

**Научно-методический
журнал**

**№ 3 (3)
(июль – сентябрь)
2010**

УЧРЕДИТЕЛЬ ЖУРНАЛА:

ГОУ ВПО «Мордовский
государственный
педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева»

Издается с января
2010 года

Выходит
1 раз в квартал

Фактический адрес:

430007, Республика
Мордовия, г. Саранск,
ул. Студенческая, 11а,
каб. 310

Телефоны:

(834-2) 33-92-54
(834-2) 33-92-66

Факс:

(834-2) 33-92-67

E-mail:

humanities@mordgpi.ru

Сайт:

<http://www.mordgpi.ru>

Подписной индекс
в каталоге Агентства
«Роспечать» 78583

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

- В. В. Кадакин** (главный редактор) – кандидат педагогических наук
Т. И. Шукшина (зам. главного редактора) – доктор педагогических наук, профессор
В. И. Лаптун (отв. секретарь) – кандидат исторических наук, доцент

ЧЛЕНЫ РЕДКОЛЛЕГИИ

- Ю. В. Варданян** – доктор педагогических наук, профессор
А. А. Ветошкин – кандидат филологических наук, доцент
И. Г. Дудко – доктор юридических наук, профессор
А. М. Каторова – доктор педагогических наук, профессор
Е. А. Мартынова – доктор философских наук, профессор
А. В. Мартыненко – доктор исторических наук, профессор
С. И. Митина – доктор философских наук, профессор
О. Е. Осовский – доктор филологических наук, профессор
Н. В. Рябова – доктор педагогических наук, профессор
Т. В. Самсонова – кандидат педагогических наук
М. А. Якунчев – доктор педагогических наук, профессор

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

- Н. М. Арсентьев** – доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент РАН (Саранск)
М. В. Богуславский – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО (Москва)
В. П. Гребенюк – доктор филологических наук (Москва)
Б. Ф. Кевбрин – доктор философских наук, профессор, действительный член РАЕН (Саранск)
В. А. Нечаев – доктор технических наук, профессор (Саранск)
А. С. Прутченков – доктор педагогических наук, профессор (Москва)
В. А. Юрченков – доктор исторических наук, профессор (Саранск)

ISSN 2079-3499

© «Гуманитарные науки
и образование», 2010

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Н. В. Кондрашова Методологические основы изучения дошкольного образования в Мордовии.....	7
Е. В. Коробова Использование личностно-ориентированного подхода при обучении английскому языку студентов Зубово-Полянского педагогического колледжа.....	13
С. И. Митрейкина Активные методы обучения как одна из форм личностно-ориентированного подхода в условиях педагогического колледжа.....	16
С. В. Митросенко Педагогическое сопровождение учащихся – воспитанников детского дома в условиях общеобразовательной школы.....	20
Н. В. Мкртчян Современные образовательные технологии как средство повышения эффективности образовательного процесса.....	23
О. Е. Осовский Малоизвестная рецензия Джона Дьюи.....	26
В. К. Пичугина Антропологический аспект современного образовательного дискурса.....	31
Е. И. Шепталина Проблемы формирования экологических компетенций студентов лесотехнических специальностей.....	34

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

И. В. Абрамова Технологические основы формирования художественно-речевой деятельности у школьников с ограниченными возможностями здоровья.....	38
Л. А. Казакова Технологический подход к социальному воспитанию детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья.....	41
Н. В. Рябова Готовность дефектолога к педагогической деятельности по социально-бытовой ориентации учащегося.....	44

ФИЛОСОФИЯ

Ю. А. Кондратенко Философии искусства и проблема интерпретации реальности в художественных практиках XX века.....	49
М. В. Логинова Онтологическая сущность эстетического.....	52
Л. А. Щипакина Контркультура как объект социально-философского анализа.....	55

ФИЛОЛОГИЯ

Н. Л. Васильев Издания Н. Е. Струйского в библиотеке Академии наук.....	59
М. Н. Крылова Основные языковые средства выражения категории сравнения в языке современных СМИ.....	64
Л. Б. Сукина От «учителя» и «учительства» к «ученому мужу» и «учености»: образ «ученой» деятельности в русской эпитафии XVII века.....	68

ПСИХОЛОГИЯ

М. И. Каргин СКП-диагностики как одно из новых направлений развития отечественной психодиагностики.....	73
О. И. Ключко, Д. В. Жуина, А. Н. Яшкова, Е. В. Самосадова, Н. Ф. Сухарева Гендерный подход в психолого-педагогическом образовании: актуальные проблемы и перспективы развития.....	77

ИСТОРИЯ

Е. А. Бурдин Применение рабочей силы заключенных Волжского ИТЛ на строительстве Рыбинского и Угличского гидроузлов в 1935–1941 гг.	82
Н. А. Милешина Дворянские собрания в России: исторический опыт и возрождение традиций.....	86
Т. П. Шишулина Проблема совершенствования кадрового состава милиции Мордовии в годы новой экономической политики.....	91

ЮРИСПРУДЕНЦИЯ

А. Е. Алехин Основания прекращения полномочий контрольно-счетных органов субъектов Российской Федерации.....	95
М. М. Борисова Административно-территориальные единицы с особым статусом в объединенных субъектах Российской Федерации.....	98
И. Г. Дудко Амнистия в России: проблемы и последствия.....	102
Л. А. Потапова Актуальные вопросы совершенствования законодательства в области противодействия и борьбы с экстремизмом в Российской Федерации.....	106

ASPIRANS

(рубрика молодых исследователей)

Е. А. Андреева Зарождение процесса индивидуализации в странах Европейского Союза.....	110
---	-----

Д. А. Занозин

Формирование профессиональных аналитических умений будущих педагогов средствами интернет-технологий (на примере педагогических дисциплин)..... 114

Н. В. Камаев

Критика «философии интереса» политико-философской школы И. Бентама Дж. Ст. Миллем..... 119

Е. А. Тагаева

Проблема преемственности в обучении: исторический аспект..... 121

РЕЦЕНЗИИ, ИНФОРМАЦИЯ, МНЕНИЯ**А. В. Мартыненко, С. С. Еремина**

Итоги Международного молодежного форума «Мир без экстремизма» (Саранск, 1–3 июля 2010 г.)..... 122

Ю. А. Ястребцев

О принятии закона «О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений»..... 124

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ..... 126

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ..... 129

CONTENTS**PEDAGOGY****N. V. Kondrashova**

Methodological Foundations of Study of Preschool Education in Mordovia..... 7

E. V. Korobova

Use of the Personally-focused Approach to Teaching English of the Students of Zubovo-Polyansky Teachers' Training College..... 13

S. I. Mitreikina

Active Methods of Teaching as a Form of the Personally-focused Approach in Teachers' Training College..... 16

S. V. Mitrosenko

Pedagogical Support of the Pupils-Inmates of Children's Home in Comprehensive School..... 20

N. V. Mkrtchyan

Modern Educational Technologies as a Means of Enhancing Efficiency of Educational Process..... 23

O. E. Osovsky

A Little-known Review by John Dewey..... 26

V. K. Pitchugina

Anthropological Aspect of Modern Educational Discourse..... 31

E. I. Sheptalina

Problems of Forming of Ecological Competences of the Students of Forestry Engineering Specialities..... 34

SPECIAL PEDAGOGY

I. V. Abramova

Technological Bases of Formation of Art-Speech Activity
of Pupils with Limited Possibilities of Health..... 38

L. A. Kazakova

Technological Approach to Social Education
of Children and Teenagers with Limited Possibilities of Health..... 41

N. V. Ryabova

Readiness of Speech Pathologist to Pedagogical Activity
on Social and Living Orientation of the Pupil..... 44

FILOSOPHY

J. A. Kondratenko

Philosophies of Art and Problem of Interpretation of Reality
in the Art Practices of the XX century..... 49

M. V. Loginova

Ontological Essence of the Aesthetic..... 52

L. A. Shchipakina

Counterculture as Object of the Socially-philosophical Analysis..... 55

PHILOLOGY

N. L. Vasiliev

Editions of N. E. Struisky in the Library of Academy of Sciences..... 59

M. V. Krylova

Basic Language Means of Expression of Category of Comparison
in the Language of Contemporary Media..... 64

L. B. Sukina

From “Doctrinaire” and “Doctrinarianism” to “Scholastic” and “Scholar”:
Image of “Scientific” Activities in the Russian Epitaph of the XVIIth century..... 68

PSYCHOLOGY

M. I. Kargin

SCP-diagnosis as One of the New Directions
of Development of National Psycho-diagnostics..... 73

O. I. Klyuchko, D. V. Zhuina, E. V. Samosadova, N. F. Sukhareva, A. N. Yashkova

Gender Approach in Psychological-Pedagogical Education:
Current Problems and Prospects..... 77

HISTORY

E. A. Burdin

Use of Labour of Inmates of Volga Labour Camp in Construction
of Rybinsk and Uglich Hydroscheme in 1935–1941..... 82

N. A. Mileshina

Noble Assembly In Russia: The Historical Experience And Renaissance Tradition..... 86

T. P. Shishulina

The Problem of Improvement of Mordovian Militia Cadre
During the New Economic Policy..... 91

JURISPRUDENCE**A. E. Alekhin**

Grounds for the Authority Cessation of the Financial Control Departments
in the Subjects of the Russian Federation..... 95

M. M. Borisova

Administrative-Territorial Entities with Special Status
in the United Subjects of the Russian Federation..... 98

I. G. Dudko

Amnesty in Russia: Problems and Results..... 102

L. A. Potapova

Topical Issues Related to Improving of Legislation in the Field of Countering
and Combating Extremism in the Russian Federation..... 106

ASPIRANS

(topic of young researchers)

E. A. Andreeva

Origination of Process of Individualization in the European Union..... 110

D. A. Zanozin

The Formation of Professional Analytical Skills of Future Teachers
by Means of Internet-Technologies (by example of pedagogical disciplines)..... 114

N. V. Kamaev

Criticism of the «Interest-Philosophy»
of Politico-Philosophical School of I. Bentham by J. St. Mill..... 117

E. A. Tagaeva

The Problem of Continuity in Education: Historical Aspect..... 119

REVIEWS, INFO, VIEWS**A. V. Martynenko, S. S. Eremina**

Results of the International Youth Forum
«World Without Extremism» (Saransk, 1–3 July 2010)..... 122

Y. A. Yastrebtsev

On the Adoption of the Law «On Amendments to Some Legislative Acts
in Connection with the Improvement of the Legal Status
of Government (Municipal) Institutions»..... 124

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS..... 126

SUBMISSION GUIDELINES..... 129

УДК 373.2(470.345)
ББК 74.104(2p-6Mo)
К 642

Н. В. Кондрашова
N. V. Kondrashova

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МОРДОВИИ

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF STUDY OF PRESCHOOL EDUCATION IN MORDOVIA

В статье обоснована актуальность изучения тенденций, особенностей, этапов, проблем становления и перспектив развития дошкольного образования на территории Мордовии. Представлена система исходных положений, ведущих идей и подходов, совокупность научно-теоретических и историко-педагогических исследований, служащих теоретико-методологической основой для многоаспектного рассмотрения и преобразования данной педагогической действительности.

Ключевые слова: дошкольное образование, система, методологические основы.

The article explores the relevance of investigation of trends, characteristics, stages, challenges and prospects of development of preschool education in Mordovia. The system of basic assumptions, leading ideas and approaches, as well as the combination of scientific and theoretical, historical and educational research can be regarded as that theoretical and methodological basis for a multifaceted examination and transformation of the educational reality.

Key words: pre-school education, system, methodological basis.

На протяжении XX столетия и по настоящее время на территории Республики Мордовия осуществляется поэтапное становление и развитие дошкольного образования. В рамках каждого периода дошкольное образование определяется темпами развития и сокращения дошкольной сети, изменением содержания воспитательно-образовательной работы, уровнем подготовленности педагогических кадров и пр.

Исследование показало, что период зарождения дошкольных учреждений по инициативе общественности (1900–1917 гг.) сменился этапом становления дошкольного образования как важного звена государственной образовательной системы (1917 – нач. 30-х гг.), когда началось создание обширной инфраструктуры государственных дошкольных учреждений и системы краткосрочной подготовки специалистов, открытие местных отделов дошкольного воспитания, налаживание педагогической

работы с учетом этнокультурной специфики. В последующие 30–50-е гг. XX в. активно создавалась гибкая дошкольная сеть и бинарная система руководства деятельностью детских учреждений, осуществлялось совершенствование подготовки педагогических кадров, унитаризация педагогической работы. В 60–80-е гг. XX в. отмечалось укрепление сети за счет постоянно действующих дошкольных учреждений и улучшения их ресурсной обеспеченности, централизация управления и унитаризация воспитательно-образовательной работы с дошкольниками, создание эффективной системы подготовки и повышения квалификации педагогических работников в условиях региона. Современные политические, социально-экономические и иные преобразования в стране и регионе на рубеже XX и XXI вв. определили кардинальные изменения в области образования, которые коснулись и дошкольного звена Республики Мордовия,

обусловив диверсификацию, регионализацию, гуманизацию, демократизацию и стандартизацию.

Накопленный историко-педагогический опыт служит основой как для понимания и анализа происходящих изменений, так и для прогнозирования развития дошкольного образования в условиях региона. Однако на данном этапе обнаруживается ряд противоречий: 1) между объективной потребностью в историко-педагогическом изучении становления и развития дошкольного образования в Мордовии на протяжении XX столетия и отсутствием системных исследований, раскрывающих целостную картину развития дошкольного образования в регионе; 2) между необходимостью учета накопленного опыта становления и развития дошкольного образования в Мордовии и отсутствием специальных исследований, охватывающих период с 1900 г. и по настоящее время; 3) между наличием интересного опыта совершенствования системы дошкольного образования и необходимостью его комплексного научного осмысления с учетом региональных особенностей.

Проблемное поле исследования определило логику его построения: от историко-педагогической ретроспективы до изучения современного состояния и особенностей развития системы дошкольного образования. Нижняя временная граница начинается с 1900-х гг. и связана с появлением предпосылок для развития общественного воспитания дошкольников (активизацией деятельности местной общечественности, появлением первых детских садов и пр.). Определение верхней границы текущим временем связано с существенной трансформацией социально-экономических, культурных и иных отношений в обществе, вызвавших радикальные изменения в современной системе образования в целом, в том числе и в области дошкольного образования Республики Мордовия.

Общей методологической основой настоящего исследования на философском уровне являются: идея целостного понимания окружающего мира, в частности необходимости целостного представления изучаемого педагогического явления, его структуры,

закономерностей и факторов развития или функционирования; идея о взаимосвязи и взаимообусловленности явлений, в частности о взаимосвязи происходящих социально-экономических изменений с обновлением системы образования; положение об определяющей роли социокультурной среды в становлении личности; концепция о единстве общего, особенного и единичного в развивающемся объекте и т. д.

Научно-теоретической основой историко-педагогического осмысления объекта исследования служат работы по истории педагогики и ее методологии (М. В. Богуславский [5], Э. Д. Днепров [9; 10], З. И. Равкин [28; 35] и др.), по истории отечественной дошкольной педагогики (Е. И. Волкова [7], Л. И. Красногорская [21], Л. Н. Литвин [23] и др.). Они позволяют рассматривать дошкольное образование как важное звено образовательной системы, изучать объект исследования в конкретных исторических условиях с учетом государственной образовательной политики и общероссийских тенденций развития образования.

Методологической основой на общенаучном уровне являются исследования в области регионализации системы образования (Э. Д. Днепров [9], О. Ю. Стрелова [39] и др.) и дошкольного образования (З. Н. Ажермачева [1], М. Б. Кожанова [16; 17], М. Х. Мизова [29] и др.), организации деятельности дошкольных учреждений (В. Г. Алямовская [2], К. Ю. Белая [3], Т. Н. Доронова [11], Н. И. Карпова [14], М. Д. Маханева [15], А. А. Майер [26] А. И. Остроухова [32], и др.), управления в дошкольном звене на региональном и муниципальном уровнях (Л. Г. Богославец [4], П. И. Третьяков [41], А. Н. Троян [42], Л. И. Фалюшина [43] и др.), взаимодействия дошкольного учреждения с семьей и преемственности дошкольного и начального образования (Е. С. Евдокимова [12], Д. Л. Коломенец [18], М. Х. Мизова [29] и др.), разработки и апробации различных моделей в области дошкольного образования (А. А. Даниляк [8], Л. Н. Копылова [20], О. А. Сафонова [37] и др.), управления и обеспечения качества дошкольного образования (Н. А. Виноградова,

Н. В. Микляева [6], С. А. Езопова [13], О. А. Сафонова [34] и др.) и т. д. Они дают возможность многопланового рассмотрения процессов и тенденций развития дошкольного образования, изучения дошкольного учреждения как сложной подсистемы, соответствующей современным требованиям и реализующей национально-региональный компонент образовательного стандарта и т. д.

При изучении становления и развития дошкольного образования важны исследования по истории развития народного образования в Мордовии (Е. Г. Осовский [31], Т. И. Сандина [36], Т. И. Шукшина [38], Н. В. Талдин [40], И. А. Фирсова [45] и др.). Они позволяют целостно рассматривать процесс развития системы дошкольного образования как важной составной части региональной образовательной системы.

Для выявления общего и специфического в развитии дошкольного образования важны исследования дошкольного воспитания в регионах Российской Федерации и в странах ближнего зарубежья (В. С. Крылова [22], Т. К. Лютова [24], Р. С. Мардашова [27], О. В. Парфенова [33], М. Н. Фахретдинова [44] и др.), по этнопедагогизации деятельности и реализации национально-регионального компонента в учреждениях дошкольного образования в различных регионах страны: Дагестане (Г. И. Магомедов, М. И. Шурлаева [25] и т. д.), Марий Эл (Н. С. Морова [30]), Чувашии (М. Б. Кожанова [16]), в условиях Крайнего Севера (А. А. Даниляк [8]) и т. д.

Для глубокого изучения всех этапов развития системы дошкольного образования и определения перспектив ее обновления в регионе основополагающими являются комплексный, квалиметрический, системный и другие подходы, которые позволяют избежать полярных оценок, элементов апологетики, идеологически обусловленных оценочных суждений, которые были присущи авторам при рассмотрении этих процессов в прошлом.

Комплексный подход предопределяет разностороннее рассмотрение изучаемого объекта с междисциплинарных позиций, с учетом всех факторов общегосударственного и местного значения, влияющих на него.

Исследование показало, что развитие дошкольного образования детерминировано комплексом факторов. Общность тенденций и проблем в области дошкольного образования разных регионов обусловлена факторами общегосударственного значения, т. е. явлениями и событиями общественной, политической и экономической жизни государства, влияние которых на сферу дошкольного образования прослеживается по всей территории страны.

Региональные особенности развития дошкольного образования обусловлены общереспубликанскими факторами (в их числе особенности функционирования региональной системы образования, демографическая ситуация и пр.). Однако на уровне отдельно взятого дошкольного учреждения значительное влияние оказывает складывающаяся социокультурная, демографическая, образовательная ситуация в населенном пункте, в котором он размещен. Практически каждый населенный пункт представляет собой уникальную систему, которая сконструирована из совокупности ресурсов и условий, отличных от других территорий. На уровне дошкольного учреждения влияние факторов среды ближайшего окружения учеными рассматривается с двух позиций [19; 37]. Во-первых, с позиции возможного сотрудничества с разнообразными учреждениями и организациями. Во-вторых, с позиции конкурентной борьбы за детский контингент и потребителей услуг.

Системный подход определяет целесообразность изучения объектов как системных образований, состоящих из совокупности взаимосвязанных и взаимовлияющих компонентов. Сущность системного подхода находит выражение в рассмотрении: 1) дошкольного образования как целостной и динамичной системы, системообразующими компонентами которой являются инфраструктура дошкольных образовательных учреждений, научно-производственная, социально-педагогическая и управленческая подсистемы и пр.; 2) дошкольного учреждения как сложной социально-педагогической и развивающейся подсистемы; 3) развития системы как сложного процесса качественных и количественных изменений.

Это могут быть: 1) незначительные преобразования отдельных участков системы, приводящие к достижению локальных результатов (например, изменение режима функционирования отдельных групп дошкольных учреждений и пр.), 2) комплексные изменения в рамках определенной подсистемы (например, создание бинарной системы руководства в области дошкольного образования, значительное видовое обновление дошкольной сети и пр.), 3) полное обновление всех структурных и системообразующих элементов в результате модернизации.

Квалиметрический подход определяет возможность оценки качества дошкольного образования и задает требования к процессуальной и содержательной составляющим для проведения мониторинга или определения региональных показателей качества развития системы дошкольного образования. Установлено, что на всех этапах исторического развития объективными показателями качества дошкольного образования являлись: высокий охват детей общественными формами дошкольного воспитания, доступность дошкольного образования, гибкость сети и широкий спектр предоставляемых услуг и многие другие. Однако на каждом этапе развития системы дошкольного образования некоторые показатели были детерминированы конкретными историческими условиями. В частности в 30-е гг. XX в. были важны высокие показатели «закрепления» дошкольных учреждений (т. е. перевода учреждений из сезонных в постоянно действующие), реализация антирелигиозного воспитания среди детей и родителей, наличие медицинского обслуживания и пр. На современном этапе о качестве дошкольного образования можно судить по используемым здоровьесберегающим технологиям, повсеместной реализации программы «Валдоня» и пр.

Итак, представленные в статье методологические основы позволяют: научно осмысливать, систематизировать и обобщать материалы об этапах, особенностях, факторах, тенденциях, проблемах и основных показателях развития дошкольного образования в условиях отдельно взятого региона; рассматривать дошкольное образование как важную

ступень непрерывной образовательной системы и как исторически сложившуюся и активно развивающуюся сложную систему, реализующую социально-задаваемые цели, отражающую общую логику развития отечественного дошкольного образования и специфику региона.

Список использованных источников

1. Ажермачева, З. Н. Теоретические аспекты и организационно-педагогические условия введения народоведения в дошкольное образовательное учреждение (на материале практической реализации национально-регионального компонента) : дис. ... канд. пед. наук / З. Н. Ажермачева – Томск, 2000. – 182 с.
2. Алямовская, В. Г. Ясли – это серьезно / В. Г. Алямовская. – М. : Линка-Пресс, 1999. – 143 с.
3. Белая, К. Ю. 300 ответов на вопросы заведующей детским садом / К. Ю. Белая. – М. : Астрель, 2001. – 399 с.
4. Богославец, Л. Г. Управление педагогическим процессом в дошкольном образовательном учреждении инновационного типа : дис. ... канд. пед. наук. / Л. Г. Богославец. – Барнаул, 1999. – 179 с.
5. Богуславский, М. В. Методология и технологии образования (историко-педагогический контекст) / М. В. Богуславский. – М. : ИТИП РАО, 2007. – 236 с.
6. Виноградова, Н. А. Управление качеством образовательного процесса в ДОУ / Н. А. Виноградова, Н. В. Микляева. – М. : Айрис-пресс, 2006. – 192 с.
7. Волкова, Е. И. Дошкольное воспитание в годы сталинских пятилетних планов 1926–1950 / Е. И. Волкова : дис. ... канд. пед. наук. – М., 1951. – 397 с.
8. Даниляк, А. А. Организационно-педагогические условия модернизации муниципальной системы дошкольного образования (на материале города Салехард) : дис. ... канд. пед. наук / А. А. Даниляк. – М., 2006. – 179 с.
9. Днепров, Э. Д. Четвертая школьная реформа в России / Э. Д. Днепров. – М. : Интерпракс, 1994. – 248 с.
10. Днепров, Э. Д. Модернизация российского образования. Документы и материалы / Э. Д. Днепров. – М. : ГУ-ВШЭ, 2002. – 332 с.

11. Доронова, Т. Н. Дошкольные учреждения и семья – единое пространство детского развития / Т. Н. Доронова, Е. Соловьева, А. Жичкина. – М. : Линка-Пресс, 2001. – 224 с.
12. Евдокимова, Е. С. Педагогическая поддержка семьи в воспитании дошкольника / Е. С. Евдокимова. – М. : Сфера, 2005. – 96 с.
13. Езопова, С. А. Лицензирование дошкольных образовательных учреждений разных видов / С. А. Езопова. – СПб. : Изд-во ОГЦУ им. Герцена, 2006. – 54 с.
14. Карпова, Н. И. Управление учебно-воспитательной работой с детьми в малокомплектном детском саду : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. И. Карпова ; Московский государственный педагогический институт. – М., 1996. – 16 с.
15. Князева, О. А. Перспективная модель организации деятельности дошкольных образовательных учреждений / О. А. Князева, М. Д. Маханева, Р. Д. Стеркина. – М. : Линка-Пресс, 1998. – 71 с.
16. Кожанова, М. Б. Регионально-этническая направленность воспитания как системообразующий фактор педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении : дис. ... канд. пед. наук / М. Б. Кожанова. – Чебоксары, 2007. – 408 с.
17. Кожанова, М. Б. Этнопедагогизация воспитательного процесса как системообразующий фактор регионального компонента содержания образования / М. Б. Кожанова. – Чебоксары : ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, 2005. – 52 с.
18. Коломенец, Д. Л. Обеспечение преемственности вариативного обучения (на ступенях: дошкольное образование – начальная школа – пятые классы) : дис. ... канд. пед. наук / Д. Л. Коломенец. – Йошкар-Ола, 2006. – 219 с.
19. Комарова, Е. С. Как оценить работу детского сада / Е. С. Комарова. – М. : Просвещение, 2006. – 127 с.
20. Копылова, Л. Н. Экономическое моделирование системы дошкольного воспитания (на примере дошкольного воспитания Мордовской АССР : дис. ... канд. экон. наук / Л. Н. Копылова. – М., 1991. – 166 с.
21. Красногорская, Л. И. Очерки развития дошкольного воспитания / Л. И. Красногорская. – М. : Гос. уч.-пед. изд-во Наркомпроса РСФСР, 1938. – 111 с.
22. Крылова, В. С. Становление и развитие общественного дошкольного воспитания в Чувашии (1917–1941 гг.) : дис. ... канд. пед. наук / В. С. Крылова. – М., 1976. – 278 с.
23. Литвин, Л. Н. Становление и развитие системы общественного дошкольного воспитания в РСФСР (1917–1940 гг.) : дис. ... д-ра пед. наук / Л. Н. Литвин. – СПб, 1993. – 496 с.
24. Лютова, Т. К. Влияние социально-экономических факторов на структуру и сеть детских дошкольных учреждений (на материале г. Ростова-на-Дону): дис. ... канд. пед. наук / Т. К. Лютова. – М., 1970. – 169 с.
25. Магомедов, Г. И. Национально-региональный компонент в системе образования Республики Дагестан: теория и практика / Г. И. Магомедов, М. И. Шурлаева. – Махачкала : Изд-во НИИ педагогики, 2003. – 384 с.
26. Майер, А. А. Управление инновационными процессами в ДОУ / А. А. Майер. – М. : Сфера, 2008. – 128 с.
27. Мардашова, Р. С. Становление и развитие дошкольного образования в Татарстане. Часть 1. (1782–1941) / под ред. Г. Г. Габдуллина. – Казань : Казанск. пед. ун-т, 2004. – 272 с.
28. Методология и методика формирования ценностного, предметно-конкретного подхода к историко-педагогическим исследованиям / ИТОП РАО ; под ред. З. И. Равкина. – М., 2003. – 237 с.
29. Мизова, М. Х. Преемственность дошкольного и начального общего образования как фактор реализации национально-регионального компонента (на примере Кабардино-Балкарской республики) : дис. ... канд. пед. наук / М. Х. Мизова. – Ростов н/Д., 2003. – 198 с.
30. Модернизация дошкольного образования на селе / под общ. ред. Н. С. Моровой. – М. : Владос, 2004. – 240 с.
31. Осовский, Е. Г. Избранные педагогические сочинения / Е. Г. Осовский ; гл. ред. В. М. Макушкин [и др.] ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2005. – 280 с.
32. Остроухова, А. И. Развитие дошкольного образовательного учреждения как открытого социально-воспитательного института : дис. ... канд. пед. наук / А. И. Остроухова. – М., 1999. – 227 с.
33. Парфенова, О. В. Становление и развитие дошкольного воспитания в Чувашии (XIX – начало XX вв. : дис. ... канд. пед. наук / О. С. Парфенова. – Чебоксары, 1998. – 163 с.
34. Программа комплексной стандартизированной оценки дошкольного учреждения : метод. пособие / авт.-сост. О. А. Сафонова. – Н. Новгород, 1995. – 23 с.

35. Равкин, З. И. Актуальные проблемы методологии историко-педагогических исследований / З. И. Равкин. – М. : РАО, 1993. – 257 с.
36. Сандина, Т. И. Развитие народного образования в Мордовии / Т. И. Сандина. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1969. – 208 с.
37. Сафонова, О. А. Управление качеством образования в дошкольном образовательном учреждении / О. А. Сафонова : дис. ... д-ра пед. наук. – Н. Новгород, 2004. – 316 с.
38. Страницы истории образования в Мордовском крае: постреволюционный период : монограф. сб. / под ред. Е. Г. Осовского; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск : Крас. Окт., 2003. – 152 с.
39. Стрелова, О. Ю. Национально-региональный компонент гуманитарного образования: проблемы проектирования и реализации в контексте гуманитарной парадигмы образования / О. Ю. Стрелова. – М. : Национальный центр стандартов и мониторинга образования ; Хабаровский государственный педагогический университет, 2001. – 241 с.
40. Талдин, Н. В. Очерки истории мордовской школы / Н. В. Талдин ; под ред. Ф. Ф. Советкина. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1956. – 133 с.
41. Третьяков, П. И. Дошкольное образовательное учреждение: управление по результатам / П. И. Третьяков, К. Ю. Белая. – М. : Новая школа, 2003. – 304 с.
42. Троян, А. Н. Функция педагогического анализа в управлении работой дошкольного учреждения : дис. ... канд. пед. наук / А. Н. Троян. – М., 1999. – 144 с.
43. Фалюшина, Л. И. Управление качеством образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении / Л. И. Фалюшина. – М. : АРКТИ, 2003. – 262 с.
44. Фахретдинова, М. Н. Очерки по истории общественного дошкольного воспитания в Башкирской АССР. 1917–1941 гг. : автореф. ... дис. канд. пед. наук / М. Н. Фахретдинова. – Москва, 1952. – 21 с.
45. Фирсова, И. А. Становление и основные тенденции развития системы школьного образования в Мордовии (1917–1928 гг.) : автореф. дис. ... канд. ист. наук / И. А. Фирсова. – Саранск, 1998. – 20 с.

Поступила 29.08.2010 г.

УДК 378.016 : 811.111

ББК 81.43.21

К 68

*Е. В. Коробова**E. V. Korobova*

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА
ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
СТУДЕНТОВ ЗУБОВО-ПОЛЯНСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА**

**USE OF THE PERSONALLY-FOCUSED APPROACH
TO TEACHING ENGLISH OF THE STUDENTS
OF ZUBOVO-POLYANSKY TEACHERS' TRAINING COLLEGE**

В данной статье подчеркивается актуальность лично-ориентированного подхода, дается краткая характеристика основных его концепций, описываются лично-ориентированные педагогические технологии, применяемые в практике преподавания иностранного языка в педагогическом колледже.

Ключевые слова: лично-ориентированный подход, дифференцированное обучение, лично-ориентированные технологии, познавательные способности.

In the given article the relevance of the personally-focused approach is underlined, the brief characteristic of its basic concepts is given, the personally-focused pedagogical technologies applied in practice of teaching of a foreign language in the teachers' training college are described.

Key words: personally-focused approach, differentiated training, the personally-focused technologies, informative abilities.

Основное назначение английского языка как предметной области видится в овладении учащимися умением общаться на иностранном языке. Речь идет о формировании коммуникативной компетенции, т. е. способности и готовности осуществлять как непосредственное общение (говорение, понимание на слух), так и опосредованное общение (чтение с пониманием иноязычных текстов, письмо). Формирование коммуникативной компетенции является основной и ведущей целью обучения. Сегодня это особенно актуально.

Актуально и в условиях нашего педагогического колледжа. Проявляется это в том, что в процессе обучения иностранному языку необходимо учитывать индивидуальные способности каждого студента, ведь студент и есть «творец» знания; участник его порождения. Именно лично-ориентированное обучение значительно повышает мотивацию и развивает языковые и интеллектуальные способности; дает возможность проводить нестандартные уроки, а также организовывать

реальное творческое сотрудничество преподавателя и студента. Следует отметить психологически комфортную атмосферу на таких уроках, а следовательно, сохранение психического здоровья учащихся, что свидетельствует о том, что лично-ориентированный подход является также и важной здоровьесберегающей технологией. Это особенно значимо, так как Zubovo-Polyansky педагогический колледж реализует программу «Гармония здоровья».

В течение года мы работали по проблеме лично-ориентированного обучения, в связи с чем поставили перед собой задачу выявить совокупность эффективных приемов, используемых в условиях лично-ориентированного подхода на примере дифференциации и личностного отношения к обучению английскому языку студентов педколледжа.

Лично-ориентированный подход постепенно входит в практику обучения иностранным языкам. Он привлекает возможностью творческого подхода к обучению,

использованием интерактивных, проблемных и проектных заданий. Интересен он и для студента, так как он получает реальную возможность сотрудничать с преподавателем, совместно творить урок, использовать выбранные им самим учебные материалы и темы для обсуждения, брать на себя ответственность за форму усвоения, а главное, за конечный итог – чему он конкретно научился за данный урок или серию уроков; где и как он может применить новые знания и умения в жизни, реально используя изучаемый иностранный язык.

Личностно-ориентированный подход воздействует на все компоненты системы образования (образовательные и воспитательные цели при обучении предмету, содержание обучения, методы и приемы и т. д.) и на весь учебно-воспитательный процесс в целом, способствуя созданию благоприятной обучающей и воспитывающей среды.

Как влияет личностно-ориентированный подход на постановку целей обучения иностранным языкам? Известно, что под коммуникативной компетенцией, выступающей в качестве интегративной цели обучения иностранным языкам, понимается способность и готовность осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка в заданных стандартом пределах. Личностно-ориентированный подход предполагает особый акцент на социокультурной составляющей иноязычной коммуникативной компетенции. Это должно обеспечить культуроведческую направленность обучения, приобщение школьников к культуре страны изучаемого языка, своей собственной страны, умение ее представить средствами иностранного языка, включение студентов в диалог культур. Все это повышает требования к уровню обученности учащихся иностранному языку.

Таким образом, личностно-ориентированный подход предполагает гибкость в определении целей, учитывает личностные интересы студентов, их индивидуальные особенности и создает предпосылки для большей результативности обучения.

Личностно-ориентированное обучение невозможно осуществить без дифференциации. Хотелось бы особенно подчеркнуть этот момент, так как в последнее время контингент

обучающихся в колледже характеризуется неоднородным составом.

Дифференцированное обучение – это форма организации учебного процесса, при котором максимально учитываются возможности и запросы каждого студента или отдельных групп студентов. Совершенно очевидно, что наитруднейшие вопросы, которые встают перед преподавателем, взявшим курс на дифференциацию обучения, это вопросы о том, как дифференцировать учащихся, по каким критериям выделять их особенности, каким образом определять тот уровень развития, от которого нужно отталкиваться в организации процесса обучения, а также какие направления в работе с определенными студентами будут наиболее важны. Дифференциация направлена на сознательное освоение социальной среды и способов деятельности, поэтому необходимо создать такие психолого-педагогические условия, которые способствовали бы поиску студентом своей индивидуальности.

Дифференциацию можно проводить по-разному:

- 1) по содержанию задания;
- 2) по форме организации работы на уроке;
- 3) по способу педагогической поддержки;
- 4) по способу восприятия информации;
- 5) по индивидуально-психологическим признакам.

Организуя дифференцированную работу на этапе закрепления, преподаватель должен ясно представлять:

– закреплению каких навыков и приемов учебной деятельности служит предложенное студенту задание;

– какие приемы умственной деятельности нуждаются в закреплении и как разнообразить задания с этой точки зрения;

– какие студенты нуждаются в помощи преподавателя и в какой форме предложить эту помощь;

– в каком объеме студенты могут выполнить задания творческого характера.

Решение этих проблем при помощи дифференцированных заданий способствует как закреплению учебного материала, так и умственному развитию студентов в процессе обучения. Необходимо также учитывать разный темп и различное качество усвоения

программного материала. Действительно, одним для приобретения прочных умений достаточно интенсивной работы на начальном этапе и небольшого количества упражнений на применение изучаемого материала, другим для достижения того же результата необходимо более продолжительное время, значительно больший объем упражнений, помощь преподавателя. Первых нельзя задерживать на типовых, тренировочных упражнениях, вторых нельзя торопить, подводить к более сложному материалу. Поэтому закрепление организуется на разных уровнях и в неодинаковом объеме.

Другие трудности связаны с определением индивидуальных особенностей личности студентов и организацией на этой основе деятельности преподавателя, направленной на развитие умственных способностей каждого из них. Прежде всего, бесспорным фактом является разная степень школьной подготовки. Чтобы правильно понять причины неравномерной успеваемости в группе, необходимо выявить причины отставания каждого и разобраться в них. Эти причины различны: один пропустил уроки по болезни, другой был невнимателен на уроке, а третий не понял объяснений преподавателя. Зачастую дифференциация в обучении иностранному языку основывается не на индивидуальных особенностях личности ученика, а лишь на индивидуальных пробелах в его знаниях. Способности школьников к изучению иностранного языка не одинаковы: одним язык дается легко, другим – с большим трудом. Следует отметить и тот факт, что учебный материал в различных видах речевой деятельности может усваиваться студентами одной и той же группы по-разному: одни легче усваивают лексику в силу хорошо развитой механической памяти, у других более развито слуховое восприятие, поэтому они успешно справляются с заданиями по аудированию и т. д. Кроме того, у всех учащихся разный склад мышления.

Изучение интересов и склонностей студентов, их учебных возможностей, а также анализ перспектив развития этих возможностей должны послужить исходным моментом в дифференцированном подходе к обучению иностранному языку.

Основная трудность заключается в подборе и использовании заданий дифференцированной степени сложности. При выполнении заданий с одинаковой степенью сложности способный и менее способный студенты могут добиться одинакового результата только при разных затратах времени. Часто бывает так, что преподаватель дает слабому учащемуся менее сложное задание, чем сильному, исходя из соображения: пусть сделает меньше, да лучше. С одной стороны, он, конечно, прав, давая возможность слабому студенту принять участие в учебном процессе, тем самым активизируя его способности. Но тогда у сильного учащегося может возникнуть вполне правомерный вопрос: «Почему мне приходится учить так много и выполнять такие сложные задания, если моему однокласснику, чтобы получить такую же оценку, достаточно сделать работу гораздо меньшую по объему и более легкую по степени трудности?» Сильным студентам это не всегда понятно, особенно если слабый ученик отстает из-за своей нерадивости, лени (пропустил уроки, невнимательно слушал преподавателя, а ему даются легкие задания). В данном случае налицо явная «несправедливость», и заставить их разувериться в этом нелегко. С другой стороны, нельзя игнорировать принцип индивидуального подхода к каждому студенту, иначе неувоенный однажды материал может сделать его постоянно отстающим.

На уроках английского языка в условиях личностно-ориентированного подхода развивается не только память, но и самостоятельность мышления студентов. При разработке системы учебных заданий на уроке необходимо учитывать не только сложность содержания этих заданий, но и различные приемы их выполнения, которые задаются непосредственно (в виде правил, алгоритмов действий) или путем организации самостоятельного поиска, постоянную активизацию различных способов, приемов освоения учебного материала. Таким образом, уроки английского языка превращаются в такие занятия, где каждый студент не только усваивает те или иные знания, но и познает самого себя, учится управлять собой, оценивать свои реальные возможности, прогнозировать пути их развития, т. е. не только проявлять, но и

строить себя как личность, ведь образовательный процесс по своей сути должен быть не столько информационным, сколько развивающим.

Список использованных источников

1. Бим, И. Л. Личностно-ориентированный подход в современной методике обучения английскому языку младших школьников / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 4. – С. 11–15.

2. Лобачева, Н. П. Дифференцированный подход в процессе обучения английскому языку / Н. П. Лобачева // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 6. – С. 7–11.

3. Пассов, Е. И. Дифференцированный метод обучения иностранному языку / Е. И. Пассов. – М., 2006. – 224 с.

4. Шабарин, М. Ю. Обучение иностранному языку в воспитании личности / М. Ю. Шабарин // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 7. – С. 7–13.

Поступила 14.09.2010 г.

УДК 37.01
ББК 74.00
М 67

С. И. Митрейкина
S. I. Mitreikina

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

ACTIVE METHODS OF TEACHING AS A FORM OF THE PERSONALLY-FOCUSED APPROACH IN TEACHERS' TRAINING COLLEGE

В статье рассматриваются особенности использования методов активного обучения как формы личностно-ориентированного подхода в образовательном процессе педагогического колледжа. Обосновывается педагогическая эффективность активных методов обучения для реализации успешного профессионального самоопределения будущих специалистов. Раскрываются некоторые приемы работы со студентами, направленные на развитие их внутренней активности, создание диалогового пространства в организации учебного процесса.

Ключевые слова: личностно-ориентированный подход, активные методы обучения, профессиональное самоопределение.

In the article features of use of methods of active teaching as a form of the personally-focused approach to educational process in the teachers' teaching college are considered. Pedagogical efficiency of active methods of training for realisation of successful professional self-determination of the future teachers is proved. Some teaching methods, oriented on development of students' internal activity, creation of dialogue space in the organisation of educational process are revealed.

Key words: personally-focused approach, active methods of teaching, professional self-determination.

Современный этап развития образования характеризуется поиском педагогических направлений, отвечающих современным

потребностям общества. Одним из направлений решения задачи реформирования, модернизации структуры и содержания образования

является организация личностно-ориентированного подхода в обучении и воспитании подрастающего поколения. Личностно-ориентированный подход предусматривает равноправное диалогическое общение всех его участников, обращение к личности учащегося как основному субъекту учебно-воспитательного процесса, способного к автономному и компетентному определению себя в учебной деятельности и собственной жизнедеятельности.

В условиях смещения общеобразовательных аспектов на личностную сферу учащегося объективно возникает вопрос о совершенствовании технологии обучения, в частности, использовании форм и методов обучения, наиболее адекватных данному направлению. В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» одной из задач выступает расширение сферы применения форм и методов обучения, которые позволяют формировать как практические навыки анализа информации, так и стремление учащихся к самообразованию и самосовершенствованию. Возникновение новых задач обусловлено бурным развитием информации. Если раньше знания, полученные в школе, техникуме, вузе, могли служить человеку долго, иногда в течение всей его трудовой жизни, то в век информационного бума их необходимо постоянно обновлять, что может быть достигнуто главным образом путем самообразования, а это требует от человека познавательной активности и самостоятельности.

Познавательная активность означает интеллектуально-эмоциональный отклик на процесс познания, стремление учащегося к учению, к выполнению индивидуальных и общих заданий, интерес к деятельности преподавателя и других учащихся.

