыхания, отражающий разнообразные ритмы Космоса»**.

* Маковский М.М. Феномен табу в традициях и в языке индоевропейцев. Сущность – формы – развитие. М., 2000. С. 19-20.

* Луговая Е.А. Топоним виртуального пространства как культурно-историческая категория (на материале эпоса Дж. Р.Р. Толкиена «Властелин колец»). Ставрополь, 2006. С. 4.

Ономастикон виртуального пространства Дж. Р.Р. Толкиена изначально мифологичен, это «способ экспликации виртуальной реальности в соотносительном ряду: пространство – миф/виртуальность – топоним, с одной стороны, с другой – как авторский мир, наполненный смыслами (внутритекстовая модальность)*. Рассматривая ономастикон «Властелина Колец» как систему индивидуально-авторских неологизмов, мы хотели бы особо подчеркнуть значимость географических имен собственных, поскольку именно они позволяют эксплицитировать авторский миф во всем его многообразии языков и народов, населяющих «Вторичную» реальность Дж. Р.Р. Толкиена. Внутри топонимии «Властелина Колец» можно выделить два класса:

- а) топонимы, значимые для представителей отдельного социума: the Shire «Хоббитания», Hobbiton «Норгорд», Bag End «Торба-на-Круче», Archet «Арчет», Combe «Гребешок», Bree «Пригорье» для хоббитов; Dale «Подгорное царство», the Misty Mountains «Мглистые горы» для гномов;
- б) топонимы, названия которых происходят из других языков:
 - сочетание кельтского и современного английского: The Chetwood (Chet- кельтское «лес» + wood – англ. «лес»); Breehill (Bree – кельтское «холм» + hill – англ. «холм»);
 - сочетание древнеисландского и современного английского: Mirkwood (Mirk – происходит от древнеисландского «myrkviðr» + wood – англ. «лес»);
 - сочетание древнеанглийского и современного английского: The Gladden Fields (древнеанглийское «glaedene» – «ирис» + совр. английский field – «поле»);

- названия на эльфийских языках, созданных Дж. Р.Р. Толкиеном:
- а) на языке Серых эльфов: Amon Sûl, «Холм ветра»;
- б) на синдаринском (Элдаринской ветви Эльфийской языковой семьи): Baránduin, от «baran» – «коричневый, желто-коричневый» + «duin», «река»; Mitheithel, от «Mithei» – «бледно-серый» + «thel» – «родник, источник».

Говоря о механизмах образования топонимов-неологизмов, мы можем выделить структурный аспект, который является первоначальным этапом любого исследования и позволяет выделить следующие типы топонимов:

- а) однословные, которые условно можно разделить на:
 - собственно однословные: Dwimordene, Fangorn, Isengard, Orthanc, Mordor, Moria, Gondor, Rohan, Anduin, Rivendell, Edoras, Mirkwood, Mundburg, Lothlorien;
 - сочетание имени существительного и служебного слова-артикля: The Baranduin, the Entwash, The Withywindle (названия рек), the Mark, The Chetwood (названия обширных местностей), The North-, East-, West- South-farthing (названия уделов в Хоббитании, которые отождествлены со сторонами света).
- б) двухсловные, подразделяемые на следующие группы:
 - конструкция С + С, т.е. в состав топонима входят два имени существительных, выражающих отношения:
 - определительные (состоят из 2 существительных в общем падеже): The Death Down, Blackroot Vale, Ringlo Vale, Minas Tirith, Sarn Gebir, the Rath Celerdain, Dol Amroth;

- принадлежности (существительное в притяжательном падеже или of – конструкция): the Lampwrights' Street; Durin's Tower, Helm's Dike, Wizard's Vale; the Battle of the Peak, the Fords of Isen, the Tower of Guard, the Hold of Dunharrow;
- конструкция П + С. Очень распространены конструкции типа прилагательное + существительное (П + С): the Old Guesthouse, the Green Hills, the Golden Wood, the Misty Mountains; the White Mountains;
- в) трехсловные: the valley of the Eryn Muiy.