Под познавательной самостоятельностью принято понимать стремление и умение самостоятельно мыслить, способность ориентироваться в новой ситуации, находить свой подход к решению задачи, желание не только понять усваиваемую учебную информацию, но и способы добывания знаний; критический подход к суждениям других, независимость собственных суждений.

Претворение вышеназванных задач предполагает обращение к активным методам обу-

чения. Данные методы несут в себе прогрессивное начало, придают учебно-воспитательному процессу личностно-смысловую направленность, вовлекают каждого обучающегося в мыслительную и поведенческую активность, что содействует практической реализации принципов личностно-ориентированного подхода в обучении и воспитании учащихся подросткового возраста.

Наиболее полную классификацию активным методам обучения дала М. Новик, выделяя неимитационные и имитационные активные группы обучения [2]. Те или иные группы методов определяют соответственно и форму (вид) занятия: неимитационное или имитационное.

Характерной чертой *неимитационных занятий* является отсутствие модели изучаемого процесса или деятельности. Активизация обучения осуществляется через установление прямых и обратных связей между преподавателем и обучаемыми.

Отличительной чертой *имитационных занятий* является наличие модели изучаемого процесса (имитация индивидуальной или коллективной профессиональной деятельности). Особенность имитационных методов – разделение их на *игровые* и *неигровые*. Методы, при реализации которых обучаемые должны играть определенные роли, относятся к игровым.

М. Новик указывает на их высокий эффект при усвоении материала, поскольку достигается существенное приближение учебного материала к конкретной практической или профессиональной деятельности. При этом значительно усиливаются мотивация и активность обучения.

Рассмотрим некоторые формы активизации деятельности учащихся на уроках в педагогическом колледже.

Методами активизации студентов, способствующими их становлению как воспитателей, можно считать: *анализ педагогических ситуаций, решение педагогических задач, анализ собственной деятельности*.

В процессе анализа педагогических ситуаций на уроках педагогики, методики развития детского изобразительного творчества студенты учатся определять условия, причины педагогического явления, методы педагогического воздействия, давать ему педагогическую оценку,

у них формируется педагогическое мышление, т. е. умение самостоятельно анализировать педагогические явления, расчленять явление на составные элементы – условия, причины, последствия и т. д.

Можно использовать педагогические ситуации из книги Л. Ф. Островской «Педагогические знания родителям» (М., 1983); Г. Г. Петровича «Педагогические ситуации в дошкольной педагогике» (Минск, 1984); Е. И. Сермяжко «Подумаем вместе. Задания и упражнения по педагогике» (Минск, 1984) и др.

Используются разные типы педагогических ситуаций:

1. *Ситуация-иллюстрация*: на конкретном примере показаны действия воспитателя и детей; воспитателя и родителей; воспитателя и заведующей.

2. *Ситуация-оценка*: описание конкретного случая и принятых мер; задача слушателей – назвать и оценить действия, их причину.

3. *Ситуация-упражнение*: после изучения ситуации участники вырабатывают план действий (проект решения, прогнозы конечного результата).

В задаче подобного типа должна быть заключена педагогическая проблема, разрешить которую должны слушатели. Например, мать зовет ребенка с прогулки, а он не желает идти, или ребенок жалуется на то, что его обижают сверстники, или ребенка просят убрать за собой игрушки, а он отказывается, и т. п.

Решая задачу, студенты могут ощутить недостаток педагогических знаний, у них возникает потребность в получении новых знаний, повышается интерес к содержанию занятий, и в то же время они проявляют творчество, активизируют уже имеющиеся знания: когда возникают ассоциации с их опытом воспитания, охотно им делятся, поэтому можно их самих привлекать к составлению задач из их собственного опыта. Студентов следует побуждать приводить примеры из практики, задавая вопросы типа: «Были ли подобные случаи в вашей практике?»

При использовании примеров, подтверждающих правомерность теоретических положений, поднимается «авторитет» сообщаемых студентам знаний, подчеркивается их значимость.

Другой формой активного обучения является *учебная деловая игра*. Она представляет собой активную самостоятельную познавательную деятельность студентов в условной форме, направленную на имитационное моделирование учебно-воспитательного процесса и игровое моделирование своей будущей деятельности. Использование такой игровой формы обучения в педагогическом колледже содействует более быстрому профессиональному становлению будущего педагога, существенно сокращает период профадаптации молодого специалиста.

В процессе учебы с использованием таких деловых игр, как «Занятие в детском саду», «Педсовет», «Круглый стол (по проблеме)», «Профессиональный конкурс» и т. д., студенты приобретают умения анализировать педагогическую ситуацию, максимально приближенную к реальной, формулировать проблему, вести поиск оптимальных путей и средств для ее решения. Деловые игры нацелены на обучение студентов решению типовых и нестандартных, требующих творческого подхода, профессиональных задач.

Структуру деловых игр составляют перечень и краткая характеристика ролей, правила, сценарий, раскрывающий обязанности участников в процессе игры (функции); активное оперирование информацией в атмосфере соревновательности; раскрепощенного, творческого использования накопленных ранее знаний, умений и навыков в имитируемой профессионально-педагогической деятельности; анализ и подведение итогов.

Подготовка студентов к учебным деловым играм заключается в формировании у них необходимых знаний, умений решать педагогические задачи. Она осуществляется в процессе лекций, семинарских, практических занятий, самостоятельной работы.

Деловая игра – интересная форма учета и контроля знаний учащихся. Успешность выполнения ролей во время игры другими ее участниками может быть достаточно объективно оценена по пятибалльной системе. Например, критериями оценки для студента в роли заведующей будут являться: компетентность в вопросах руководства педагогическим коллективом дошкольного учреждения, тактичность, доброжелательность, умение создавать

благоприятный морально-психологический климат в отношениях с подчиненными, готовность и умение в корректной форме оперативно оказывать помощь молодому педагогу, конструктивность выдвигаемых им предположений, соответствие студента требованиям выполняемой им роли заведующего. Для студента в роли методиста – компетентность в вопросах методики обучения в дошкольном учреждении, тактичность, объективность, умение оказывать методическую помощь молодому педагогу, соответствие действия студента требованиям выполняемой им роли. Для студента в роли инспектора РОНО – компетентность, критичность, доброжелательность, тактичность, умение обосновывать конструктивные предложения.

Оптимизации процесса обучения в педагогическом колледже способствуют такие активные методы обучения, как *игровые соревнования* типа КВН, игры «Поле чудес», «Счастливый случай», «Слабое звено», конкурсы эрудитов, викторины. Они направлены на выявление знаний учащихся. Пассивности учащихся и неготовности к уроку почти не бывает, так же как и неудовлетворительных оценок. Все условия соревнований обговариваются с учащимися заранее. В качестве домашнего задания предлагается повторить тему, используя лекционные материалы и методическую литературу.

После изучения раздела программы или определенной темы возможно использование заданий для *программированного опроса*. Задания включают вопросы и варианты ответов, из которых один или несколько верных. Учащимся необходимо выбрать правильные ответы из предложенных. Эта работа занимает немного времени, но требует большого интеллектуального напряжения и высокой активности учащихся.

Задания для программированного опроса должны включать основную учебную информацию. Их решение дает преподавателю практическое подтверждение усвоения материала, представление о том, насколько понятны основные ключевые вопросы той или иной темы, не возникают ли у студентов ошибочные неверные представления об изучаемом.

Например, программированное задание

на тему: «Детский сад, семья и школа» может быть следующим: «Родители ребенка шести с половиной лет обратились к своим знакомым за советом, надо ли перед школой начинать учить ребенка читать, писать, складывать, вычитать, ссылаясь на примеры других семей».

Варианты ответов:

1. Надо, ребенок придет подготовленный, ему легче будет освоить программу.

2. Не надо. А то в школе заскучает, пропадет интерес к учебе. Учителя даже просят, чтобы не учили ребенка до школы, не мешали им.

3. Нужно расширять представления и знания детей об окружающей жизни. Формировать навыки учебной деятельности, развивать способность сравнивать, обобщать, формировать познавательные интересы, воспитывать наблюдательность, любознательность, интерес к школе.

Следует отметить правильный ответ. После решения нескольких подобных заданий учащимся можно предложить составить подобные задачи друг другу с приблизительными обдумантыми ответами.

Технология активного обучения – это такая организация учебного процесса, при которой невозможно неучастие в познавательном процессе. Преимущества всех рассмотренных методов технологии активного обучения очевидны. Разумное и целесообразное использование этих методов значительно повышает развивающий эффект обучения, создает атмосферу напряженного поиска, вызывает у учащихся и учителя массу положительных эмоций и переживаний, обеспечивает личностно-ориентированный подход к каждому студенту.

Список использованных источников

1. Беспалько, В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – М. : Ин-т проф. образования РАО, 1995. – 336 с.

2. Новик, М. М. Современные технологии в образовании / М. М. Новик // Новые знания. – 1999. – № 3. – С. 17–21 ; № 4. – С. 32–42 ; 2000. – № 2, 3. – С. 68–75.

3. Слостенин, А. С. Педагогика / А. С. Слостенин. – М. : Школа-Пресс, 2004. – 512 с.

4. Шлаков, С. А. Игры учащихся / С. А. Шлаков. – М., 2004.

Поступила 14.09.2010 г.

УДК 37.013.42

ББК 74.6

М 671

С. В. Митросенко

S. V. Mitrosenko

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
УЧАЩИХСЯ – ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА
В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ***

**PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE PUPILS-INMATES
OF CHILDREN'S HOME IN COMPREHENSIVE SCHOOL**

В статье рассматриваются основные проблемы, с которыми сталкиваются участники образовательного процесса – педагоги образовательных учреждений и воспитанники детских домов, и как решение данных проблем предлагается создание службы социально-педагогического и психологического сопровождения детей-сирот в условиях общеобразовательной школы.

Ключевые слова: социально-педагогическое сопровождение, образовательные учреждения для детей-сирот, служба социально-педагогического и психологического сопровождения детей-сирот.

The article deals with the basic problems with which the teachers of comprehensive school and pupils-inmates of children's home face. For decision of the given problems creation of service of socially-pedagogical and psychological support to the children-orphans in comprehensive school is offered.

Key words: socially-pedagogical support, educational institutions for children-orphans, service of socially-pedagogical and psychological support of children-orphans.

В основу социально-педагогического сопровождения детей-сирот закладывается целостное видение ребенка в процессе его развития. При этом важнейшими условиями вовлечения ребенка в специально организованное социально-педагогическое сопровождение является изменение его самооценки и формирование мотивации развития [1]. Социально-педагогическое сопровождение заключается в том, чтобы помочь ребенку понять самого себя, свое окружение, социализироваться в сложившейся трудной жизненной ситуации. При обсуждении проблем адаптации в условиях школы многие дети-сироты – воспитанники детского дома говорят о внешних причинах, затрудняющих их жизнь, довольно редко наблюдается у воспитанников рефлексия, анализ ими собственных поступков, искреннее раскаяние в содеянном.

Главная цель социально-педагогического сопровождения – дать возможность педагогу помочь каждому учащемуся быть успешным. Педагог должен сам владеть ситуацией в классе, уметь определять перспективы своего развития и тактику взаимодействия с каждым учащимся, особенно когда это касается детей-сирот. С точки зрения Е. И. Альшаниной, задачами педагогического сопровождения детей в условиях общеобразовательной школы являются: оказание психологической и педагогической помощи в успешной адаптации каждого ребенка в новых социальных условиях, создание атмосферы безопасности и доверия в системе «учитель – ребенок – родитель» [2]. Вторая задача представляется нам наиболее сложной и в определенной степени невыполнимой, так как речь идет об адаптации воспитанников детского дома в обычной общеобразовательной школе.

Обучение детей-сирот в условиях общеобразовательной школы в современных реалиях дело в определенной степени не новое.

* Работа проводилась в рамках программы ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы по теме «Гуманитарные технологии в образовании» (№ 470).

Однако на протяжении последних десятков лет воспитанники обучались в школе на базе детского дома. В связи с закрытием школы у детей-сирот появился шанс выбора общеобразовательного учреждения. И образовательные учреждения оказались поставленными перед фактом: нужно осваивать «новое» в своей педагогической практике. Новое для учителей, не имеющих опыта работы с «детдомовцами», новое для одноклассников, ранее не общавшихся так тесно с воспитанниками детских домов, новое для родителей учащихся и, наконец, новое для администрации, которой предстоит взаимодействовать в случае кризисных ситуаций не с родителями учащихся, а с воспитателями, социальными педагогами и администрацией детских домов. Все вышеназванное ставит перед общеобразовательной школой определенные задачи, решить которые, с нашей точки зрения, возможно только при создании в общеобразовательной школе службы социально-педагогического сопровождения детей-сирот.

Выявим основные проблемы, с которыми сталкиваются участники образовательного процесса: педагоги ОУ и воспитанники детских домов.

1. Проблемы, связанные с обучением воспитанников: отсутствие мотивации к успешной учебе в школе, несформированное целеполагание (подавляющее большинство сирот из детского дома не видят смысла в получении образования), пробелы в знаниях, недисциплинированность, пропуски уроков без уважительной причины.

2. Общение со сверстниками. Воспитанники приходят уже в сложившиеся классные коллективы. Исходя из этого, им достаточно сложно в условиях высокой конкуренции занять достойное место в классе, а пути, которые они выбирают для «завоевания места под солнцем», очень часто имеют асоциальную направленность.

3. Антисоциальное поведение воспитанников детского дома (воровство, бродяжничество, агрессия по отношению к учителям и одноклассникам и т. п.).

4. Недостаточная подготовленность педагогов к взаимодействию с воспитанниками детского дома. Традиционные для общеобразо-

вательной школы методы и средства воспитания «дают сбой» при работе с детьми-сиротами. Здесь в большей степени на первый план должна выступать психологическая подготовка учителя, такие важные качества педагога, как терпение, настойчивость, объективность, последовательность; сочетание уважения и требовательности к воспитаннику, адекватность в применении методов поощрения и наказания, дозированное использование словесных методов, опора на положительное – вот минимальный перечень принципов при работе с воспитанниками детского дома.

5. Достаточно сложные взаимоотношения между педагогами детского дома и общеобразовательного учреждения. Наблюдения показывают, что поведение воспитанников в условиях школы и детского дома разительно отличается. Все это вызывает определенное непонимание как со стороны учителей школы, так и со стороны воспитателей детского дома.

Исходя из этого, целесообразным было создание службы социально-педагогического и психологического сопровождения детей-сирот в условиях общеобразовательной школы.

Деятельность службы направлена на индивидуальное сопровождение воспитанников детских домов, имеющих затруднения в социализации в условиях общеобразовательного учреждения. Проблемы эти достаточно обширные: это и общение с учащимися и их родителями, которые не всегда лояльно относятся к воспитанникам из детского дома, это взаимная адаптация учителей и воспитанников, проблемы «сиротской культуры», «детдомовского «мы», которые противоречат школьной жизни, это отношение к учебе и проблемы неуспеваемости, асоциальное, а иногда и антисоциальное поведение некоторой группы воспитанников детских домов.

Педагогическое сопровождение воспитанников детского дома предполагает создание условий для выявления детей группы риска и помощь учащимся, которые в ней нуждаются, обеспечение условий для полноценной адаптации, компенсации и развития воспитанников, диагностику особенностей психического развития, обусловленную особыми условиями воспитания и коррекцию в условиях

общеобразовательной школы (естественно, не без участия воспитателей детского дома).

При выборе форм воспитательной работы необходимо учитывать проблемы детей-сирот и направить воспитательное воздействие на эмоциональное развитие ребенка, формирование социально значимого поведения, формирование навыков критического отношения к информации, к себе, к окружающим.

Комплексное изучение личности воспитанников с затруднениями адаптации со стороны классного руководителя предполагает использование системы эмпирических методов: наблюдения, доверительной беседы с воспитанниками, использования анкетирования, тестирования, метода незаконченных предложений, социометрии с целью выявления личностных особенностей и места воспитанников в классном коллективе, что позволит провести воспитательную работу на более высоком уровне.

Особенно сложные проблемы возникают при адаптации детей, которые включаются в образовательный процесс школы в подростковом возрасте. Например, в общеобразовательной школе № 2 обучается 23 человека из числа воспитанников детского дома. По отношению ко всем воспитанникам осуществляется социально-педагогическое и психологическое сопровождение, в которое включены классный руководитель, социальный педагог, психолог, администрация ОУ. Психолог работает с каждым ребенком индивидуально, когда возникают какие-либо конкретные проблемы. Социальный педагог ведет в основном работу с теми, кто состоит на учете в ПДН. На каждого такого ученика составлена «Карта социально-психологического сопровождения», где указывается вид совершенного проступка, социальный статус подростка, местонахождение родителей, если таковые имеются, их вид деятельности, проблемы, краткая история подростка, увлечения, круг общения, результаты встреч со специалистами детского дома, стратегия и тактика воспитания.

В рамках регионального компонента учебного плана в школе разрабатывается учебный курс, направленный на формирование у подростков навыков здорового образа жизни, ответственного отношения к учебе, профилактику

девиантного поведения, формирование будущего родительства; планируется ввести элективные курсы, направленные на виктимологическую профилактику, правовое и нравственное воспитание детей-сирот.

Для повышения психолого-педагогической подготовки были проведены семинары, тренинги для психологов, социальных педагогов, классных руководителей по проблеме взаимодействия с детьми-сиротами – воспитанниками детского дома. Семинары направлены на изучение особенностей воспитания детей-сирот, на профилактику аддикций, формирование лидерских качеств у учащихся, на развитие навыков доброжелательного отношения с учащимися группы риска, организацию взаимодействия в условиях класса и школы учащихся и воспитанников детского дома. Для более успешной социальной адаптации детей-сирот в условиях ООУ необходимо тесное взаимодействие школы и детского дома (семинары, тренинги, «дружеские встречи» по обсуждению совместных проблем воспитания детей-сирот и т. д.).

В школе осуществляется взаимодействие с общественными организациями, деятельность которых связана с профилактикой безнадзорности и правонарушений среди молодежи. Поддержка общественных инициатив происходит посредством конкурсного отбора, победителям которого выделяются гранты на реализацию проектов. Регулярно организуются и проводятся спортивно-массовые мероприятия, праздники, ярмарки ремесел, другие мероприятия, в которые активно вовлекаются воспитанники детского дома. Каждый год увеличивается количество несовершеннолетних, находящихся в трудной жизненной ситуации, организованно отдохнувших в летний период в спортивно-оздоровительном лагере школы. Это бесспорно способствует извлечению подростков на определенный период из опасной среды.

Список использованных источников

1. Александровская, Э. М. Психологическое сопровождение детей младшего возраста : учеб.-метод. пособие / Э. М. Александровская, Н. В. Курекнова // Журнал прикладной психологии. – 2001. – № 1. – Ч. 2. – С. 41–61.

2. Альшанина, Е. И. Психологическое сопровождение воспитательного процесса / Е. И. Альшанина // Классный руководитель. – 2004. – № 2. – С. 107–115.

3. Бессчетнова, О. В. Социальная адаптация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / О. В. Бессчетнова, Т. А. Юмашева. – Саратов : Наука, 2007.

4. Егорова, М. А. Особенности психических новообразований подростков в школе-интернате / М. А. Егорова // Дефектология. – 2006 – № 1. – С. 25–29.

5. Матвеева, О. Программа психолого-педагогического сопровождения «Каждому пятикласснику – творческий шанс» / О. Матвеева, Е. Львова // Народное образование. – 2000. – № 8. – С. 143–148.

6. Михайлова, Н. Н. Педагогика поддержки : учеб.-метод. пособие / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин. – М. : МИРОС, 2001. – 207 с.

7. Сидорова, Л. К. Организация и содержание работы с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей / Л. К. Сидорова. – М. : Айрис-пресс, 2004. – 112 с.

Поступила 12.09.2010 г.

УДК 371.69 : 004.3

ББК 74.00

М 719

Н. В. Мкртчян

N. V. Mkrtchyan

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AS A MEANS OF ENHANCING EFFICIENCY OF EDUCATIONAL PROCESS

Одной из причин, сдерживающих обновление образования, является недостаточная степень готовности педагогов к применению современных образовательных технологий. Возможный путь решения этой проблемы – реализация предлагаемой образовательной программы.

Ключевые слова: образовательные технологии, образовательная программа для педагогов.

The paper states that one of the reasons hindering the renewal of education is the lack of readiness of teachers to use modern educational technologies. According to the author, a possible solution to this problem is the implementation of the proposed educational program.

Key words: educational technologies, educational program for teachers.

В современных условиях большое значение приобретает повышение уровня профессиональной компетентности педагога.

«Современное образование все более предстает как сфера конкурирующих концепций, как своего рода «производство образованности», в котором, как и в других производствах, используются современные наукоемкие технологии, информационные продукты,

квалифицированные специалисты. Становясь центральным звеном культуры, образование все более ориентируется на утверждение личностного начала в человеке» [4, с. 5].

Среди множества причин, сдерживающих обновление образования, можно назвать его односторонность, дисгармоничность, когда вместо целостного социокультурного опыта ученики фактически осваивают лишь часть

его, в первую очередь знаниевый компонент. По некоторым оценкам, «с начала нашей эры первое удвоение накопленных человечеством знаний произошло к 1750 г., второе – к началу XX века, третье – уже к 1950 г. Начиная с 1950 г., общий объем знаний в мире удваивался каждые 10 лет, с 1970 г. – каждые 5 лет, а с 1991 г. – ежегодно» [3, с. 5].

Проведенные диагностические исследования показали, что педагоги имеют невысокую степень готовности к профессиональной деятельности с применением информационных технологий. Недостаточно используются педагогами и другие современные образовательные технологии.

Таким образом, в образовательном процессе сохраняются следующие противоречия:

- между необходимостью личностного развития ребенка и единообразием технологий обучения;
- между необходимостью организации учебно-познавательной деятельности школьников индивидуализированными способами и использованием в основном фронтальных способов обучения;
- между деятельностным характером учения и преобладающим объяснительно-иллюстративным способом преподавания;
- между необходимостью использования мультимедийных и интерактивных способов обучения и недостаточным уровнем информированности педагогов об их возможностях.

Эти противоречия могут быть устранены при решении следующих проблем:

- недостаточное владение педагогами современными образовательными технологиями;
- недостаточное использование в образовательном процессе современных обучающих программ;
- отсутствие системы накопления информационного электронного ресурса;
- отсутствие систематического информационно-методического сопровождения деятельности педагогов.

Нами разработана образовательная программа «Современные образовательные технологии как средство повышения эффективности образовательного процесса». Целью программы является повышение профессиональной

компетентности педагогов в области использования современных образовательных технологий.

Задачи программы:

- оказать методическую помощь педагогам в использовании информационно-коммуникационных технологий обучения;
- оказать методическую помощь педагогам в овладении другими современными образовательными технологиями;
- изучить и распространить эффективный педагогический опыт использования современных образовательных технологий, обучающих программ.

Содержание основывается на следующих принципах:

- непрерывности образования;
- адресности (профессиональной потребности);
- дифференцированности;
- открытости;
- целостности.

Этапы:

- диагностико-аналитический (январь – сентябрь 2009 г.);
- информационно-мотивационный (октябрь – декабрь 2009 г.);
- организационно-методический (январь 2010 г. – февраль 2011 г.);
- обобщающий (март – июнь 2011 г.)

На первом этапе нами проведены были представленные выше диагностики (методы исследования: анкетирование, беседы, различные виды наблюдения, анализ).

На втором этапе проводились Дни информации, консультации, Единые методические дни с целью развития мотивационной сферы педагогов.

На третьем этапе проводятся единые методические дни, начал работу постоянно действующий семинар с целью оказания методической помощи учителям в освоении современных образовательных, информационно-коммуникационных технологий, обучающих программ. Методами исследования являются сравнение, аналогия, теоретический анализ литературы, практические методы, различные виды наблюдения.

На четвертом этапе будет проведен креатив-марафон «Современные образовательные технологии как средство повышения эффек-

тивности образовательного процесса» с целью демонстрации умений педагогов работать с использованием современных технологий и обучающих программ, интерактивных средств обучения. Методами исследования станут анализ, сравнение, обобщение.

Содержание образовательной программы

Раздел 1. Современные образовательные и педагогические технологии (в том числе ИКТ). Тема 1. Вводное занятие. Формирование понятийного аппарата. Понятия «современная технология», «педагогическая технология», «образовательная технология», «технология обучения» и др. Тема 2. Информационно-коммуникационные технологии обучения. Виртуальные лаборатории и практикумы. Интерактивные наглядные пособия. Мультимедийные приложения к учебникам и мультимедийные презентации. Инновационные учебно-методические комплекты и др. Тема 3. Современные педагогические и образовательные технологии. Сущность, педагогический инструментарий, основные формы, алгоритм деятельности учащихся, организация ученических рабочих мест в режиме парацентрической, модульной, проектной технологий обучения. Технологии личностно-ориентированного обучения (цель, особенности, средства личностно-ориентированного урока, критерии эффективности деятельности учителя; разноуровневое обучение, организационный диалог и др.). Технология изучения (исследования) частного случая. Технологии интерактивного обучения (модель позиционного обучения, учебная дискуссия и др.). Технологии развития критического мышления. Технологии на основе активизации познавательной деятельности учащихся.

Раздел 2. Современный методический инструментарий. Тема 1. Понятие «Методический инструментарий». Принципы построения методического инструментария (научно-практическая обоснованность, системность, гибкость). Образовательный ретренинг (понятия, цели, этапы, результаты). Метод модерации (цель, характеристики, уровни, методы). Тема 2. Методика «Зеркало прогрессивных

преобразований» (цель, шаги и др.). Фокус-групповое исследование (цель, функции, механизм, процедуры).

Раздел 3. Описание опыта собственной педагогической деятельности. Тема 1. Подготовка аналитической справки «Описание опыта собственной деятельности». Результаты профессиональной деятельности учителя. Использование современных образовательных технологий, в том числе ИКТ в обучении. Обобщение и распространение педагогического опыта учителя. Участие в муниципальных, региональных и всероссийских профессиональных конкурсах.

Раздел 4. Мониторинг достижений педагогов. Тема 1. Критерии, показатели, диагностический инструментарий. Методики определения уровня обучаемости и обученности. Определение учебного профиля школьника. Тестирование познавательных способностей. Оценка состояния воспитанности школьников. Методика исследования ценностных ориентаций и др.

Раздел 5. Креатив-марафон «Современные образовательные технологии как средство повышения эффективности урока».

Мы ожидаем получить следующие результаты: повысится мотивационная сфера педагогов; педагоги научатся организовывать образовательный процесс с использованием современных образовательных технологий и обучающих программ; повысится уровень личностного самосовершенствования и активность учителей; сформируется система методического сопровождения деятельности педагогов.

Список использованных источников

1. Беспалько В. П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) / В. П. Беспалько. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : МОДЭК, 2002. – 352 с.
2. Кузнецов А. А. Образовательные электронные издания и ресурсы / А. А. Кузнецов, С. Г. Григорьев, В. В. Гриншкун. – М. : Дрофа, 2009. – 156 с.
3. Лопанова Е. В. Компетентностный подход в обучении: технологии реализации / Е. В. Лопанова, Т. Б. Рабочих. – Омск : ОмГТУ, 2007. – 140 с.

Поступила 07.07.2010 г.

УДК 37.015

ББК 74.03

О 754

О. Е. Осовский

O. E. Osovsky

МАЛОИЗВЕСТНАЯ РЕЦЕНЗИЯ ДЖОНА ДЬЮИ

A LITTLE-KNOWN REVIEW BY JOHN DEWEY

Публикация содержит перевод фрагмента малоизвестной рецензии известного американского педагога и психолога Д. Дьюи, в котором содержится высокая оценка книг о советской школьной политике и истории русской школы Н. Ганца и С. Гессена.

Ключевые слова: школьная политика советской России, педагогическая мысль русской эмиграции, история русской школы.

The publication includes the Russian translation of John Dewey's review fragment assessing the books on the Soviet educational policy and the Russian school history by N. Hans and S. Hessen.

Key words: the Soviet educational policy, the Russian school history, émigré pedagogical thought.

Крупнейший американский философ, педагог, психолог, публицист, общественный деятель Джон Дьюи (1859–1952) не нуждается в особом представлении отечественному читателю. Популярность работ ученого в России начала XX столетия, роль его идей в реформировании отечественной педагогики и психологии на определенных исторических этапах достаточно хорошо известна и неоднократно описана и зарубежными, и российскими исследователями. «Среди американских педагогов Дьюи занимает положение настолько выдающееся, что он является, по сути, единственным человеком, который свою теорию воспитания не только проверил на практике, но и попробовал подвести под нее солидное философское обоснование. Школьный реформатор из Чикаго, который сперва выразил свою философскую интуицию в соответствующем сочинении, имевшим свои истоки в школьной практике (*The School and Society*, 1899), вскоре стал главой влиятельного направления в философии, которое даже после его переезда в Колумбийский университет Нью-Йорка (1904 год) сохранило свое первичное название – «чикагская школа». Когда же начался сильный спор с прагматизмом и плюрализмом, которые признавала и чикагская школа, а Дьюи приступил к разработке своей философской системы, он начал снова с педагогического

сочинения (*Democracy and Education*, 1916), за которым последовали и другие части его системы: логика, этика, эстетика и социальная философия. И вовсе не с теоретической точки зрения, а исходя из жизненных убеждений, Дьюи в своей книге «Демократия и воспитание», являющейся классическим произведением этого философа, особенно сильно подчеркивает связь между философией и педагогикой, – писал в конце 1920-х гг. в специальной статье, посвященной философии образования Дьюи, С. И. Гессен. – Для Дьюи педагогика является прикладной философией, «основой, с помощью которой можно охватить и представить все философские проблемы как проблемы человеческой жизни, а не только как техническое «разведение» понятий», а саму «философию можно просто определить как общую теорию воспитания» [1].

Интерес к формированию новой личности в условиях коренной ломки прежней политической, экономической и социальной системы, к экспериментам советской школы заметно отличали Дьюи от подавляющего большинства его западных коллег. В 1928 г. почти семидесятилетний Дьюи совершает поездку в СССР, чтобы воочию убедиться в том, что представляет собой в реальности воплощение социалистических идей, в т. ч. и в области образования и воспитания. Встречи Дьюи с теоретиками и

практиками советской педагогики, руководителями и деятелями культуры и т. п. описаны автором в цикле заметок для журнала «Нью рипаблик», с которым Дьюи сотрудничал многие годы. Спустя год они появились в книге «Впечатления о Советской России и революционном мире». Как полагает Н. С. Юлина, «материал, относящийся к России, вполне можно было бы назвать «Шок от Советской России»: в не свойственной ему стилистике Дьюи с восхищением рассуждает об увиденном. Напомним читателю, что для России 1928 год был восьмым и последним годом НЭПа, когда смешанная (государственно-кооперативная и частная) экономика стала приносить свои позитивные плоды, страна стала выходить из разрухи, в которую ее повергли мировая и гражданская войны, наступила относительная стабильность, а наиболее яркими чертами культурной жизни, в том числе образования, были различного рода экспериментирования и инновации» [2].

Следует добавить, что интерес к советской школьной политике, судьбам российского образования и его состоянию, происходящим в нем изменениям сохраняется у Дьюи и в начале 1930-х гг. При этом радужное впечатление от Советского Союза конца 1920-х сменяется у него трезво-настороженным отношением к происходящему в сталинской России, о чем он недвусмысленно говорит в публикуемом ниже тексте. То, что Дьюи читает историко-педагогические исследования политических оппонентов коммунистического режима, каковыми являются рассмотренные им книги Н. А. Ганца (в т. ч. и в соавторстве с С. И. Гессеном).

Предлагаемый читателю текст представляет собой первую часть реплики Д. Дьюи в журнале «Нью рипаблик», поводом для появления которой стали рецензируемая книга Н. А. Ганца и монография американского профессора Т. Вуди «Новое сознание; новые люди?» [3].

Нет никаких сомнений, что данная публикация в определенной степени расширяет и дополняет сюжет «Джон Дьюи и советская школа» и дает новый материал к проблеме рецепции педагогической мысли русской эмиграции зарубежной педагогией.

Дьюи Д.

Создавая советских граждан

<фрагмент рецензии >¹

В 1930 г. д-р Ганц² в сотрудничестве с другим политическим эмигрантом д-ром Гессеном, некогда профессором педагогики Ленинградского (на тот момент еще Санкт-Петербургского) университета³ опубликовали очерк «Школьная политика в советской России»⁴. Хотя авторы не скрывали своих антибольшевистских симпатий, книга в целом оказалась вполне объективной, однако при этом представляющей скорее внешнюю фактографию, нежели внутреннюю жизнь. Особенно ценно здесь то, что в книге содержится описание тех последних событий и изменений, которые произошли после увольнения Луначарского, определив решительное движение от культурного [гуманитарного] к техническому [образованию] и обеспечив замену прежде дозволенной отдельным областям и республикам в составе Российской Федерации политики образовательной автономии на политику «унификации». Книга, таким образом, стала необходимым дополнением и уточнением к тем обзорам (включая мои собственные работы)⁵, которые были написаны несколько лет назад. В рецензируемом томе⁶ д-р Ганц предлагает столь же фактографическое, весьма сдержанное по тону обозрение истории развития (равно как и отсутствия развития) народного просвещения в России при старом режиме. Это рассказ о победе «классовой» системы над демократической, последствия которой лишь отчасти смягчили неискренние и бесполезные уступки, а также исключительно либеральные действия двух прогрессивных министров просвещения⁷. Д-р Ганц делает вывод, что классовый характер русского образования оказался определяющим фактором, породившим эту жестокую революцию. Хотя сам автор старается не делать выводов, то, что он говорит, указывает на одно: некоторые черты советского правления можно рассматривать как продолжение старой политики с одной поправкой: классы меняются местами с соответствующим перераспределением классовых привилегий. По крайней мере, этот обоснованный вывод

подтверждает существующее мнение о том, что прошедшая революция и современный большевизм в значительно большей степени русские феномены, нежели это готовы признать как безоговорочные сторонники, так и безоговорочные противники этой системы.

Примечания

¹ Making Soviet citizens / J. Dewey // New Republic. – 1931. – 18 June.

² Ганц Николай Адольфович (1888–1969), педагог, один из основоположников педагогической компаративистики, историк российского и зарубежного образования, публицист. Окончил Одесскую мужскую гимназию (1907), учился на историко-филологическом факультете Новороссийского Императорского университета (1907–1912). Преподаватель того же факультета. В 1918–1919 гг. – активный участник политической жизни города, член Одесского городского совета, сотрудник Одесского отдела народного образования.

В 1919 г. эмигрирует в Англию, проходит обучение и занимается исследовательской работой на педагогическом отделении Королевского Колледжа (King's College) в Лондоне, где совместно с английскими коллегами ведет разработку основ теории педагогической компаративистики и сравнительной истории образования, готовит (предположительно под руководством известного английского шекспироведа, профессора педагогики Д. Довер-Уилсона) диссертацию на соискание ученой степени доктора философии по истории русской школы, которую защищает в Лондонском университете в 1926(?) г. С 1920 по 1939 гг. – сотрудник «Ежегодника образования» (Year Book of Education).

С начала 1920-х – один из постоянных авторов журнала «Русская школа за рубежом», публикует ряд рецензий в «Современных записках». Среди основных тем, затрагиваемых в журнальных публикациях Ганца в этот период, – подробный анализ школьной системы Британской Империи, политики английского правительства в сфере народного образования, школы Австрии и США, новых методов и приемов обучения в практике западного образования (Дальтон-план, психологические тесты и др.), образовательная политика советской России и современное состояние отечественной школы, история российского образования в эпоху Александра I и др.

Особое место в педагогической журналистике Ганца занимает рецензирование новинок советской, эмигрантской и зарубежной (преимущественно англоязычной) педагогической литературы. В своих рецензиях демонстрировал глубокую эрудицию, блестящие аналитические способности, хороший литературный стиль и умение в небольшом, как правило, по объему тексте выделить ключевые идеи автора и их значение для современной педагогики.

Участвовал в общественно-педагогическом движении русской эмиграции. По данным Е. Г. Осовского, представлял русские учительские объединения в Англии, в июле 1925 г. как делегат присутствовал на Всемирном конгрессе школьных ассоциаций в Эдинбурге.

Во второй половине 1920-х гг. у Н. А. Ганца складываются тесные отношения с С. И. Гессеном, который останавливался у него дома во время приездов в Англию. По воспоминаниям Гессена, именно Ганц обеспечил ему широкий доступ к англоязычной педагогической литературе.

В этот период Н. А. Ганц не без влияния работ крупнейшего английского историка образования и идеолога педагогической компаративистики А. Л. Кендалла детально разрабатывает теоретико- и историко-педагогические и социально-экономические аспекты образовательной политики как особой сферы социально-гуманитарного и педагогического знания, концептивно изложив свой подход в книге 1929 г. «Принципы школьной политики» (The principles of educational policy). Книга получила высокую оценку С. И. Гессена, в своем отзыве отметившего, что рецензируемая работа «есть первый опыт в педагогической литературе дать полный и связный обзор школьной политики современных государств. Несмотря на свой небольшой объем, она разрешает свою задачу в общем очень удачно, и проф. педагогики Лондонского университета Ж. Вильсон, написавший к книге Ганца лестное предисловие, был совершенно вправе вспомнить по ее поводу имена классиков сравнительной политики – Монтеスキе и Брайса.

В небольших 12 главах Ганц разбирает вопросы о государстве, церкви и семье в отношении к школе и ребенку; централизации и децентрализации в управлении школой; национальных меньшинствах; единой школе и так наз. «исключительных детях»; учительстве, программах, учебниках и методах; университетах; финансах народного образования. Книга завершается главой о национализме и интернациона-

лизме в политике народного образования, за которой следует обширная библиография предмета и краткий предметный указатель. На 190 страницах малого формата автору удалось объять обширный материал: кроме главных государств современной Европы, он широко черпает также свой материал из практики Америки и британских доминионов и впервые вводит в кругозор иностранного читателя точно проверенный и объективно обработанный материал из прошлой и нынешней русской практики».

Ориентируясь с конца 1920-х преимущественно на британскую аудиторию, крайне мало публикуется на русском языке. Продолжая изучение теории и практики современной образовательной политики, по материалам журнала «Русская школа за рубежом» и других изданий в соавторстве с С. И. Гессеном в 1930 г. публикует на английском языке книгу «Школьная политика в Советской России» (“Educational Policy in Soviet Russia”), предложив в ней детальное и всестороннее исследование современного состояния, основных тенденций развития, перспектив и недостатков политики СССР в сфере образования, анализ качественных и количественных характеристик советской школы.

Закономерным результатом исследований Ганца в сфере истории образовательной политики в предшествующее десятилетие стала его книга «История российской школьной политики. 1701–1917» (“History of Russian Educational policy. 1701–1917”), представляющая собой переработанный вариант его докторской диссертации. Обе книги привлекли внимание и русской педагогической эмиграции, в частности, В. В. Зеньковского, опубликовавшего рецензии на них в «Современных записках». Особенно высоко ученый оценил совместную работу Ганца и Гессена, отметив, прежде всего, что авторы «сделали очень полезное дело, издав на английском языке хорошо документированную книгу о советской школе. Иностранная общая и специальная печать – за редкими исключениями – дает совершенно неверное освещение советской школы, в которой хотят видеть настоящее «новое слово». Увлечение советской школой, конечно, не может быть объяснено ни одной наивностью «знатных иностранцев», ни ловкостью советских деятелей, знакомящих лишь с немногими, действительно образцовыми школами и приписывающих себе то, что было сделано в России еще до большевиков. Все это, конечно, имеет место – кроме того, налицо есть еще один фактор громадного значения –

глубокий кризис педагогической мысли, охвативший и Западную Европу, и Америку. Решительный разрыв со «старой» педагогикой еще не открывает путей к новой педагогике, еще не дает той целостности, того живого синтеза, которого жаждет и теория и практика школы. Именно в силу этого советская школьная система с ее «миросозерцательной» установкой (связанной, однако, с ее принудительной подчиненностью коммунистическому мировоззрению) кажется «новым словом» – хотя еще несовершенным... Книга Ганца и Гессена убедительно и документально разрушает эти наивные ожидания, раскрывая, на основе советских же данных, всю горькую действительность, все тяжкое положение советской школы. С этой стороны книга Ганца и Гессена заслуживает всяческого внимания по полноте и точности ее материалов, по документальности ее данных».

Намного более сдержан Зеньковский в оценках книги Ганца 1931 г. Он в первую очередь не разделяет методологических установок автора, полагая ошибочным его отказ от анализа истории российской педагогической мысли, вне контекста которой историческая реконструкция Ганцем школьной политики России за два столетия не выглядит для него убедительной. Расхождение позиций автора и рецензента, коренящееся в принятии Ганцем английской модели понимания и интерпретации категории школьной политики, предопределило и отмеченное в рецензии отсутствие в книге анализа дошкольного и внешкольного образования в России. Признавая присутствие в исследовании недочетов, рецензент тем не менее отметил и ее очевидные достоинства: «Тему новой книги Ганца надо признать чрезвычайно актуальной, а выполнение ее – в общем очень удачным. Книга Ганца интересна в некоторых своих частях и для осведомленного русского читателя – тем более ценна она для читателя иностранного».

В 1930-е гг. Ганц продолжает исследование общих проблем образовательной политики. В 1933 г. публикует вторым изданием с несколько измененным названием книгу «Принцип образовательной политики: исследование по сравнительной педагогике» (The principles of educational policy: A study in comparative education). Интегрирование образовательной политики в систему категорий педагогической компаративистики позволило ученому выработать единый подход при анализе явлений, имевших место в истории образования государств, прежде всего

близких по своим социокультурным, экономическим и историческим характеристикам. Заявленная учебной методологией была реализована в книге 1938 г. «Традиции образования в англоговорящих странах» (*Educational traditions in the English-speaking countries*), над которой он работал несколько лет. Один из ее фрагментов, рассматривавший влияние экономического кризиса на образование Великобритании и США, был опубликован в журнале «Русская школа» (1935).

В годы второй мировой войны – сотрудник Цензурного управления Министерства информации.

В 1946 г. назначен на должность преподавателя Королевского колледжа, работает в Институте образования при колледже, совместно с ведущими английскими педагогами-компаративистами (Дж. Лауерис, Ч. Холмс и др.) продолжает разработку проблем педагогической компаративистики, руководит аспирантскими исследованиями и программами зарубежных выездов. В 1953 г. выходит в отставку, однако продолжает сотрудничество с Институтом образования.

Научные исследования Ганца в послевоенный период по-прежнему сосредоточены на проблемах педагогической компаративистики и истории образования. В конце 1940-х – начале 1960-х гг. им опубликованы книги «Сравнительная педагогика: исследование образовательных факторов и традиций» (*Comparative education: a study of educational factors and traditions*), «Новые тенденции в образовании XVIII столетия» (*New Trends in Education in Eighteenth Century*), «Русская традиция в образовании» (*The Russian Tradition in Education*). На протяжении 1960-х гг. переизданы практически все книги Ганца конца 1920-х – 1930-х гг., а также более поздние работы.

В знак признания научных заслуг Н. А. Ганца в Институте образования Королевского колледжа учреждена стипендия его имени для исследований в

области педагогической компаративистики.

Архив Н. А. Ганца содержит неопубликованные рукописи, дневники, переписку, гранки книг и статей, документы 1906–1969 гг. и др. материалы, хранятся в Институте образования Королевского колледжа в Лондоне.

³ Здесь Дьюи допускает фактическую ошибку: Гессен, как известно, никогда не был профессором Санкт-Петербургского университета, в котором он пребывал в должности приват-доцента кафедры философии, профессором философии, логики и педагогики он становится только в Томском университете.

⁴ Hans N., Hessen S. *Educational Policy in Soviet Russia* / N. Hans, S. Hessen. – L., 1930.

⁵ Дьюи, Дж. Впечатления о Советской России / Дж. Дьюи ; пер. М. Г. Иващенко ; под ред. Н. С. Юлиной // *История философии*. – М., 2000. Вып. 5. – С. 224–269.

⁶ Hans N. *History of Russian Educational policy 1701–1917* / N. Hans. – L., 1931.

⁷ Дьюи имеет в виду Министра народного просвещения (1915–1916) и инициатора незавершенного реформирования российского образования графа П. Н. Игнатъева и первого Министра народного просвещения Временного правительства А. А. Мануйлова.

*(Перевод с английского и примечания
О. Е. Осовского)*

Список использованных источников

1. Гессен, С. И. Теория воспитания Джона Дьюи / С. И. Гессен // *Педагогические сочинения*. – Саранск, 2001. – С. 399.
2. Юлина, Н. С. Об очерке Джона Дьюи «Впечатления о Советской России» / Н. С. Юлина // *История философии*. – М., 2000. – Вып. 5. – С. 270–271.
3. Woody, T. *New minds; new men?* / T. Woody. – N. Y., 1932.

Поступила 07.09.2010 г.

УДК 37.015.2

ББК 74.00

П 364

*В. К. Пичугина**V. K. Pitchugina*

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ДИСКУРСА

ANTHROPOLOGICAL ASPECT OF MODERN EDUCATIONAL DISCOURSE

Выявлены основные группы трактовок общенаучной категории «дискурс», нашедшие отражение в современных исследованиях, посвященных образовательному (педагогическому) дискурсу. Последний интерпретируется в рамках антропологического контекста и предстает основой формирования антропологического дискурса.

Ключевые слова: дискурс, образовательный (педагогический) дискурс, антропологический дискурс, педагогическая антропология, антропологические исследования.

The article deals with the basic groups of treatments of general scientific category «discourse», reflected in modern researches and devoted to educational (pedagogical) discourse. The latter is interpreted within the limits of the anthropological context and appears as the basis of formation of the anthropological discourse.

Key words: discourse, pedagogic discourse, anthropological discourse, pedagogical anthropology, anthropological researches.

В XXI в. в научном фокусе оказались не столько природные, сколько социальные катастрофы. Пути их решения и способы предотвращения стали серьезными задачами для исследователей разных научных направлений и реализовались в многочисленных антропоцентристских исследованиях и программах. Последние задали глобальные научные дискурсы, которые отразили основную особенность постмодерна – стремление выйти за пределы универсализма. Существование единственно верных и незыблемых теорий, концепций и идей было подвергнуто сомнению. Многогранность мира и человека подразумевало плюрализм мнений и исследовательских программ.

Педагогика, имеющая многовековые антропологические основания, оказалась на гребне волны массовой «антропологизации» науки. Проблема человека стала не только ядром современного образования, но и катализатором переосмысления его состояния, «связанное с представлением о том, что не все возможно, не все истинно и не все требуется во всякое время» [3, с. 88]. Многие образовательные

реформы и инновации стали наполняться человеческим содержанием и исходить из того, что в современном обществе человек должен быть активным, творческим, оптимистичным, ответственным за себя и результаты своей деятельности. Задачей педагогики с глубокой антропологической базой стало не только сохранение целостного взгляда на человека, но и создание условий для полного раскрытия через собственную противоречивость, которая обуславливает его реализацию во множестве измерений и позволяет последовательно представлять во множестве образов.

Острота и актуальность антропологизации педагогики обусловлена тем, что многочисленные социально-экономические и политические изменения бумерангом возвращаются в сферу современного образования, находящегося на пути модернизации. Педагогика стала областью, в которой наблюдается совпадение многочисленных запросов, в результате чего в ее категориальном аппарате прочно закрепилось понятие образовательного (педагогического) дискурса, находящегося прежде всего в рамках антропологического контекста.

Категория «дискурс» (от лат. *discursus* – рассуждение) – одна из ведущих категорий лингвистики и одна из основных категорий современных гуманитарных наук, допускающая не только разные варианты произношения (дискурс или дискурс), но и множество интерпретаций. В современных исследованиях, посвященных образовательному (педагогическому) дискурсу, находят отражение следующие группы общенаучных пониманий дискурса:

1. Группа лингвистических определений связывает дискурс с коммуникативной деятельностью (меж- или надличностной), зафиксированной или незафиксированной в тексте. Дискурс понимается как: коммуникативный акт, происходящий в определенном временном и пространственном контексте между несколькими людьми или группами людей; «совокупность исторически сложившихся неформальных норм, традиций, обычаев, языковых и культурных практик, концентрирующихся вокруг ... главной цели, ценности или потребности» [2, с. 14]; речемыслительный процесс, приводящий к образованию структуры, несущей «следы основных этапов своего формирования» [1, с. 6].

В целом, дискурс предстает не как изолированная текстовая или диалогическая структура, а как «речь, погруженная в жизнь, в социальный контекст» [6, с. 222]. Данная группа определений дискурса зафиксирована в педагогических исследованиях, посвященных: изучению дефиниции в педагогическом дискурсе (О. В. Коротева); поиску оптимальных дискурсивных стратегий педагогического общения (С. В. Сорокина); изучению дискурсивных практик в образовательном пространстве (Б. В. Пеньков, Н. В. Шеляхина); анализу внутрисемейного дискурса, отражающего поворотные решения членов семьи на ключевых этапах развитию ребенка, а также родительские позиции, облегчающие или затрудняющие социализацию больного ребенка (В. В. Латынов, Г. И. Резницкая).

2. Группа частнонаучных определений отражает взаимосвязь дискурса и структуры языка «в соответствии с паттернами, которые обусловливают высказывания людей в различных сферах социальной жизни» (педагогический,

медицинский, политический и др. дискурсы) [4, с. 9]. Б. Бернштейн подчеркивает, что языки разных наук базируются на разных предположениях и допущениях, а потому «оказываются непереводаемыми». Человек, пользующийся конкретным научным языком, бессознательно применяет определенные критерии, «бессознательно отвергая все, что им не соответствует» [8, S. 162]. Такой дискурс также представляет собой зафиксированный или незафиксированный текст, производимый людьми в ходе разнообразных ежедневных практик. В рамках педагогической науки он «может осуществляться как методистами-теоретиками, исследующими различные проблемы обучения и воспитания, так и педагогами-практиками» [7, с. 7].

Данная группа определений дискурса находит отражение в исследованиях Н. С. Остражковой (выявление сущности и свойств педагогического дискурса лекции), Т. В. Ежовой (изучение условий построения гуманитарного педагогического дискурса в вузе), Г. Д. Дмитриева (сравнительный анализ модернистского и постмодернистского дискурсов в дидактике США) и др.

3. Группа философских и социологических определений рассматривает дискурс как регулятор состояния общественного сознания, задающий определенную стратегию поведения. Такие функции дискурса, как жесткая иерархичность, ограничение, контроль, присвоение субъекту изучаемой системы новых статус-функций позволяют трактовать его как некую властную схему в дисциплинарном пространстве. По мнению М. Л. Макарова, «само определение такой категории, как дискурс, уже предполагает некоторую идеологическую ориентацию» [5, с. 25].

Данное понимание дискурса отражено в исследованиях Е. В. Добреньковой, выделяющей модус существования образования как социального института (отражает структурные параметры) и модус существования образования как общественного дискурса (отражает динамические параметры); Л. И. Иванкиной, рассматривающей методологический аспект образовательного дискурса современности; М. В. Шеляхиной, указывающей на прямую зависимость структуры образовательного

дискурса от социальных взаимоотношений, и др.

Таким образом, заимствованный из лингвистики, дискурс в педагогическом контексте из плоскости речевой коммуникации переходит в плоскость проблемного формирования новой образовательной реальности. Понятие «дискурс» теряет тождественность с диалогом, поиском компромисса отдельными личностями или социальными группами людей. Социологическое и лингвистическое понимание дискурса как общения, реализуемого в ходе многочисленных дискурсивных практик, в образовательном контексте все еще является доминирующим, но уже не единственным. Функции дискурса выходят за пределы информативной, прагматической и эмотивной, а такие свойства, как жесткая иерархичность и контроль подвергаются пересмотру.

Дискурс в образовании не может являться только внешней рамкой, средством или механизмом пассивной передачи информации или отношений, не оставляющим свой отпечаток. Это одновременно и процесс и результат, несущий четкий отпечаток того, что современная педагогическая мысль антропоцентрична и, убедившись в условности возрастных и временных рамок образовательного процесса, постепенно меняет ориентиры.

А. Ландвер подчеркивает, что «требуется определенное мужество, чтобы произнести или написать слово «дискурс» в научных обсуждениях» [9, S. 65], а тем более разработать его структуру. С одной стороны, дискурс в образовании, интерпретирующийся в рамках антропологического контекста, становится ключом к решению ряда образовательных проблем, а с другой, обнажает еще одну серьезную проблему – проблему построения проблемных полей антропологического дискурса. Конкретизация последнего затруднена существованием множества картин человека, которые по определению нельзя свести к одной, пусть даже и доминантной на данном историческом этапе. Подобно тому, как в педагогической

антропологии нет единой теории, а сосуществуют множество исследовательских программ, в педагогике одновременно могут существовать несколько антропологических дискурсов. В данной связи первоочередным, на наш взгляд, является не столько собственно педагогическое или социокультурное, сколько антропологическое осмысление (термины Г. Б. Корнетова) образовательного дискурса, который не только не должен потерять свою специфику и быть принесен в жертву педагогической моде, но и стать основой формирования в педагогике антропологических дискурсов с различными проблемными полями.

Список использованных источников

1. Борботько, В. Г. Принципы формирования дискурса: от психолингвистики к лингвосинергетике / В. Г. Борботько. – 3-е изд. – М. : Либроком, 2009. – 288 с.
2. Добренькова, Е. В. Социальная морфология образовательного дискурса: теоретико-методологический анализ : автореф. дис. ... д-ра социолог. наук / Добренькова Екатерина Владимировна. – Ростов н/Д., 2007. – 41 с.
3. Иванкина, Л. И. Образовательный дискурс современности / Л. И. Иванкина // Философские науки. – 2007. – № 12. – С. 86–99.
4. Йоргенсен, М. Дискурс-анализ. Теория и метод / М. Йоргенсен, Л. Филипс ; пер. с англ. – 2-е изд. – Харьков : Гуманитарный Центр, 2008. – 352 с.
5. Макаров, М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. – М. : Гнозис, 2003. – 280 с.
6. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. – Мн. : В. М. Скакун, 1998. – 896 с.
7. Остражкова, Н. С. Педагогический дискурс лекции : монография / Н. С. Остражкова. – Тамбов : ТГУ, 2009. – 167 с.
8. Bernstein, B. Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique, revised edition / B. Bernstein. – Oxford : Rowman & Littlefield, 2000. – 162 s.
9. Landwehr, A. Geschichte des Sagbaren. Einführung in die Historische Diskursanalyse / A. Landwehr. – Tübingen, 2001. – S. 65–70.

Поступила 30.08.2010 г.

УДК 378 : 574

ББК 74.580

Ш 487

*Е. И. Шепталина**E. I. Sheptalina***ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ
СТУДЕНТОВ ЛЕСОТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ****PROBLEMS OF FORMING OF ECOLOGICAL COMPETENCES
OF THE STUDENTS OF FORESTRY ENGINEERING SPECIALITIES**

Решение глобальных экологических проблем зависит сегодня от типа личности, формируемой обществом, от уровня профессионального восприятия и отношения к природной среде. Эксперимент доказывает, что проблема экологического воспитания может быть решена посредством формирования экологических компетенций в процессе изучения иностранного языка. С этой целью разработана модель формирования профессионально значимых языковых компетенций в условиях неязыкового вуза.

Ключевые слова: глобальные экологические проблемы, профессионально-значимые языковые компетенции, экологическая компетентность, лесное хозяйство, проектная деятельность.

Nowadays solution of global problems depends on a person formed by the society, on his level of professional perception and attitude to natural environment. The experience proves that the problem of ecological education may be solved by forming of the ecological competences in the course of the foreign language learning. For this purpose the model of forming of professionally significant language competences in non-linguistic institutions is developed.

Key words: global ecological problems, professionally significant language competences, ecological competence, forestry, project work.

XXI век поставил проблему взаимодействия человека и природы особенно остро. Иррациональное использование и потребление природных ресурсов привело к нарушению экологического равновесия: исчезли редкие виды растений и животных, нависла угроза опустынивания и водного кризиса.

Наша страна, понимая, что глобальность проблем охраны природы не исключает, а предполагает социальный подход к их решению, возвела мероприятия по рациональному использованию природных ресурсов в ранг государственной политики. В контексте с этим актуализируются лесохозяйственные и лесомелиоративные мероприятия, целью и задачами которых является сохранение целостности ландшафтов при освоении естественных ресурсов, охрана их биологического разнообразия и полезных свойств, используемых обществом. Учитывая тот факт, что Россия располагает огромными лесными массивами, вопросы лесозащиты и лесовозобновления особо значимы

для нашей страны и для улучшения экологической обстановки в целом.

Исследования, проведенные учеными мелиоративной академии в области лесной экологии и мелиорации, позволяют сделать вывод, что предупреждение экологических проблем завтрашнего дня зависит от того, каким является лесохозяйственное образование сегодня [2]. Важно не просто зафиксировать актуальность и необходимость повышения «уровня восприятия людьми природы», но и выделить объективные предпосылки и условия его становления. Профессиональная подготовка специалистов рассматривается как неотъемлемый компонент общего экологического образования, предполагающего «непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности, направленный на формирование системы научных и практических знаний и умений, ценностных ориентаций, нравственно-эстетических и эстетических отношений, обеспечивающих экологическую ответственность личности

за состояние и улучшение социоприродной среды» [1]. По мнению ученых, формирование экологической культуры сравнимо с вектором устойчивого развития, гарантирующим соответствие социальной действительности природной среде [3]. Анализ зарубежных и отечественных публикаций показал, что ценностно-смысловой ориентацией высшего технического образования становится его «экологизация». Ее особенность заключается в гуманитарном подходе к проектированию технологических процессов в целях предотвращения пагубного влияния на социоприродную среду.

В русле компетентностного подхода к обучению основу инженерной подготовки, и тем более в области лесного хозяйства, составляет экологическая компетентность специалиста. В своем исследовании мы рассматриваем понятие «компетентность» синонимичным понятиям «активность», «инициативность», «волевые действия». Тогда экологическая компетентность – это готовность и стремление личности к систематическому и комплексному пополнению имеющихся знаний и приобретению новых, необходимых для принятия экологически оправданных решений, экологическая ответственность субъекта за состояние и улучшение социоприродной среды, способность адаптироваться к меняющимся требованиям общества.

Высокий уровень профессиональной компетентности специалиста достигается наличием у него профессиональных умений, приобретенных за время обучения в вузе. Чтобы студент оказался способным и готовым к триаде экологически обоснованных действий, – глобально мыслить, глобально действовать, глобально оценивать принимаемые решения, – он должен уже в стенах учебного заведения оценить и принять значение непрофильных дисциплин и перспективу их использования в будущей профессиональной деятельности и в личностном развитии. В этой связи актуализируется иноязычная подготовка студентов в вузе и связанные с ней организация, структура, содержание учебного процесса, конечные задачи обучения и квалификационные требования по дисциплине «Иностранный язык».

В контексте языкового образования экологическая компетентность рассматривается нами как способность и готовность реализовать иноязычные коммуникативные намерения в целях приобретения новых знаний и их интеграция в социально-личностные качества. Формирование в процессе изучения иностранного языка экологической компетентности является ответом на вопрос, что будущий специалист лесохозяйственной отрасли должен знать и уметь делать по окончании профессионально ориентированного языкового курса. Проявления иноязычной экологической компетентности в условиях полиязыковой среды можно кратко описать следующим образом:

- способность читать аутентичную литературу лесохозяйственной направленности и оценивать прочитанное с точки зрения экологической безопасности и значимости;
- способность обосновывать свое решение, апеллируя к экологически значимым фактам и аргументам;
- готовность использовать стратегии иноязычного профессионального общения в дискуссиях и переговорах по экологической проблематике;
- способность находить креативное решение профессиональных и социально значимых задач;
- готовность к саморазвитию и экологическому самообразованию.

Исходя из вышеизложенного, алгоритм формирования экологических компетенций будущих инженеров в условиях языковой среды предстает перед нами в организационно-педагогическом обеспечении учебного процесса. Ответом на неотложную потребность лесохозяйственных специальностей в языковом материале стала разработка учебного пособия «Немецкий язык» для бакалавров/специалистов лесного дела [5]. Развитие экологической компетентности на базе указанного пособия достигается за счет тщательно отобранного аутентичного материала, удовлетворяющего профессиональные интересы как бакалавров и инженеров лесохозяйственной отрасли, так и специалистов, занимающихся вопросами экологии города, ландшафтного строительства, озеленения. Принимая во внимание, что одним

из основных критериев организации учебного процесса в вузе был и остается предполагаемый контекст будущей профессиональной деятельности обучаемых [4], за основу тематического планирования пособия мы взяли следующие ситуации профессионального общения:

- роль и значение леса для окружающей среды [6];
- защита леса;
- возделывание и уход за лесными культурами;
- роль растений в улучшении микроклимата и экологии города;
- всемирные и общественные организации в природоохранных мероприятиях.

С учетом сказанного, учебное пособие представлено семью разделами широкой профессиональной направленности. Содержание разделов реализуется посредством аутентичных текстов, лингвострановедческого материала, систематизированных по принципу частотности, значимости, доступности в когнитивном плане языковых явлений, соответствующих поставленным целям обучения.

Выделив в качестве приоритетных умений, склонностей и качеств студента лесохозяйственного направления экологическую грамотность, профессиональные иноязычные коммуникативные и инструментальные (методические) навыки и умения, мы включили в пособие такие виды и формы заданий, которые обеспечивали бы их становление за счет активного включения студентов в процесс обучения. Например, проектная деятельность обучающихся. Так, в процессе работы над проектом студенты изучают виды и характеристики лесных культур, условия их произрастания, исследуют особенности природной среды в своем регионе, в частности в центральной степной зоне России, собирают и описывают образцы древесных пород, которые служат в дальнейшем основой для их разработок и презентаций творческих проектов на разные темы, например, «Лесные и садово-парковые насаждения области и их значение для социоприродной среды», «Сад моей мечты», «Мы и растения» и др. Учащиеся активно проявляют иноязычные профессиональные навыки и умения в вопросах экологии, лесоразведения, декоративного озеленения,

охотно демонстрируют свои творческие способности в оформлении и подборе материала.

Вышеописанные профессиональные достижения студентов в условиях полиязыковой среды подтверждаются и результатами опроса. По завершении проектной работы мы провели образовательную диагностику. В качестве инструмента диагностики был проект учащихся, а предметом диагностики – уровень сформированности экологической компетентности. С этой целью мы разработали анкету по самооценке проектной работы с точки зрения эффективности приобретения студентами профессионально значимых качеств, умений и способностей. Анкетированием было охвачено 24 студента. Предлагаемые варианты ответов (дано три варианта и учитывался свой, четвертый ответ) фиксировали основные навыки и умения, а также внутренние качества, приобретенные ими в процессе изучения иностранного языка: профессионально коммуникативные (экологические), креативные, межкультурные, социально-личностные, поисковые, методические (инструментальные), когнитивные умения/способности. Основываясь на результатах анкетирования, мы выделили четыре уровня сформированности экологической компетентности: низкий, средний, высокий, высший.

Низкий уровень был отмечен у студентов, проявивших ограниченные профессиональные языковые знания, низкий уровень готовности к иноязычному профессиональному взаимодействию. Студенты этой группы не довели работу над проектом до конца и, как правило, не смогли ответить на некоторые вопросы анкеты. *Средний уровень* показали студенты, которые затруднились четко сформулировать результаты своей работы, ограничились при разработке проекта изучением лишь учебной литературы. Недостаточное владение специальной лексикой затрудняло общение на профессионально значимые темы, что отразилось на качестве презентации проекта, однако, благодаря некоторым элементам творчества, они смогли привлечь внимание к своим работам. *Высокий уровень* имеют студенты, адекватно оценившие основную цель работы над проектом, проявившие интерес и креативность

в процессе проектной деятельности, умение работать со справочным материалом и Интернет-ресурсами. Кроме того, эти студенты подтвердили опыт практического использования терминологии и понятий в области экологии для определения экологической проблемы. *Высший уровень* продемонстрировали те студенты, которые кроме способностей высокого уровня проявили опыт исследовательской и экспериментальной работы, использовали помощь спецкафедр и сами помогали товарищам в представлении проекта. Такие студенты владеют умениями поиска, отбора новой информации, оценивают степень ее актуальности, что дает возможность в дальнейшем продуцировать накопленные знания. Безусловно, важным показателем является способность и готовность к иноязычному профессиональному общению на экологически значимые темы.

Таким образом, высший уровень сформированности экологической компетентности показали 12,6% (3 чел.) респондентов. Высокий составил 62,5% (15 чел.), средний уровень – 20,9% (5 чел.), низкий – 4% (1 чел.). Педагогический эксперимент показал, что процесс формирования экологической компетентности имеет многокомпонентную структуру. Для его успешной реализации необходимо учитывать имеющиеся знания, использовать активные формы обучения. Вследствие того, что экологическое образование требует постоянного обновления, формирование экологической компетентности должно носить непрерывный

характер. В качестве поддержки экологического самообразования может с успехом применяться проектная форма деятельности.

Обобщая вышеизложенное, добавим, введение в образовательную практику вышеназванного учебного пособия позволяет реализовать цели и задачи экологического воспитания в условиях технического вуза более эффективно и качественно.

Список использованных источников

1. Зверев, И. Д. Приоритеты экологического образования / И. Д. Зверев // Развитие непрерывного экологического образования : материалы 1-й науч.-практ. конф. по непрерывному экологическому образованию. – М., 1995. – С. 16–26.
2. Ивонин, В. М. Факультет лесного хозяйства НИМИ: к 75-летию организации / В. М. Ивонин, А. А. Кулыгин, И. И. Ревяко. – Новочеркасск, 1995. – 28 с.
3. Калиникова, М. В. Роль вузовского образования в формировании экологической культуры / М. В. Калиникова // Социология образования. – С. 223–227.
4. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам / Е. Н. Соловова. – М. : Просвещение, 2006. – 239 с.
5. Шепталиня, Е. И. Немецкий язык : учеб. пособие для студентов направления лесное дело / Е. И. Шепталиня. – Новочеркасск, 2010. – 161 с.
6. Gardner-Outlaw, T. Mensch, Wald! Report über die Entwicklung der Weltbevölkerung und die Zukunft der Wälder / T. Gardner-Outlaw, R. Engelmann. – Stuttgart, 1999. – 127 S.

Поступила 22.09.2010 г.

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 376

ББК 74.3

А 161

*И. В. Абрамова**I. V. Abramova***ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ
ХУДОЖЕСТВЕННО-РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ****TECHNOLOGICAL BASES OF FORMATION OF ART-SPEECH ACTIVITY
OF PUPILS WITH LIMITED POSSIBILITIES OF HEALTH**

В статье представлены цели, задачи, направления работы по формированию художественно-речевой деятельности у школьников с ограниченными возможностями здоровья и особенности их реализации.

Ключевые слова: школьники с ограниченными возможностями здоровья, формирование, художественно-речевая деятельность.

In the article the purposes, problems, work directions on formation of art-speech activity of pupils with limited possibilities of health and peculiarities of their realisation are presented.

Key words: pupils with limited possibilities of health, formation, art-speech activity.

В современной специальной педагогике к лицам с ограниченными возможностями здоровья относят детей с различными отклонениями в развитии, в том числе и тех, в структуре дефекта которых значительное место занимает нарушение речи – дети с нарушением слуха, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушением интеллекта и т. д. Художественно-речевая деятельность помогает таким детям совершенствовать свои речевые навыки, преодолевать страх и неуверенность в процессе пользования речью, развивает способность чувствовать красоту языка, поэтического художественного слова, духовно обогащает детей, вызывает у них интерес к литературному чтению [7].

Художественно-речевая деятельность школьников с ограниченными возможностями здоровья строится с учетом особенностей, обусловленных возрастом ребенка и структурой имеющегося у него дефекта. Выдающийся дефектолог Л. С. Выготский указывал, что до художественно-речевой деятельности ребенок должен дорасти. Только на очень высокой ступени накопления опыта, овладения речью, развития внутреннего мира для ребенка

становится доступным литературное творчество. Стимулом детского творчества должна явиться организация жизни и среды ребенка, которая создает потребности и возможности для творчества [3].

Технологические основы формирования художественно-речевой деятельности школьников с нарушением интеллекта представляют собой определенный организационно-методический инструментарий учебно-воспитательного процесса в специальном (коррекционном) образовательном учреждении. Данное понимание исходит из определения Б. Т. Лихачевым педагогической технологии как совокупности психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств [4]. А также содержания локального (модульного) уровня педагогической технологии, выделенного Г. К. Селевко, представляющего собой технологию отдельных частей учебно-воспитательного процесса, решение частных дидактических и воспитательных задач, в частности технологию отдельных видов деятельности [6].

Формирование художественно-речевой деятельности как процесс предполагает постановку и решение общих и специфических задач, определение направлений работы и особенности их реализации.

На основе разработок, представленных в специальной методике преподавания русского языка (А. К. Аксенова, М. Ф. Гнездилов, З. Н. Смирнова и др.) и артпедагогике (Е. А. Медведева), в качестве общих задач выступают следующие: формирование культуры речи и культуры общения; формирование образного представления об окружающем мире; расширение кругозора, миропонимания, мироощущения и мировосприятия; воспитание культуры чувств, способности к сопереживанию; формирование ценностных ориентаций; развитие творческих способностей, воображения, памяти [2; 5].

Специфическими задачами являются: воспитание интереса и любви к книге; формирование целостного навыка чтения; формирование умения слушать, понимать содержание художественных произведений и эмоционально откликаться на воображаемые события, сопереживать героям; формирование навыков ритмической организации речи, ее интонационной выразительности в поэзии и прозе.

В качестве ведущих принципов формирования и совершенствования художественно-речевой деятельности у школьников с ограниченными возможностями здоровья можно выделить следующие: взаимодействие нравственного воспитания, художественно-эстетического и речевого развития школьников в процессе изучения русского языка и литературы; органическая взаимосвязь работы по развитию речи со всеми компонентами занятий по литературе, обеспечивающая как совершенствование речевой деятельности учащихся, так и углубление восприятия ими литературного материала; разнообразие методических форм и приемов, стимулирующих творческую речевую деятельность учащихся на материале занятий по литературе; соблюдение преемственности с содержанием и разновидностями речевой деятельности учащихся, осуществляемыми в начальных, средних и старших классах; систематический характер работы по совершенствованию речи школьников.

Основные направления формирования художественно-речевой деятельности у школьников с ограниченными возможностями здоровья: знакомство с литературными произведениями, их восприятие и формирование эмоциональной отзывчивости и оценочного отношения к ним; формирование способности самостоятельного повествования ребенком малых фольклорных форм (потешек, стихов), сказок, рассказов.

Реализация первого направления осуществляется в процессе изучения художественного произведения и прежде всего поэтического текста. Обобщив существующие методические разработки и результаты собственного исследования, систему работы над художественным произведением в целях формирования художественно-речевой деятельности можно представить следующим образом:

1. Подготовительная работа. Цель: подготовить школьников к восприятию художественного произведения. Условия реализации: 1) формирование интереса к автору текста и предстоящей работе над ним; 2) уточнение и обогащение понятий и представлений учащихся о предметах, явлениях и событиях, описанных в произведении.

2. Первоначальное восприятие произведения. Цель: познакомить учеников с содержанием произведения. Условия реализации: 1) выбор способа знакомства с произведением – чтение учащимися вслух, «про себя», слушание чтения учителем, прослушивание аудиозаписи; 2) обеспечение целостного понимания художественного произведения; 3) создание интереса и основы для дальнейшего анализа литературного текста.

3. Анализ художественного текста. Цель: способствовать осознанному и более глубокому пониманию прочитанного произведения. Условия реализации: 1) выяснение сюжета и конкретного содержания произведения, его эмоционального характера; 3) определение главных действующих лиц; 4) проведение специальной работы над языковыми особенностями литературного произведения; 5) подготовка к пересказу или декламации.

4. Работа над художественно-изобразительными средствами языка произведения. Цель: сформировать умение выделять и понимать

образные средства литературного произведения. Условия реализации: 1) выделение образных слов и выражений из текста; 2) определение значения и художественной роли выделенных изобразительно-выразительных средств; 3) нахождение в тексте эмоционально-оценочных слов и определение на их основе своего и авторского отношения; 4) выделение «смысловых ориентировок» в изучаемом произведении.

5. Работа по формированию компонентов художественно-речевой деятельности. Цель: формирование умения понимать содержание художественных произведений, эмоционально откликаться на воображаемые события, сопереживать героям, предавать все это в собственной речи. Условия реализации: 1) выразительное чтение произведения; 2) чтение по ролям; 3) драматизация; 4) литературное творчество (придумать продолжение рассказа, сказки); 5) словесное рисование [1; 5].

Реализация второго направления может быть представлена на примере театрализованной деятельности. Данный вид деятельности, как отмечает Е. А. Медведева, предполагает сформированность умений творческой интерпретации заданного сюжета или сочинения собственных сюжетов, исполнительских и оформительских умений. Организация театрализованной деятельности осуществляется по следующим этапам:

1) разучивание стихов, работа над этюдами, игры-драматизации, инсценировки, ознакомление с различными видами кукольного театра;

2) изготовление атрибутов для инсценировок и драматизаций;

3) использование музыки, танцев, песен в театрализованных играх;

4) систематическое изучение художественно-речевых знаний, умений, навыков, в частности навыков театрально-игровой деятельности у учащихся с нарушением интеллекта [5].

Целенаправленная организация художественно-речевой деятельности детей с огра-

ниченными возможностями здоровья будет способствовать оптимизации коррекционно-развивающего воздействия в целом и, в частности, формированию слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков (интенсивность звучания, варьирование темпа и тембра речи, повышение или понижение тона и т. д.), совершенствованию лексических и грамматических навыков (умение описывать предметы, внешность героев, их жилище на основе литературных произведений), развитию техники чтения (правильное, беглое, осознанное, выразительное чтение, умение читать про себя и вслух с правильным произношением и интонацией).

Список использованных источников

1. Абрамова, И. В. Система работы над стихотворными произведениями в старших классах специальной (коррекционной) школы VIII вида / И. В. Абрамова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития : метод. и практ. журнал. – 2007. – № 2. – С. 66–74.

2. Аксенова, А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе : учеб. для студентов дефектол. фак. педвузов / А. К. Аксенова – М. : Владос, 2004. – 320 с.

3. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк : кн. для учителя / Л. С. Выготский. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.

4. Лихачев, Б. Т. Педагогика : курс лекций / Б. Т. Лихачев. – Изд. 4-е, перераб. и доп. – М. : Юрайт-М, 2001. – 607 с.

5. Медведева, Е. А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании : учеб. для студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова [и др.]. – М. : Академия, 2001. – 246 с.

6. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

7. Специальная педагогика : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений : в 3 т. Т. 2. Общие основы специальной педагогики / под ред. Н. М. Назаровой. – М. : Академия, 2008. – 352 с.

Поступила 20.09.2010 г.

УДК 37.013.2 : 36

ББК 74.3

К 14

Л. А. Казакова

L. A. Kazakova

**ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К СОЦИАЛЬНОМУ ВОСПИТАНИЮ
ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ*****TECHNOLOGICAL APPROACH TO SOCIAL EDUCATION
OF CHILDREN AND TEENAGERS WITH LIMITED POSSIBILITIES OF HEALTH**

В статье рассматриваются гуманитарные технологии социального воспитания детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья, состоящие из последовательных этапов, наполняемых собственным содержанием при работе с конкретным ребенком с ограниченными возможностями здоровья. На основе технологического подхода приведено скорректированное определение социального воспитания детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: технологический подход, социальное воспитание детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья.

The article reveals humanitarian technologies of social education of children and teenagers with the limited possibilities, consisting of the consecutive stages filled with own maintenance in the process of work with the particular child with limited possibilities of health. Using the technological approach, the corrected definition of social education of children and teenagers with the limited possibilities of health is given.

Key words: technological approach, social education of children and teenagers with limited possibilities of health.

Современная социокультурная ситуация характеризуется поиском и успешным внедрением альтернативных и многовариантных моделей изучения поведения человека в обществе. Гуманитаризация науки и практической жизни, которая прослеживается в Российской Федерации в последние 10 лет, свидетельствует о появлении разнонаправленных гуманитарных, в том числе педагогических, исследований, посвященных человеку с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Это объясняется изменением в обществе социализационных норм [4], проявлением гуманистической парадигмы [7] и практики социоэталной интеграции в странах Западной Европы и США [6; 10].

* Работа проводилась в рамках программы ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы по теме «Гуманитарные технологии в образовании» (№ 470).

Работа выполнена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект № 08-06-00348а «Социальное воспитание детей и подростков с ограниченными возможностями».

Вместе с тем широко распространенным явлением можно признать попытку соединить гуманитарные исследования с современной технологической парадигмой, в результате появился целый класс новых научных явлений под названием «гуманитарные технологии».

Гуманитарные технологии описываются в рамках философии, герменевтики, семиотики, социологии, маркетинга, педагогики и психологии. Проанализировав доступные в литературе определения термина «гуманитарные технологии», мы пришли к следующим выводам:

1. Термин «гуманитарные технологии» рассматривается в широком (социальном) и узком (научно-прикладном) аспектах.

2. Широкий (социальный) аспект трактовки гуманитарных технологий связан с философско-социологическим знанием и подразумевает описание технологий взаимодействия человека с социальной средой в различных сферах жизнедеятельности, по терминологии, использованной в работе [11], «миров»:

рыночный мир, индустриальный мир, традиционный мир, гражданский мир, мир общественного мнения, экологический мир, мир вдохновения и творческой деятельности.

3. Узкий (научно-прикладной) аспект трактовки гуманитарных технологий выдвигает на первое место их практическое значение и использование (маркетинг, политические технологии).

4. «Гуманитарную технологию» определяют как «организацию системного образования» [1], «набор тщательно выверенных и научно обоснованных приемов и специальных техник непрямого воздействия на общество» [9] «совокупность технологий влияния» [2], «систематизацию, организацию и упорядочение в пространстве и во времени компонентов целенаправленной коллективной деятельности людей на основе современного гуманитарного знания» [3].

5. Ведущими характеристиками гуманитарных технологий специалисты признают направленность на освоение универсальных способов деятельности [3], стратегический характер (востребованность в долгосрочной перспективе), разработку под конкретный блок или проект [5], оптимистичность (достижение желаемых целей при любом варианте развития ситуации), способность адаптироваться в двух направлениях (к собственной среде и качественным внутрисистемным изменениям), наличие множества потенциальных «сценариев» развития.

В нашей работе мы хотели бы применить технологический подход к социальному воспитанию детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья. Нам представляется рациональным охарактеризовать социальное воспитание детей и подростков с ОВЗ как гуманитарную технологию, а также выделить обширный класс гуманитарных технологий взаимодействия, применимых в рамках социального воспитания детей и подростков, имеющих отклонения в физическом и интеллектуальном развитии.

Понятие «социальное воспитание детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья» мы наполняем следующим содержанием: создание условий для полноценного и разностороннего развития человека

с ограниченными возможностями здоровья. Целью социального воспитания изучаемой нами группы детей и подростков является предупреждение у них проявлений социальной недостаточности и формирование готовности и способности к относительно независимой жизни.

Используя технологический подход, приведем скорректированное определение социального воспитания детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья – гуманитарная технология, направленная на взаимодействие человека с ограниченными возможностями с широкой социальной средой, цель которой – предупреждение у них проявлений социальной недостаточности и формирование готовности и способности к относительно независимой жизни.

На наш взгляд, социальное воспитание детей и подростков с ОВЗ является технологией, в которой системообразующий фактор (СОФ) – целенаправленная воспитательная деятельность, а конкретный результат – отсутствие у человека с ОВЗ различных вариантов социальной недостаточности, сформированность у него готовности и способности к относительно независимой жизни.

В упрощенном варианте гуманитарная технология социального воспитания детей и подростков с ограниченными возможностями состоит из следующих последовательных этапов:

1) выявление у ребенка нарушений развития, ограничений жизнедеятельности и вариантов социальной недостаточности;

2) определение цели и задач социального воспитания конкретного ребенка с ОВЗ;

3) определение индивидуальной траектории социального воспитания ребенка с ограниченными возможностями здоровья;

4) прохождение ребенком с ограниченными возможностями здоровья индивидуальной траектории социального воспитания;

5) диагностика социализированности (результатов социального воспитания) ребенка с ограниченными возможностями здоровья;

6) коррекция индивидуальной траектории социального воспитания с учетом наличного уровня социализированности.

Каждый из представленных выше этапов наполняется собственным содержанием при

работе с конкретным ребенком с ограниченными возможностями здоровья, а также в случае работы с группой детей и подростков с различными видами нарушений развития.

По литературным данным [8], а также в ходе проведения собственного экспериментального исследования, в социальном воспитании детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья мы выделили и применили следующие группы гуманитарных технологий:

1. Социокультурные технологии используют художественно-эстетическую (социокультурную) деятельность. Примеры художественно-эстетической (социокультурной) деятельности: арт-терапия, глинолечение, музыкальная терапия, сказкотерапия, танцотерапия, терапия театральным искусством. Среди преимуществ социокультурных технологий можно назвать универсальный уровень применения для детей и подростков со всеми видами нарушений развития и для всех возрастных групп, начиная с 1,5–3 лет; разнообразие используемых методов; применение получаемых материальных и духовных продуктов в других видах деятельности; широкий спектр развивающих и реабилитационных эффектов.

2. Игровые технологии (игровая терапия, лего-терапия) используют игру и игрушки социализации человека с ОВЗ в условиях современного общества. В игровом взаимодействии ребенок постепенно осваивает механизмы полноценной адаптации к условиям и требованиям жизни. Игра развивает ориентацию, учит поиску необходимого решения, формирует и закрепляет устойчивую установку на рациональное, содержательное и целенаправленное использование свободного времени. Игрушки помогают ребенку удовлетворить потребность в познании окружающего мира, формировать эмоционально-ценностное отношение к нему.

3. Технологии взаимодействия с окружающим миром (гарденотерапия, зоотерапия, туротерапия) позволяют человеку с ограниченными возможностями здоровья взаимодействовать с окружающим природным миром. Гарденотерапия и зоотерапия (взаимодействие с дельфинами и лошадьми, например) наряду с

привитием трудовых и профессиональных навыков развивает эмоционально-ценностное и гуманное отношение к живому; формирует адекватную самооценку; позволяет овладевать систематизированными знаниями об окружающей жизни. Туризм рассматривается как гуманитарная и воспитательная технология, потому что он создает сферу полноценного общения, возможность установления социальных контактов, апробации социальных ролей. В основе технологий взаимодействия с окружающим миром лежит активный характер деятельности, практико-ориентированная направленность, использование комплексного подхода.

Таким образом, социальное воспитание можно рассматривать как гуманитарную технологию, способствующую решению целого ряда важных задач развития человека с ограниченными возможностями здоровья, интегрирующую педагогические, психологические и философско-антропологические подходы.

Список использованных источников

1. Букалов, А. В. Соционика: гуманитарные, социальные, политические и информационные интеллектуальные технологии XXI века / А. В. Букалов // Соционика, ментология и психология личности. – 2000. – № 1. – С. 5–16.
2. Грановский, В. Инструменты влияния: консультации [Электронный ресурс] / В. Грановский, В. Осипов, М. Карижский. – Режим доступа : <http://www.uis.kiev.ua/discussion/impact.html> (15 сент. 2007).
3. Интеграционные процессы и гуманитарные технологии: междисциплинарный аспект исследования научного образования в европейских университетах : науч.-метод. материалы / В. И. Богословский, В. В. Лаптев, С. А. Писарева [и др.]. – СПб. : Книжный Дом, 2007. – 272 с.
4. Ковалева, А. И. Концепция социализации молодежи: нормы, отклонения, социализационная траектория / А. И. Ковалева // Социологические исследования. – 2003. – № 1. – С. 32–39.
5. Курочкин А. В. Гуманитарные технологии: проблемы выбора методологических оснований / А. В. Курочкин. // Гуманитарные технологии и политический процесс в России : сб. ст. / под ред. Л. В. Сморгунова. – СПб. : Изд-во С.-Петербургск. ун-та, 2001. – С. 73–82.

6. Малофеев, Н. Н. Базовые модели интегрированного обучения / Н. Н. Малофеев, Н. Д. Шматко // Дефектология. – 2008. – № 1. – С. 71–78.

7. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.

8. Моздокова, Ю. С. Технологии социокультурной реабилитации в работе с инвалидами / Ю. С. Моздокова. – М., 2001.

9. Островский, Е. Менеджер смотрит под ноги, а лидер – на горизонт / Е. Островский // Top manager. – 2000.

10. Фуряева, Т. ФРГ: о совместном воспитании детей, имеющих различия в психическом и физическом развитии / Т. Фуряева // Дошкольное воспитание. – 1999. – № 9. – С. 153–157.

11. Boltanski L. De la justification: les économies de la grandeur / L. Boltanski, L. Thevenot. – Paris, 1991.

Поступила 07.07.2010

УДК 376

ББК 74.3

Р 982

Н. В. Рябова

N. V. Ryabova

ГОТОВНОСТЬ ДЕФЕКТОЛОГА К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ ОРИЕНТАЦИИ УЧАЩЕГОСЯ

READINESS OF SPEECH PATHOLOGIST TO PEDAGOGICAL ACTIVITY ON SOCIAL AND LIVING ORIENTATION OF THE PUPIL

В статье определяется готовность дефектолога к деятельности по социально-бытовой ориентации учащегося. Характеризуются личностный, когнитивный и деятельностный компоненты структуры готовности, выделяются параметры, критерии оценки и уровни их сформированности.

Ключевые слова: готовность в педагогической деятельности, готовность к деятельности по социально-бытовой ориентации учащегося, лицо с ограниченными возможностями здоровья, структура готовности, компоненты готовности к педагогической деятельности.

In the article speech pathologist's readiness for pedagogical activity on social and living orientation of the pupil is defined. Personal, cognitive and action approach components of the readiness structure are characterized; parameters, criteria of estimation and their formation levels are allocated.