Итак, топонимы виртуального пространства «Властелина Колец» – это окказиональные образования, существующие и несущие смысловую нагрузку только в тексте художественного произведения. На содержание и выбор топонимов эпопеи «Властелин Колец» большое влияние оказывают прагматические факторы: географические условия (Приречье, Береговина, Темноводная долина, Норгорд, Землеройск и др.), исторические события, связанные как с заселением данной территории (Средиземье, Хоббитания, Гондор, Ристания названы в честь обитателей – хоббиты, гондорцы, ристанийцы), так и с мировоззрением жителей (Лихолесье, Стезя Мертвецов, Мертвая гора и т.д.).

Кроме того, в основе топонимов виртуального пространства лежат не только абстрактные знания о событиях и ситуациях, но и личностные знания жителей Средиземья, аккумулирующие их предшествующий индивидуальный опыт, установки и намерения, чувства и эмоции, что находит выражение преимущественно в метафорических названиях топонимикона «Властелина Колец».

К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ ЖУРНАЛА

ТЕХНИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ В РИИЦ

Текстовый редактор – Microsoft Word.

Формат – А 4.

Поля – 2 см со всех сторон.

Шрифт – Times New Roman.

Размер шрифта – 14.

Межстрочный интервал – 1,5.

Абзацный отступ – 1,25.

Редактор формул – пакет Microsoft Office (MathType).

Рисунки, таблицы, графики, фотографии, схемы, формулы – по тексту. Графики, таблицы и рисунки – черно-белые, без цветной заливки. Допускается штриховка. Рисунки размещаются как в самом тексте статьи, так и в отдельных файлах (формат – TIFF или JPEG, режим – градиент серого или битовый, разрешение – 300 пикс/дюйм). Обязательно наличие подрисовочных подписей и подписей к таблицам в виде: «Рисунок 1 – Название рисунка», «Таблица 1 – Название таблицы». Рисунки, графики, таблицы, фотографии, схемы и формулы обязательно должны быть **пронумерованы** и в соответствующем месте текста статьи дается ссылка на них в круглых скобках, например: (рис./табл. 1) или (см. рис./табл. 1). Длина формул ограничена – не более 80 мм. Не допускается применение в тексте вставных символов Word. Все специальные символы должны выполняться в математическом редакторе.

Текст статьи – выравнивание по ширине. Не допускаются лишние пробелы между словами и пустые строки. Переносы не используются. Никакого специального форматирования. Разрядка текста исключается. Все выделения – только курсивом или полужирным шрифтом.

Фамилии и инициалы авторов пишутся **РАЗДЕЛЬНО** – М. В. Ломоносов (в статье), Петров С. Н. (в списке литературы). При первом упоминании лица обязательно указываются И. О., которые отделяются пробелом от фамилии.

Годы указываются только в цифрах, а не в числительных: 20-е годы, а не двадцатые годы. Не г. или гг., а год или годы. Не в. или вв., а век или века.



Буква ё ставится только в тех случаях, когда замена на е искажает смысл слова; во всех остальных случаях – только е.

Сокращения: др., проч., т.е., т.к. исключаются. Писать только полностью: другие, прочие, то есть, так как. Из сокращений допускаются: т.д., т.п., см.

Знак % ставится значком, а не словом, если связан с цифрой, и отделяется от цифры пробелом: 3 %; в иных случаях: «процент дертиров превышал 30».

Цифры: миллионы от тысяч и тысячи от сотен отделяются пробелом (4 700 000, 1 560 000) или могут быть заменены соответствующими сокращенными словами и аббревиатурами: тыс., млн, млрд.

Названия денежных знаков даются по принятым сокращениям: долл., фр., руб., ф. ст., марка.

Объем материалов не должен быть не менее 6 страниц машинописного текста.

Требования к оформлению УДК, сведений об авторе, названий, аннотаций и ключевых слов: наличие обязательной **тематической рубрики (код УДК)** (см., например: <http://teacode.com/online/udc/> или <http://udk-codes.net/>).