Key words: readiness in pedagogical activity, readiness for activity on social and living orientation of the pupil, the person with the limited possibilities of health, structure of readiness, components of readiness for pedagogical activity.

История исследования «готовности» педагога к профессиональной деятельности достаточно продолжительна. Первоначально, исследуя готовность к профессиональной педагогической деятельности, ученые рассматривали ее психологические аспекты (К. А. Абульханова, А. А. Реан, Я. Л. Коломинский), к числу которых относили осознание

своих потребностей и потребностей общества, осознание целей, осмысление и оценку условий, выбор вероятных и вспомогательных способов деятельности, про-гнозирование проявления некоторых процессов, мобилизацию сил (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович). С 80-х гг. XX в. в отечественном образовании стала особенно актуальной идея личностного

подхода к обучению и воспитанию школьников, что привело к выделению личностного подхода и в исследовании профессионально-педагогической готовности (Д. А. Белухин, А. А. Вербицкий, И. Д. Лушников и др.). Готовность стала пониматься как личностное образование, интегрирующее личностный и процессуальный компоненты (Б. С. Гершунский, Е. А. Леванова и др.). Многие исследователи пришли к выводу о необходимости рассмотрения личности учителя в контексте его деятельности (Б. Г. Ананьев, А. П. Беляева, Н. В. Кузьмина), поэтому возникла потребность изучить деятельностную составляющую профессиональной готовности педагога. С учетом функционального подхода к анализу профессиональной деятельности, готовность определяют как условие успешного выполнения деятельности, как избирательную прогнозирующую активность, настраивающую организм, личность на будущую деятельность (Ю. К. Васильев). С утверждением в педагогике принципа целостности в организации педагогического процесса (В. С. Ильин, В. В. Краевский, Г. И. Легенький) готовность к профессиональной педагогической деятельности начинают трактовать как целостное образование, проявляющееся в наличии у субъекта образа, структуры определенного действия и постоянной направленности на его выполнение. Она включает в себя разного рода установки на освоение педагогических задач, модели вероятностного поведения, определения специальных способов деятельности, оценку своих возможностей в соотношении с предстоящими трудностями и необходимостью результата (В. А. Сластенин). Усиление внимания общества к социальной функции учительства привело к изучению социальных аспектов готовности (В. П. Бездухов, Н. Н. Богомолова, В. И. Лебедев и др.), что позволило рассматривать ее как результат широко понимаемой профессиональной подготовки и социализации личности будущего учителя (И. Ф. Исаев).

Большинство исследователей выделяют два аспекта определения готовности к педагогической деятельности – это состояние и качество личности. В рамках первого аспекта готовность представляет собой действенное

(активное) состояние личности, отражающее содержание принятой к решению задачи и условия ее выполнения (для этого требуются определенные знания и умения). В соответствии со вторым аспектом готовность понимается как качество личности, что связано с интеллектуальной сферой человека, его волевыми характеристиками, мотивами участия в предстоящей работе (личностные качества выступают как более или менее устойчивые предпосылки психических состояний) [1]. Заметим, что указанные аспекты находятся в тесном взаимодействии, позволяя определить *готовность к педагогической деятельности* как действенное (активное) состояние личности, установку на определенное поведение, мобилизованность сил для выполнения поставленной задачи, актуализацию необходимых знаний и сформированность умений. Для нас интерес представляет деятельность дефектолога, работающего с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.

Профессиональная деятельность дефектолога многообразна и многофункциональна, она сложна уже потому, что ему приходится взаимодействовать с людьми, имеющими свой мир, свое мировосприятие, которое отчасти формируется в условиях замкнутого пространства. Ведь человек с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – это совершенно иной человек, который для решения образовательных задач, стоящих перед каждым, должен пройти качественно иной путь, предполагающий создание совершенно иных условий. Для этого ему необходимо не только особым образом осваивать собственно образовательные (общеобразовательные) программы, но и формировать, развивать навыки собственной жизненной компетентности (социального адаптирования), к числу которых относятся навыки ориентации в пространстве и во времени, самообслуживания и социально-бытовой ориентации, коммуникации, регуляции собственного поведения, профессионального самоопределения [4]. Это позволит осуществить конечную цель специального образования, выдвинутую во всех странах мира в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья – их социальную интеграцию. Достижение поставленной

цели возможно только при наличии подготовленного специалиста, способного осуществлять педагогическую деятельность по социально-бытовой ориентации учащегося с ограниченными возможностями здоровья. Данная деятельность понимается как интеграция социально-бытовой и педагогической деятельности; она обусловлена социально-педагогическими, естественно-биологическими, познавательными потребностями и мотивами; нацелена на формирование готовности учащегося с ОВЗ к самостоятельной жизни в современном социуме; реализуется посредством совокупности действий, составляющих основу умений: педагогических (прогностические, проектировочные, конструктивные, организаторские, коммуникативные, рефлексивные, специальные) и социально-бытовых (общетрудовые, социальные, бытовые); обеспечивает достижение результата, выраженного в успешной социализации учащегося с ОВЗ [2]. С ориентацией на изложенное определим понятие готовности к педагогической деятельности по социально-бытовой ориентации учащегося с ОВЗ, которая понимается как свойство личности, проявляющееся через положительное и осознанное отношение к указанной деятельности, реализующееся на основе освоенных знаний и умений, необходимых для ее осуществления [2].

Для характеристики готовности актуально определение ее структуры. Анализ литературы позволяет констатировать, что в качестве ее компонентов выделяют объективные и личностные, или субъективные характеристики (А. К. Маркова), педагогические способности (Л. М. Митина), свойства, способности, профессионально-педагогические знания и умения (И. А. Зимняя), личностные характеристики, теоретические знания и практические умения (Н. Н. Никитина, Н. В. Кислинская). Анализ и обобщение данных материалов позволяет выделить следующие компоненты готовности дефектолога к профессиональной деятельности по социально-бытовой ориентации учащегося с ОВЗ: 1) личностный; 2) когнитивный; 3) деятельностный [3].

Личностный компонент готовности определяется как наличие и проявление качеств

личности, обеспечивающих, с одной стороны – участие будущего педагога в исследовании социума, выполнение различных видов социально-бытовой деятельности, с другой – взаимодействие с учениками с ОВЗ, нацеленное на их включение в современный социум и овладение различными видами социально-бытовой деятельности. Данный компонент включает:

– *мотивацию* (обеспечивает формирование интереса к различным видам социально-бытовой и педагогической деятельности, познанию окружающего социума, желание овладеть разнообразными видами социально-бытовой деятельности);

– *ценностные ориентации* (нацеливает на принятие ребенка с ОВЗ, адекватное и гуманистическое отношение к нему, участие в решении социально-бытовых проблем, взаимодействие с ним в изучении окружающей действительности и др.);

– *социальные ориентации* (ориентирует в социально-экономических условиях социума, в предметах и явлениях окружающей среды, проблемах детей с ОВЗ и вопросах успешности их социализации);

– *профессионально-педагогическую направленность* (предполагает направленность будущего педагога на педагогическую деятельность по социально-бытовой ориентации учащегося с ОВЗ; сформированность качеств личности, наличие состояния здоровья, необходимых для выполнения социально-бытовой и педагогической деятельности);

– *возможность саморазвития и рефлексии* (создает возможность использования различных источников информации для самообразования и самостоятельного повышения квалификации, своевременной и адекватной оценки собственных возможностей и результативности приобретения учащимся с ОВЗ социально-бытовой ориентации).

Когнитивный компонент готовности способствует становлению и развитию познавательных процессов, обеспечивающих формирование системы научных знаний о педагогической деятельности по социально-бытовой ориентации учащегося с ОВЗ и познавательных умений. Данный компонент включает:

– метазнания (раскрывают особенности изучения социально-экономической и социально-бытовой жизнедеятельности общества, характеризуют мир людей с ОВЗ и социальные институты, призванные оказать содействие в их социализации и интеграции);

– способы познания окружающей действительности (включают познавательные умения, позволяющие определять понятия, осуществлять умозаключения, строить классификации, доказательства, опровержения);

– социально-бытовые знания (представляют собой знания об окружающей действительности; социально значимых видах деятельности; предметах, материалах, обеспечивающих осуществление этих видов деятельности; технологических процессах, составляющих их основу; межличностных и деловых отношениях и др.);

– профессионально-педагогические знания (включают фундаментальные и общепрофессиональные знания – об обществе, сущности и структуре процесса социализации, профессиональной деятельности и ее структуре; естественнонаучные и общекультурные знания, составляющие основу педагогической деятельности; психолого-педагогические знания, являющиеся основой организации и осуществления современного образовательного процесса; методические знания о формах организации, методах и средствах, а также технологиях обучения учащегося; специальные знания – о психолого-педагогических особенностях ребенка с ОВЗ; физиологических основах строения организма ребенка и особенностях его развития; медицинских основах дефектологии; основах организации и проведения коррекционно-образовательной работы в специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждениях, специфике деятельности специального педагога, содержания и технологиях обучения и воспитания детей с ОВЗ; предметные знания – о сущности социально-бытовой ориентации учащегося с ОВЗ, системе социально-бытовой ориентации, специфике деятельности педагога, реализуемой в этой системе, содержания и технологиях коррекционно-образовательного процесса в условиях указанной системы).

Деятельностный компонент готовности определяется как сформированность социально-бытовых и педагогических умений, позволяющих, во-первых, осуществлять социально-бытовую деятельность; во-вторых, проектировать, конструировать, организовывать, осуществлять, регулировать и оценивать коррекционно-образовательный процесс в специальных образовательных учреждениях. Данный компонент включает следующие умения:

– социально-бытовые, обеспечивающие выполнение социально-бытовой деятельности (умения воспринимать, анализировать и сравнивать предметы; прогнозировать поведение человека в соответствии с различными социальными ролями, общаться со знакомыми и незнакомыми людьми; анализировать объект предстоящей деятельности, выделять основные трудовые и технологические процессы, планировать их, определять последовательность операций, набор составляющих приемов, действий, движений, выполнять специфические для конкретного бытового процесса действия, приемы и операции, делать разнообразные расчеты, эксплуатировать машины и приборы, готовить бытовую технику к эксплуатации; оборудовать места для выполнения работы; осуществлять трудовые приемы обработки предметов труда вручную, контролировать выполнение трудовых и технологических процессов и др.);

– профессионально-педагогические, обеспечивающие реализацию педагогической деятельности по социально-бытовой ориентации учащегося с ОВЗ (аналитические и проектировочные – анализ педагогических ситуаций, прогнозирование педагогически целесообразной деятельности, моделирование индивидуальных программ и др.; конструктивные – определение задачи для каждого этапа обучения учащегося с ОВЗ, планирование способов создания развивающей среды, разработка конспектов уроков, внеурочных мероприятий и др.; исполнительские умения – организация и осуществление работы в системе социально-бытовой ориентации, обеспечение совместной деятельности учителя, воспитателя и ребенка с ОВЗ в указанной системе, отработка конкретных

общетрудовых и специальных социально-бытовых умений и др.; регулирующе-коррекционные – регулирование и корректировка собственной деятельности и деятельности учащегося с ОВЗ; оценочные – оценка продуктов собственной учебно-профессиональной деятельности, анализ уровня сформированности готовности учащегося с ОВЗ к социально-бытовой ориентации и др.) [3].

Для оценки сформированности готовности дефектолога к реализации деятельности по социально-бытовой ориентации учащегося с ОВЗ могут быть использованы следующие *параметры*: 1) сформированность личностного, когнитивного и деятельностного компонентов; 2) целостность структуры готовности. Для оценки сформированности каждого компонента готовности могут быть использованы следующие *критерии*: 1) сформированность мотивации деятельности по социально-бытовой ориентации детей с ОВЗ, ценностных и социальных ориентаций будущего педагога, его профессиональной направленности на осуществление указанной деятельности, возможность саморазвития и рефлексии (*личностный компонент*); 2) освоенность совокупности мета-знаний, познавательных умений, социально-бытовых и педагогических знаний, обеспечивающих успешность реализации будущим педагогом исследуемой деятельности (*когнитивный компонент*); 3) владение совокупностью социально-бытовых и профессионально-педагогических умений будущего педагога, необходимых для выполнения данной деятельности (*деятельностный компонент*). Целостная структура готовности оценивается по следующим критериям: 1) наличие каждого компонента в структуре готовности будущего педагога к деятельности по социально-бытовой ориентации учащегося с ОВЗ; 2) согласованность компонентов в структуре готовности.

Указанные параметры и критерии могут использоваться для определения уровня сформированности готовности дефектолога к педагогической деятельности по социально-бытовой ориентации учащегося с ОВЗ [3].

Таким образом, раскрывая сущность готовности дефектолога к педагогической деятельности по социально-бытовой ориентации учащегося с ОВЗ, следует сказать, что она понимается как интегративный показатель обученности будущего педагога; свойство личности, проявляющееся через положительное и осознанное отношение к этой деятельности и реализуемое на основе системы знаний и умений, необходимых для ее осуществления. В структуру готовности входят личностный, когнитивный, деятельностный компоненты. Разработанные параметры, критерии оценки и уровни готовности дефектолога к педагогической деятельности могут служить основой для совершенствования подготовки специалистов, подготовленных к решению проблем социальной интеграции детей с ОВЗ в специальных образовательных учреждениях.

Список использованных источников

1. Дьяченко, М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кадыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1976. – С. 149–212.
2. Рябова, Н. В. Дидактическая система формирования деятельности педагога по социально-бытовой ориентации учащегося : монография / Н. В. Рябова. – Саранск, 2008. – 155 с.
3. Рябова, Н. В. Проектирование педагогической деятельности дефектолога: теоретические аспекты / Н. В. Рябова, А. Н. Гамаюнова ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2010. – 99 с.
4. Специальная педагогика / Л. И. Аксенова, Б. А. Архип, Л. И. Белякова [и др.] ; под ред. Н. М. Назаровой. – М. : Академия, 2000. – С. 157–163.

Поступила 20.09.2010

УДК 18
ББК 87.8
К 642

Ю. А. Кондратенко
J. A. Kondratenko

**ФИЛОСОФИИ ИСКУССТВА И ПРОБЛЕМА ИНТЕРПРЕТАЦИИ РЕАЛЬНОСТИ
В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРАКТИКАХ XX ВЕКА**

**PHILOSOPHIES OF ART AND PROBLEM OF INTERPRETATION OF REALITY
IN THE ART PRACTICES OF THE XX CENTURY**

В статье рассматривается проблема интерпретации системы художественной рефлексии реальности в философии искусства XX века. Внимание автора обращено на категорию «пространство». Пространство рассматривается как трехуровневая структура (действительность, символическая и воображаемая реальность), анализ которой позволяет объяснить сложные механизмы рефлексии в модернистском, постмодернистском и постсовременном искусстве.

Ключевые слова: модернизм, постмодернизм, искусство, рефлексия, пространство, реальность, действительное, символическое, воображаемое.

In the article the problem of interpretation of system of art reflexion of reality in philosophy of art of the XX century is considered. The attention of the author is turned to the category of «space». The space is considered as three-level structure (actuality, symbolical and imagined reality). Its analysis allows explaining difficult mechanisms of reflexion in modernistic, postmodernist and the postmodern art.

Key words: modernism, postmodernism, art, reflexion, space, reality, symbolical, imagined.

Полицентризм, ставший доминантой мышления культуры XX столетия, открыл новые возможности для художественного постижения мира. На фоне устоявшегося, казавшегося непреходяще ценным классического искусства, формировались более нестабильные системы языка, которые с трудом вписывались в традиционные границы художественных практик. Зачастую их интерпретация не могла быть прямолинейно проста, поскольку язык неклассического искусства не всегда детерминировался ясностью или неясностью процесса художественного чтения. Но о какой бы из ситуаций объективного или необъективного, буквального или небуквального восприятия не велась речь, важным компонентом рефлексии оставалось умение не смотреть, а видеть и распознавать неочевидное в очевидном. Для философии искусства это означало одно: любое приближение к образцам экспериментального неклассического искусства делает

невозможной столь, казалось бы, ясную модель определения стилевых и жанровых границ, выработанных в рамках системы классической эстетики. Очевидно, что разрешить связанные с этим явлением проблемы интерпретации можно было с помощью отказа от императивных критериев оценки.

В эстетике XX века начала формироваться новая традиция, согласно которой были разделены классические и неклассические художественные практики. При этом много говорилось о необходимости четкого позиционирования интерпретатора в той или иной системе ценностей, о принципиальной невозможности переноса категориальных рядов из одной модели искусства в другую. В конечном итоге эта ситуация привела к расколу эстетики на две независимые области, ничего не дав для осознания процессов развития искусства в их единстве. Это увело эстетику от ее главной задачи — служить философией искусства, областью,

проникающей в сущность рефлексивного опыта человека, выраженного посредством художественной практики. В этой связи можно утверждать, что картина мира современного искусства определяется как полицентричностью (полистилизмом), так и поливариантностью моделей описания художественных объектов.

Возможности иного взгляда на проблему интерпретации заложила постмодернистская традиция, в которой за важнейшими классическими категориями философии искусства («образ», «пространство», «время», «текст» и др.) закрепилось не моно-, а полисмысловое истолкование. Эти категории начинают работать как категории онтологического ряда, описывающие всю совокупность художественных практик. Причем они же выступают в качестве ориентиров для организации восприятия произведения искусства и служат залогом его существования, поскольку, как пишет С. М. Даниэль, «произведение искусства существует постольку, поскольку воспринимается» [2, с. 80–81]. Таким образом, проблема интерпретации связывается с выбором определенной аналитической позиции. В начальной своей фазе она базируется на механизме восприятия, отталкиваясь от которого, наблюдающий начинает процесс чтения художественного текста. Этот опыт описывается в современной феноменологии искусства категорией «видение». М. Б. Ямпольский так определяет ее смысл: «Видение включает в себя помимо зрения весь комплекс явлений, связанных с психологией восприятия, и к тому же оно обогащено культурой и социальным опытом» [4, с. 14].

В качестве примера развития системы интерпретации рефлексивного опыта можно остановиться на трактовке одной из ведущих категорий теории искусства – пространство. Без нее сложно представить функционирование системы рефлексии в искусстве, объекты которого всегда существуют в пространственно-временной системе координат. В классической традиции пространство рефлексивного опыта ограничивалось реальностью, рассматриваемой в двух плоскостях: действительность (пространство типизируемое) и символическая реальность (пространство идеализируемое).

Неклассические практики начала XX столетия обратились к реальности воображаемого. Этот тип пространства расширил возможности экспериментального конструирования объектов с новыми качествами, обеспечил большую свободу выражения для художника и восприятия для зрителя. При таком подходе теоретическое осмысление произведения искусства связывалась с системой зрительно-образного истолкования реальности художественного произведения, в которой все виделось в пространстве, через него и мыслилось как пространство. В этом случае важность для оценки приобретает не предметная оболочка объекта (изображение), а глубинная «эстетическая внешность явления» и его форма. Но работа в воображаемом пространстве имела свои рефлексивные пределы, поскольку творец сталкивался с ограниченностью выразительных средств и материала.

Семиотическая и структуралистская критика искусства с их попытками выстроить иерархию смысловых коннотаций опыта рефлексии действительности, символического и воображаемого пространств, продемонстрировала бесперспективность пути работы только в одной из этих плоскостей. Так к авангардистскому желанию постоянно экспериментировать с формами языкового выражения добавилось стремление к переконструированию образцов классики в объекты с новыми свойствами. Постмодернистская философия искусства увидела в этом знак расширения границ модернистских практик. На первое место выдвинулись иные критерии интерпретации, когда, как писала Р. Краусс, произведение искусства «должно провоцировать рефлексии об условиях своего собственного существования, должно порождать интерпретацию как много более сознательный критический акт» [3, с. 293].

Опыты переконструирования реальности в искусстве показали, что для этой операции требуется отказаться от системы реальности, коннотирующей какой-либо смысл, поскольку это всегда приводит к ограничению рефлексии. Постструктуралистская критика предложила отказаться от работы в сфере жестких рамок любого из обозначенных выше пространств. Новый путь пролегал не к реальности,

наполненной смыслами, а уводил от нее в мир утраты смысла, мир деконструированный до полной бессмысленности существования. Так в постнеклассической системе возникла новая – виртуальная – реальность, которая очищена от знаков любой реальности, она разоблачает неподлинность этих знаков и подменяет их новым порядком подлинности. Таким образом, в новой системе рефлексии пространство перестало служить средством прямого указания на смысл.

Для интерпретации искусства это означало, что в акте виртуальной симуляции мы отказываемся от обнаружения смысла за границами нашей индивидуальности, то есть в мире, в котором мы существуем. Виртуальное – отражение сущности реальности, в том многообразии, в котором она существует в уже отрефлексированном виде внутри нас. В этих условиях, как отмечал Ж. Бодрийар, «задача истолкования – устранить видимость, разрушить игру явного дискурса и затем вызволить смысл, восстановив связь со скрытым дискурсом» [1, с. 105]. Именно это уводит постнеклассическое искусство от практики смыслообразования и постижения сущности внешнего мира в область индивидуального переживания через свое собственное «Я», в область без классического опознания через «Другого-внешнего».

Гибкость виртуального пространства достигается различными способами языкового выражения. Основой для них служит не столько поиск каких-либо новых средств и материалов, сколько развитие новых способов выразительного мышления, способностей рефлексировать с иных позиций, когда мир видится иначе или «странным образом». Виртуальное

пространство не требует миметического соединения субъекта с определенной областью реальности, а значит и сами критерии классических границ в этом случае теряют всякий смысл.

Самым ярким признаком развития выразительности художественного мышления можно считать коллаж, когда из имеющихся фрагментов реальностей конструируется новая и, как полагается, подлинная в сравнении с объективным взглядом на мир сущность. Такого рода симулякр не может считаться новым объектом в силу характера его сборки из уже данного в рефлексии. Коллажность наследует практике типизации, с той лишь разницей, что она не собирает множество внешних ощущений внутри какой-либо одной области рефлексии. Она оперирует всеми возможными формами уже отрефлексированных практик, соединяя их в третье пространство. При этом в основе исследования такого художественного объекта лежат не сами элементы (знаки), а их отношения (способы преобразования знаков), что позволяет проникать за область смысловых зазоров в форме или в содержании.

Список использованных источников

1. Бодрийар, Ж. Соблазн / Ж. Бодрийар. – М. : Ad Marginem, 2000. – 319 с.
2. Даниэль, С. М. Сети для Протея. Проблемы интерпретации формы в изобразительном искусстве / С. М. Даниэль. – СПб. : Искусство-СПб., 2002. – 304 с.
3. Краусс, Р. Подлинность авангарда и другие модернистские мифы / Р. Краусс. – М. : Художественный журнал, 2003. – 318 с.
4. Ямпольский, М. Б. О близком. Очерки немиметического зрения / М. Б. Ямпольский. – М. : Ad Marginem, 2000. – 319 с.

Поступила 17.09.2010 г.

УДК 18
ББК 87.8
Л 694

М. В. Логинова
M. V. Loginova

ОНТОЛОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ ЭСТЕТИЧЕСКОГО

ONTOLOGICAL ESSENCE OF THE AESTHETIC

В статье анализируются причины кризиса эстетики и определяются пути выхода из него. Методологическое значение онтологии эстетического состоит в том, что «эстетосфера» является существенной характеристикой бытия, которая гармонизирует отношения человека и мира.

Ключевые слова: онтология, эстетика, методология, энергийный подход, культура.

In the article the reasons of crisis of aesthetics are analyzed and ways of exit from it are defined. Methodological value of aesthetic ontology lies in the fact that «aesthetic sphere» is the essential characteristic of life which harmonises relations of the person and the world.

Key words: ontology, aesthetics, methodology, energy approach, culture.

Два с половиной тысячелетия, начиная с Пифагора, философия осмысливала эстетическую проблематику: что есть прекрасное (а также возвышенное, трагическое, комическое), и что есть искусство. Однако к концу XX в. разразился кризис этой отрасли знания. Причем кризис, можно сказать, глобального масштаба, поразивший западную и отечественную эстетическую мысль. Выделяются различные смыслы употребления понятия «эстетика». В обыденном смысле термин применяется для обозначения эстетической составляющей культуры и ее эстетических компонентов (эстетика спорта, поведения, социологическая эстетика и др.). К тому же следует иметь в виду, что понятие «эстетика» часто употребляется и для обозначения теоретических дисциплин, рассматривающих ту или иную конкретную область искусства, – часто говорят о «музыкальной эстетике», об «эстетике киноискусства». Стала очевидной расплывчатость, неопределенность современных представлений об эстетике.

Общая причина кризиса западной и отечественной эстетики – в неэффективности методологии познания, которая уже исчерпала свои креативные возможности. Ибо и отечественная, и современная западная эстетика акцентировали, по сути, позитивистский уровень методологии, который выявляет различные

границы функционирования и развития эстетических ценностей, однако он не способствует целостному анализу эстетического как такового. Между тем потребность в таком анализе сохраняется в культуре, удовлетворить которую способен только философский подход, философский уровень обобщения.

Вопрос об онтологической сущности эстетического предполагает определение предмета эстетики. В работах А. В. Гулыги, А. Ф. Еремеева, М. С. Кагана, А. Ф. Лосева и др. подчеркивается принадлежность эстетики к области *философского осмысления бытия* посредством «субъект-объектного взаимодействия», «осознания особого ценностного качества мира», «неутилитарного, конкретно-чувственного созерцания объекта».

В XX в. предмет эстетики определялся категорией «эстетическое». Разработка данной категории содержится в учебнике В. В. Бычкова. Эстетика, согласно авторскому определению, – «это наука о неутилитарном, созерцательном или творческом отношении человека к действительности, ... в процессе которого человек ощущает, ... полную гармонию Я с Универсумом, свою органическую причастность к Универсуму в единстве его духовно-материальных основ, свою существенную неразделенность с ним, а часто и конкретнее – с его духовной Первопричиной, для верующих –

с Богом» [2]. В данном определении, с одной стороны, содержится опыт классической эстетики, сконцентрировавшейся в работах Канта, Шеллинга, Соловьева, Флоренского, Лосева, а с другой – соответствует требованиям неклассической эстетики с ее призывом к переосмыслению традиций, художественным опытом авангарда и постмодернизма.

Онтология эстетического выводима из общей онтологии и представлена в концептуальных построениях М. М. Бахтина, Ж.-П. Сартра, М. Хайдеггера и работах современных отечественных онтологов: К. З. Акопяна, В. В. Бибихина, А. Л. Доброхотова и др. Методология выделения онтологии эстетического может быть обоснована обращением к «новой онтологии» Н. Гартмана. Он пишет, что «само бытие нельзя ни определить, ни объяснить. Но можно отличать виды бытия и анализировать их модусы... Модальный анализ – ядро новой онтологии... Все остальное относится к учению о категориях. Оно охватывает совместные принципы (фундаментальные категории) и специальные принципы отдельных слоев бытия» [4]. Без критической онтологии Гартмана трудно представить картину развития философской мысли XX в. Наряду с учениями Э. Гуссерля, М. Шелера, М. Хайдеггера вариант философии бытия Гартмана является одним из самых глубоких пересмотров традиции.

Онтология как «первая философия» остается фундаментом знания. Имея своим предметом сущее, онтология предваряет любую частную науку. Метафизика, напротив, представляет, по мнению Гартмана, сферу непознаваемого, иррационального, куда вытесняются проблемы, изгнанные из онтологии. В зону феноменологически обоснованной онтологии входят: 1) бытие реальное; 2) бытие идеальное. Философ выделяет четыре основных слоя идеального бытия, среди которых для нас особое значение имеет душевный мир, который, в свою очередь, включает определенные формы бытия (язык, право, мораль, искусство, религия и т. д.). Таким образом, мы можем рассматривать бытие эстетического как модус (модальность) проявления душевного мира, который имеет специфический

категориальный аппарат, причем появление новых категорий «составляет несводимое разнообразие» бытия. Эстетическое как модус является *способом, образом* существования человека в мире. Особенность эстетического бытия состоит во взаимосвязи внутреннего мира и пространственно-предметного мира.

Методологически важным является энергийный подход к эстетическому. Проблема *энергийной* природы представлена в концепции К. З. Акопяна, где энергия является «сущностным выражением бытия». Анализируя историю философии, современный исследователь приходит к выводу о том, что в целом ряде учений онтология носит энергийный характер. Идея энергийного истечения получает широкое распространение в древнегреческой философии, затем оказываясь близкой христианским представлениям. С. С. Хоружий считает энергию не только ключевой категорией исихастской модели реальности, но и одним из понятий триады онтологии, рассмотренной еще Аристотелем: «Возможность – Энергия (действие, деятельность, осуществление) – Энтелехия (действительность, осуществленность)» [5]. Эта триада может рассматриваться как базовая онтологическая структура всей европейской метафизики; и то целое, которое она описывает, является событием. В этой структуре энергия занимает промежуточное место. «В «зазоре», концептуальном пространстве между возможностью и действительностью, энергия может размещаться где угодно – ближе к возможности, ближе к действительности, или на равном отдалении от них; и каждая из этих позиций имплицитно, вообще говоря, свою онтологию, картину реальности. Позиция первая видит в энергии, в стихии деятельности, прежде всего *актуализацию*: отбор, селекцию и выступление, исходение из безграничного многообразия возможностей. Напротив, вторая позиция видит в энергии, прежде всего, *завершающий элемент осуществления*: достижение некоторой цели, формы, состояния, которые являются онтически предсуществующими и лишь фактически изначально не данными. Данное положение позволяет рассматривать онтологию эстетического как объективное свойство

реального мира и как способность к ценностному, эмоционально-чувственному переживанию окружающей действительности, к творческому созиданию и оценке воспринимаемых феноменов.

Значение выделения онтологии эстетического объясняется следующими причинами. Оно состоит, во-первых, в том, что эстетическое отношение всегда наличное бытие в любой его конкретной форме: природной, вещественной, человеческой, художественной – и доступно для непосредственного созерцания и переживания, становится носителем определенной эстетической ценности. Во-вторых, художественное выражение бытия в форме «квазибытия, т. е. небытия» (М. С. Каган) переживается в искусстве не меньше, чем подлинное бытие. Раскрытие этой значимости, выявление реальности событий в онтологическом измерении, тесно связано со сферой человеческого существования. В-третьих, онтологический подход позволяет различить эстетическую и художественную форму отношения человека к миру. Если эстетическое отношение обращено к непосредственному бытию, то художественное отношение в «эстетически значимом облике содержит сотворенное художником небытие – мнимое бытие, иллюзорное бытие, квазибытие». «Потому эстетическое и художественное, – делает вывод Каган, – разномодальны, у них различные качественные определенности, в силу чего они и не тождественны, и друг от друга неотрывны» [3]. В этой связи онтология эстетического предполагает рассмотрение произведения искусства в качестве той среды, в которой разворачивается спор между миром и человеком. Посредством этого спора-диалога выявляется новое отношение к бытию, поскольку открывается новый способ того, как может встречаться сущее. При этом искусство выражает связь человека и мира и в рамках этой связи определяет мышление, которое, в свою очередь, стремится показать фундаментальную роль искусства. Задача искусства состоит в том, чтобы «вещную среду, воздействующую

механически на личность, заставить заговорить, то есть раскрыть в ней потенциальное слово и тон, превратить ее в смысловой контекст мыслящей, говорящей и поступающей (в том числе и творящей) личности» [1].

Эстетика и эстетическое не утрачивают актуальности в современной культуре; предмет этой науки, несмотря на внешние модификации, в сущности своей остается неизменным. Эстетическое сознание в XX в. действительно заметно трансформировалось под влиянием модных идей, новых способов выражения, сопряженных, в том числе с техническими новшествами. В силу принципиальной ограниченности уровня формализации предмета эстетики и его многогранности, требующей от исследователя знаний в области многих гуманитарных наук, эстетика до сих пор остается сложной и дискуссионной наукой. Мы подчеркиваем значимость эстетики как философской науки, которая занимается изучением «*эстетосферы*» (М. С. Каган) как *сущностной характеристики бытия, гармонизирующей отношение человека и мира*. Онтология эстетического стремится к целостному осмыслению связей бытия. Рассмотрение бытия и свершение человека эстетического, его отношение к миру, несходство с человеком познающим позволяет выйти за пределы существования в мир сущностей.

Список использованных источников

1. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1986. – С. 387.
2. Бычков, В. В. Эстетика / В. В. Бычков. – М., 2002. – С. 11.
3. Каган, М. С. Эстетика как философская наука / М. С. Каган. – СПб. : Гардарики, 1997. – С. 69.
4. См.: Акопян, К. З. Эстетическое. Диалоги о таинственном / К. З. Акопян. – Н. Новгород, 1996; Биbihин, В. В. Мир / В. В. Биbihин. – Томск, 1995; Доброхотов, А. Л. Категория бытия в классической западноевропейской философии / А. Л. Доброхотов. – М., 1986.
5. Хоружий, С. С. О старом и новом / С. С. Хоружий. – СПб. : Алетейя, 2000. – С. 275.

Поступила 18.09.2010 г.

УДК 008 : 101.1 : 316

ББК 71

Щ 84

*Л. А. Щипакина**L. A. Shchipakina***КОНТРКУЛЬТУРА КАК ОБЪЕКТ СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКОГО АНАЛИЗА****COUNTERCULTURE AS OBJECT OF THE SOCIALLY-PHILOSOPHICAL ANALYSIS**

В статье анализируются противоречия в теоретическом осмыслении явления контркультуры, рассматриваются философские и социологические подходы к определению совокупности культурных и политических феноменов, составляющих контркультуру, формулируются проблемы современного контркультурного движения.

Ключевые слова: культура, контркультура, альтернативная культура, конформизм, нонконформизм, норма, консюмеризм, символическое потребление, молодежная субкультура, «революция в сознании», анархизм, неолиберализм, капиталистическая система.

In the article contradictions in theoretical comprehension of the phenomenon of counterculture are analyzed, philosophical and sociological approaches to the definition of complex of the cultural and political phenomena making counterculture are considered, problems of modern countercultural movement are formulated.

Key words: culture, counterculture, alternative culture, conformism, nonconformism, norm, consumerism, symbolical consumption, youth subculture, «revolution in consciousness», anarchism, neoliberalism, capitalist system.

Понятие «контркультура» (англ. counter culture) используется в культурологии и социологии для обозначения социокультурных установок, противостоящих фундаментальным принципам, господствующим в конкретной культуре. Контркультура проявляет себя в виде механизма культурных новаций и является совокупностью эффективных поисков нового ценностного ядра культуры. Контркультура как возможность присутствует в любой социальной системе, заявляя о себе в периоды социальной нестабильности, когда стихийно возникает потребность в поиске нового языка культуры. Частью такого поиска является разрушение господствующей мифологии и привычных стереотипов, что создает предпосылки для формирования нового идеала культуры. Контркультурные тенденции могут проявлять себя в искусстве, литературе, философии, религии, политике, повседневной жизни. Это не обязательно единое движение или субкультура, а общее обозначение оппозиционных систем ценностей и практик. Антрополог В. Тернер пришел к выводу, что в любой, даже архаической культуре, существует потребность

в образе другой культуры, установкам которой либо подражают, либо от них отталкиваются. Это необходимо для изменения доминанты развития собственной культуры, иначе она теряет свою жизнеспособность. Контркультурные элементы постоянно присутствуют в культуре в «подпольном» варианте, периодически проявляя себя всплесками активности [4].

Термин «контркультура» принадлежит американскому социологу Теодору Роззаку, который обозначал им различные духовные веяния в ходе контркультурной «молодежной революции» конца 60-х годов XX в., направленной против господствующей культуры. Участники контркультурного движения выступали (с леворадикальных позиций) против буржуазного образа жизни, конформизма, традиционной морали, бюрократического государства, массовой культуры и т. д.; стремились вернуть человека западной цивилизации на путь «естественного» развития.

Контркультура 60-х многими теоретиками и критиками рассматривается не только как протест против власти и буржуазной культуры, но также и в качестве протеста против культуры

вообще, так как со временем культура отчуждается от человека и становится враждебной жизни. Согласно этой концепции культура представляет собой упорядочивающее и унифицирующее начало. Она предполагает существование определенных норм, обязательных для всех и стремится подчинить им человека, игнорируя индивидуальность и неповторимость отдельной личности. «Термин «культура» виртуально уже включает в себя процедуры схематизации, каталогизации и классификации, приобщающие культуру к сфере администрирования» [7, с. 163]. Государство и законы являются неким воплощением этого разделения непосредственной жизни людей и абстрагированных правил и обязанностей. М. Фуко писал о том, что на определенном этапе развития капитализма формируется новый тип власти, оперирующий нормой, а не законом, где культура играет роль идеологии и средства поддержания господства [5].

Социологи и антропологи подчеркивают универсальное значение контркультурных элементов в поддержании структуры социума. Однако следует отметить, что формы противостояния мейнстриму в традиционном и современном обществе различны. Различные маргинальные субкультуры по-прежнему вносят существенный вклад в динамику общественного развития, однако стал заметен поворот к сознательному поиску культурной альтернативы в среде интеллектуальной элиты. С середины XX века начинается теоретическое конструирование контркультурной идеологии (на основе философских концепций Ф. Ницше, С. Кьеркегора, З. Фрейда и др.), появляются новые типы социального мышления и новые идентичности. Согласно идеологам контркультуры 60-х гг., ее появление связано с потерей современным человеком своей естественной сущности, разрушением человеческих связей. Человек утратил свободу, его природные потребности подавлены и извращены. Необходим слом самой структуры существующей культуры и создание контркультуры.

Герберт Маркузе писал, что прогресс культуры усиливает функции организованного господства, а это приводит к росту агрессии. Необходимо разрушение существующей

культуры в самой структуре, чему должна предшествовать «революция в сознании». В результате люди перестанут думать только о коммерции, а будут самореализовываться в творческой деятельности. Маркузе утверждал, что носителями контркультурной революционной инициативы могут быть лишь аутсайдеры: безработные, студенты, национальные меньшинства, то есть те социальные группы, которые не интегрированы современным обществом.

В основе концепции Чарльза Рейча лежала идея революции в сознании, которая должна изменить мир. Для него главным было духовное развитие человека и появление в результате нового мироощущения. Большое значение он придавал музыке, которая уничтожает грань между жизнью и искусством. Он призывал стать сознательным аутсайдером, создать взамен неприемлемого окружающего мира собственный контрмир.

Теодор Роззак призывал к борьбе против технократии, политики и даже социальности. При этом он подчеркивал, что контркультура противостоит не только господствующей «культуре отцов», но и экстремистской «антикультуре». По его мнению, путь к контркультуре пройдет через возрождение религии. Он утверждал, что будущее следует приближать, привнося в сегодняшнюю жизнь его элементы. Путь к контркультуре идет через организацию малых неформальных (ситуативных) групп.

В середине XX в. произошло зарождение нового типа социальных групп – молодежных субкультур, которые сегодня являются основными носителями альтернативных ценностей (наряду с представителями творческих профессий: музыкантами, художниками, писателями). Многие теоретики, видевшие возможный выход из кризиса «технократической» западной цивилизации в создании новой этики и построении принципиально новых отношений между людьми, основанных на сотрудничестве и творчестве, обнаружили в контркультурной молодежи воплощение этих идеалов. Молодежные субкультуры можно рассматривать как попытку избежать шаблонности и единообразия массовой культуры. Субкультуры в современном мире предоставляют человеку право

сознательно выбирать их, в то время как традиционная культура или культура мейнстрима не является вопросом выбора, так как представляет собой окружающее человека культурное пространство, в котором он рождается и живет. Молодежные субкультуры закрыты от внешнего мира, однако массовая культура постоянно стремится вовлечь их в свою сферу, поглотить их. Постепенно границы субкультуры размываются, она превращается в моду, но в результате сопротивления подобной массовизации она или исчезает как таковая, или видоизменяется. В то же время альтернативные идеи и ценности субкультуры, хоть и в упрощенном варианте, становятся достоянием масс. В настоящее время наблюдается уменьшение роли бунтарства в молодежном движении и перенос акцента на самореализацию человека как личности, в том числе и в рамках субкультур. Не случайно в настоящее время более широко употребляется понятие «альтернативная культура» для обозначения явлений, не являющихся «мейнстримом» (культурой большинства), без четкого определения границ между ними.

В свое время Роззак определял контркультуру как тип протестующего мироощущения, характерного для молодежи из среднего класса и творческой интеллигенции. Однако феномен контркультуры оказался достаточно сложным, неоднородным, социологи к нему относят сегодня всю совокупность молодежных субкультур, не только «левого», но и «правого» толка, – вплоть до группировок нацискинхедов и футбольных хулиганов, так как часто методы протеста радикальной молодежи, их внешние проявления бывают очень похожи. Тем не менее, на наш взгляд, необходимо разграничивать эти явления, обращая внимание на содержание, цели и задачи молодежных объединений. Нужна разработка новой методологии для изучения этих противоречий. В контркультурном движении середины двадцатого века главную роль играло леворадикальное течение молодежного движения протеста, его этический радикализм, направленный на трансформацию существующих целей и ценностей как потребительского общества, так и техногенной цивилизации в целом. Основными

отличиями контркультуры от молодежной субкультуры являются преобладание политических форм противостояния над символическими и отрицание доминирующих ценностей вместо принадлежности классу или традиции. Так, например, панк изначально представлял собой именно контркультуру (не претендовавшую первоначально на переустройство общества), далее развившуюся в контркультурное движение.

Многие исследователи склонны рассматривать все молодежные субкультуры только как культуры потребления (демонстративное «антипотребление» которых является разновидностью потребления). Политическая система устраняет социальные противоречия путем включения индивидов в систему различий, кодекс знаков, т. е. путем не уравнивания, а дифференциации. Главная идеологическая функция системы потребления вытекает из определения потребления как сферы, где действует общий кодекс различных ценностей и системы обмена и коммуникации [1, с. 126].

Представители современных молодежных радикальных движений говорят об ограниченности и сектантстве субкультур. «Мы хотим показать, что анархизм – это политическая теория, политическое и социальное действие, а не молодежная субкультура; на наш взгляд, анархизм в рамках одной только субкультуры – это путь в никуда. ...В обществе, где любая субкультура продана, нет смысла стремиться выделиться из толпы через оригинальную одежду, ведь любой стиль, любой внешний вид уже заранее куплен» [2].

«Потребительский капитализм после десятилетий контркультурного бунта стал только крепче», – пишут в своем социологическом труде Д. Хиз и Э. Поттер. Если массовая культура основана на конформизме, то в основе идеологии консьюмеризма лежит стремление выделиться, быть не как все, то есть нонконформизм также стимулирует потребление [6, с. 127]

Авторы идут дальше в своей критике: они считают, что концепция контркультуры, предложенная ее теоретиками и воплощавшаяся ее практиками в 60-е годы XX века в США, увела левую демократическую политику

в сторону от настоящей борьбы за социальную справедливость, от конкретных дел. Идея контркультуры представляется им изначально ложной, так как исходит из представления о том, что культура является единой системой, жесткой структурой, которую можно подорвать, но это не так. В лучшем случае контркультурный бунт – это псевдобунт, служащий средством развлечения для самих бунтарей. В худшем случае контркультурный бунт дискредитирует социально значимые демократические институты [Там же, с. 85].

Еще одно направление критики контркультуры – утверждение о том, что она стирает границу между девиацией и диссидентством, романтизирует антиобщественное поведение (например, многие люди ставят знак равенства между движением за гражданские права чернокожих Мартина Лютера Кинга и байкерами) [Там же, с. 15]. Не случайно на протяжении XX столетия именно США служили движущей силой контркультурного мышления, где анархизм всегда образовывал сердцевину контркультурной политики, а среди американцев было гораздо больше людей, воспринимавших контркультурную идею как самостоятельную политическую программу. Авторы объясняют это тем, что индивидуализм и свобода воли одинаково важны и для представителей контркультуры, и для идеологии неоллиберализма, «противоречий между ценностями контркультуры и функциональными потребностями капиталистической системы не возникало никогда» [Там же].

То есть контркультура есть составная часть системы, против которой направлен бунт. В то же время философский подход идеологов контркультуры позволяет рассматривать ее как проект нового общества и нового человека.

Список использованных источников

1. Бодрийяр, Ж. Общество потребления. Его мифы и структуры / Ж. Бодрийяр ; пер. с фр. Е. А. Самарской. – М. : Республика; Культурная революция, 2006. – 269 с.
2. Манифест милитант-анархизма [Электронный ресурс] // URL : http://anarhopunk.ucoz.ru/news/manifest_militant_anarkhizma/2010-02-13-64 (дата обращения: 17.09.10)
3. Маркузе, Г. Эрос и цивилизация. Одномерный человек: исследование идеологии развитого индустриального общества / Г. Маркузе ; пер. с англ., послесл., примеч. А. А. Юдина. – М : АСТ, 2002. – 526, [2] с.
4. Тэрнер, В. Символ и ритуал / В. Тэрнер ; пер. с англ. – М. : Наука, 1983. – 277 с.
5. Фуко, М. История безумия в классическую эпоху / М. Фуко ; пер. с фр. – СПб. : Университетская книга, 1997. – 576 с.
6. Хиз, Д. Бунт на продажу: как контркультура создает новую культуру потребления / Дж. Хиз, Э. Поттер ; пер. с англ. Д. Скворцова. – М. : Добрая книга, 2007. – 456 с.
7. Хоркхаймер, М. Диалектика Просвещения. Философские фрагменты / А. Хоркхаймер., Т. В. Адорно ; пер. с нем. М. Кузнецова. – М. – СПб. : Медиум, Ювента, 1997. – 312 с.

Поступила 20.09.2010 г.

УДК 821.161.1 : 012

ББК 78.5

В 191

*Н. Л. Васильев**N. L. Vasiliev***ИЗДАНИЯ Н. Е. СТРУЙСКОГО В БИБЛИОТЕКЕ АКАДЕМИИ НАУК****EDITIONS OF N. E. STRUISKY IN THE LIBRARY OF ACADEMY OF SCIENCES**

В статье описаны издания книг поэта XVIII в. Н. Е. Струйского, представленные в фонде Библиотеки Академии наук (г. Санкт-Петербург). Часть из них напечатана в его домашней типографии в селе Рузаевка Пензенской губернии (ныне г. Рузаевка Республики Мордовия). Приводятся данные о владельческих штампах, записях, автографах поэта в указанных изданиях.

Ключевые слова: Н. Е. Струйский, А. П. Струйская, М. Н. Струйская, А. А. Нарышкин, Л. А. Нарышкин, Н. И. Новиков, Г. Р. Державин, Рузаевка, книга.

The article is devoted to the description of the books of the eighteenth century poet N. E. Struisky, which are kept in the Library of the Academy of Sciences (Saint Petersburg). Some of them are published in his home typography of the poet in the village of Ruzaevka of the Penza province (nowadays it is a town in the Republic Mordovia). The data about the ownership marks, notes and autographs of the poet in these books are cited in the article.

Key words: N. E. Struisky, A. P. Struiskaya, M. N. Struikaya, A. A. Naryshkin, L. A. Naryshkin, N. I. Novikov, G. R. Derzhavin, Ruzaevka, book.

Как это часто бывает, после выхода книг и серии сопутствующих им статей исследователь со временем обнаруживает новые детали, касающиеся биографии и творчества своих литературных героев. Переиздание «исправленных и дополненных» монографий – предприятие долговременное и не всегда оправданное. Разумнее использовать в таком случае более оперативный информационный жанр – в виде отдельных заметок, что мы и делаем применительно к наследию и личности рузаевского помещика, писателя, типографа Н. Е. Струйского [см. в частности: 1–11].

Дальнейший поиск раритетных сочинений Н. Е. Струйского и книг, к которым он был причастен как издатель, привел нас в Библиотеку Академии наук (БАН, г. Санкт-Петербург), куда во второй половине XVIII века в обязательном порядке поступали экземпляры выходивших в России книг.

В Отделе редких изданий ее фонда обнаружилось несколько произведений Н. Е. Струйского, напечатанных в Петербурге,

Москве и Рузаевке. Среди них одно, которое нам ранее видеть не приходилось, отсутствующее в других библиотеках, музеях и архивах. Это «Эпитафия Александру Александровичу Нарышкину» (Рузаевка, 1795), форматом в сложенный вчетверо типографский лист, – известная библиографам, но в печати не воспроизводившаяся и не цитировавшаяся:

Хранитель здравия и верности пример:
Достойный предков сын, под камнем сим
лежащий:

И честностью души в отечестве гремющий:
Которую в себе Нарышкин род здесь зрел:
Нарышкин Александр покоясь почивает:
И слава здесь об нем трубою возглашает:
Колико верно пред троном он служил:
В почтении у всех, в любви и счастье жил:
Но он достоин был награды несравненной:
Монархиней почтен столь славной

во вселенной:

Любим в отечестве: и оныя достиг:
Был в кротости своей, незлобен был и тих:
Ево приветствия народу столько вместны:

И снисхождении уж всякому известны:
 Когда почтить кого восхощет, Индистан:
 Не сыщет угостить пиров различных стран:
 Как Красная ево всех мыза угощала:
 Не положением одним петропольцев
 прельщала:

Не ведь Голландия, и не Британский луг:
 Зывал к себе народ: там тысячи услуг:
 Подобно при дворе могола всем являлся:
 И каждый, кто хотел, играми забавлялся:
 Печальных утешал: как бедным помогал:
 И сладостью души, сердца всех привлекал:
 Приятная ево забава, лити щастье:
 И разогнать в сердцах унынье и ненастье:
 Блаженный в свет был и прямо человек:
 Что в кротости своей провел на свете век:
 Породою своей гремящей не вознесся:
 На степени своем ни мало не потресся:
 И равен был кому: был равен лишь себе:
 И плачут все теперь, Нарышкин, о тебе:
 А я твою ко мне любовь воспоминаю!
 Приветствовать тебя по смерти я хочу:
 Огромным сим тебе надгробием плачу:
 Я кратким словом как почтить тебя, не знаю.

Наибольший интерес, однако, представляет шестистраничное «Письмо ко Льву Александровичу Нарышкину» Н. Е. Струйского, напечатанное в рузаевской типографии в 1791 г. Экземпляр этого послания к петербургскому приятелю Н. Е. Струйского, высокопоставленному вельможе екатерининского времени, содержит на последней странице автограф поэта, свидетельствующий о том, что данное издание было подарено им жене: «Николай Струйский. 1791. Дарю любезнейшему моему другу Александре Петровне Струйской в Рузаевке». Брошюра с указанным автографом поэта имела в распоряжении библиографа Н. В. Губерти [см.: 12, с. 430; ср.: 14, с. 175–179; 15, с. 39, 87–88]. Ранее было известно и о других фактах подобного внимания поэта к супруге, детям, знакомым. Так, в Государственной публичной исторической библиотеке (г. Москва) один из двух экземпляров этого сочинения тоже с его автографом, адресованным старшей дочери: «Николай Струйский. 1791. Маргаритушке моей». Помимо этого рукой автора в заключительной строке произведения в экземпляре из Библиотеки

Академии наук сделано исправление: набранная крепостными типографскими рабочими буква «ферт» (современная Ф) в слово Афина исправлена на «фиту», что тоже не редкость для щепетильного в плане орфографии писателя.

В БАН есть и еще одно сочинение Н. Е. Струйского, напечатанное в его сельской типографии, – «Ода Его императорскому высочеству благоверному государю великому князю Константину Павловичу на вожденный и радостный для Россиян день бракосочетания его высочества с великою княжною Анною Феодоровною, урожденною принцессою Саксен-Заафельд-Кобургскою, совершившееся в Петрополе 1796 года февраля в пятый надесять день, всеусерднейше посвящается от верноподданного Николая Струйского» (Рузаевка, 1796. 16 с.). В книге имеются штампы о ее принадлежности в разное время В. М. Ломану и известному собирателю книжных древностей В. В. Шангину, а также инскрипт последнего: «Ода эта никому из наших библиографов не известна. Ввиду чрезвычайной редкости оды, она перепечатана мною сполна в трудах: «Сельские типографии в последней четверти XVIII ст. и Рузаевские издания Струйского» (СПб., 1903 г.). В. Ш.» [см.: 17].

Хранятся в БАН и произведения Н. Е. Струйского, изданные в «типографической компании» опального Н. И. Новикова, типографии Петербургской Академии наук и печатне известного петербургского типографа И. К. Шнора: «Елегия в память российского императорского флота адмирала Самойла Карловича Грейга, усерднейше посвящается его сиятельству графу Алексею Григорьевичу Орлову-Чесменскому от Николая Струйского. 1788. г. Саранск» (М. : «В университетской тип. у Новикова», 1788); «Апология к потомству, или Начертание о свойстве нрава Александра Петровича Сумарокова и о нравоучительных его поучениях, писана 1784 года, в Рузаевке» (СПб. : Тип. И. К. Шнора, 1788. 37 с.), в твердом переплете золотисто-желтого цвета на отличной бумаге с золотым обрезом страниц, напечатанная четким шрифтом, с виньетой в конце; два экземпляра «Елегии к Купидону,

писанной ко утешению друга во вкусе Овидия» (СПб. : Тип. И. К. Шнора, 1789(?). 11 с.), причем один из них со штампом «Придворной российской библиотеки»; «Наставление хотящим быти петиметрами» (СПб., данные о типографии отсутствуют, 1789(?). 15 с.); изящно изданные миниатюрным форматом «Еротоиды», в переплете золотистого цвета с красным ободком (СПб. : Тип. Академии наук, 1789. 84 с.); «Сочинения Николая Струйского. Часть первая (СПб. : Тип. И. К. Шнора, 1790. 350 с.), в коричневом переплете, с вклейкой на форзаце: «Из книг П. А. Ефремова» (последний – известный дореволюционный литературовед, исследователь творчества А. С. Пушкина, А. И. Полежаева.); оды «Пресветлейшей державнейшей великой государыне императрице Екатерине Алексеевне Самодержице Всероссийской государыне всемилостивейшей. Посвящает стихи сии Верноподданнейший Николай Струйский на заключение мира со шведами. 1790. Писаны в Рузаевке. Печатаны при Императорской Академии Наук в СПб» (6 с.); «Его императорскому высочеству, пресветлейшему государю цесаревичу и великому князю Павлу Петровичу, наследнику всероссийского императорского престола приносится малая жертва от верноподданного Николая Струйского. Саранск, 1790. Печатаны при Имп. Академии наук в СПб» (7 с.).

Имеется в фонде БАН и 96-страничная книга, принадлежащая перу дочери рузаевского поэта М. Н. Струйской (1778(?)-1858) – «Завещание некоторого отца своим дочерям, изданное покойным г. доктором Григорьем в Едимбурге и переведенное Маргаритою Стр.***. Во граде Святого Петра 1791 года». Она представляет собой перевод с какого-то французского источника нравоучительного сочинения шотландского автора Джона Грегори (1724–1773) «A father's legacy to his daughters». На одной из титульных страниц есть указание: «Свидетельствовал и подписал Коллежский советник и отправляющий должность Санкт-петербургского Полицмейстера Андрей Жандр». В «Предисловии» переводчика говорится: «Письма, содержащиеся в сей книге, сочинены некоторым чадолюбивым отцом для наставления дочерей своих в то время, когда здоровье

его уже стало ослабевать, не с тем, однако, чтоб они были изданы в свете. Сии обстоятельства придают некоторую важность содержащимся в оных советам; ибо по причине тесного союза родителя со своими детьми, нельзя себе представить, чтоб отец, касательно предрассуждений, обычаев и модных мнений был пристрастен. Отеческая любовь являет всегда истинные свои чувствования добровольно и без всякого лицемерия. Отеческое желание видеть дочь свою, достойную мужниной любви, и опасность худых следствий, могущих произойти от собственных его наставлений, руководствуют его в советах <...>». Вот некоторые из них: «Не идите замуж за такого, который наследственную какую-нибудь болезнь или безумство может сообщить детям вашим. Великая неосторожность, а по моему мнению непростительное преступление, отваживаться в таком случае на удачу»; «Никогда не сочетайтесь браком с дураком: это животное из всех беспокойнейшее. Он не слушает разумных людей, следует страстям, поступает своенравно» (с. 90). Можно предположить, что Н. Е. Струйский таким образом прививал своим детям любовь к послушанию и навыки литературного труда вкупе со знанием иностранных языков.

Наконец, в БАН представлен и редчайший «Акафист Петрову пресвятыя владычицы наша богородицы, и присно девы Марии» (56 с.), с уведомлением: «Печатано в селе Рузаевке, Струйское тож, в лето от Христа 1796 года, июня в двадесять второй день! в Царствование Премудрыя Екатерины», показывающий, что поэт печатал в своей типографии не только собственные сочинения, отдельные стихотворения его пензенского друга писателя И. М. Долгорукова (в бытность последнего вице-губернатором), но и церковные книги, хотя официально это не приветствовалось Синодом.

Подчеркнем, что в БАН имеются далеко не все издания произведений Н. Е. Струйского, а лишь приблизительно их четвертая часть.

Помимо этого в марте 1791 г. в журнале «Новые ежемесячные сочинения», издававшемся Академией наук, было опубликовано послание Н. Е. Струйского «К его высокопре-

восходительству Ивану Ивановичу Шувалову», где он благодарит своего многолетнего покровителя за осуществившуюся возможность преподнести Екатерине II свои произведения: «Пролейте, Музы, вновь источник Иппокрены, / Настройте лиру мне, ЕКАТЕРИНУ петь, / Ведите вы меня в поля, в луга зелены; / А ты, мой Меценат, мой будешь путь там зреть. / Дерзаю возгласить ЕЕ мне милость многу, / Я удостоен был ЕЕ лицо там зреть, / Где ты, предшествуя, мя вел к земному богу. / Какую ж радость лъзя сей больше возыметь? / Монаршая рука мои труды прияла, / И блеск ЕЕ очей вдруг сладость в грудь впустил, / Моя душа тогда к НЕЙ молча вопияла: / Блаженство крайнее тобой я ощутил». Журнал носил беллетристический характер. В нем печатались как известные, так и второстепенные поэты.

Интересно и еще одно обстоятельство, касающееся связей рузаевского поэта с академической средой: с 1775 по 1782 гг. директором Академии наук являлся известный литератор своего времени С. Г. Домашнев, с которым Н. Е. Струйский дружил, а по некоторым данным был и в родственных отношениях [16, с. 14]. Екатерина II до поры благоволила к С. Г. Домашневу, ценя деловые качества и оды своего приближенного. Впав в немилость, последний переехал в Москву, где умер 29 августа 1795 г. Н. Е. Струйский написал по этому поводу элегию «В память Сергею Герасимовичу Домашневу» с посвящением «супруге его Варваре Ивановне Домашневой, урожденной княжне Оболенской», напечатанную в рузаевской типографии: «Не буду больше я уже к тебе писать, / Ниже и ты меня внимать не можешь боле; / Как хочет грудь мою тоска властна сосать. / Я шествую к тебе теперь в то мрачно поле, / В ту всем разверсту хлябь, где тени и ничто: / И встретиться с тобой не может уж никто. / <...> / С главы моей днесь мирт и роза ниспадает!.. / Что слышу! Что за весть? ах! что мой видит взор! / Бесценна друга днесь, всей радости лишился, / И во словах моих, в тоске моей мешаюсь!». Поэт обзревает деятельность С. Г. Домашнева в Академии наук, напоминает читателям, что тот под командованием А. Г. Орлова участвовал в Морейской морской экспедиции,

повествует о кознях недоброжелателей умершего. Экземпляр поэтического некролога сохранился только в Государственном музее А. С. Пушкина в Москве. Можно лишь гадать, посылал ли это издание Н. Е. Струйский в Академию наук и как оно было там воспринято новым руководством данного учреждения. С. Г. Домашнева сменила на этом посту Е. Р. Дашкова, возглавлявшая Академию наук до 1794 г.; о ней Н. Е. Струйский весьма уважительно упоминает в «Элегии на кончину ее сиятельства графини Прасковьи Александровны Брюсовой <...>» (1786 г.).

Таким образом, в БАН содержится 12 экземпляров уникальных книг самого Н. Е. Струйского, перевод его дочерью М. Н. Струйской сочинения шотландского педагога Дж. Грегори «Завещание некоторого отца...» и рузаевское издание «Акафиста...». Содержащиеся в них владельческие штампы, записи, инскрипты, включая автографы Н. Е. Струйского, имеют значительную культурологическую ценность, помогают высветить некоторые обстоятельства причастности литературоведов и библиографов прошлого к изучению поэтического наследия Н. Е. Струйского и его внука А. И. Полежаева, степень популярности произведений первого в читательской и библиофильской среде.

В связи с последним выводом отметим и такой не учтенный нами в предшествующих публикациях [1; 3] факт: наличие в библиотеке Г. Р. Державина книги его однополчанина (оба в 1760-х гг. служили в лейб-гвардейском Преображенском полку) – «Епистола ее императорскому величеству всепресветлейшей героине великой императрице Екатерине II от верноподданнейшего Николая Струйского (2-е изд. СПб. : Тип. И. К. Шнора, 1790. 28 с.) [13, с. 275], документально подтверждающий, что русский классик тоже интересовался творчеством современника и в некоторой степени «ревновал» его, вследствие внимания к Н. Е. Струйскому самой императрицы.

Список использованных источников

1. Васильев, Н. Л. Г. Р. Державин и Н. Е. Струйский / Н. Л. Васильев // Вестн. Мордов. ун-та. – 1997. – № 2/3. – С. 79–80.

2. Васильев, Н. Л. Из истории печатного дела в мордовском крае (к 250-летию со дня рождения Н. Е. Струйского) / Н. Л. Васильев // История в культуре, культура в истории : материалы V Сафаргалиевских науч. чт. – Саранск, 2001. – С. 328–340.
3. Васильев, Н. Л. «Ты достойный прапрадедов сын!» (А. И. Полежаев и Н. Е. Струйский) / Н. Л. Васильев // Филол. науки. – 2001. – № 2. – С. 104–108.
4. Васильев, Н. Л. Г. Р. Державин и Н. Е. Струйский: об одном из возможных источников предсмертного стихотворения Державина / Н. Л. Васильев // Изв. РАН. Сер. лит. и яз. – 2002. – Т. 61. – № 2. – С. 44–50.
5. Васильев, Н. Л. Жизнь и деяния Николая Струйского, российского дворянина, поэта и верно-подданного / Н. Л. Васильев. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 2003. – 192 с.
6. Васильев, Н. Л. Из истории издания православной литературы в Пензенском крае (Н. Е. Струйский и его типография) / Н. Л. Васильев // Пензенский временник любителей старины. – Вып. 13. – Пенза, 2004. – С. 7–11.
7. Васильев, Н. Л. «Как буду я забвен у время, поя Петрово славно племя!» (к теме «Поэт и Власть») / Н. Л. Васильев // Отечественная культура и историческая мысль XVIII–XX веков : сб. ст. и материалов. – Вып. 3. – Брянск : Изд-во Брянского ун-та, 2004. – С. 317–339.
8. Васильев, Н. Л. Струйский Николай Еремеевич / Н. Л. Васильев // Мордовия : энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. А. И. Сухарев. – Саранск, 2004. – Т. 2. – С. 373.
9. Васильев, Н. Л. В. О. Ключевский о Н. Е. Струйском: реконструкция и деконструкция легенды о крепостнике и графомане / Н. Л. Васильев // В. О. Ключевский и проблемы российской провинциальной культуры и историографии : материалы науч. конф. Пенза, 25–26 июня 2001 года. В 2 кн. – М. : Наука, 2005. – Кн. II. – С. 210–224.
10. Васильев, Н. Л. В. О. Ключевский о Н. Е. Струйском: реконструкция и деконструкция легенды о крепостнике и графомане / Н. Л. Васильев // Центр и периферия : науч.-публицист. альманах. – Саранск. – 2007. – С. 108–115.
11. Васильев, Н. Л. Возвращение Струйского... / Н. Л. Васильев // Центр и периферия. – 2008. – № 1. – С. 116–118.
12. Губерти, Н. В. Материалы для русской библиографии. Хронологическое обозрение редких и замечательных русских книг XVIII столетия <...> / Н. В. Губерти. – М., 1881. – Вып 2.
13. Морозова, Н. П. Материалы к описанию библиотеки Г. Р. Державина / Н. П. Морозова, Н. Н. Шаталина, С. К. Егоров // XVIII век : сб. 22. – СПб. : Наука, 2002. – С. 235–287.
14. Сводный каталог русской книги гражданской печати XVIII века : в 5 т. – М. : Книга, 1966. – Т. 3. – 516 с.
15. Сводный каталог русской книги гражданской печати XVIII века: Дополнения. Разыскиваемые издания. Уточнения. – М. : Книга, 1975. – 192 с.
16. Струйский, Н. Е. Еротоиды. Анакреонтические оды / сост., вступ. ст., послесловие, примеч. А. Г. Морозова. – М. : Российский архив, 2003. – 176 с.
17. Шангин, В. В. Сельские типографии в последней четверти XVIII века и рузаевские издания Струйского / В. В. Шангин. – СПб. : Тип. Э. Арнольда, 1903. – 30 с.

Поступила 08.07.2010 г.

УДК 81'27

ББК 81.0

К 85

*М. Н. Крылова**M. V. Krylova*

ОСНОВНЫЕ ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ КАТЕГОРИИ СРАВНЕНИЯ В ЯЗЫКЕ СОВРЕМЕННЫХ СМИ

BASIC LANGUAGE MEANS OF EXPRESSION OF CATEGORY OF COMPARISON IN THE LANGUAGE OF CONTEMPORARY MEDIA

На базе более 1,5 тысяч сравнительных конструкций, отобранных из различных жанров масс-медиа, анализируется использование компаративов в языке современных СМИ. Обращается внимание на то, что набор структурных типов сравнительных конструкций в языке СМИ беден. Автор текста СМИ тяготеет к конструкции более динамичной и одновременно традиционной, поэтому многие виды сравнения (лексические средства, генитивные конструкции, сравнения в форме прилагательных, приложений, бессоюзные сложные предложения с параллелизмом и т. п.) вообще не используются; другие (полные придаточные предложения, сравнения с помощью глаголов, сочетания похож на и т. п.) встречаются гораздо реже, чем в языке художественной литературы. Автор выбирает экспрессивный, яркий образ, часто стилистически сниженный или интертекстовый, а вот структура, в которую вписывается образ, нередко однообразна и невыразительна. Структурное обеднение функционально-семантической категории сравнения, отмечаемое в языке СМИ, трактуется как одна из опасных тенденций, действующих в современном русском языке.

Ключевые слова: компаратив, сравнительная конструкция, средства массовой информации.

On the basis of more 1,5 thousands the comparisons selected from various genres of the mass-media, use of similes in the language of the modern mass-media is analyzed. Attention is drawn to the fact that a set of structural types of comparative constructions in the language of the media is poor. The author of the text of the mass-media tends to more dynamical and at the same time traditional simile. So many kinds of comparison (lexical means, genitive, comparison, in the form of adjectives, conjunctionless complex sentences with parallelism, etc.) are not used at all. Other (full clauses, comparisons with verbs, combinations similar to, etc.) are much less common than in the language of fiction. The author selects an expressive, vivid image, often stylistically reduced or intertextual, but the structure, which fits the image, often monotonous and inexpressive. Structural impoverishment of functional-semantic category of comparison, noted in the language of the media, is treated as one of the most dangerous trends existing in the modern Russian language.

Key words: comparative, comparison, mass-media.

Язык средств массовой информации (СМИ) оказывает на современную языковую личность, ее язык, культуру и развитие особое влияние, подчас несоизмеримо большее, чем язык художественной литературы. Активно читающих книги людей становится все меньше, СМИ же окружают нас ежесекундно. В. Г. Костомаров пишет по этому поводу: «Оказавшись в зоне абсолютистского влияния mass-media, мы все – вольно или невольно, слепо или сопротивляясь – ориентируемся на их язык как на образец для подражания» [2, с. 10].

В СМИ ярко проявляются все действующие

в языке тенденции, по языку СМИ можно судить о настоящем состоянии и во многом о будущем нашего языка. Все, что касается проблем языка как феномена, в наиболее полной и, пожалуй, острой форме отражается в языке средств массовой информации. Нигде нет такой тесной связи языка с жизнью общества, как в масс-медиа. И никакое другое влияние на язык и общество не оценивается сейчас учеными как более значительное, чем влияние СМИ. К примеру, И. В. Савченко отмечает: «Воздействуя на общество в целом, СМИ воздействуют на каждого человека в отдельности,

формируя определенные одинаковые эмоции и действия» [3, с. 208].

Под средствами массовой информации мы понимаем организационно-технические комплексы, которые обеспечивают быструю передачу и массовое тиражирование словесной, образной и музыкальной информации. Отбирая из языка современных СМИ сравнительные конструкции, мы относили к ним газеты, журналы, телепередачи, документальные фильмы, спортивные комментарии, телесериалы, рекламу, язык Интернет. Нами было отобрано около 1,5 тысяч сравнений различных структурных типов, которые являются одним из особенно ярких средств выражения экспрессии, оказания воздействия на адресата речи в языке масс-медиа.

Рассмотрим структурные типы сравнительных конструкций, используемых авторами современных СМИ. Расположим при этом структурные типы сравнений в порядке убывания их количества.

Преобладают в языке СМИ **сравнительные обороты** (42,4%), причем основная часть оборотов, являясь устойчивыми, представляют эмоционально стертый образ: *Они не знали, что Федор Шашков ревнив, как Отелло* (док. фильм «Отравленные ревностью»); *Дом вспыхнул как спичка* (телепередача «Другие новости»). Основной союз – *как*, наиболее семантически невыразительный из сравнительных союзов, остальные союзы (*словно, будто, точно* и др.) практически не встречаются. Сравнительные обороты, наблюдаемые нами в языке СМИ, не отличаются выразительностью, эмоциональностью, яркостью. И только в текстах юмористической направленности – телесериалах, юмористических передачах – встречаем интересные сравнительные обороты и выражаемые с их помощью образы. Например: *Красный, как кровь убитого врага. Желтый, как полуденное солнце. Зеленый, как крокодил, притаившийся в африканской реке. Красный, желтый, зеленый... Смотрите на улицах города!* (телепередача «Невовремя»).

Кроме того, довольно часто перед сравнительным оборотом добавляется семантически ненужное местоимение: *Смотри, девка, Москва – она как наркотик, затягивает* (телесериал «Обручальное кольцо»). Эту весьма

распространенную сейчас черту можно охарактеризовать как речевую ошибку из разряда слов-паразитов, свойственную устной речи.

В употреблении сравнительных оборотов в языке СМИ наблюдаются также пунктуационные ошибки, самой распространенной из которых является отсутствие запятой перед союзом *как*. Например: *Черный как дьявол. Сладкий как поцелуй. Чистый как ангел* (реклама кофе в Интернете).

Неполные придаточные предложения составляют 25,2% анализируемых примеров. Как и сравнительные обороты, неполные придаточные в большинстве своем языковые и содержат устойчивый образ: *Я лучший папарацци в Москве, меня звезды как чумы боялись* (телесериал «Возвращение Мухтара»); *А еще женатые мужчины как огня боятся духов и следов от помады* (телепередача «Утро»). Интересны неполные придаточные, которые встречаются в журнале «Cosmopolitan», на общем фоне они выделяются большей оригинальностью. Например: *Без духов можно, но так же неудобно, как без шнурков в ботинках; На меня лично выступление Петросяна действует, как череп бедного Йорика на принца Гамлета – temento mori!* И, конечно же, своеобразны неполные придаточные в СМИ юмористической направленности, цель которых – привлечь внимание и смешить. Здесь достаточно часто автор оперирует медийными образами, информацию о которых мы получаем из самих СМИ. Именно с их помощью языковая личность делает сравнение свежим, необычным: *Расселся, как Обама на теледебатах* (телепередача «КВН»); *Что вы раскричались, как Киркоров на журналистов?* (телесериал «Папины дочки»).

Сравнения в форме **присвяточной части составного именного сказуемого** составляют 16,9% анализируемых примеров. Значительное количество может быть связано с такими чертами данной конструкции, как категоричность, даже безапелляционность суждений: *Каждая весна как первая любовь* (телепередача «Танцы со звездами»). Для предложений, построенных таким образом, часто характерно афористическое звучание. Например: *Счастье, по мнению людей, не склонных к анализу, – это как лотерея* (газета «Моя семья»). Доля конструкций с

устойчивыми образами в данном массиве сравнений меньше, и их стертость восполняется какими-то лексическими или грамматическими средствами. Например: *Он (Ленин – М. К.) был как гром среди ясного неба, он был как молния в ночи* (док. фильм «Кремлевские жёны») – усиление образности достигается синтаксическим параллелизмом, градацией, эмоциональной окрашенностью.

Имплицитность конструкции может быть компенсирована подробным пояснением основания сравнения, данным в постпозиции: *Наша жизнь как тест на беременность: черная полоса, белая, по фиг, все равно ты в зале* (телесериал «Счастливы вместе»).

К сожалению, в печатных СМИ нередко такая грубейшая пунктуационная ошибка, как постановка запятой перед сказуемым: *Нос у него, как неприступный скалистый утес* (журнал «Cosmopolitan»).

В языке СМИ мы видим очень явное преобладание союзных типов сравнения. Общее количество конструкций трех основных типов (сравнительных оборотов, неполных придаточных предложений и сравнений в форме сказуемого) составляет 84,5 %, а с учетом конструкций со сравнительными частицами и полных придаточных – 88,8 %. Причем союз как в первых трех типах конструкций не просто основной, он единственный. Данная особенность свидетельствует о несомненном структурном однообразии сравнений в языке масс-медиа, хотя не обязательно указывает на однообразие образное, семантическое.

Остальные разновидности представлены гораздо более скромным количеством примеров. Рассмотрим их.

Сравнения в форме **творительного падежа имени существительного** встречаются в 2,9 % конструкций. В основной массе это нераспространенные сравнения с разговорной окраской: *На следующий день я попыталась мышкой выскользнуть из своей норки* (журнал «Успехи и поражения»). Как исключения наблюдаются сравнения более образные, эмоциональные, романтические: *Маленькая, худенькая Коста-Рика хрупкой косточкой соединяет...* (телепередача «Непутевые заметки») – здесь видим также языковую игру, основанную на фонетической переключке *Коста-Рика – косточка*.

Конструкции со сравнительными частицами употребляются в 2,5 % случаев. Им, как и в художественных произведениях, характерна эмоциональность, разговорность: *Вдруг как молния пронзает меня всю, я вскакиваю...* (телепередача «Пусть говорят»).

Сочетания прилагательного похож с предлогом на наблюдаем в 2,1 % анализируемых примеров. Они помогают автору сделать образ более предметным, осязаемым: *Вот как выглядит мускатный орех: похож немного на абрикос* (телепередача «В поисках приключений»); конкретизировать отвлеченное понятие: *Голова с негативными мыслями похожа на небурную квартиру* (газета «Копилка»).

Полные придаточные предложения занимают в языке СМИ весьма скромное положение. Мы увидели их в 1,8 % конструкций. Данная структурная разновидность составляет ядро функционально-семантической категории сравнения, и немногочисленность полных придаточных предложений в языке СМИ – самой живой и наиболее активно развивающейся разновидности современного языка – может свидетельствовать даже о наметившихся системных изменениях. Тем не менее наблюдаемые примеры отличаются традиционностью построения: *...Стиль жизни в Тибете тягучий и неторопливый, словно капля меда сползает по стеклу: торопиться тут физически невозможно и даже вредно для здоровья* (газета «Аргументы и факты»). Возможно, неторопливость, плавность полных придаточных слишком основательна и медлительна для стремительного стиля современных СМИ.

Столько же (1,8 %) конструкций построены с помощью **сравнительной степени прилагательного или наречия в сочетании с родительным падежом имени существительного**. Здесь используются чаще всего медийные образы: *Все они (няни – М. К.) были страшнее денежной реформы* (телесериал «Моя прекрасная няня»); *Вы супер, вы круче Коряки* (телесериал «Кто в доме хозяин?»).

Сравнения при помощи глаголов также составляют около 1,8 % анализируемых примеров. Основной глагол здесь *напоминать* (примерно в трех случаях из пяти): *Отдельные эпизоды этого уголовного дела по описанию напоминают хронику пыток в застенках*

Гестано (телепередача «Их разыскивает милиция»). Количественные данные дают возможность предположить, что для авторов СМИ данная структура тоже тяжеловата (более длинная, неторопливая) в отличие от, к примеру, союзных форм.

Предложно-падежные сочетания представлены в языке СМИ в количестве 1,4%. Практически единственный используемый предлог подобен относится к высокому стилю и дает авторам возможность создать лирический образ, выделяющийся на общем фоне сравнений в СМИ, например: *Формула акваблеск отражает свет подобно водной глади* (реклама). С его же помощью можно построить оксюморонную конструкцию на противоречии структуры и содержания: *Ну не могу же я сама вывалиться в грязи подобно свинье* (телесериал «Любовь моя»).

Сравнительные наречия наблюдаются в 0,7% сравнений. Это наречия с приставкой по-, бесприставочные формы отсутствуют: *Недавно копаются в компьютере и так по-директорски произносит: «Молока»* (журнал «Cosmopolitan»). Их разговорная окраска прекрасно соответствует стилю большинства СМИ, однако небольшое количество примеров говорит о возможном нежелании авторов затрачивать усилия на конструирование данных образований, в большинстве своем оригинально-авторских.

Всего в 0,3% случаев видим такую разновидность сравнения, как конструкции с указательными словами. Например: *Пускали когда-нибудь плоские камешки по воде? Вот так же ведет себя и автомобиль на снежной каше* (телепередача «Главная дорога») – здесь интересны и диалогичность, и препозиция объекта сравнения. К сожалению, в современном языке данный структурный тип вообще редок.

Итак, статистический анализ позволил нам увидеть, что набор структурных типов сравнительных конструкций в языке СМИ беден, составляет всего 12 разновидностей (для сравнения: в художественной литературе нами выявлено 17 разновидностей). Вообще сопоставление этих двух разных форм существования языка – художественной литературы и масс-медиа – очень важно для современной науки. В условиях падения авторитета литературы, уменьшения внимания к ней у совре-

менного носителя языка СМИ частично подменяют собой литературные произведения, становясь носителями культуры, выразителями менталитета и даже национальной идеи.

Автор СМИ тяготеет к конструкции более динамичной, поэтому многие виды сравнения (лексические средства, генитивные конструкции, сравнения в форме прилагательных, приложений, бессоюзные сложные предложения с параллелизмом и т. п.) вообще не используются; другие (полные придаточные предложения, сравнения с помощью глаголов, сочетания *похож на* и т. п.) встречаются гораздо реже, чем в языке художественной литературы.

Автор текста СМИ стремится к структурно более традиционной конструкции. Чаще всего, озабоченный подбором образа, он не желает прилагать усилия для создания оригинального структурного типа. Ведь семантическая составляющая сравнения более очевидна, с ее помощью можно напрямую воздействовать на читателя/слушателя, поэтому создавать своеобразные авторские формы сравнения нет необходимости, а проще всего воспользоваться динамичной, понятной союзной структурой.

Сквозь текст СМИ достаточно ясно просматривается образ не только автора конкретного текста, но и коллективной языковой личности современного журналиста – стремящегося к скорости выдачи информации подчас в ущерб структурному своеобразию текста; желающего активно и даже агрессивно воздействовать на воспринимающую сторону.

Ученые-лингвисты отмечают, что специфика языка масс-медиа состоит во взаимодействии стандарта и экспрессии, а ведущим стилистическим принципом по-прежнему остается, по выражению М. Н. Кожинной, «принцип сопряжения экспрессии и стандарта» [1, с. 199]. Наблюдения за функционированием сравнительных конструкций в языке масс-медиа показывают, что равновесие информационной и агитационной функций, стандарта и экспрессии в последнее время разрушается, экспрессивность явно выходит на передний план. Автор текста СМИ выбирает экспрессивный, яркий образ, часто стилистически сниженный или интертекстовый, а вот структура, в которую вписывается образ, нередко однообразна и невыразительна. Оперирование более богатым арсеналом струк-

турных типов сравнения позволило бы журналисту еще более активно воздействовать на восприятие читателя или слушателя.

Существуют прочные связи между лингвокультурным пространством и пространством масс-медиа, в связи с чем те черты, которые мы видим в тексте СМИ, характерны и для всего языка вообще. Поэтому структурное обеднение функционально-семантической категории сравнения, отмечаемое в языке СМИ, трактуется нами как одна из опасных тенденций, действующих в современном русском языке.

Список использованных источников

1. Кожина М. Н. Стилистика русского языка / М. Н. Кожина. – М. : Просвещение, 1996. – 223 с.
2. Костомаров В. Г. Сохранить вечное / В. Г. Костомаров // Журналистика и культура русской речи. – 2003. – № 3. – С. 9–12.
3. Савченко, И. В. Человек и социум: роль СМИ в формировании мировоззрения / И. В. Савченко // Актуальные проблемы обществознания : межвуз. сб. науч. тр. – Вып. 8. – Зерноград : ФГОУ ВПО АЧГАА, 2008. – С. 202–209.

Поступила 13.07.2010 г.

УДК 930.2
ББК 63.2
С 89

Л. Б. Сукина
L. B. Sukina

ОТ «УЧИТЕЛЯ» И «УЧИТЕЛЬСТВА» К «УЧЕНОМУ МУЖУ» И «УЧЕНОСТИ»: ОБРАЗ «УЧЕНОЙ» ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РУССКОЙ ЭПИТАФИИ XVII ВЕКА

FROM “DOCTRINAIRE” AND “DOCTRINARIANISM” TO “SCHOLASTIC” AND “SCHOLAR”: IMAGE OF “SCIENTIFIC” ACTIVITIES IN THE RUSSIAN EPITAPH OF THE XVIIth CENTURY

В русской культуре второй половины XVII века формируется новый для нее образ «ученого мужа» и «учености». Но мнения современников о роли и месте «учености» в жизни социума разбросаны по различным источникам, которые необходимо выявить. В данной статье эта проблема исследуется на основе источниковедческого анализа стихотворной эпитафии. Рассматриваются эпитафии, принадлежащие перу крупнейших писателей того времени (Симеона Полоцкого, Евфимия Чудовского, Кариона Истомина и др.), посвященные видным деятелям русской церкви и просвещения XVII века, изошренным в «книжном учении».

Ключевые слова: источник, русская культура, эпитафия, ученость.

New image of “scholastic” and “scholar” is forming in the Russian culture of the XVII th century. But the opinion of the contemporaries of role and place of “scholar” in society is scating on diverse sources. These sources are making known. In this article this problem is researching on base of the analyze (source study) of the poetic epitaph of Russian writers of this time (Simeon Polozky, Evfimy Thudovsky, Carion Istomin etc.). This epitaph is dedicating to known workers of the Russian church and education of the XVIIth century.

Key words: source, Russian culture, epitaph, learning.

В древнерусской культуре понятия «учитель» и «учительство» имели двоякий смысл. Они относились и к обучению, наставничеству и к поучению паствы и последователей в духе

высокой богословской мудрости [4, стлб. 1338–1339; 1340]. В позднем Средневековье второму значению отдавалось предпочтение. Поэтому, когда в культуре, в том числе в ее

традиционной части, связанной с верой и благочестием, стали формироваться новременные тенденции, появились учебные заведения нового для России типа (Славяно-греко-латинская академия), стало распространяться ученое богословствование, появилась необходимость смыслового уточнения значений старых понятий и появления иных вариантов обозначения «просветительной» и «ученой» деятельности.

Образ «учености» и «ученого мужа» начал формироваться в русской культуре во второй половине XVII века в процессе ее постепенной вестернизации. Внимательно исследовавшая эту проблему Л. А. Черная пишет, что в указанное время «взгляды на роль и место ученого в обществе рассыпаны по самым разнообразным источникам, и сложить их в цельную картину довольно непросто» [5, с. 231]. Мы попробуем рассмотреть этот вопрос на примере источников, редко привлекаемых к историко-культурному исследованию, — стихотворных эпитафий второй половины XVII века.

В XVII столетии в русскую культуру переходного времени проникают общеевропейские идеи, связанные с осознанием необходимости и роли науки, образования, книжной мудрости для дальнейшего развития страны. Особенно ярко это проявляется в богословии и литературных произведениях выходцев из только что присоединенных западнорусских земель, Украины и Белоруссии, чье творчество существенно влияло на культурные процессы в Русском государстве при первых Романовых и привело к формированию национального варианта восточнославянского барокко.

Новым для русской литературы во второй половине XVII века стал заимствованный из европейской литературы жанр стихотворной эпитафии, в котором проявили себя такие видные писатели этого времени, как Симеон Полоцкий, Евфимий Чудовский, Сильвестр Медведев, Карион Истомин. Написанные ими эпитафии посвящены в том числе и их современникам — богословам и писателям, так же как и сами авторы стихов изощренным в «книжном учении». Литературные образцы

своего творчества русские поэты XVII столетия черпали в основном из польской поэзии католического барокко и из подражавшей ей, связанной с Киево-Могилянской коллегией, украинской книжной культуры, которая уже в первой половине XVII века обратилась к теме науки и просвещения [2, с. 255–275].

Эпитафия относится к числу индивидуализирующих жанров барочной литературы. Большая часть произведений обращена к памяти о конкретном человеке, обладавшем личными особенностями биографии и чертами характера, определяющими его культурные пристрастия. Но все литературные портреты умерших книжников несут на себе и след типизации образов на основе общего идеального представления о слугителе книжной мудрости и его почитателях, существовавших в то время.

Формирование жанра эпитафии на русской почве связано с окружением патриарха Никона. Его лучшие образцы представлены в поэтическом творчестве архимандритов Воскресенского Новоиерусалимского монастыря Германа и Никанора. В высеченных на надгробии эпитафиях патриарху Никону («Аще кто любит милость бога к земным знати...») и «Господень образ zde есть и Плакидовъ...») [3, с. 55–56], принадлежащих перу архимандрита Германа, бывший глава русской церкви представлен исключительно как защитник истинной православной веры от «неверных», первый советник и верный сподвижник царя в деле исправления русской церкви. Вероятно, автору стихов широко известная «интеллектуальная» деятельность Никона на фоне его подвигов на церковной и государственной ниве казалась несущественной. Тексты обеих эпитафий были включены в состав «Жития патриарха Никона» Ивана Шушерина, так как полностью соответствовали каноническому образу героя агиографического сочинения.