Сведения об авторе (авторах) на русском и английском языках:

- фамилия, имя, отчество (полностью);
- ученая степень (при наличии);
- ученое звание (при наличии);
- должность;
- полное название научного или учебного учреждения и его структурного подразделения (факультета, кафедры, отдела и т.д.);
- контактная информация автора (телефон и электронный адрес);
- почтовый адрес с ИНДЕКСОМ (для пересылки авторского экземпляра журнала).

Название статьи приводится на русском и английском языках. Обратите внимание, что в конце заголовка точка не ставится!

Аннотация (abstracts) на русском и английском языках. Аннотацию следует оформлять по ГОСТ 7.9–95.

Аннотация на русском языке (объемом не более 10 строк) должна кратко излагать проблематику статьи и основные содержащиеся в ней выводы.

Аннотация на английском языке по объему может быть больше аннотации на русском языке, так как за русскоязычной аннотацией идет полный текст на этом же языке (рекомендуемый объем аннотации на английском языке – 100–250 слов). Необходимо иметь в виду, что аннотации на английском языке в русскоязычном издании являются для иностранных ученых и специалистов основным и, как правило, единственным источником информации о содержании статьи и изложенных в ней результатах исследований. За рубежом специалисты по аннотации оценивают публикацию, определяют свой интерес к работе российского ученого, могут использовать ее в своей публикации и сделать на неё ссылку.

Аннотация должна включать следующие аспекты содержания статьи:

- предмет, тему, цель работы;
- метод или методологию проведения работы;
- результаты работы;
- область применения результатов;
- выводы.

Сведения, содержащиеся в заглавии статьи, не должны повторяться в тексте аннотации. Следует избегать лишних вводных фраз (например, «автор статьи рассматривает...»).

Следует подчеркнуть еще раз, что аннотация призвана выполнять функцию независимого от статьи источника информации.

Ключевые слова (keywords) приводятся на русском и английском языках.

Ключевые слова (не менее 5) после аннотации отражают основное содержание текста. Ключевые слова или словосочетания отделяются друг от друга **запятой**. Необходимо использовать правила написания организаций на английском языке: все значимые слова (кроме артиклей и предлогов) должны начинаться **с прописной буквы**. Совершенно не допускается написание слов со строчной буквы.

Требования к оформлению ссылок и примечаний:

Примечания оформляются в виде **подстраничных сносок**.

Список литературы.

Пристатейные ссылки и/или списки пристатейной литературы следует оформлять по ГОСТ Р 7.0.5–2008. «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления» (<http://protect.gost.ru/document.aspx?control=7&id=173511>). Ссылки на используемые источники приводятся после цитаты **в квадратных скобках** с указанием порядкового номера источника цитирования, например [7, с. 3], [3, с. 20; 7, с. 68], [4], [10, д. 143, л. 8].

Пристатейный библиографический список литературы располагается **после текста** статьи, нумеруется (начиная с первого номера), предваряется словами «**Список литературы**» и оформляется **в алфавитном порядке**. Под одним номером допустимо указывать только один источник. **В список литературы вносятся только источники, на которые есть ссылка в тексте статьи.**

При ссылке на данные, полученные из сети Интернет, указывается электронный адрес **веб-страницы** источника информации и дата обращения **в круглых скобках**, например: (дата обращения: 22.01.2015).

Вестник

Ставропольского государственного
педагогического института

16
2016

Периодический научный
журнал

Тексты статей сохранены в авторской редакции.
Учредитель ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт». Адрес редакции и издателя: г. Ставрополь, ул. Ленина, 417-а
ГБОУ ВО СГПИ. Тел. 56-08-26.

Сдано в печать 2016. 70 Усл. печ. л. Гарнитура Georgia.
Тираж 400 экз.

Отпечатано в типографии ООО «Дизайн-студия Б».
Ставрополь, ул. Краснофлотская, 88.

Вестник
СГПИ
16
2016
Периодический
научный журнал