Наоборот, самой важной в земной жизни самого архимандрита Германа его преемник на посту настоятеля Нового Иерусалима и составитель его эпитафии Никанор полагает богословское и литературное творчество, так как тот, будучи «рачитель писания

хитроученый», «изрядная сочини псалмопения, разумностию та и расположения сложно писание над гробом положи, известно о бытии отчи сотвори» [3, с. 53]. Текст этой эпитафии также был вырезан на могильной плите поэта.

Свой расцвет эпитафия, как и многие другие жанры литературы раннего русского барокко, пережила в рамках литературной школы московского Заиконоспасского монастыря, наиболее яркими представителями которой были Симеон Полоцкий и Сильвестр Медведев. Отметим, что во второй половине XVII века Заиконоспасский монастырь и его книжники оказались в центре дискуссий о заведении в России высшего образования университетского типа [1, с. 177–209].

Симеон Полоцкий, в обширном литературном наследии которого уделено много внимания науке и образованию, в своем «Эпитафие преподобному отцу Епифанию Славинецкому, богослову и многих язык мужу искусну», подчеркивает, что умерший был «муж исполнь мудрости», «учитель известный». В качестве одного из вариантов надгробной надписи Епифанию он предлагает следующие стихи: «Зде лежит честный отец Епифаний, изследник правый священных писаний. В многих языцех многи его труды, за что вечная память ему буди» [4, с. 73]. Этот текст вполне в рамках культуры того времени отражает заслуги Епифания Славинецкого, приглашенного в Москву из Киева в 1649 году по делам книжной sprawy и оставившего после себя около 150 переводных и оригинальных сочинений.

В другом «Эпитафие» Симеона Полоцкого, посвященном митрополиту Сарскому и Подонскому Павлу, из пяти вариантов надгробных надписей два предполагают упоминание о том, что в числе подвигов благочестия умершего архиерея была и забота о книжниках, которые упоминаются в одном ряду со «странными», нищими и «церковными» [3, с. 73–74]. Все они находили кров и пищу сначала в Чудовом монастыре, архимандритом которого Павел был с 1659 до 1664 года, а потом при его митрополичьем дворе. В то же время в эпитафии совсем не упоминается

роль Павла в исправлении славянского перевода Библии, которое осуществлял под его надзором Епифаний Славинецкий, и в редактировании сочинения о церковном пении, а также его литературно-проповедническая деятельность.

Эпитафии обоим видным представителям книжной учености того времени вошли в состав сборника «Вертоград многоцветный», составленного из сочинений Полоцкого.

Тем же самым лицам посвящены и эпитафии, сочиненные учеником Епифания Славинецкого, справщиком московского Печатного двора и непримиримым идейным противником Симеона Полоцкого в споре сторонников «греческого учения» с «латинствующими» Евфимием Чудовским. Любопытно, что Евфимий выделяет у поминаемых те же качества, что и Симеон. Славинецкий в его эпитафии представлен как «...мудрый отец Епифаний, претолковник изящный священных писаний», «философ», достойный вечной памяти «за множайшия его труды в писаниихъ, тщательномудролюбныя в претолкованиихъ» [Там же, с. 213–214]. Митрополит Павел у него, также как и у Симеона Полоцкого, в первую очередь «отець сиротъ, вдовиць же и нищих питатель, мудролюбцевъ церковных и странных приятель», а потом уже трижды местоблюститель патриаршего престола, архипастырь Сарский и Подонский, защитник православия и «низложитель» церковных мятежников [Там же, с. 213]. Вряд ли вышеназванные авторы могли заимствовать характеристики дорогих обоим лиц друг у друга. Вероятно, выделенные черты действительно преобладали в характере и образе действий Павла и Епифания и запечатлелись в памяти людей, хорошо их знавших.

В «Эпитафие» на смерть самого Симеона Полоцкого его ученик Сильвестр Медведев среди «ученых» качеств своего «учителя славна» упоминает, что он был «богослов правый, церкве догмата хранивый», «многи книги написал есть, и под рассуждение церковное дал есть». Сильвестр перечисляет также его основные произведения, среди которых «Жезл правления», «Обед душевный», «Псалтырь рифмованная», прибавляя, что «вся оны книги мудрый он муж сотворивый, в научение роду

российску явивый», в связи с чем кончина Симеона «церковь и царство пользы велия лишила». Ученая и учительная деятельность Симеона никогда, как считал его ученик, не входила в противоречие с традицией православной веры, ибо «мудрость» у него соединялась «со правдою», умеренностью во взглядах и духовной зрелостью [Там же, с. 216].

Один из лучших московских поэтов конца XVII века, справщик Печатного двора Карион Истомина в эпитафии 1695 года своему коллеге дьяку патриаршего приказа П. Т. Семенникову-Зеркальникову отмечает примерно те же качества богослова и книжного мудреца: «Порфирий Трофимович Семенников знатный, ведущь дел и книг, к людям всем благоприятный» [Там же, с. 258]. Служа делу распространения книжного знания, он не щадил себя. «В труде книг святых писцев» Семенников потерял зрение.

Примером для всех православных христиан, поверяющих веру разумом и богословским размышлением, основанным на книжной «учености», представляется и митрополит Дмитрий Ростовский в эпитафии Стефана Яворского 1709 года [Там же, с. 270–271]. В согласии с собственным богословием Дмитрий считал своим «достойным плодом покаяния» обетный двадцатилетний труд создания Четьих-Миней, который он завершил 9 февраля 1705 года. Черновики этой рукописи Дмитрий велел положить себе в гроб для отчета на божьем суде. До самой смерти он продолжал литературное служение, работая над составлением библейской «Летописи». В известной монографии И. А. Шляпкина приведены слова самого Дмитрия, написанные по этому поводу: «Моему сану надлежит слово божие проповедати не точию языком, но и пишущею рукою. То мое дело; то мое звание; то моя должность» [6, с. 421].

Наверное, можно усмотреть определенную культурную закономерность в том, что эпитафия Дмитрию Ростовскому была создана одним из крупнейших богословов того времени, автором «Камня веры» и антистарообрядческого сочинения «Знамения пришествия антихристового и кончины века», рязанским

митрополитом и местоблюстителем патриаршего престола Стефаном Яворским. Стефан, получивший хорошее образование в Киево-Могилянской коллегии и в нескольких католических университетах, имел степень магистра свободных искусств и философии. Характерно, что, уходя из жизни, сторонник философской «учености» Стефан Яворский «последнее целование» также отдает книгам (одно из его поэтических сочинений называется «Стяжателя сих книг последнее книгам целование»), обращаясь к ним, как обычно обращаются к близким людям: «Вы богатство, вы слава бесте мне велика, вы – рай, любви радость и сладость колика, вы мене прославили, вы меня просветили, вы мне у лиц высоких милость приобрели» [3, с. 269].

В русской стихотворной эпитафии XVII века «ученый муж» предстает богословом, книжником, исследователем и распространителем христианской мудрости, сочинителем и знатоком нескольких языков. Его «ученость» еще теснейшим образом связана с религиозной православной культурой, его «праведность» в рамках официальной русской церкви неоднократно подчеркивается. «Ученость», как правило, подразумевает и «учительство». Ученый муж не только должен оставить после себя учеников, продолжающих его дело, но и, шире, заниматься религиозным и культурным просвещением своих современников. Понятие «учительства» и «учения» также сцеплены с религиозной философией и богословием: «Философии конецъ: тако людемъ жити, еже бы по-силному богу точнымъ быти» (Симеон Полоцкий «Вертоград многоцветный» («Философия»)) [Там же, с. 146]. Русская «ученость» XVII века почти исключительно гуманитарна, а понимание науки как прежде всего естественнонаучного знания принадлежит уже следующему столетию. Полная лояльность «ученых мужей» духу и букве православия могла породить лишь частные дискуссии между грекофильским и латинствующим направлениями в богословии, но не способна была рождать дерзких идей об устройстве общества и мироздания, будораживших в это время европейскую науку, вступившую в век Просвещения.

Список использованных источников

1. Богданов, А. П. К полемике конца 60-х – начала 80-х годов XVII века об организации высшего учебного заведения в России. Источниковедческие заметки / А. П. Богданов // Исследования по источниковедению истории СССР XIII–XVIII вв. – М. : Ин-т российской истории РАН, 1986. – С. 177–209.

2. Крекотень, В. И. Тема науки в барочной украинской поэзии 30-х годов XVII века / В. И. Крекотень // Барокко в славянских культурах. – М. : Наука, 1982. – С. 255–275.

3. Памятники литературы Древней Руси. XVII век. Книга третья. – М. : Худож. лит., 1994.

4. Срезневский, И. И. Словарь древнерусского языка : в 3 т. / И. И. Срезневский. – М. : Книга, 1989. – Т. 3. – Ч. 2. [Репринтное издание]

5. Черная, Л. А. Русская культура переходного периода от Средневековья к Новому времени / Л. А. Черная. – М. : Языки русской культуры, 1999. – 288 с.

6. Шляпкин, И. А. Св. Димитрий Ростовский и его время (1651–1709) / И. А. Шляпкин. – СПб., 1891.

Поступила 22.09.2010 г.

УДК 159.9 : 370 (045)

ББК 88.4

К 218

М. И. Каргин

M. I. Kargin

**СКП-ДИАГНОСТИКИ КАК ОДНО ИЗ НОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ
РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОДИАГНОСТИКИ****SCP-DIAGNOSIS AS ONE OF THE NEW DIRECTIONS
OF DEVELOPMENT OF NATIONAL PSYCHO-DIAGNOSTICS**

В статье рассматриваются теоретико-методологические аспекты СКП-диагностики как нового направления развития отечественной психодиагностики.

Ключевые слова: психодиагностика, контекст, система, СКП-диагностика, школьная психологическая служба, групповые тесты, обследование, коллектив, индивид, личность.

The article deals with theoretical and methodological aspects of the SCP-diagnosis (systemic-contextual psycho-diagnosis) as the new direction of development of national psycho-diagnostics.

Key words: psychoactivator, context, system, SKP-diagnostics, school psychological service, group tests, inspection, collective, individual, personality.

Происшедшие изменения в психодиагностике в последние годы настолько существенны, что, по сути, мы можем говорить о ее обновлении. Новые направления развития современной психодиагностики позволяют в какой-то мере снять многие критические замечания, высказываемые в ее адрес. Однако одной из проблем современной психодиагностики в образовании, на наш взгляд, является ее отрыв от актуальных задач психологической службы образования. Об этом в 1982 г. на заседании круглого стола журнала «Вопросы психологии», посвященном психологической службе в школе, А. А. Вербицким обозначено новое направление в психодиагностике. По его мнению, в качестве особой задачи школьной психодиагностики возникает необходимость разрабатывать оценочные процедуры, тесты, определяющие уровень развития не просто индивида, а индивида в коллективе, развитие самого коллектива. Традиционные тесты, вся процедура тестирования ориентированы на отдельного индивида, на персону и могут оказаться лишь ограниченно пригодными для решения задач психологической службы образования на современном этапе [2].

Методологической основой СКП-диагностики выступает деятельностный подход в психодиагностике (Г. Витцлак, Н. Ф. Талызина, Д. Б. Эльконин и др.), а теоретической – системный (В. А. Барабанщиков, Б. Ф. Ломов) и контекстный (А. А. Вербицкий) подходы.

По мнению ряда авторов (Г. Витцлак, Н. Ф. Талызина, Д. Б. Эльконин и др.), психодиагностика в своем дальнейшем развитии должна исходить из концепции деятельностного подхода. Деятельностный подход в психодиагностике предполагает использование положений и методологических подходов к психодиагностике, разработанных Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейном и другими. Это необходимо для того, чтобы собственно психодиагностика не осуществлялась бы «на интуитивно-эмпирическом уровне». В основе деятельностного подхода в психодиагностике следует признать гуманизацию, выражающуюся в отказе от понимания ее как отрасли психологии, занимающейся классификацией и ранжированием людей по психологическим признакам, и признанием ее важнейшей задачей обеспечения помощи в полноценном психическом и личностном развитии человека.

Опираясь на деятельностную концепцию личности в психодиагностике [3], мы выделили пять ступеней диагностического познания. На первой ступени анализируется объективная структура требований. На второй – осуществляется анализ субъективной психологической структуры (компонентов) деятельности в ходе выполнения различного рода систем требований. На третьей – устанавливается корреляция между психическими компонентами при реализации разных видов деятельности. Во время четвертой ступени происходит реконструкция индивидуальных психических структур деятельности в соответствии с различными видами требований. На пятой ступени выводится устойчивая структура личности как генерализированной психической структуры деятельности.

Опираясь на теоретико-методологические положения СКП-диагностики, можно выделить следующий парадокс [4]. С одной стороны, надо понимать целое, исходя из его частей, а части – с точки зрения целого. С другой – исследователь никогда не сможет полностью понять целое, даже с помощью самого хитроумного анализа частей и их взаимодействия между собой, также как он никогда не получит полного представления о части, только исходя из ее роли в более широком контексте, в который она входит. Решение этого парадокса подразумевает и то и другое – исследователь понимает часть и как самостоятельную единицу, и как интегрированную часть целого, переходя от одной наблюдаемой позиции к другой и обратно.

В рамках рассматриваемых подходов то или иное психическое явление открывается исследователю (и должно быть изучено) в нескольких ракурсах. Во-первых, в контексте определенной сферы бытия, в которую включен данный индивид либо группа: здесь лежат основания предметного содержания и динамики изучаемого феномена. Во-вторых, в рамках субъекта определенной формы активности (поведения, деятельности, общения и т. п.), когда изучаемое явление берется в единстве внутренних условий своего существования, образующих разномодальное целое (в его состав входят мотивационно-оценочный, когнитив-

ный, диспозиционный, рефлексивный и другие компоненты). В-третьих, в плане той модальности психического, к которой непосредственно принадлежит изучаемое явление. Исследователь фиксирует специфику и уникальность феномена, выступающего как сторона или момент унимодального целого, и в каждом из ракурсов имеет дело с разными (хотя и связанными друг с другом) интегральными образованиями, а действительная природа явления реконструируется путем синтеза его различных «проекций».

Реализация принципов системного и контекстного подходов предполагает две специфические особенности теоретической проблематики изучаемых явлений. Первая особенность заключается в том, что психодиагностическая деятельность должна вестись с двух сторон. Это, во-первых, работа в плоскости теоретических знаний и прежде всего знаний о сущностных свойствах изучаемого явления, которые служат необходимой исходной базой исследований. Во-вторых, эмпирическая работа направлена на выявление определяющих оснований личности и последовательного обобщения выделяемых показателей. Наша задача в первом случае состояла в том, чтобы найти психологические механизмы, в которых были бы воплощены сущностные свойства личности. Задача во втором случае состояла в том, чтобы проникнуть в область общих механизмов психодиагностической деятельности и личности проводящего обследования. Но в самом обследовании мы должны стараться учитывать контекст. Дело в том, что игнорирование контекста при интерпретации результатов теста приводит к тому, что, получив результаты теста, психодиагност порой не знает, как относиться к ним и что ему делать. Ведь совершенно ясно, что одна и та же черта, особенность личности в одних ситуациях (в одном контексте) играет позитивную роль, помогает человеку в решении проблемы, в других – негативную. В этой связи с определенной долей уверенности можно сказать, что нет абсолютно положительных или абсолютно отрицательных черт характера, свойств личности. Все зависит от контекста, в котором они проявляются.

На наш взгляд, игнорирование контекста, в котором разворачивается то или иное событие, осуществляются различные действия и поступки, является причиной многих проблем, возникающих в психодиагностическом обследовании. Дело в том, как пишет А. А. Вербицкий, учет различных контекстов значительно расширяет границы познания [1].

В исследовании личности мы должны учитывать, что лишь теоретически можно разграничить конституцию человека, особенности его темперамента, характер и социальные установки. Кроме того, мы можем лучше понять испытуемого, рассматривая его не только через призму индивидуально-психологических особенностей, но и рассмотрев его с точки зрения целого, то есть в контексте (отсюда и системно-контекстная психодиагностика) социальных связей, составной частью которых он является. Поведение отдельного ученика, на первый взгляд представляющееся отклонением от нормы, необычным или странным при индивидуальном подходе, может стать естественным или по крайней мере понятным, если рассматривать его как ответ на взаимоотношения, которые имеют место в некой центральной для него системе, частью которой он является (например, микрогруппа в классе).

Наше понимание может быть еще больше углубится, если раздвинуть перспективу и представить микрогруппу ученика в качестве подсистемы, взаимодействующей с другими подсистемами, например, ученическим коллективом в целом. Игнорирование исследователем социальной структуры может привести к девалидации конкретной методики обследования. К примеру, оценивая силу мотивации достижения, мы, получив те или иные показатели, не в состоянии судить о том, является ли мотивация достижения успехов различной у тех испытуемых, которые имеют количественные одинаковые данные. А между тем она может быть качественно различной. Испытуемые, имеющие одинаковые по силе мотивы достижения успехов, могут существенно отличаться друг от друга тем, что стремятся к успехам в совершенно разных

сферах человеческой деятельности. Один в бизнесе, другой в искусстве, третий в спорте и др.

Исследуя коллектив, необходимо остановиться на том, что он, во-первых, играет не только позитивную, но и негативную роль в воспитании личности ученика и, во-вторых, мало констатировать, что коллектив влияет, необходимо понять, от чего зависит это влияние и как оно осуществляется. Поэтому, работая, к примеру, с трудными подростками и исследуя их отклонения в поведении, необходимо рассматривать среди прочих величину самого отклонения.

В диагностике величины отклонения исследуются, во-первых, как отсчет от нормативов. Это может быть отсчет от общеизвестных правил, специальных нормативов, нарушение правовых норм, нарушение заранее зафиксированного поведения и др. Во-вторых, обращается внимание на отсчет от принятого в среде образца поведения. Во всех случаях анализируется исходный эталон, принятый в группе, от которого произошло отклонение.

Рассматривая потенциал развития самого коллектива, можно обратиться к рассмотрению закономерностей развития, к примеру, ученического класса как некоторой психологической общности, оценить уровень его развития. В этом отношении имеет смысл развести два разных направления исследований – социально-психологическая диагностика уровня развития класса и оценка личностного самочувствия ученика в этом классе. В этом случае необходимо объяснить отличие СКП-диагностики от групповых тестов и психодиагностики межличностных отношений.

Основная цель разработки групповых тестов заключалась в стремлении повысить эффективность практических служб психодиагностики за счет увеличения контингента обследуемых. В психодиагностике межличностного общения изучается само общение или дается социально-психологическая характеристика личности (группы).

Методология СКП-диагностики открывает большие возможности для общетеоретиче-

ских выводов и обобщений, а также решения частных задач психодиагностики. Идеи и способы их обоснования, предложенные в СКП-диагностике, намечают ее интеграцию в практику психологической службы Республики Мордовия, исходя из перспективных задач школьной психологической службы, высказанной А. А. Вербицким.

Список использованных источников

1. Вербицкий, А. А. Контекст как смыслообразующая психологическая категория / А. А. Вербицкий // Ежегодник Российского психологического общества : материалы III Всерос. съезда психологов 25–28 июня 2003 г. – СПбУ, 2003. – Т. II : В–Г. – С. 98–101.

2. Вербицкий, А. А. Психологическая служба в школе : материалы круглого стола / А. А. Вербицкий // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 84–85.

3. Витцлак, Г. Принцип деятельности в психодиагностике и его применение для развития психодиагностического метода / Г. Витцлак // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 146–149.

4. Ломов, Б. Ф. Системность в психологии : избранные психологические труды / Б. Ф. Ломов ; под ред. В. А. Барабанщикова, Д. Н. Завалишиной, В. А. Пономаренко. – М. : Изд-во Московского психологического института ; Воронеж : МОДЭК, 2003. – 424 с.

5. Эльконин, Д. Б. Психолого-педагогическая диагностика: проблемы и задачи / Д. Б. Эльконин // Избранные психологические труды. – М. : Педагогика, 1989. – С. 294–300.

Поступила 15.07.2010 г.

УДК 37.159.9 (045)

ББК 74.00

К 524

*О. И. Ключко, Д. В. Жуина, Е. В. Самосадова,
Н. Ф. Сухарева, А. Н. Яшкова*
*O. I. Klyuchko, D. V. Zhuina, E. V. Samosadova,
N. F. Sukhareva, A. N. Yashkova*

ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ*

GENDER APPROACH IN PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL EDUCATION: CURRENT PROBLEMS AND PROSPECTS

Статья констатирует многочисленные проблемы внедрения гендерного подхода в отечественное образование. Авторы демонстрируют возможности его реализации в психолого-педагогическом образовании на примере специальности «Педагогика и психология».

Ключевые слова: гендер, гендерный подход, образование, интеграция гендерного подхода.

The article notes many challenges of introduction of gender approach into national education. The authors demonstrate its feasibility in the psychological-pedagogical education by example of the university specialization “Pedagogy and Psychology”.

Key words: gender, the gender approach, education, integration of the gender approach.

Понимание образования, с одной стороны, в качестве главного фактора развития, а с другой – как ведущего показателя уровня развития культуры, позволяет ставить задачу ликвидации огромного разрыва между наукой, состоянием российского общества и системой отечественного образования. Переход к более гуманному социальному порядку возможен при условии продвижения гендерного измерения в общественное сознание через образование и воспитание. Система образования в России по-прежнему носит дифференцированный по полу характер, определяя в дальнейшем разные сферы профессиональной реализации, разную оплату труда и, соответственно, разные уровни и стили жизни для мужчин и женщин. Цель данной статьи – в освещении наиболее существенных проблем интеграции гендерного подхода в систему российского образования и демонстрации богатейших возможностей для его внедрения на примере специальности «Педагогика и психология».

К сожалению, социальная проблематика, поднимаемая гендерными исследованиями (дискриминация, сексизм, сегрегация по половому признаку, торговля людьми, проституция, порнография и пр.), остается злободневной, но фактически не решаемой на практике; большинство социальных концепций и, как следствие, учебников по социо-гуманитарным направлениям игнорируют данное направление; сообщество гендерных исследователей остается по-прежнему автономным, если не сказать изолированным. Тем не менее можно выделить ряд показателей институционализации гендерного подхода в отечественном образовании: внедрение в научные исследования; наличие гендерной проблематики в содержании образования (ГОСТы, учебные программы); наличие гендерного подхода в учебниках и учебных пособиях; квалификация профессорско-преподавательского состава; появление самостоятельной специальности [3].

Широкая проблематика гендерного подхода и его критическая направленность за последние двадцать лет позволили включить гендерный аспект во все существующие на

* Подготовлено при поддержке программы «Развитие научного потенциала высшей школы» Министерства образования и науки РФ (проект № 2.1.3/4438).

сегодняшний день социально-гуманитарные исследования – от философии, социологии, права, истории до психологии, педагогики и лингвистики. По данным сайта Харьковского центра гендерных исследований, за эти годы было представлено более двух тысяч кандидатских и докторских диссертаций, в названии которых звучал этот термин. Во многих крупных вузах созданы центры или лаборатории гендерных исследований. Одним из существенных достижений является возникновение сообщества гендерных экспертов, появившееся в конце 1990-х годов и принимающее участие в обсуждении законопроектов разного уровня и профиля.

Следует констатировать, что столь интенсивное развитие нового научного направления пока не привело к системному внедрению гендерного подхода в содержание отечественного образования. По-прежнему лишь одна специальность – «Социология» – имеет специализированную дисциплину («Феминология и гендерология»). Государственные образовательные стандарты по абсолютному большинству дисциплин не отражают гендерную проблематику. Справедливости ради отметим курсы «Социальная педагогика» и «Социальная психология» в рамках психолого-педагогических специальностей, в содержании которых имеется термин «гендерная роль». Тем не менее широкая география участников конференций «по гендеру» фиксирует тот факт, что редкий вуз не имеет специализированного курса по выбору или факультатива, обеспечивая их при этом собственными учебно-методическими материалами, так как в содержании большинства базовых учебников гендерная тематика не представлена. Самостоятельной специальности «Гендерные исследования» пока не существует, однако ряд вузов (например, СПбГУ) готовит магистров социологии в этой области.

Сравнительный анализ гендерного образования за рубежом и в России позволяет зафиксировать недостаточную концептуальную обоснованность гендерной педагогики как отрасли отечественной науки, низкую степень подготовленности преподавателей средней и высшей школ в этой области знания, доминирование локальных стратегий, исходящих

«снизу» при введении подобных курсов в учебные планы, превалирование традиционных методов при изучении гендерной проблематики, неоправданное связывание гендерного образования с раздельным по половому признаку [8]. Таким образом, гендерная интеграция в системе отечественного образования по-прежнему остается делом преподавателей-энтузиастов, которые, безусловно, дали толчок для разработки этой проблемы, однако этого совершенно недостаточно для системной реализации столь масштабного проекта.

В Мордовском государственном педагогическом институте имени М. Е. Евсевьева с 1999 года предпринимались попытки внедрения гендерного подхода в подготовку педагогов-психологов. Первоначально был избран путь использования курсов по выбору («Теория и история феминизма», «Гендерные аспекты обучения и воспитания»). Однако опросы студентов выпускных курсов 2003–2004 годов показывали, что большинство не использовали или использовали неправильно сам термин «гендер», с трудом осознавали собственные гендерные стереотипы и установки и считали, что основой дифференциации общества по половому признаку являются преимущественно биологические предпосылки.

Такие «скромные» результаты объясняются, во-первых, тем, что данные курсы выбирал лишь небольшой процент студентов, во-вторых, материал часто вызывал психологическое отторжение из-за противоречий между гендерной теорией и патриархальным сознанием студентов (срабатывал механизм психологической защиты при попытке разрушения устойчивых стереотипов), в-третьих, гендерная проблематика воспринималась изолированно, иногда как альтернатива другим, более традиционным подходам социально-гуманитарного знания и, наконец, в-четвертых, традиционные методы обучения оказались в данном случае малопродуктивными.

Поэтому, начиная с 2005 года, нами была использована стратегия интеграции – включение гендерной проблематики в ряд дисциплин предметной подготовки педагогов-психологов. В 2009 году коллектив кафедры специальной и прикладной психологии произвел ревизию содержания профессиональной подготовки

педагогов-психологов, переработав и дополнив содержание восемнадцати программ [6]. Проиллюстрируем богатейшие возможности по внедрению гендерного подхода в содержание педагогического образования на примере специальности «Педагогика и психология».

Так, в курсе «Возрастная психология» рассматривается ряд принципиальных вопросов гендерной идентификации и социализации на разных жизненных этапах:

- понимание и формирование половой и гендерной социализации, особенно в дошкольном, подростковом, юношеском возрасте и в периоды взрослости;
- представление о гендерных стереотипах, их влияние на мальчиков и девочек;
- понимание гендерной роли и ее усвоение в детстве, ее реализация в периоды взрослости;
- противоречия в психическом развитии мальчиков и девочек в дошкольном и школьном возрасте;
- психологические проблемы мужчин и женщин в период молодости, зрелости и старости.

В курс «Педагогическая психология» включено изучение гендерных аспектов обучения и воспитания, в частности влияние педагога на формирование гендерной идентичности, личностных качеств, интересов, склонностей, способностей учащихся разного пола.

Значительный потенциал несет курс «Социальная психология», затрагивающий ряд аспектов гендерной социализации, ее факторы и механизмы: влияние семьи, образовательных учреждений, референтной группы, средств массовой информации на формирование гендерного дисплея. Особо значимой в данном контексте нам представляется тема «Социальное познание и самопознание», поскольку «линзы гендера», по выражению С. Л. Бем, есть существенная характеристика общественного сознания, построенная по принципу иерархии и противопоставления мужского и женского [4].

Безусловную практическую значимость в изучении гендерной проблематики имеют курсы психологического консультирования и конфликтологии, которые в значительной степени направлены на самоизучение студентов

и проработку их собственных внутри- и межличностных конфликтов, в том числе и гендерных. Особое внимание, с точки зрения гендерного подхода, привлекает такой курс, как «Основы психологии семьи и семейного консультирования», так как изучение семьи как основного проводника гендерной социализации приводит к выводу о том, что традиционная семья есть один из наиболее устойчивых факторов сохранения и усиления гендерной асимметрии, а различные модели семьи (в том числе и эгалитарная) имеют право на существование в изменяющемся обществе.

Гендерный подход позволяет обогащать дисциплины, содержание которых является достаточно устоявшимся, например, «Этнопсихология», в рамках которой рассматривается гендерная тематика (гендерные роли и их значение в процессе становления этнопсихологических особенностей личности, гендерные системы и отражение их специфики при формировании традиций, обычаев и обрядов различных этнических групп, гендерные стереотипы и этническая стереотипизация и пр.). При изучении темы «Этнопсихология личности» используется упражнение «Гендерный стереотип», в ходе которого студентам даются определения понятий «социальный стереотип», «гендерный стереотип», «этнический стереотип». После чего их просят привести примеры национальных, возрастных, гендерных стереотипов (относительно и женщин, и мужчин), обсуждаются их источники и последствия. Затем предлагается проанализировать достоинства и недостатки наиболее распространенных в России представлений о мужчинах и женщинах.

Существенным потенциалом внедрения гендерного подхода обладает вариативная часть учебного плана (дисциплины национально-регионального компонента, курсы по выбору, факультативы), существенно обновленная в 2010 году [7]. Например, курс по выбору «Методика преподавания психологии в школе». Так, по теме «Подходы и технологии в преподавании психологии» раскрывается специфика психического развития личности школьника разного возраста и пола в образовательных условиях. В рамках темы «Уроки

психологического здоровья» студентам предлагается разработать и продемонстрировать занятие по психологии для школьников, в том числе и по гендерной проблематике, что позволяет практически применить полученные знания.

С введением гендерной составляющей неожиданное развитие получило содержание факультатива «Теории психологического консультирования», в рамках которого изучается влияние пола клиента на процесс консультирования, так как мужчины и женщины имеют разные ожидания относительно психологического консультирования. Соответственно, психологи-мужчины и психологи-женщины по-разному видят себя в роли консультанта и по-разному готовят себя к этой роли. Н. Н. Обозов приводит сведения, согласно которым, большая часть психологических проблем у мужчин формируется в сфере их деятельности, у женщин – в семейно-брачных отношениях [5]. Кроме того, курс затрагивает практически неразработанные проблемы психологического консультирования транс- и гомосексуалов [2].

Для студентов 5 курса был разработан и апробирован курс по выбору «Перинатальная психология», направленный на изучение психологических особенностей репродуктивного процесса, осознание студентами ответственности в сохранении собственного репродуктивного здоровья, ознакомление с мерами по достижению здорового материнства и отцовства. В процессе изучения курса обсуждаются наиболее волнующие студентов вопросы: партнерские отношения, основанные на взаимопонимании и взаимопомощи как залого благополучного зачатия, вынашивания, рождения ребенка и его последующего развития; роль отца и матери в пренатальном и раннем постнатальном развитии ребенка; партнерские роды, ранняя гендерная социализация ребенка и др. При обсуждении и моделировании проблемных вопросов и ситуаций формировалось более ясное видение роли мужа и отца в семье, понимание обоюдной ответственности за возникающие в семье проблемы и в целом более лояльное отношение к представителям противоположного пола.

Для развития гендерной толерантности студентов специальности «Педагогика и психология» факультета психологии и дефектологии МордГПИ нами был предложен интегрированный курс по выбору «Гендерная педагогика и психология», целью которого является изучение гендерного подхода в современном образовании, гендерных аспектов обучения и воспитания в семье, школе, детских учреждениях и других институтах социализации и их влияния на развитие личности. В ходе изучения данного курса студенты изучают социальные, культурные, психологические основы гендерной дифференциации, анализируют основные факторы гендерной социализации, выявляют ограничительные функции гендерных стереотипов и причины гендерного конфликта, моделируют гендерно-нейтральные условия образования. В рамках курса студентам предлагается методически освоить тренинг гендерной толерантности, а также курс «Гендерная психология» для общеобразовательных школ. По итогам изучения курса студенты выполняют и защищают проект внедрения гендерного подхода в содержание среднего образования [1].

Внедрение гендерной проблематики в содержание подготовки педагогов-психологов позволило получить следующие положительные результаты:

- на зачетах и экзаменах студенты демонстрируют знания основ гендерной теории, адекватно используя гендерную терминологию;
- студенты проблематизируют собственную гендерную идентичность и социализацию, планируя семейное и профессиональное будущее;
- увеличилось количество самостоятельных студенческих работ – практических, курсовых, дипломных, направленных на углубленное изучение гендерной проблематики в различных ракурсах.

Таким образом, несмотря на серьезные проблемы как теоретико-методологического, так организационно-методического характера, мы констатируем реальную возможность интеграции гендерного подхода в профессиональную подготовку педагогов-психологов, рассматривая его как одну из возможностей гуманизации отечественного образования.

Список использованных источников

1. Гендерная педагогика и психология : учеб. пособие / под общ. ред. О. И. Ключко. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2005. – 156 с.
2. Гендерный подход в психологических исследованиях и консультировании : сб. ст. / под ред. Е. И. Крукович, Ю. Г. Фроловой. – Мн. : ЕГУ, 2002. – 100 с.
3. Ключко, О. И. Интегративные тенденции в современной науке и образовании : монография / О. И. Ключко ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск : Рузаевский печатник, 2009. – С. 193–244.
4. Ключко, О. И. Социальная психология : программа и метод. рекомендации / О. И. Ключко ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2009. – 40 с.
5. Обозов, Н. Н. Психологическое консультирование : метод. пособие / Н. Н. Обозов ; Санкт-Петербургский гос. ун-т ; Ассоциация лекторов ; Центр прикладной психологии. – СПб., 1993. – С. 77–78.
6. Психология : сб. программ для психолого-педагогических специальностей и направлений подготовки : в 2 ч. / под общ. ред. О. И. Ключко ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2009. – Ч. 1. – 206 с.
7. Психология : сб. программ для психолого-педагогических специальностей и направлений подготовки : в 2 ч. / под общ. ред. О. И. Ключко ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2010. – Ч. 2. – 180 с.
8. Штылева, Л. В. Фактор пола в образовании: гендерный подход и анализ : монография / Л. В. Штылева. – М. : ПЕРСЭ, 2008. – 260 с.

Поступила 13.07.2010 г.

ИСТОРИЯ

УДК 343.814 (470.4)

ББК 67.409

Б 912

*Е. А. Бурдин**E. A. Burdin***ПРИМЕНЕНИЕ РАБОЧЕЙ СИЛЫ ЗАКЛЮЧЕННЫХ ВОЛЖСКОГО ИТЛ
НА СТРОИТЕЛЬСТВЕ РЫБИНСКОГО И УГЛИЧСКОГО ГИДРОУЗЛОВ В 1935–1941 гг.****USE OF LABOUR OF INMATES OF VOLGA LABOUR CAMP IN CONSTRUCTION
OF RYBINSK AND UGLICH HYDROSCHEME IN 1935-1941**

В статье рассматривается проблема использования принудительного труда осужденных Волжского ИТЛ в процессе строительства Рыбинского и Угличского гидроузлов. Выявлены и проанализированы динамика численности спецконтингента, его трудовое использование и степень эксплуатации. Преимущество принудительного труда заключалось в мобильности и низких требованиях к жилищно-бытовым условиям. В целом применение труда заключенных способствовало ускоренному решению многих производственных задач.

Ключевые слова: Волгострой, Волжский исправительно-трудовой лагерь, ГУЛАГ, гидроузел, заключенные.

The paper investigates the problem of forced labor of the convicts in the Volga labour camp in construction of Rybinsk and Uglich hydroscheme. The dynamics of number of prisoners, the use of their labor and the degree of exploitation are identified and analyzed. The advantage of forced labor lays in mobility and low demands for housing and living conditions. In general, the use of prison labor contributed to the rapid solution of many industrial problems.

Key words: Volgostroy, Volga labour camp, GULAG, hydroscheme, prisoners.

Продолжением начавшейся в 1933 г. реализации схемы «Большая Волга», предусматривавшей создание на крупнейшей реке Европейской части СССР каскада крупномасштабных гидротехнических сооружений с целью выработки электроэнергии для индустрии, увеличения судоходных глубин, водоснабжения населения и орошения засушливых территорий Заволжья, стало строительство Рыбинского и Угличского гидроузлов на Верхней Волге. Для производства грандиозных работ по их возведению приказом НКВД СССР № 0156 от 07.12.1935 г. был создан Волжский исправительно-трудовой лагерь (Волголаг), подчинявшийся специально образованному строительному управлению «Волгострой» НКВД СССР [1, л. 97]. Отметим, что ИТЛ несколько раз реорганизовывали и закрыли 29.04.1953 г. [8, с. 191, 234, 369].

Специфика лагерной производственной деятельности за этот срок значительно трансформировалась. Если в период с 1935 по 1941 гг.

основной упор делался на форсирование сооружения основных объектов Рыбинского и Угличского гидроузлов, то в годы войны акцент сместился на производство спецкупурки и корпусов для мин, а также заготовку и поставку дров для НКВД и пр. [8, с. 369]. Начиная с 1946 г., заключенные Волжского ИТЛ занимались преимущественно достройкой Верхневолжских гидроузлов. Поскольку основные объемы работ по их возведению были проделаны в 1935–1941 гг., то нас больше всего интересовал именно этот временной отрезок.

Рассматривая динамику общей среднегодовой численности осужденных Волжского лагеря, представленную в таблице 1, подчеркнем, что в 1936–1938 гг. наблюдалась тенденция к ее увеличению. В 1939–1940 гг. общее количество заключенных несколько уменьшилось, но уже в 1941 г. оно существенно повысилось. Максимальное количество спецконтингента было зафиксировано 15 марта 1941 г. – 97 069 человек [2, л. 20].

Таблица 1

Общее среднегодовое количество заключенных Волжского ИТЛ в 1936–1941 гг. (тыс. человек)*

1936	1937	1938	1939	1940	1941
33276	56884	76312	67092	65824	81521

* Таблица составлена по: Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф. Р-9414. Оп. 1а. Д. 364. Л. 1, 7, 13, 19, 25, 31, 37, 42, 48, 53, 59, 65. Д. 371. Л. 1, 10, 20, 30, 38, 47, 55, 60, 71, 74. Д. 852. Л. 23. Оп. 1. Д. 1140. Л. 2, 4, 6, 47, 87, 88а, 114, 123, 140, 144, 235.

Во время производства основных работ по строительству гидроузлов в 1935–1941 гг. Волжский ИТЛ, подразделения которого располагались в основном в Ярославской области, являлся одним из крупнейших исправительно-трудовых лагерей ГУЛАГа. Например, в начале 1939 г. по общей численности заключенных он занимал четвертое место (из 42 ИТЛ), уступая только Бамлагу, Севвостлагу и Белбалтлагу. По авторским подсчетам, в 1937–1938 гг. среднегодовое количество осужденных в Волжском ИТЛ составляло 5,8 % от среднегодовой численности спецконтингента во всех ИТЛ НКВД СССР, в 1939 г. – 5 %, в 1940 г. – 4,7 %, в 1941 г. – 5,2 %. Отметим, что основной рабочей силой в процессе сооружения Верхневолжских гидроузлов являлись осужденные. Так, по авторским подсчетам, в 1939 г. они составляли 76,9 % от среднегодового общего количества строителей. Эти показатели служат веским доказательством крупномасштабной хозяйственной деятельности ГУЛАГа в сфере гидротехнического строительства, которое обеспечивалось рабочей силой в первую очередь.

Архивные источники позволили нам выявить показатели трудового использования спецконтингента Волжского ИТЛ на протяжении 1936–1941 гг., кроме 1937 г. (см. табл. 2). В основном нас интересовали показатели группы «А». Удалось установить, что в 1936–1941 гг. она варьировалась от 75,8 % (1941 г.) до 79,9 % (1940 г.), составив в среднем 78,1 %, то есть несколько выше, чем по ГУЛАГу в целом (70–75 %). Но и эти цифры были меньше установленных по плану – в среднем около 85 %.

Таблица 2

Динамика трудового использования заключенных Волжского ИТЛ в 1936–1947 гг. (в % к среднегодовому составу)**

Годы/ Группы	Группа «А»	Группа «Б»	Группа «В»	Группа «Г»
1936	79,2	11,4	9,4	0
1938	78	9,5	6,7	5,8
1939	77,5	9,1	8	5,4
1940	79,9	6	14,1	
1941	75,8	6	18,2	

** Таблица составлена по: ГАРФ. Ф. Р-9414. Оп. 1а. Д. 852. Л. 24. Оп. 1. Д. 72. Л. 4, 7. Д. 1140. Л. 81, 98, 117, 158, 203. Д. 1155. Л. 13, 16.

Приоритетный характер строительства Рыбинского и Угличского гидроузлов в большой степени способствовал тому, что Волжский ИТЛ получал рабочую силу преимущественно в соответствии со своими потребностями. Однако даже здесь обеспеченность необходимыми кадрами не всегда достигала 100 %. Например, в 1939 г. этот показатель составил в среднем 93,5 % [3, л. 18]. В течение I, II и III кварталов 1940 г. происходило значительное уменьшение численности спецконтингента «...за счет освобождения без восполнения извне», что привело к снабжению Волгостроя рабочей силой только на 83 % [4, л. 36–37]. Именно нехваткой заключенных администрация ИТЛ часто объясняла невыполнение производственных планов. Тем не менее наличие рабочей силы не всегда гарантировало их реализацию. Так, в 1939 г. Угличский гидроузел был обеспечен ею на 95,5 %, но выполнил план основных работ всего лишь на 66 % [5, л. 151].

Между тем в результате изучения источниковой базы выяснилось, что одной из главных причин срывов плановых заданий была не только плохая организация труда осужденных, но и попустительство и отсутствие помощи со стороны вышестоящих органов. В этом отношении показательным является выступление представителя руководства ИТЛ Цыплакова на III партийной конференции Волгостроя в феврале 1939 г.: «В системе ГУЛАГа есть организация, называемая гидротехническим отделом. Это совершенно беспомощная организация как

по количественному составу, так и по квалификации большинства людей, которые там работают. Никакой технической помощи, никакого технического руководства от этой организации никто не имеет и мало того, что вопросы, которые мы ставим..., не разрешаются там месяцами. Гидротехническое строительство ведется вообще без каких-либо технических условий, утвержденных законодательным порядком...» [6, л. 74].

Естественно, подобное равнодушное отношение сотрудников центрального аппарата к проблемам Волгостроя не могло не отразиться на работниках Волжского ИТЛ и способствовало профессиональной деформации. Крайним проявлением негативного отношения к заключенным стала ситуация, озвученная начальником политотдела Волгостроя Воронковым: «...когда люди умирают, то не заботятся о том, как обращались с людьми. ... есть такой фельдшер Рыжков, он заявляет так заключенным: «Я вас научу, уже лимит на тот свет мною получен, что ты думаешь, уйдешь отсюда живым? Не уйдешь, пока не свернешь голову...» [7, л. 112]. В итоге только в 1940 г. по трудоспособности было потеряно 1,21 млн. человеко-дней [7, л. 113].

Анализ документов показал, что управленцы всех уровней на строительных площадках не интересовались лагерными вопросами, а сотрудники ИТЛ не проявляли должного интереса к вопросам производственной деятельности и использования заключенных. Заметим, что сложившееся положение дел на Волгострое стало характерной чертой и при возведении других гидроузлов. Отсутствие взаимодействия между администрацией ИТЛ и производственных участков и районов приводило к нерациональному использованию принудительного труда и в конечном счете к провалу планов.

Практически на протяжении всего периода 1936–1941 гг. обычной практикой было невыполнение норм выработки, а также низкая производительность труда осужденных. Так, в 1938 г. нормы по земляным и бетонным работам реализовывались соответственно на 87,8 % и 67,9 % [6, л. 20]. За 11 месяцев 1939 г. средние нормы выработки почти по всем основным работам были выполнены лишь в размере

от 21,4 % до 64,9 %, а превышены только по 3 показателям из 20 [3, л. 25]. Несколько улучшилось положение в 1940 г. Реализация норм в среднем составила около 102 %, а в денежном выражении средняя выработка на человеко-день по строительно-монтажным работам равнялась в целом по Волгострою 30 рублям 18 коп., или 81,5 % от плана (в 1939 г. – 73,2 %) [3, л. 25; 4, л. 43].

О нерациональном производственном использовании заключенных свидетельствовали значительные простои. За 1938 г. общее количество простоев по Волгострою составило 914,5 тыс. трудодней, выразившееся в 6,4 млн. рублей убытков (один день официально стоил 7 рублей) [6, л. 20]. Несмотря на постоянно декларируемую руководством строительства необходимость борьбы за рациональную организацию труда, количество простоев не снижалось. Так, только за январь 1939 г. было зафиксировано 151,5 тыс. человеко-дней простоев, а в первой половине февраля – 42 тыс. [6, л. 20–21]. Главными причинами простоев были необеспеченность фронта работ, отсутствие дисциплины и плохие погодные условия.

Весьма существенным фактором снижения эффективности трудового использования осужденных были отказы от работ. Показательно, что причинами этого явления были не столько нежелание работать отрицательно настроенной части спецконтингента, придерживающейся воровских норм поведения, сколько сопротивление произволу администрации ИТЛ, которая далеко не всегда предпринимала меры по обеспечению должного вещевого, продовольственного и медицинского снабжения заключенных. Например, на строительстве Угличского гидроузла основной причиной невыполнения плана в осенне-зимний период 1939 г. стал невыход на работу осужденных, обусловленный отсутствием одежды и обуви. Начальник работ Зильберштейн оправдывалась: «...работы на сооружениях не ведутся потому, что не выводится от 600 до 1000 человек, а те, которые выводятся – они прячутся по разным местам. Поэтому одеть лагерь необходимо, чтобы возможно было проводить работы зимой, как и летом» [5, л. 78].

По авторским подсчетам, обеспеченность осужденных вещевым довольствием в 1939 г. равнялась в среднем 54%, в 1-м полугодии 1941 г. – 75,2%.

Таким образом, в 1935–1941 гг. заключенные Волжского ИТЛ НКВД СССР сыграли решающую роль в сооружении Рыбинского и Угличского гидроузлов. Выявленные нами показатели подтверждают крупномасштабную хозяйственную деятельность ГУЛАГа в сфере гидротехнического строительства.

Приоритетный характер возведения гидроузлов в большой степени способствовал тому, что Волжский ИТЛ получал рабочую силу преимущественно в соответствии со своими потребностями. Тем не менее ее наличие не всегда гарантировало реализацию планов.

Главными причинами невыполнения плановых заданий были: 1) плохая организация труда осужденных, вследствие чего возникали многочисленные простои; 2) отказы от работы; 3) отсутствие взаимодействия между администрацией ИТЛ и производственных участков и районов; 4) недостаток действенной помощи и контроля со стороны центрального аппарата ГУЛАГа.

Практически на протяжении всего периода 1936–1941 гг. обычной практикой было невыполнение заключенными норм выработки, а также низкая производительность их труда. Несмотря на нерациональное производственное использование осужденных, в целом мобилизационная направленность экономики ГУЛАГа позволяла, хотя и с немалыми издержками, реализовывать значительные народнохозяйственные проекты, в данном случае схему «Большая Волга». Преимущество принудительного труда заключалось в мобильности и низких требованиях к жилищно-бытовым условиям.

Список использованных источников

1. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф. Р-9401. Оп. 1 а. Д. 7.
2. ГАРФ. Ф. Р-9414. Оп. 1 а. Д. 371.
3. ГАРФ. Ф. Р-9414. Оп. 4. Д. 19.
4. ГАРФ. Ф. Р-9414. Оп. 4. Д. 38.
5. ГАРФ. Ф. Р-9414. Оп. 4. Д. 16.
6. ГАРФ. Ф. Р-9414. Оп. 4. Д. 14.
7. ГАРФ. Ф. Р-9414. Оп. 4. Д. 111.
8. Система исправительно-трудовых лагерей в СССР : 1923–1960 : справочник / сост. М. Б. Смирнов ; под ред. Н. Г. Охотина, А. Б. Рогинского ; о-во «Мемориал» ; ГАРФ. – М., 1998.

Поступила 30.08.2010 г.

УДК 94 (470+571) «17/1917»

ББК 63.3(2)5

М 601

Н. А. Милешина

N. A. Mileshina

**ДВОРЯНСКИЕ СОБРАНИЯ В РОССИИ:
ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ И ВОЗРОЖДЕНИЕ ТРАДИЦИЙ****NOBLE ASSEMBLY IN RUSSIA:
THE HISTORICAL EXPERIENCE AND RENAISSANCE TRADITION**

В статье проанализирован опыт организации и функционирования сословных учреждений на примере губернских и уездных дворянских собраний. Выявлены сословные традиции, сформированные в результате деятельности дворянских собраний и сохранившие своё значение для современной России. Проанализирован процесс возрождения дворянских традиций в современной России на примере деятельности «Союза потомков Российского Дворянства». Опыт функционирования этой общественной организации имеет большое значение для распространения православных ценностей, воспитания молодежи, преодоления духовного кризиса в России.

Ключевые слова: высшее сословие, дворянское собрание, сословные традиции, органы сословного управления, возрождение дворянских традиций.

This article analyzes the experience of the organization and functioning of the estate agencies in the case of provincial and district assemblies of the nobility. Class traditions, formed as a result of the activities of Noble Assemblies and retained its value for modern Russia, are identified. The process of regeneration of noble traditions in modern Russia by an example of the «Union of the descendants of the Russian nobility» has been analysed. Work experience of this public organization is of great importance for the dissemination of orthodox values, educating of the youth, overcoming of the spiritual crisis in Russia.

Key words: upper class, noble assembly, class tradition, bodies, the revival of aristocratic traditions.

Современные исследователи духовного наследия России утверждают: «Идеологический монолит в обществе – это менталитет XIX века, а не XXI, необходимо осмысление своих корней» [5]. В этой связи показательны, с одной стороны, возрастание научного интереса к исследованию культуры повседневности высшего сословия, с другой – возрождение его сословных традиций.

Начиная со второй половины XVIII столетия – «золотого века» российского дворянства, важнейшую роль в повседневной жизни представителя, формировании сословных ценностей и нравственных приоритетов высшего сословия играло Дворянское собрание – орган сословной дворянской корпорации. Первые упоминания о дворянских собраниях в источниках датируются 1766 годом применительно к различным уездам России. Преобразования

Екатерины II, направленные на расширение привилегий дворянства, завершили процесс становления дворянских собраний. Так, «Учреждение для управления губерниями» (1775) и «Жалованная грамота дворянству» (1785) узаконили организационную структуру дворянской корпорации. Учреждения о губернии создавали корпорации дворян в пределах уезда, а «Жалованная грамота» – в масштабах губернии. Губернские и уездные дворянские собрания впоследствии получили название дворянских депутатских собраний.

Через функционирование дворянских собраний представители высшего сословия получали не только право сословного самоуправления, но и возможность влиять на местную правительственную администрацию. Сбылась давняя мечта дворян о создании своих корпораций и сословных учреждений на местах.

Теперь им не нужно было отправляться в столицу для защиты своих интересов и сословных прав. Кроме того, дворянским собраниям предоставлялось право защищаться в суде с собственным стряпчим (адвокатом).

Губернские дворянские собрания должны были иметь отдельный дом, где проводились заседания, собственного секретаря, который также выбирался дворянством, собственную казну, печать и архив. Так, в конце XIX века Киевское губернское собрание приобрело усадьбу в центре города, на территории которой было построено здание Дворянского собрания [8].

Определялся и порядок заседаний дворянских собраний. Обыкновенные дворянские собрания собирались раз в 3 года. Чрезвычайные дворянские собрания могли созываться и чаще, но с разрешения губернатора. Уездные дворянские собрания должны были собираться за 3 месяца до губернских собраний и рассматривать сословные дела уездного масштаба.

Достаточно четко были определены функции дворянских собраний. Губернское дворянское собрание обсуждало все сословные дела и вопросы, предложенные государственными властями. Мемуары второй половины XVIII–XIX веков А. Т. Болотова, И. О. Острожского-Лоховицкого, Л. Весина, М. Гарновского, А. М. Тургенева, Н. А. Огаревой-Тучковой, архивные материалы свидетельствуют, что в числе самых распространенных проблем, рассматриваемых дворянскими собраниями, были: состояние народного образования, произвол помещиков, борьба с холерой и оспой, «закупка хлеба и продовольствия из армейских магазинов в связи с неурожаем» [4], разбор жалоб и споров отдельных дворянских семейств; взятие имений в опеку.

Одной из важнейших функций дворянских собраний были выборы сословных дворянских органов. Губернские дворянские собрания имели право делать представления губернатору, министру внутренних дел, а в особо важных случаях докладывать о своих нуждах непосредственно царю. Так, дворянское собрание Екатеринославской губернии в мае 1791 г. ходатайствовало «об утверждении...вольной винной продажи», «о запрещении принимать беглых людей наших в станицы

Войска Донского к тамошним старшинам и в Таврическую область». Но особенно беспокоила екатеринославских дворян уязвимость их положения как собственников земельных владений: раздача земель Г. Потемкиным не была закреплена юридически. Поэтому в конце XVIII века они неоднократно обращались к императрице с просьбами «об утверждении в собственность розданных земель» [3].

Важнейшей функцией дворянских собраний было определение принадлежности того или иного рода или отдельной личности к российскому дворянству. В случае признания представленных доказательств дворянства неопровержимыми, собрание вносило просителей в дворянскую родословную книгу местничества. Реализация этой функции, несмотря на пристальное внимание к ней правительства, вызывала много затруднений на местах. Так, предводитель екатеринославского дворянства Н. Капнист был вынужден обращаться к Екатерине II «с просьбой разъяснить, какие доказательства дворянского происхождения грецких и армянских родов считать действительными» [12].

При этом самодержавие строго ограничивало объем властных полномочий дворянских собраний. В частности, вопросы об основах государственного устройства им категорически запрещалось обсуждать. Поэтому даже в начале XX века, в условиях нарастания социальных противоречий в российском обществе и кризисных явлений внутри высшего сословия, представители дворянских обществ «считали своим главным делом не допускать враждебных и просто неприятных правительству речей» и не обсуждать вопросы, выходящие за рамки местных нужд [1].

Дворянским собраниям принадлежит заслуга создания уникальных архитектурных памятников, многие из которых сохранились по сей день. Бюджеты губернских дворянских организаций формировались из средств самих дворян без участия государства. Дворяне для городских нужд возводили и содержали «на свой кошт» учебные заведения, общественные здания, храмы, дворцы, доходные дома, личные особняки, создавали различные комитеты и иные частные благотворительные организации.

Дворянские собрания выполняли досуговую, коммуникативную и даже воспитательную функции, способствовали единению дворянской корпорации. Выборы дворянских предводителей, сопровождавшиеся торжествами, стимулировали развитие светских праздников: «Избраны были дворянством уездные предводители. На площади... для парада поставлен был большой жареный бык; ... разставлены были большие чаны с вином, пивом и медом... Все в несколько минут было уничтожено...» [11].

Посещение балов Дворянского собрания Москвы было обязательной составляющей путешествий провинциальных помещиков в столицу. На этот «настоящий съезд России» везли детей, чтобы развить в них светские манеры, чувство сословного достоинства и единения с элитой, найти им «выгодную партию»: «2 раза был я в Благородном Собрании. Дворяне почти всех великорусских губерний стекались сюда каждую зиму, чтобы повеселить в нем жен и дочерей... Не одно малое тщеславие проводить вечера вместе с высшими представителями русского дворянства привлекало их в Собрание. Нет почти русской семьи, в которой не было бы полдюжины дочерей: авось ли Дунюшка или Параша приглянутся какому-нибудь хорошему человеку!» [2].

В целом дворянские собрания сыграли важную роль в формировании сословных ценностей и этикетных норм, реализации служебного долга и корпоративных интересов, распространении благотворительности в дворянской среде, способствовали социокультурному развитию русского общества в целом. В условиях возрождения дворянских собраний в современной России подобный уникальный опыт деятельности сословного учреждения представляется особенно актуальным.

В условиях духовного кризиса в современной России как никогда очевидна «необходимость восстановления нравственных основ, которые способны объединить общество» [9]. Богатейшее духовное наследие дворянства, огромный потенциал уникальной системы ценностей благородного сословия, его нравственных, просветительских и эстетических идеалов определяют возрождение развенчанной

большевиками «культуры эксплуататоров» в современной России. Важнейшую роль в этом процессе играет Российское Дворянское Собрание (РДС).

Возрождение традиций русского дворянства началось еще в эпоху «перестройки» М. С. Горбачева. В условиях демократизации политической системы и провозглашения гласности в апреле 1990 г. в Москве был создан «Союз потомков Российского дворянства – Российское Дворянское Собрание». Это событие нашло отражение в средствах массовой информации. По воспоминаниям представителей Киевского дворянского собрания, «тон этих публикаций повсеместно был насмешливым, ироничным и даже издевательским» [8]. Это вполне объяснимо: стереотипы, которые годами внедрялись в массовое сознание, не могли разрушиться моментально.

Несмотря на все препятствия, 17 мая 1991 г. РДС получило регистрацию в Министерстве юстиции. РДС провозгласило себя «корпоративной общественной организацией, объединяющей лиц, принадлежащих к русскому дворянству, а также потомков российских дворянских родов, документально и неопровержимо доказавших свою несомненную принадлежность к русскому дворянству». Цели РДС строились в соответствии с традициями высшего сословия и включали: 1) восстановление и продолжение исторической преемственности государства и поколений; 2) формирование общественного сознания на основе традиционных российских духовных и нравственных ценностей, Веры предков и исторических традиций Российской государственности; 3) возрождение исторического, государственного и национального самосознания народов России и величия Отечества; 4) утверждение в России истинной культуры, принципов гражданского достоинства и чести, традиций верного служения своему Отечеству, уважения к российской истории, высокой нравственности и духовности [7].

20–21 ноября 1992 года прошел I Всероссийский дворянский съезд, на котором была принята «Государственная и общественно-политическая концепция РДС». Названная концепция стала основой деятельности и рос-

сийского дворянского движения в целом. В концепции нашла отражение вся сложность и противоречивость переходного периода, в котором находилась Россия в начале 1990-х гг. В частности, потомки дворянства констатировали всеобъемлющий хаос и кризис, начало «новой смуты», усугубленной разрушением и утратой в советский период традиционных ценностей российского общества: «Годы тоталитаризма привели к значительной люмпенизации населения и к почти полному исчезновению людей, способных мыслить государственно и перспективно». Исходя из того, что «дворянство сложилось как сословие защитников и служителей Отечества, высоко поднимавших значение чувств долга и чести», авторы концепции выступали за «возрождение России как великой державы, гармонично вобравшей в себя в современных условиях все лучшие качества». При этом обосновывались следующие принципы функционирования РДС: приоритет нравственности и духовности; легитимность; государственное единство; признание экономической свободы; правовое государство, основанное на традиционализме, стабильности и согласии.

Организационная структура РДС также основана на традициях сословного управления дворянства, сложившихся в конце XVIII – начале XX столетий. Высшим руководящим органом РДС является Всероссийский Дворянский Съезд, созываемый, как правило, раз в три года. Возглавляет собрание Предводитель РДС, с 31 мая 2008 г. – князь Г. Г. Гагарин.

Деятельность РДС проходит под Высочайшим покровительством легитимной Главы Российского Императорского Дома Ее Императорского Высочества Государыни Великой Княгини Марии Владимировны. В ряде случаев РДС участвует в координации и решении организационных вопросов по подготовке Высочайших визитов Членов Российского Императорского Дома в Россию.

Достаточно быстрыми темпами идет процесс возрождения дворянских собраний в регионах России. Так, если в 2005 г. оно насчитывало чуть более 10 филиалов [10], то на сегодняшний день в состав РДС входят около 70 региональных отделений и представительств, в том числе 51 региональное Дворянское

Собрание на территории нынешней Российской Федерации. Деятельность РДС основывается на «поиске путей к согласию и единству народов исторической России». Показателем этого являются региональные Дворянские Собрания, созданные в странах Ближнего Зарубежья и Балтии. Кроме того, РДС уделяет большое внимание созданию отделений и представительств в странах Дальнего Зарубежья. Наиболее крупные из них представлены Болгарией и Австралией. Общая численность РДС на сегодняшний момент – более 13 тыс. человек.

Являясь неполитической организацией, РДС оставляет за собой право высказываться, в том числе и в средствах массовой информации, по важнейшим вопросам жизни России и других государств, взаимодействует с Советом Федерации и Государственной Думой Федерального Собрания России, с Московской патриархией, с близкими по духу общественными организациями, с Герольдией канцелярии Главы Российского Императорского Дома.

РДС осуществляет большой перечень научно-просветительских, историко-мемориальных, культурных, гуманитарных и воспитательных программ. Наиболее крупными такими историко-научными акциями за последние годы явились проведенные РДС конференции «Военные династии Отечества. К 625-летию победы на Куликовом поле и 60-летию Победы в Великой Отечественной войне» (Кострома, сентябрь 2005 г.), «Дворянство и современность» (Санкт-Петербург, май 2006 г.) и др.

При РДС в Москве действует молодежная секция. Ряд региональных Дворянских Собраний опекают гимназии и лицеи в своих регионах, занимаются разработкой и внедрением педагогических программ. РДС проводит значительное количество концертов, литературных и литературно-музыкальных салонов. Собрание возрождает и бальную культуру дворянства: дает незабываемые классические балы.

РДС возрождает традиции благотворительной и попечительской деятельности, в частности, осуществляет патронаж над Домом ребенка Можайской женской исправительной колонии, рядом богаделен и детских заведений. С 2001 г. РДС совместно с издательством «Центрполиграф» осуществляет большую

издательскую программу «Россия забытая и неизвестная». Цель программы – напомнить о глубоких духовных и нравственных традициях, которыми всегда была сильна Россия.

Таким образом, РДС проводит огромную работу по возрождению лучших традиций дворянского сословия, основанных на преданном служении Отчеству, чести и благородстве, православных ценностях и самопожертвовании. В этой связи показателен призыв РДС к желающим вступить в его ряды: «Доказывая сейчас свою принадлежность к роду предков, Вы исполняете свой долг перед ними и перед историей. Семейная традиция, будучи устным преданием, или даже облеченной в мемуары, остается достоянием одной лишь семьи. Заявляя о себе в Департаменте Герольдии РДС и строго документируя каждое звено своей родословной, Вы вступаете совсем в иную сферу – сферу закона Российской Империи и уже тем самым входите в ее историю» [7].

Список использованных источников

1. Баринаева, Е. П. Российское дворянство в начале XX века: социокультурный портрет / Е. П. Баринаева. – Самара : Самарск. ун-т, 2006. – С. 97.

2. Вигель, Ф. Ф. Записки / Ф. Ф. Вигель. – М., 1864. – Ч. 2. – С. 184.

3. Государственный архив автономной республики Крым. – Ф. 535. – Оп. 1. – Д. 2391. – Л. 3.

4. Государственный архив Харьковской области. – Ф. 254. – Оп. 1. – Д. 1. – Л. 1.

5. Дзюба, С. А. Спор с духовным наследием / С. А. Дзюба // Независимая газета. – 2008. – 17 апр. – С. 3.

6. Информация для желающих вступить в Российское Дворянское Собрание [Электронный ресурс] // Российское Дворянское Собрание : официальный сайт. – Режим доступа : www.nobility.ru

7. Информация о Российском Дворянском Собрании [Электронный ресурс] // Российское Дворянское Собрание : офиц. сайт. – Режим доступа : www.nobility.ru

8. Киевское дворянское собрание. История создания [Электронный ресурс] // Киевское дворянское собрание. – Режим доступа : www.noble.kiev.ua

9. Короткова, М. В. Эволюция материальной и духовной культуры московского дворянства в контексте повседневности XVIII – первой половины XIX века / М. В. Короткова. – М., 2008. – С. 3.

10. Литвинова, Т. Н. Организация и деятельность дворянских сословных учреждений Воронежской губернии последней четверти XVIII – первой половины XIX вв. : дис. ... канд. ист. наук / Т. Н. Литвинова. – Воронеж, 2005. – С. 4.

11. Мешков, И. И. Записки / И. И. Мешков // Русский архив. – 1905. – № 6. – 140–162.

12. Российский государственный архив древних актов. – Ф. 286. – Оп. 2. – Д. 61. – Л. 240.

Поступила 24.09.2010 г.

УДК 351.74 «1921/1930»

ББК 67

Ш 658

Т. П. Шишулина

T. P. Shishulina

**ПРОБЛЕМА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КАДРОВОГО СОСТАВА
МИЛИЦИИ МОРДОВИИ В ГОДЫ НОВОЙ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ПОЛИТИКИ***

**THE PROBLEM OF IMPROVING MORDOVIA MILITIA CADRE
DURING THE NEW ECONOMIC POLICY**

В статье анализируются проблема комплектования кадров советской милиции в 1920-х гг., предпринимаемые меры по улучшению качественных характеристик сотрудников органов правопорядка. Проводилась политика сокращения штатов, устанавливались льготы и предпринимались попытки повышения заработной платы, расширение системы обучения и повышение квалификации кадров милиции и т. д.

Ключевые слова: Советская милиция, милицейский аппарат, новая экономическая политика, квалификация кадров милиции, классовый подход, местные органы советской власти, материальная обеспеченность.

The article analyzes the problems of cadre of the Soviet militia in the 1920s, the steps taken to improve the qualitative characteristics of law enforcement. The policy of cadre reduction was adopted, benefits were defined, attempts were made to increase wages, training system and skills development of the militia cadre were expanded, etc.

Key words: Soviet militia, a militia unit, the new economic policy, militia cadres, a class approach, local Soviet authorities, material security.

С момента создания советской милиции, в условиях гражданской войны, ее аппарат чрезмерно увеличился, однако в профессиональном отношении оставлял желать лучшего. Поэтому первоочередной задачей при проведении кадровой политики относительно милиции стало сокращение штатов и улучшение качественных характеристик ее кадров. Вследствие этого руководством страны были предприняты следующие меры.

Во-первых, массовое сокращение штатов: к началу 1922 г. штатная численность милиции РСФСР по сравнению с 1920 г. снизилась на 60 % [2, с. 40]. Массовые увольнения последовали и в мордовском милицейском аппарате.

Во-вторых, чистка аппарата, которая была проведена в целях «укрепления кадров милиции с профессиональной точки зрения, повышения коммунистического уровня ее работы». В соответствии с декретом ВЦИК «О пересмотре и доукомплектовании личного состава милиции», принятом 23 ноября 1922 г., в уездных, областных и центральных комиссиях по чистке кадров работников милиции

работали представители НКВД, Наркомюста, Наркомтруда, партийных и профсоюзных организаций. Комиссии проводили тщательную проверку личного состава милиции, выявляли не соответствующих требованиям, предъявляемым к работникам милиции, не работоспособных, дискредитировавших милицию лиц, и немедленно их увольняли, пополняли милицию «достойными, преданными Советской власти людьми» [4, с. 52].

Во время чистки 1922–1923 гг. по 38 губерниям РСФСР из проверенных 43 404 чел. уволено в процессе чистки 9 233 или 21,28 % [3, с. 83]. Чистка затронула работников милиции Мордовии. Так, в конце 1923 г. был снят с должности начальник Инсарской уездной милиции «некий Неофанов, который будучи «случайным» человеком, морально неустойчивым, отрицательно повлиял на многих подчиненных, развалил милицейскую работу и подорвал ее авторитет в глазах жителей уезда». Через некоторое время был уволен и арестован и возглавляющий городскую милицию того же уездного центра «некто Кащеев», который «злоупотреблял служебным положением» [4, с. 54].

Отмеченные примеры весьма типичны для Мордовии 1920-х гг.

В-третьих, установление серьезных преград для поступления на службу работников бывшей полиции. Милиция как орган Советской власти по-прежнему рассматривалась как страж классовых интересов трудящихся, а милиционер характеризовался, по выражению М. И. Калинина, как «зеркало Советской власти». Приказом Главного управления милиции от 13 апреля 1922 г. «О порядке принятия на службу в милицию и уголовный розыск лиц, служащих ранее в полиции и жандармерии» объявлялось постановление Президиума ВЦИК от 29 августа 1921 г., согласно которому в милицию могли приниматься лишь те служащие ранее в полиции или жандармерии лица, которые предоставят документы о восстановлении в правах гражданства. Президиум ВЦИК обращал внимание губернских исполкомов на необходимость проявлять максимальную осторожность в восстановлении в правах гражданства, ибо «каждая ошибка в этом отношении будет дискредитировать Советскую власть в глазах трудящихся». В результате на 1 октября 1924 г. в РСФСР (данные по 43 губерниям и областям) в уголовном розыске, причем преимущественно во вспомогательном составе, работало 79 бывших служащих полиции (1,7% всего личного состава) [4, с. 55]. По воспоминаниям бывших работников мордовской милиции, в это время многие бывшие полицейские и жандармы, «сомнительные люди» были уволены из рядов рабоче-крестьянской милиции [3, с. 84].

В-четвертых, проведение работы по целенаправленному политическому воспитанию кадров милиции, что было обусловлено классовым подходом к их формированию и усилением в условиях НЭП буржуазной и мелкобуржуазной идеологии, усугублявшейся тяжелым материальным положением милиции. Поэтому в январе 1920 г. при отделениях милиции организуются политотделы, с апреля 1921 г. в советской милиции создаются политсекретариаты, вводится институт комиссаров и политруков. Политсекретариат, созданный при Главном управлении милиции РСФСР под непосредственным руководством ЦК РКП (б),

имел право издавать приказы, циркуляры, инструкции организационно-политического и политико-просветительного характера, организовывать политсекретариаты в губерниях и автономных республиках и руководить ими. Комиссары назначались для осуществления политического контроля за работой командного состава и административно-командного состава советской милиции, проведения работы по повышению ее боеспособности и укрепления дисциплины, развития классового самосознания и коммунистического мировоззрения у работников милиции. Политруки назначались в низшие органы милиции с согласия губернских и уездных органов Главполитпросвета и были обязаны принимать активное участие в деятельности коммунистических ячеек милиции, проводить занятия по политическим вопросам, организовывать групповые чтения газет, книг, лекций по различным отраслям знания. Формы политико-воспитательной работы были различными: политические занятия, курсы по ликвидации политической неграмотности, политчасы.

Однако в июле 1923 г., в рамках общего курса РКП (б) на сокращение государственного аппарата, в том числе и органов внутренних дел, политсекретариаты были ликвидированы, а их функции были переданы губернским комитетам партии, губполитпросветам и культотделам. Оргбюро РКП (б) признавало необходимым иметь при губернских и областных комитетах партии по одному инструктору по работе в милиции и уголовном розыске, в обязанности которого входило изучение состояния работы по политическому воспитанию кадров милиции.

В-пятых, заработная плата и льготы работников милиции и уголовного розыска. На протяжении всего рассматриваемого периода крайне острой оставалась проблема материального обеспечения работников милиции. На протяжении 1920-х гг. уровень заработной платы работников милиции оставался одним из самых низких в стране. В 1925 г. среднемесячная ставка старшего милиционера и участкового надзирателя составляла 23 руб., в 1929 г. в среднем по РСФСР милиционер получал 30–35 руб., а, например, чернорабочий – 40 руб., дворник – 60 руб. [2, л. 75].

Тяжелое материальное положение работников милиции стало одной из причин высокой текучести личного состава милиции, которая по РСФСР в целом превышала 60%. Особенно велика была сменяемость милиционеров в сельской местности. Соответственно, стаж сотрудников милиции также был невысок. Так, например, в Ульяновской губернии только чуть более 50% милиционеров служили в милиции более 1 года [6, с. 30].

Еще одним последствием низкого уровня материальной обеспеченности стало распространение преступности среди работников милиции, особенно растрат, взяточничества, злоупотреблений властью. По статистическим данным за апрель-июнь 1924 г., среди преступлений, совершенных командным составом (включая старших милиционеров) на первом месте – злоупотребления и превышения власти (1,8%), затем следуют в равной мере (1,4%) взяточничество, присвоение, растраты и другие преступления. На последнем месте – насилие при исполнении служебных обязанностей (около 0,1%), служебный подлог (0,08%) и неправосудие при расследовании преступлений (0,08%) [6, с. 31–32].

В результате 30 октября 1927 г. ВЦИК и СНК РСФСР принимают постановление «Об улучшении быта и службы работников рабоче-крестьянской милиции и уголовного розыска», в котором местным исполкомам предлагалось повысить в 1927–1928 гг. заработную плату работникам милиции и установить минимальный предел заработной платы для сельских милиционеров. Согласно следующему постановлению ВЦИК и СНК РСФСР «Об улучшении быта и службы работников рабоче-крестьянской милиции» от 11 ноября 1927 г., центральным и местным исполкомам предлагалось ввести «государственное страхование работников строевого состава милиции и активного состава уголовного розыска на случай смерти или инвалидности вследствие исполнения ими служебных обязанностей» [7, ст. 761].

В мае 1928 г. ВЦИК и СНК РСФСР приняли постановление «Об установлении периодических прибавок к заработной плате за выслугу лет для работников строевого и активного состава милиции» [8, ст. 386]. Надбавки исчислялись следующим образом: за 3 года

непрерывной службы в милиции – 10%, за 6 лет – 20%, за 9 лет – 30% от основного должностного оклада. В результате этих мер уже в 1928 г. заработная плата работников милиции РСФСР в среднем увеличилась на 17,1%.

В-шестых, выдвижение рабочих и крестьян из сферы производства на работу в милицию или «выдвиженчество». В условиях хронической нехватки кадров в различных звеньях государственного аппарата, выдвиженчество стало практиковаться для решения кадровой проблемы во многих государственных органах. Применительно к милиции эта мера в 1920-е гг. еще не получила широкого распространения, но тем не менее повлияла на социальный состав милиции. Кроме того, для рассматриваемого периода характерны попытки возродить, правда, в несколько трансформированном виде, идею замены полиции всеобщим вооружением народа, что выразилось в предложении НКВД РСФСР ввести милиционную повинность граждан, одобренном СНК РСФСР [9, ст. 404]. Однако на практике эта идея оказалась неосуществимой.

В-седьмых, продолжение политики по подготовке кадров милиции. После окончания гражданской войны подготовка кадров для милиции велась в губернских школах (курсах) среднего и младшего командного состава. Однако в конце 1922–1923 гг. в связи с переходом милиции на местный бюджет школы при губернских управлениях милиции стали быстро расформировываться. Для улучшения положения с кадрами в 1922 г. открываются средние школы командного состава в Петрограде, Омске, Новочеркасске, госбюджетные областные школы младшего командного состава в Свердловске, Саратове и Воронеже. Для первоначальной подготовки милиционеров, согласно приказу Главного управления милиции НКВД РСФСР от 16 декабря 1921 г., были открыты школы-резервы при губернских управлениях. В июле 1929 г. в Москве открываются Высшие курсы для подготовки старшего начальствующего состава милиции и исправительно-трудовых учреждений. В 1928 г. все госбюджетные школы получили единые учебные планы и единые наименования – школы административно-милицейских работников.

При наборе в школы милиции жестко соблюдался классовый подход: 90% курсантов

составляли рабочие и крестьяне [7, с. 78].

В результате проведенного исследования необходимо отметить следующее: для кадровой политики большевиков 1920-х гг. были характерны попытки повышения профессионального уровня сотрудников милиции за счет сокращения штатов чрезмерно громоздкого милицейского аппарата, ориентации на увеличение заработной платы и установление некоторых льгот для работников милиции, расширение системы обучения и повышение квалификации кадров милиции. Также для этого периода характерно все большее распространение классового подхода при отборе кадров, проявлениями которого стали «чистки сотрудников», «выдвиженчество», проведение политработы среди кадров милиции. Названные меры отразились и на кадровом составе милиции Мордовии, однако не привели к значительному улучшению его качественных характеристик.

Список использованных источников

1. ГА РФ. – Ф. 393. – Оп. 58. – Д. 49.
2. Еропкин, М. И. Развитие органов милиции в советском государстве / М. И. Еропкин. – М. : Юрид. лит., 1967. – 87 с.
3. Жизнь ради жизни: фотодокументы, интервью, хроника событий, исторические документы, стихи. 1917 – 1997. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1997. – 328 с.
4. Мулукаев, Р. С. Милиция России (1917–1993 гг.) : историко-правовой очерк / Р. С. Мулукаев, Н. Н. Карташов. – Орел : Норма, 1995. – 235 с.
5. Мулукаев, Р. С. Советская милиция: этапы развития / Р. С. Мулукаев, А. Я. Малыгин. – М. : Наука, 1985. – 149 с.
6. Статистический обзор деятельности местных административных органов НКВД РСФСР. – М., 1921–1927 гг. – Вып. 1. – 679 с.
7. СУ РФ. – 1927. – № 113.
8. СУ РФ. – 1928. – № 52.
9. СУ РФ. – 1930. – № 31.

Поступила 28.09.2010 г.

УДК 347.73 : 336.148

ББК 67.402

А 49

А. Е. Алехин

А. Е. Alekhin

ОСНОВАНИЯ ПРЕКРАЩЕНИЯ ПОЛНОМОЧИЙ КОНТРОЛЬНО-СЧЕТНЫХ ОРГАНОВ СУБЪЕКТОВ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**GROUNDS FOR THE AUTHORITY CESSATION OF THE FINANCIAL CONTROL DEPARTMENTS IN THE SUBJECTS OF THE RUSSIAN FEDERATION**

В статье рассмотрены проблемы прекращения полномочий контрольно-счетных органов субъектов Российской Федерации и их должностных лиц.

Ключевые слова: бюджетный контроль, финансовый контроль, органы финансового контроля субъектов Российской Федерации, прекращение полномочий.

The article focuses on the authority cessation of financial control departments and its officials in the subjects of the Russian Federation.

Key words: budget control, financial control, financial control departments of the Russian Federation subjects, authority cessation.

Финансово-бюджетный контроль в субъектах РФ осуществляют специально созданные контрольно-счетные органы. Нормативное обеспечение деятельности данных органов осуществляется субъектами РФ самостоятельно, что неизбежно приводит к многообразию подходов в правовом регулировании отдельных вопросов их функционирования. Такая ситуация наблюдается, например, в вопросе о досрочном прекращении полномочий контрольно-счетных органов в целом или их отдельных должностных лиц.

1. Анализ действующего регионального законодательства о контрольно-счетных органах субъектов РФ позволил нам выделить следующие основания для досрочного прекращения полномочий данных органов внешнего финансово-бюджетного контроля:

1) Досрочный роспуск контрольно-счетного органа субъекта РФ в связи с признанием его работы по итогам годового отчета неудовлетворительной, если за такое решение проголосует не менее 2/3 от установленного числа депутатов законодательного (представительного) органа государственной власти субъекта РФ, (далее парламент субъекта Российской Федерации).

Данная норма установлена в п. «а» абз. 1 ст. 8 Закона Томской области «О Контрольной палате» [3]. Считаем, что данная норма должна присутствовать в законах всех субъектов РФ регламентирующих деятельность контрольно-счетных органов данных регионов;

2) Досрочное прекращение полномочий Председателя контрольно-счетного органа субъекта РФ;

3) В связи с досрочным прекращением полномочий парламента субъекта РФ. Сразу необходимо отметить, что данное основание для досрочного прекращения полномочий контрольно-счетного органа субъекта РФ считаем неприемлемым. Время деятельности данного органа финансово-бюджетного контроля ни в коем случае не должен каким либо образом зависеть от времени деятельности регионального парламента, роспуск которого может произойти как вследствие совершенных им ошибок, так и в связи с политической обстановкой внутри региона.

Существует два способа реализации третьего основания досрочного прекращения полномочий контрольно-счетного органа. Например, в Республике Саха (Якутия) [6] и Ненецком автономном округе [4] должностные

лица контрольно-счетных органов избираются на срок полномочий регионального парламента и являются его структурными подразделениями. Таким образом, в случае досрочного прекращения полномочий парламента, автоматически распускается и их контрольно-счетный орган.

В Красноярском крае ситуация несколько иная. В соответствии с п. «е» ч. 1 ст. 9 Закона Красноярского края «О Счетной палате Красноярского края» [2] Председатель Счетной палаты, его заместитель и аудиторы могут быть досрочно освобождены от должности в случае избрания Законодательного Собрания края нового созыва, при этом решение о досрочном прекращении полномочий может быть принято не ранее, чем через шесть месяцев после начала работы Законодательного Собрания нового созыва, если за такое решение проголосует не менее 2/3 его депутатов. При этом в ч. 3 ст. 9 прямо установлено, что деятельность Счетной палаты не может быть приостановлена в связи с досрочным прекращением деятельности краевого парламента. То есть из содержания данной статьи следует вывод, что краевой парламента сам решает, будет ли Счетная палата продолжать осуществлять свои полномочия до окончания своего срока или по истечении шести месяцев он преступит к формированию ее нового состава. Но при этом в любом случае сразу свои полномочия она не прекращает.

Похожая формулировка основания для досрочного роспуска Счетной палаты содержится в абз. 5 ч. 2 ст. 28 Закона Алтайского края «О Счетной палате Алтайского края» [1], в котором закреплено, что председатель Счетной палаты, его заместитель и аудиторы могут быть досрочно освобождены от должности решением краевого Совета народных депутатов в случае формирования краевого Совета нового созыва. При этом решение о досрочном прекращении полномочий председателя Счетной палаты, его заместителя и аудиторов может быть принято краевым парламентом нового созыва по представлению его комитета по бюджету, налоговой и кредитной политике не ранее чем через шесть месяцев после начала его работы, если за такое решение проголосует не менее 2/3 избранных депутатов. При этом

деятельность Счетной палаты не может быть приостановлена в связи с досрочным прекращением полномочий парламента.

Еще одним основанием для роспуска контрольно-счетного органа субъекта РФ должен быть факт прекращения полномочий председателя, например, вследствие выражения ему недоверия. Так как в случае отставки председателя контрольно-счетного органа в отставку уходят и все остальные работники контрольно-счетного органа. Это в свою очередь позволит новому председателю реализовать свое право предложить кандидатуры аудиторов и заместителя на утверждение парламента субъекта РФ и сформировать его новый (обновленный) состав, как это закреплено в региональном законодательстве. Однако в законе необходимо установить норму, в соответствии с которой в случае отставки председателя контрольно-счетного органа его обязанности временно продолжит исполнять заместитель, а орган продолжает свою работу до формирования нового состава.

2. Основания для досрочного прекращения полномочий отдельных должностных лиц контрольно-счетных органов субъектов РФ (председатель, заместитель председателя, аудиторы) в разных регионах в основной массе схожи и в большинстве своем заимствованы из Федерального закона «О государственной гражданской службе РФ» от 27 июля 2004 года. Однако нормативное закрепление данных оснований в законах субъектов РФ регламентирующей деятельность контрольно-счетных органов не случайно. Необходимо помнить, что председатель, заместитель председателя и аудиторы не всегда являются государственными гражданскими служащими субъектов РФ, а зачастую замещают государственные должности. Например, в Республике Мордовия председатель Счетной палаты замещает государственную должность [5]. Следовательно, вопрос правового регулирования прекращения полномочий должностных лиц контрольно-счетного органа субъекта РФ требует самостоятельного закрепления.

Анализ регионального законодательства касательно перечисленных в нем оснований для досрочного прекращения полномочий должностных лиц контрольно-счетного органа

субъекта РФ позволил определить следующий их перечень:

1) Субъектно-физиологические основания: а) достижение должностным лицом возраста 60 лет; б) наличие подтвержденного заключением медицинского учреждения заболевания, препятствующего исполнению должностным лицом своих должностных обязанностей; в) признание должностного лица недееспособным или ограниченно дееспособным решением суда, вступившим в законную силу; г) объявление должностного лица умершим решением суда, вступившим в законную силу.

Полномочия председателя, заместителя председателя, аудиторов контрольно-счетной палаты субъекта РФ прекращаются:

– в случаях, предусмотренных п/п «а», «б» с момента вступления в силу соответствующего постановления парламента субъекта РФ;
– в случаях, предусмотренных п/п «в», «г» с момента вступления в силу решения суда.

2) Объективные основания: а) прекращение гражданства РФ или получение гражданства иностранного государства, либо вида на жительство или иного документа, подтверждающего право на постоянное проживание гражданина РФ на территории иностранного государства; б) объявление должностного лица безвестно отсутствующим решением суда, вступившим в законную силу; в) несоблюдение требований об ограничениях по службе установленных федеральными и региональными законами; г) отказа от прохождения процедуры оформления допуска к сведениям, составляющим государственную и иную охраняемую федеральным или региональным законом тайну, если исполнение должностных обязанностей связано с использованием таких сведений; д) вступление в силу обвинительного приговора суда в отношении должностного лица; е) лишение права должностного лица занимать государственные должности в течение определенного срока решением суда, вступившим в законную силу; ж) личное заявление об отставке.

Полномочия председателя, заместителя председателя, аудиторов контрольно-счетной палаты субъекта РФ прекращаются:

– в случаях, предусмотренных п/п «б», «д», «е» с момента вступления в силу решения

(приговора) суда;

– в случаях, предусмотренных п/п «а», «г» с момента вступления в силу соответствующего постановления парламента субъекта РФ;

– в случае, предусмотренном п/п «ж» по истечении двух недель со дня подачи заявления об отставке;

– в случае, предусмотренном п/п «в» по истечении двух недель со дня вынесения предупреждения о нарушении требований об ограничениях по службе, и если лицо не устранило в указанный срок данное нарушение.

3) Основания, связанные с профессиональными качествами должностного лица: отставка в результате выражения недоверия, если за такое решение проголосует не менее 2/3 от общего числа депутатов.

Высшее должностное лицо субъекта РФ, председатель и депутаты законодательного (представительного) органа государственной власти субъекта РФ вправе выразить недоверие должностному лицу контрольно-счетного органа субъекта РФ в случае: издания им актов, противоречащих Конституции РФ, федеральным законам, конституции (уставу) и законам субъекта РФ, если такие противоречия установлены соответствующим судом, а должностное лицо контрольно-счетного органа субъекта РФ не устранило указанные противоречия в течение двух недель со дня вступления в силу решения суда; ненадлежащее исполнение должностным лицом контрольно-счетного органа субъекта РФ своих обязанностей.

Постановление парламента субъекта РФ о недоверии председателю контрольно-счетного органа субъекта РФ принимается двумя третями голосов, а в отношении заместителя председателя и аудитора контрольно-счетного органа субъекта РФ большинством голосов от установленного числа депутатов по инициативе высшего должностного лица субъекта РФ, председателя регионального парламента или не менее одной трети (или половины) от установленного числа депутатов. Полномочия председателя, заместителя председателя, аудиторов контрольно-счетной палаты субъекта РФ прекращаются с момента вступления в силу соответствующего постановления парламента субъекта РФ.

На наш взгляд, такой подход к решению данного вопроса отвечает как интересам контрольно-счетной палаты субъекта РФ, так и интересам высшего должностного лица и законодательного (представительного) органа субъекта РФ. Это, с одной стороны, вносит необходимую стабильность в работу самой палаты и является гарантией ее независимости, а с другой – дает возможность органам, заинтересованным в хорошей работе палаты воспользоваться имеющимися рычагами, избавиться от слабого звена при организации ее работы.

Список использованных источников

1. Закон Алтайского края 19 ноября 2001 года № 89-ЗС «О Счетной палате Алтайского края» // Алтайская правда. – 2001. – 27 ноября.
2. Закон Красноярского края 21 декабря 1995 года № 8-193 «О Счетной палате Красноярского края» // Красноярский рабочий. – 1996. – 10 января.
3. Закон Томской области от 15 мая 2000 г. № 20-ОЗ «О Контрольной палате» // Официальные ведомости Государственной Думы Томской области. – 2000. – 30 мая.
4. Ст. 4 Закона Ненецкого автономного округа «О Контрольно-счетной палате Собрании депутатов Ненецкого автономного округа» от 09.04.97. // Нярьяна-Вындер. – 1997. – 20 мая.
5. Ст. 2 Закона Республики Мордовия от 7 февраля 2005 г. № 2-З «О государственных должностях и должностях гражданской службы Республики Мордовия» // Известия Мордовии. – 2005. – 8 февраля.
6. Ст. 7 Закона Республики Саха (Якутия) от 16 марта 1995 г. 3 № 55-1 «О Контрольном комитете Государственного Собрании (Ил Тумэн) Республики Саха (Якутия)» // Якутские ведомости. – 1995. – 28 июня.

Поступила 14.07.2010 г.

УДК 342.1

ББК 67

Б 825

М. М. Борисова

M. M. Borisova

АДМИНИСТРАТИВНО-ТЕРРИТОРИАЛЬНЫЕ ЕДИНИЦЫ С ОСОБЫМ СТАТУСОМ В ОБЪЕДИНЕННЫХ СУБЪЕКТАХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ADMINISTRATIVE-TERRITORIAL ENTITIES WITH SPECIAL STATUS IN THE UNITED SUBJECTS OF THE RUSSIAN FEDERATION

В статье раскрываются элементы особого статуса административно-территориальных единиц в объединенных субъектах на основе анализа как федерального законодательства, так и законодательства указанных субъектов.

Ключевые слова: особый статус, административно-территориальная единица, объединение субъектов РФ.

The article describes the elements of the special status for administrative-territorial units in the combined entity on the basis of analysis of both federal law and laws of these entities.

Key words: special status administrative-territorial unit, the union of the Russian regions.

В настоящее время в Российской Федерации образованы пять новых объединенных субъектов: Пермский край [1], Красноярский край [2], Камчатский край [3], Иркутская область [4], Забайкальский край [5].

Согласно федеральным конституционным законам, принятым по данным субъектам, автономные округа, участвующие в процессе объединения, преобразуются в административно-территориальные единицы с особым статусом.

Несмотря на достаточно короткое время существования в законодательстве Российской Федерации категории «административно-территориальная единица с особым статусом», вопрос о содержательном наполнении данного понятия является предметом обширной дискуссии в научной сфере.

Так, отмечается, что особенность таких единиц обусловлена, во-первых, тем, что это бывшие субъекты Российской Федерации, которые добровольно отказались от более «высокого» статуса государственного образования. Во-вторых, тем, что на их территории проживают коренные малочисленные народы. И, в-третьих, тем, что они находятся в особом климатическом и географическом положении [6].

В федеральных конституционных законах особый статус округов как административно-территориальных единиц урегулирован в общих чертах. Согласно Федеральному конституционному закону от 25 марта 2004 года № 1-ФКЗ «Об образовании в составе Российской Федерации нового субъекта Российской Федерации в результате объединения Пермской области и Коми-Пермяцкого автономного округа», особенности статуса административно-территориальной единицы состоят в следующем: в округе формируются территориальные органы государственной власти, являющиеся составной частью единой государственной власти края (ст. 4); устанавливается представительство округа в органе законодательной власти края (ст. 6); предусматривается возможность образования в округе постоянной сессии краевого (областного) суда и постоянного судебного присутствия арбитражного суда края (ст. 12); организация местного самоуправления в округе осуществляется с учетом его особого статуса (ст. 13).

В других федеральных конституционных законах об образовании новых субъектов Российской Федерации данные статусные характеристики (за исключением института представительства в органе законодательной власти субъекта РФ и образования в округе органов судебной власти) не фиксируются.

Кроме того, существенными являются и различия в нормах представительства административно-территориальных единиц с особым статусом в законодательных органах

объединенных субъектов. Так, в Пермском крае Коми-Пермяцкий округ представлен 2 из 60 депутатами Законодательного Собрания края (что составляет всего 3,3 % от их общего числа); Таймырский и Эвенкийский округа в Законодательном Собрании Красноярского края имеют по 2 депутата из 52 (т. е. по 3,8 % на каждый округ); Агинский Бурятский округ представлен 5 из 50 (10 %) депутатами в Законодательном собрании Забайкальского края, и 4 из 50 (8 %) депутатами у Усть-Ордынского Бурятского округа в Иркутской области. Самым высоким оказалось представительство Корякского округа в Камчатском крае, где округ имеет 10 гарантированных мест из 50 (20 %) в Законодательном собрании края.

И хотя во всех федеральных конституционных законах подчеркивается, что автономные округа преобразуются в административно-территориальные единицы с особым статусом, иных элементов особого статуса законы не устанавливают. Кроме того, согласно Федеральному конституционному закону от 14 октября 2005 года № 6-ФКЗ «Об образовании в составе Российской Федерации нового субъекта Российской Федерации в результате объединения Красноярского края, Таймырского (Долгано-Ненецкого) автономного округа и Эвенкийского автономного округа», в состав объединенного Красноярского края автономные округа вошли в качестве муниципальных районов и иного статуса у них фактически нет [2]. Таким образом, в Красноярском крае была введена наиболее «жесткая» правовая регламентация статуса округов, где формальное установление специального положения реально привело к установлению общего статуса муниципального образования, что, на наш взгляд, противоречит концепции особого статуса, который подразумевает по крайней мере создание «надмуниципальной» территориальной единицы.

Согласно ч. 2 ст. 5 Федерального конституционного закона от 17 декабря 2001 г. № 6-ФКЗ «О порядке принятия в Российскую Федерацию и образования в ее составе нового субъекта Российской Федерации» [7] статус административно-территориальной единицы является предметом совместного регулирования России и ее субъекта. В этой связи анализ

правотворческой практики в субъектах РФ представляет значительный интерес. В настоящее время в новых субъектах РФ приняты уставы, в которые включены специальные нормы, посвященные административно-территориальным единицам с особым статусом. Поэтому исследование правового статуса административно-территориальных единиц целесообразно провести в ракурсе рассмотрения вариативности элементов данного статуса, закрепленных в уставах новых субъектов РФ.

К числу атрибутивных признаков округов, согласно уставам, следует отнести следующие.

Во-первых, собственные органы управления. Наличие собственных органов управления является одной из важнейших характеристик, указывающей на особый статус таких единиц.

Так, Устав Пермского края в Коми-Пермяцком округе учреждает институт должностного лица, возглавляющего Коми-Пермяцкий округ (ч. 2 и 3 ст. 41 Устава) [9]. Глава Коми-Пермяцкого округа как должностное лицо возглавляет в ранге министра края краевой орган исполнительной власти – Министерство края по делам Коми-Пермяцкого округа. Аналогичная система управления округом была воссоздана и в Иркутской области (ст. 18 Устава Иркутской области) [8].

Что касается порядка формирования законодательных (представительных) органов государственной власти объединенных субъектов, то нормы представительства округов были обозначены.

Вторым элементом особого статуса указанных округов является особая организация их территории. Это выражается прежде всего в уставных положениях о территориальной целостности данных округов. Так, например, одним из принципов административно-территориального устройства уставы Красноярского и Пермского краев указали принцип территориальной целостности административно-территориальной единицы (п. 3 ст. 33 Устава Красноярского края, п. 1 ст. 35 Устава Пермского края).

В-третьих, несмотря на нивелирование в Красноярском крае статуса округов до муниципальных районов, в остальных федеральных конституционных законах и уставах субъектов четко прослеживается логика создания данных

округов в качестве надмуниципальных структур. Так, например, ст. 109 Забайкальского края подчеркивает, что организация местного самоуправления на территории Агинского Бурятского округа осуществляется в соответствии с законодательством Российской Федерации и Забайкальского края с учетом особенностей административно-территориальной единицы.

Важной особенностью является то, что административно-территориальные единицы являются преемниками автономных округов, образованных по национально-территориальному признаку.

Таким образом, анализ законодательства объединенных субъектов показывает, что сборными атрибутивными признаками особого статуса административно-территориальных единиц являются: целостность и единство территории в пределах установленных ранее границ, административное деление, административный центр, собственные органы управления, символика, использование в официальных сферах общения национального языка.

В зависимости от вариативности набора указанных признаков, округа можно разделить на три группы. Первая группа предполагает наиболее жесткую правовую регламентацию статуса административно-территориальной единицы, фактическую трансформацию округа в муниципальный район. Исключение составляет лишь гарантированное федеральным конституционным законом представительство административно-территориальной единицы в законодательном органе объединенного субъекта. Примером такого урегулирования правового статуса административно-территориальной единицы является законодательство Красноярского края.

Второй вариант правового регулирования особого статуса административно-территориальной единицы был реализован в Иркутской области и Камчатском крае. В указанных субъектах, на наш взгляд, логика категории «особый статус административно-территориальной единицы» была соблюдена больше, и статус бывших автономных округов не стали нивелировать до статуса муниципальных образований. Согласно федеральным конституционным законам и уставам вышеназванных субъектов, административно-территориальные единицы

с особым статусом здесь являются надмуниципальными структурами. Вследствие этого в органах исполнительной власти субъектов были созданы специальные администрации территориальных единиц, а в законодательных органах увеличена норма представительства от них.

Третий вариант правовой регламентации особого статуса административно-территориальной единицы является наиболее широким, и применен в Забайкальском и Пермском краях. На наш взгляд, здесь прослеживается попытка законодателя сформировать административную автономию в рамках округов.

Если принять во внимание, что три варианта регулирования были выделены на основе анализа законодательства о пяти объединенных субъектах, то напрашивается вывод, что законодатели в настоящее время не пришли к единому пониманию особого статуса административно-территориальной единицы. Если учитывать также и то, что процессы по объединению субъектов имели целью упорядочить сложный субъектный состав РФ и административно-территориальную структуру страны, решить «проблему» сложносоставных субъектов РФ в целях эффективности управления, то можно сделать вывод и о том, что данные цели также не были достигнуты. Фактически в РФ появился новый вид субъектов РФ – объединенные субъекты с административно-территориальными единицами, обладающими особым (практически всегда различным) статусом.

Таким образом, реформа если и не привела к кардинально противоположным результатам, то дала определенный концептуальный сбой. И если все же действительно преследуется цель оптимизации управления территориями, то одним из выходов из создавшейся правовой ситуации видится принятие единого федерального закона об особом статусе административно-территориальной единицы в объединенных субъектах.

Список использованных источников

1. Об образовании в составе Российской Федерации нового субъекта Российской Федерации в результате объединения Пермской области и Коми-

Пермского автономного округа» : Федеральный конституционный закон от 25 марта 2004 года № 1-ФКЗ // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2004. – № 13. – Ст. 1110.

2. Об образовании в составе Российской Федерации нового субъекта Российской Федерации в результате объединения Красноярского края, Таймырского (Долгано-Ненецкого) автономного округа и Эвенкийского автономного округа : Федеральный конституционный закон от 14 октября 2005 года № 6-ФКЗ // Собрание законодательства РФ. – 2005. – № 42. – Ст. 4212.

3. Об образовании в составе Российской Федерации нового субъекта Российской Федерации в результате объединения Камчатской области и Корякского автономного округа : Федеральный конституционный закон от 12 июля 2006 года № 2-ФКЗ // Собрание законодательства. – 2006. – № 29. – Ст. 3119.

4. Об образовании в составе Российской Федерации нового субъекта Российской Федерации в результате объединения Иркутской области и Усть-Ордынского Бурятского автономного округа : Федеральный конституционный закон от 30 декабря 2006 года № 6-ФКЗ // Собрание Законодательства Российской Федерации. – 2007. – № 1. – Ст. 1.

5. Об образовании в составе Российской Федерации нового субъекта Российской Федерации в результате объединения Читинской области и Агинского Бурятского автономного округа : Федеральный конституционный закон Российской Федерации от 21 июля 2007 года № 5-ФКЗ // Собрание Законодательства Российской Федерации. – 2007. – № 30. – Ст. 3745.

6. О порядке принятия в Российскую Федерацию и образования в ее составе нового субъекта Российской Федерации : Федеральный конституционный закон от 17 декабря 2001 г. № 6-ФКЗ // Собрание Законодательства Российской Федерации. – 2001. – № 52 (Ч. 1). – Ст. 4916.

7. Проблемы изменения состава субъектов Российской Федерации : интервью с А. В. Уссом // Российский юридический журнал. – 2007. – № 3. – С. 42–48.

8. Устав Иркутской области от 17 апреля 2009 г. // Ведомости Законодательного Собрания Иркутской области. – 2009. – № 9.

9. Устав Пермского края от 27 апреля 2007 г. // Собрание законодательства Пермского края. – 2007. – № 5 (часть I).

Поступила 01.07.2010 г.

УДК 343.293 (470-571)

ББК 67.408.03

Д 814

*И. Г. Дудко**I. G. Dudko***АМНИСТИЯ В РОССИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПОСЛЕДСТВИЯ****AMNESTY IN RUSSIA: PROBLEMS AND RESULTS**

Статья посвящена правовой природе акта амнистии. Рассмотрены проблемы, вызванные принятием актов амнистии Государственной Думой; высказаны предложения по совершенствованию института амнистии в России.

Ключевые слова: амнистия, Государственная Дума, акт, конституционное явление, правовые последствия, Конституционный Суд.

The article is devoted to the legal nature of the amnesty. The problems caused by the adoption of acts of clemency by the Gosudarstvennaya Duma are considered. The suggestions for improving the Institute of amnesty in Russia are made.

Key words: amnesty, Gosudarstvennaya Duma, act, constitutional phenomenon, legal consequences, Constitutional Court.

По своему целеполаганию амнистия выступает гуманистической акцией высшей власти. Будучи актом милости, амнистия преследует двоякую цель. С одной стороны, это освобождение от ответственности и наказания (правовых последствий наказания) персонально не определенного круга лиц, с другой – возвышение значимости власти, ее возвеличивания и увековечивания событий (юбилейных дат). Акт амнистии есть свидетельство господства власти, ибо верховная власть осуществляет действие вопреки сложившимся в обществе традициям, моральным правилам и, по сути, в нарушение принципа неотвратимости наказания. Предполагается, что осуществляя прощение, высшая власть своим гуманным актом дает правонарушителю шанс стать полноценным (правопослушным) гражданином.

По своей правовой природе амнистия находится в лоне конституционного права. Это в первую очередь конституционное явление. Своим происхождением амнистия в России обязана конституционному полномочию Государственной Думы на объявление амнистии (п. «ж» ч. 1 ст. 103 Конституции Российской Федерации). Амнистия реализуется в конституционном пространстве и опосредует области

уголовного права, уголовного процесса, иных отраслей. Она является все же не уголовно-правовым, а конституционно-правовым способом прекращения уголовного преследования и наказания. Уголовный кодекс РФ определяет пределы правовых последствий акта амнистии (освобождение от уголовной ответственности, освобождение от наказания, сокращение назначенного наказания, замена назначенного наказания более мягким видом, освобождение от дополнительного наказания, снятие судимости) и уточняет, что она применяется к индивидуально неопределенному кругу лиц (ст. 84).

Выступая актом, направленным на освобождение от ответственности и наказания, амнистия находится в области не уголовной, а именно конституционной политики, выражающей основополагающие принципы правового государства в области взаимоотношений человека с обществом. Уголовная политика основывается на применении ответственности и наказания, интенсивность которых может лишь характеризовать степень либеральности этой политики. Напротив, амнистия в ее различных проявлениях означает освобождение от ответственности и наказания; в этом плане она всегда противоположна уголовной

политике государства, формально осуществляется вопреки ей. Уголовная политика основывается на неотвратимости наказания, в то время как амнистия его исключает. Амнистия является скорее изъятием из общей уголовной политики или ее существенной корректировкой. Нельзя не согласиться с мнением В. А. Григоряна, который считает, что при объявлении амнистии в первую очередь подрываются цели уголовного наказания: восстановление социальной справедливости, исправление осужденных и предупреждение совершения новых преступлений [1].

Амнистия – это в первую очередь конституционно-правовой институт, регулирующий отношения, связанные с освобождением от ответственности и наказания (правовых последствий наказания) в соответствии с государственной волей. Государственная Дума, объявляя амнистию, выражает государственный интерес, реализует конституционную политику по отношению осужденных лиц (подозреваемых, обвиняемых). Субъектом предоставления амнистии по существу выступает государство в целом – Российская Федерация, интерес которой в отношениях амнистии представляет Государственная Дума. Принадлежность полномочия объявлять амнистию «нижней» палате российского парламента формально исходит из представительного характера Государственной Думы.

Амнистия есть своего рода бремя власти. Исключительная принадлежность амнистии «нижней» палате российского парламента, ее публично-правовое значение позволяют утверждать, что она формально является доверием общества к актам демократического института. Следовательно, воплощение акта амнистии (в содержательно-смысловом наполнении) должно являться свидетельством степени «зрелости» этой власти. К сожалению, приходится констатировать обратное.

Акт амнистии – экстраординарное событие. В стабильном обществе, власть осознает факт того, что акт амнистии может применяться в исключительных, крайне редких случаях (например, 1913 г. – в честь 300-летия дома Романовых; 1953 г. – в связи со смертью И. В. Сталина). В современной России

амнистия обрела гипертрофированные черты и превратилась в своего рода «индустрию для высшей власти». За семнадцать лет обладания правом на амнистию Государственная Дума приняла 16 актов амнистии, более 40 постановлений, связанных с амнистией (объявление, применение, толкование) и породила комплекс вопросов, далеко не все из которых получили свое разрешение.

Первая проблема заключается как раз в «степени интенсивности» акта амнистии, что привело к девальвации самого института амнистии. По мнению представителей различных слоев российского общества, амнистия стала актом «соревновательного» характера. Каждый новый созыв Государственной Думы стремится «отметиться» принятием постановления об амнистии. При этом «нижняя» палата парламента не выработала четких критериев в отношении оснований, условий и субъектов, к которым применяется амнистия. Сложно объяснить, почему согласно постановлению от 16 апреля 2010 г. «Об объявлении амнистии в связи с 65-летием Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 годов» от наказания освобождаются ветераны Великой Отечественной войны, а согласно постановлению от 26 мая 2000 г. «Об объявлении амнистии в связи с 55-летием Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 годов» – осужденные на срок свыше десяти лет за умышленные преступления и др., но не ветераны Великой войны. Различны поводы, в связи с которыми принимаются акты об амнистии. В качестве таковых выступают: юбилей победы в Великой Отечественной войне, принятие конституции, окончание военных действий на территории определенного субъекта РФ, международное событие и т. д.

Весьма сомнительны результаты амнистии. К примеру, на основе постановления Государственной Думы от 26 мая 2000 г. «Об объявлении амнистии в связи с 55-летием Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 годов» из мест лишения свободы было освобождено 188 тысяч осужденных. Это почти каждый пятый из лиц, отбывающих наказание. В целом же амнистия коснулась около 400 тысяч лиц. По данным 2005 г., из тех

188 тысяч освободившихся 63 % вернулись обратно в места лишения свободы, причем в основном за преступления большей тяжести. Такие результаты амнистии, несомненно, подрывают авторитет государства и снижают эффективность уголовно-правовых мер борьбы с преступностью. Искаженной оказалась и гуманистическая направленность данного института.

Акты амнистии породили проблему «конкурирующих» конституционных ценностей. Так, распространение амнистии на уголовное преследование противоречит презумпции невиновности как важнейшему конституционному праву в области правосудия. Согласно Конституции РФ каждый обвиняемый в совершении преступления считается невиновным, пока его вина не будет доказана в предусмотренном федеральным законом порядке и установлена вступившим в законную силу приговором суда (ч. 1 ст. 49). Между тем прекращение уголовного преследования по амнистии равносильно признанию вины амнистируемого, поскольку амнистия считается не реабилитирующим основанием от ответственности и наказания. Исходя из непреложности презумпции невиновности полагаю, что амнистия не должна распространяться на стадии уголовного преследования, не должна применяться до вступления в силу уголовного приговора.

Последнее подтверждается и иным обстоятельством. Вследствие акта амнистии были прекращены уголовные дела на стадии судебного разбирательства в отношении лиц, обвиняемых в совершении преступления. Однако лица, которые пострадали от преступлений, лишились права на должную судебную защиту, восстановления в нарушенных правах, компенсации причиненного ущерба (ст. 52 Конституции РФ). Реализация акта амнистии ставит лиц, пострадавших от преступлений, в неравное положение с амнистируемыми. Пострадавшие, в частности, лишаются возможности участвовать в доказывании виновности обвиняемого, обстоятельств совершения им преступления, а также квалификации их действий. Как следствие, происходит ущемление прав потерпевших за счет осуществления прав амнистируемых. На недопустимость

такого положения указывает ст. 17 Конституции РФ.

Существенное искажение сути амнистии, а также общеправовых принципов Государственная Дума продемонстрировала в частности постановлением от 26 мая 2000 г. «Об объявлении амнистии в связи с 55-летием Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 годов» [3] и постановлением от 28 июня 2000 г. «О внесении изменения в постановление Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации «Об объявлении амнистии в связи с 55-летием Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 годов» [4].

Как следует из содержания постановления от 26 мая 2000 г., Государственная Дума допустила явные искажения целей и задач института амнистии и ориентированной на них общей концепции этого акта. Так, в результате этого акта лица, награжденные орденами и медалями СССР и Российской Федерации, инвалиды I или II группы и отнесенные к I или II группе диспансерного учета больные туберкулезом подлежали освобождению от уголовного преследования и наказания независимо от тяжести содеянного, т. е. и в случаях совершения ими тяжких и особо тяжких преступлений, что для других категорий амнистируемых исключалось. При принятии постановления Государственной Думой такой подход не получил каких-либо объяснений и обоснований, которые позволяли бы признать его согласующимся с конституционной ответственностью государства за обеспечение общественной безопасности, прав и законных интересов граждан и за недопущение произвола при решении вопросов, связанных с уголовной ответственностью. Пытаясь исправить ситуацию, Государственная Дума приняла вышеуказанное постановление от 28 июня 2000 г. Однако изменения, внесенные в действующий акт амнистии, еще более осложнили ситуацию, поскольку данный акт ввел ограничения в статусе тех лиц, которые еще не были амнистированы, но подлежали освобождению в силу первоначального акта об амнистии.

Данные постановления являлись предметом обсуждения в Конституционном Суде

РФ, который признал не соответствующим Конституции Российской Федерации, ее статьям 1, 2, 6 (ч. 2), 17 (ч. 3), 18, 21 (ч. 1) и 55 (ч. 2), нормативное положение, содержащееся во взаимосвязанных предписаниях пункта 12 постановления Государственной Думы от 26 мая 2000 года «Об объявлении амнистии в связи с 55-летием Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 годов» и изменившего его редакцию пункта 1 постановления Государственной Думы от 28 июня 2000 года «О внесении изменения в постановление Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации «Об объявлении амнистии в связи с 55-летием Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 годов», согласно которому применение амнистии к лицам, перечисленным в подпунктах «б» и «д» пункта 2 постановления от 26 мая 2000 года, в случае совершения ими тяжких и особо тяжких преступлений исключалось лишь после принятия постановления от 28 июня 2000 года [2].

Действующие акты амнистии обозначили проблему формы и технико-юридического обеспечения данных актов. В постановлении Конституционного Суда РФ от 5 июля 2001 г. № 11-П было установлено, что постановление Государственной Думы, которым объявляется амнистия, является уникальным нормативно-правовым актом в сравнении с постановлениями Государственной Думы по другим вопросам, а также в сравнении с иными нормативными подзаконными актами, принимаемыми в форме постановлений. Конституционный Суд РФ подчеркнул, что постановления Государственной Думы об амнистии в системе действующих нормативно-правовых актов по своему уровню и материально-правовому содержанию могут быть приравнены только к принимаемым

Государственной Думой законам. Исходя из конституционной логики, Конституционный Суд РФ указал на необходимость принятия закона об общих условиях осуществления амнистии.

За истекший после принятия данного постановления период, Государственная Дума не исполнила предписаний Конституционного Суда в части принятия закона об общих условиях осуществления амнистии; не выработала четких критериев в отношении оснований, условий и субъектов, к которым должна применяться амнистия; проигнорировала общественную позицию в отношении того, что амнистия не должна распространяться на стадии уголовного преследования и не должна применяться до вступления в силу уголовного приговора. Считаю необходимым предложить введение «моратория» на постановления Государственной Думы об объявлении амнистии. С такой инициативой могли бы выступить Конституционный Суд РФ и Президент РФ.

Список использованных источников

1. Григорян, В. А. Амнистия: теория и практика применения / В. А. Григорян // Следователь. – 2004. – № 7. – С. 10.
2. Постановление Конституционного Суда РФ от 05.07.2001 г. № 11-П по делу о проверке конституционности постановления Государственной Думы от 28.06.2000 г. № 492-III ГД «О внесении изменения в постановление Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации «Об объявлении амнистии в связи с 55-летием Победы в Великой Отечественной войне 194–1945 годов» в связи с запросом Советского районного суда города Челябинска и жалобам ряда граждан // Российская газета. – 2001. – 18 июля.
3. Российская газета. – 2001. – 26 мая.
4. Российская газета. – 2001. – 28 июня.

Поступила 17.07.2010 г.

УДК 34 (045)

ББК 67

П 64

Л. А. Потанова

L. A. Potanova

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА
В ОБЛАСТИ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ И БОРЬБЫ С ЭКСТРЕМИЗМОМ
В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**TOPICAL ISSUES RELATED TO IMPROVING OF LEGISLATION
IN THE FIELD OF COUNTERING AND COMBATING EXTREMISM
IN THE RUSSIAN FEDERATION**

В статье рассматриваются актуальные вопросы правового противодействия негативным тенденциям распространения различных проявлений экстремизма в России. Автор предпринимает попытку формулирования законодательных предложений по важным направлениям создания эффективного правового механизма.

Ключевые слова: экстремизм, противоправная деятельность, правовая регламентация, законопроект, правовое противодействие.

The article deals with topical issues of legal counter to the negative trends of the various manifestations of extremism in Russia. The author attempts to formulate legislative proposals on important aspects of establishing an effective legal mechanism.

Key words: extremism, illegal activity, legal regulation, bill, legal counteraction.

В России на сегодняшний день негативные тенденции распространения различных проявлений экстремизма вызывают серьезную опасность для общества и государства. По статистическим подсчетам за последние 2008–2010 годы наблюдается непрерывный рост именно этой категории преступлений. В январе – феврале 2010 года зарегистрировано 104 преступления экстремистской направленности [3], в 2009 году зарегистрировано 20 умышленных убийств и покушений на убийство, совершенных по мотивам национальной и расовой ненависти, в 2008 году их было 12 [1].

Продолжающийся рост преступных экстремистских проявлений позволяет предположить, что существующая сегодня в России обширная правовая база по противодействию различным проявлениям экстремизма работает неэффективно или не в полном объеме. В результате мониторинга нормативных правовых актов, принятых по вопросам противодействия экстремизму, установлено, что на июль 2010 года их около 153. Анализируя

законодательство, следует отметить, что есть Концепция противодействия терроризму в Российской Федерации, утвержденная Президентом Российской Федерации Д. Медведевым 5 октября 2009 года и отсутствует единая государственная концепция по противодействию экстремизму. Во многих законодательных источниках эти понятия идентифицируют и взаимоподменяют. Отсюда и появляются утверждения некоторых исследователей, что создаваемые новые нормативно-правовые документы, регламентирующие борьбу с отдельными его видами и формами, содержат дублирующие нормы [2].

Для решения ряда проблем на практике прежде всего требуются четкие материальные и процессуальные механизмы согласованной и взаимодействующей работы всех государственных и общественных институтов. Реализуя комплексный подход в реформировании законодательства, необходимы детальные и глубокие проработки в комплексе нормативных актов взаимодействующих между собой для достижения цели приостановления роста

экстремистской преступности. Обратим внимания на важность действующих дефиниций уголовного законодательства, обеспечивающих законность и стимулирующих на активное использование непосредственных мер предупреждения, пресечения конкретных экстремистских преступлений и применения справедливого наказания за них.

Речь идет о поэтапном пересмотре Уголовного кодекса и Федерального закона «О противодействии экстремистской деятельности» с целью повышения эффективности ресурсного обеспечения борьбы с проявлениями экстремизма, в том числе и путем наращивания карательного воздействия.

С превентивной целью предлагаем внести изменения: 1) в ст. ст. 84 и 85 УК РФ о неприменении амнистии и помилования к лицам, совершившим наиболее опасные проявления экстремистской деятельности [4]; 2) в ст. 79 УК РФ и исключить применение условно-досрочного освобождения к лицам, осужденным за совершение любого из деяний экстремистской направленности; 3) в ч. 4 ст. 78 УК РФ и в ч. 4 ст. 83 УК РФ дополнения, исключающие возможность применения сроков давности для лиц, осужденных за совершение преступлений экстремистского характера; 4) ввести уголовную ответственность за публичное демонстрирование нацистской атрибутики или символики и за распространение пропагандистских средств экстремистского содержания; 5) в ст. 282.2 исключить из УК РФ; 5) объединить статьи 282.1, 282.2 УК РФ в единую универсальную норму, так как основной связывающей идеей указанных норм является закрепление ответственности за создание, руководство, либо участие в определенных групповых образованиях, деятельность которых связана с осуществлением экстремистской деятельности; ст. 282.1 УК РФ изложить в следующей редакции: «Статья 282.1. Организация экстремистской организованной группы или экстремистского сообщества (организации).

1. Создание экстремистской организованной группы, а равно руководство такой группой или входящим в нее структурным подразделением, – наказываются...

2. Участие в экстремистской организованной группе, – наказывается...

3. Создание экстремистского сообщества (организации), а равно руководство таким сообществом или входящим в него структурным подразделением, – наказывается...

4. Участие в экстремистском сообществе (организации), – наказывается...

Деяния, предусмотренные частями первой или второй настоящей статьи, совершенные лицом с использованием своего служебного положения, – наказываются...

5. Деяния, предусмотренные частями третьей или четвертой настоящей статьи, совершенные лицом с использованием своего служебного положения, – наказываются...

Примечания. 1. Лицо, добровольно прекратившее участие в экстремистской организованной группе или экстремистском сообществе (организации), освобождается от уголовной ответственности, если в его действиях не содержится иного состава преступления.

2. Под экстремистскими мотивами и целями в настоящем Кодексе понимаются:

а) мотивы и цели, связанные с незаконным присвоением, захватом, удержанием или изменением власти, а также воздействием на принятие решений органами власти в интересах экстремистов;

б) мотивы и цели, связанные с ненавистью или враждой к гражданам в зависимости от принадлежности их к определенному полу, расе, национальности, языку, религии, политическим убеждениям, происхождению, должностному или социальному положению, принадлежности к какой-либо иной социальной группе.

С целью установления правовой прозрачности и ясности понятийного аппарата предлагаем обратить внимание на следующие изменения в Федеральном законе от 25 июля 2002 г. № 114-ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности» (с изменениями и дополнениями) [5]: 1) в ст. 4 Закона круг субъектов, осуществляющих противодействие экстремистской деятельности, законодатель упомянул лишь о носителях публичной власти, упустив из виду тот факт, что противостоять экстремизму должны не только правоохрани-

тельные органы, но и все общество, о чем косвенно указывается и в ст. 2 Закона, согласно которой одним принципов соответствующего противодействия является «...сотрудничество государства с общественными и религиозными объединениями, иными организациями, гражданами...». Предлагаем расширить круг субъектов, осуществляющих противодействие экстремистской деятельности, путем нормативного закрепления в качестве таковых общественные и религиозные объединения, иные организации и собственно граждан; 2) в соответствии со ст. 7 Закона следует, что, независимо от специфики экстремистских деяний, осуществляемых в рамках общественного или религиозного объединения, либо иной организации, закон предписывает соответствующему должностному лицу, во всяком случае, выносить в отношении субъекта правонарушения предупреждение, в то время как соответствующий порядок назначения административного наказания должен регламентироваться нормами Кодекса Российской Федерации об административных правонарушениях. Таким образом, законодатель, регулируя общественные отношения, возникающие в связи с совершением административного правонарушения, нормой статьи 7 Закона «О противодействии экстремистской деятельности» нарушает положение, закрепленное в ст. 1.1. КоАП РФ, согласно которому законодательство об административных правонарушениях состоит только из названного Кодекса и принимаемых в соответствии с ним законов субъектов Российской Федерации об административных правонарушениях. Таким образом, необходимо внесение изменений, в соответствии с которыми компетентному субъекту дозволяется (а не предписывается) выносить предупреждение общественному или религиозному объединению, либо иной организации в случае выявления фактов, свидетельствующих о наличии в их деятельности признаков экстремизма; 3) в соответствии со ст. 8 Закона, предупреждение о недопустимости распространения экстремистских материалов через средства массовой информации и осуществления ими экстремистской деятельности должно быть вынесено любому телевизионному каналу, каким-либо

образом осветившему идеологию и деятельность экстремистских структур. В законодательной формулировке ничего не говорится о цели распространения экстремистских материалов, из чего следует, что за соответствующую деятельность установленной законом ответственности подлежат и СМИ, сообщения которых ориентированы на культурные, просветительские и иные непротивоправные цели. Необходима новая редакция ч. 1 ст. 8 Федерального закона «О противодействии экстремистской деятельности», учитывающая экстремистский характер цели при совершении соответствующих деяний как необходимого признака их противоправности. Часть 3 ст. 16 Закона устанавливает, что «при проведении массовых акций не допускается привлечение для участия в них экстремистских организаций, использование их символики или атрибутики, а также распространение экстремистских материалов». Однако значительная часть организованных структур, осуществляющих экстремистскую деятельность, не относится к экстремистским организациям по определению. Поэтому рассматриваемая норма не запрещает, например, привлечение к массовой акции участников движения «скинхедов».

Предлагаемые изменения в законодательные акты отражают прежде всего методы запретительного порядка и не могут решить проблему экстремизма полностью. Приблизиться к ее решению можно с помощью непрерывного и своевременного совершенствования законодательства, позволяющего предотвращать и минимизировать проявления экстремизма в обществе. Необходимость совершенствования законодательства также сохраняет необходимость проведения постоянного мониторинга действующей нормативной правовой базы и практики ее применения, обмена информацией и нахождения оптимальных путей урегулирования нерешенных до настоящего времени вопросов.

Список использованных источников

1. Козлова, Н. Убийственная ненависть / Н. Козлова // Российская газета. Федеральный выпуск. – № 5157 (78) от 14 апреля 2010 г. – Режим доступа : <http://pda.rg.ru/tema/avtor-Natalia-Kozlova/index.html>

2. Магомедова, Д. А. Анализ законодательства об экстремизме / Д. А. Магомедова // Правовестник – 18 апреля 2010 г. – Режим доступа : <http://pravovestnik.ru/?p=107>

3. Состояние преступности в Российской Федерации за февраль 2010 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.mvd.ru/stats/10000479/10000481/7573/>

4. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13 июня 1996 г. № 63-ФЗ (с изменениями от 27 мая, 25 июня 1998 г., 9 февраля, 15, 18 марта, 9 июля 1999 г., 9, 20 марта, 19 июня, 7 августа, 17 ноября, 29 декабря 2001 г., 4, 14 марта, 7 мая, 25 июня, 24, 25 июля, 31 октября 2002 г., 11 марта, 8 апреля, 4, 7 июля, 8 декабря 2003 г., 21, 26 июля,

28 декабря 2004 г., 21 июля, 19 декабря 2005 г., 5 января, 27 июля, 4, 30 декабря 2006 г., 9 апреля, 10 мая, 24 июля, 4 ноября, 1, 6 декабря 2007 г., 14 февраля, 8 апреля, 13 мая, 22 июля, 25 ноября, 22, 25, 30 декабря 2008 г., 13 февраля, 28 апреля, 3, 29 июня, 24, 27, 29 июля, 30 октября, 3, 9 ноября, 17, 27, 29 декабря 2009 г., 21 февраля, 29 марта, 5, 7 апреля, 6, 19 мая, 17 июня, 1 июля 2010 г.) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 1996. – № 25. – Ст. 2954

5. Федеральный закон «О противодействии экстремистской деятельности» от 25 июля 2002 г. № 114-ФЗ (с изменениями от 27 июля 2006 г., 10 мая, 24 июля 2007 г., 29 апреля 2008 г.) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2002. – № 30. – Ст. 3031.

Поступила 16.07.2010



ASPIRANS**(рубрика молодых исследователей)**УДК 37 (091)
ББК 74.03
А 655*Е. А. Андреева**E. A. Andreeva***ЗАРОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ
В СТРАНАХ ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА****ORIGINATION OF PROCESS OF INDIVIDUALIZATION
IN THE EUROPEAN UNION**

Данная статья представляет результаты исследования, которое было проведено на основе анализа содержательной базы программ индивидуализации обучения в России, Германии, Франции и Великобритании.

Ключевые слова: индивидуализация обучения, тьютор, тьюторство, классические модели тьюторства, проблемное обучение.

This article presents the results of the study that was conducted by analysing the content base of the programs of individualization of education in Russia, Germany, France and Great Britain.

Key words: individualization of education, tutor, tutoring, classical models of tutoring, problem-based learning.

Опираясь на современные концепции развития личности, можно утверждать, что как никогда важным становится формирование доминирующей сейчас индивидуально-направленной парадигмы образования и переосмысление традиционных и создание новых концепций и моделей индивидуального сопровождения в России. Для осознания ее сущности необходимым нам видится обращение к зарубежному опыту. Индивидуализация обучения в Европе – это традиция. В Англии и Франции она начала формироваться в XII веке, чуть позже в Германии.

Особенно важным в понимании различий систем образования стран нам видится вопрос религии. Начиная с раннего Средневековья, вся система образования Европы контролировалась церковью. Ни одна страна не была исключением, однако, религия была разной. В Англии это сразу было католичество (протестантство, а позднее англиканство). Необходимо отметить, что основой протестантства является индивидуальность человека и ее развитие. Германия же была обращена в христианство, которое оставалось главной религией

до XVI века. В начале XVI века в Германии началась реформация церкви, в основе которой лежали учения Ульриха Цвингли и Мартина Лютера. В результате реформации и религиозных войн Германия разделилась на католические и протестантские (лютеранские) регионы. Свобода совести и свобода вероисповедания гарантирована немецкой конституцией, поэтому около 65 % населения страны осталось верным христианству, около 30 % – католичеству, около 5 % – исламу. В противоположность Германии можно поставить Францию. В ней никогда не было разделения религий, только католичество. Поэтому принцип индивидуализации, как и в Англии, во французском обучении был заложен с самого начала.

Примером может быть идея Школы С. Френе: Он работал с детьми, которые были неграмотны, пассивны, не умели выразить себя, поэтому целью создания школы было развитие способности к самовыражению. Например, он дал детям возможность свободно выражать письменно или устно свои мысли. Так появились первые «свободные тексты» (сочинения), в которых дети писали, о чем

хотели, когда хотели и где хотели. Главными принципами методики Френе стали: свобода самовыражения ребенка; обучение ребенка мыслить; создание проблемных ситуаций, при которых ученики чувствуют потребность что-то узнавать; познание посредством выдвижения гипотез; внушение того, что ошибка не ставится в вину; самостоятельное планирование учебной работы; создание собственных средств обучения. Обучение, полностью построенное на принципе индивидуализации.

Обучение, основанное на этом принципе, в Англии получило название – тьюторство.

В свою очередь в Германии в XIX веке появилось Вальдорфское образование (Штайнеровское или Вальдорфско-Штайнеровское). Основой его стало свободное развитие ребенка, без страха и стресса, а законом – уважение к личности ребенка, развитие этой личности, развитие интереса к жизни, силы воли и других человеческих качеств. Сейчас вальдорфское образование практикуется в независимых вальдорфских школах, детских садах, расположенных по всему миру (что составляет одну из крупнейших независимых образовательных систем мира). Особенности методики составляет работа по принципу «неопережения» развития ребенка, но предоставления возможностей для его развития в собственном темпе. Основными методами считаются: метод «душевной экономии», метод «обучения в сопровождении чувств», метод индивидуализации. Вальдорфские школы изначально задумывались для социальной адаптации детей низкостатусных социальных групп [11]. Но самое большое распространение индивидуализация образования представлена в продуктивном образовании (*productive learning*). Продуктивные школы начали развиваться в Германии в середине XX века. Интерес к ним связан с возросшим пониманием того, что традиционная школа не удовлетворяет образовательные потребности значительной части учащихся. По словам Е. А. Александровой, продуктивные школы ставят своей целью поддержать учащихся, испытывающих трудности в обучении или оказавшихся за пределами школы, но желающих завершить среднее образование, в их попытках самостоятельно выбрать профессию

и включиться в трудовую жизнь уже на этапе школьного образования. В процессе обучения учащиеся выполняют несколько проектов, что составляет их «портфолио». Данная методика называется «*learning by doing*». Проекты выбираются учащимися самостоятельно. Качество отчетов и их презентации («защиты») – основание для получения итоговых оценок. При такой организации учебно-практической деятельности учащихся коренным образом меняются роли и функции учителя. Работа в учебной группе не является классической учебной деятельностью. Учащиеся выполняют индивидуальные программы и проекты самостоятельно. Но участники проектов всегда могут получить помощь педагогов. Основной способ групповой работы – обсуждение заявленных учащимися проблем, дискуссия, рефлексия. Педагог в таком обучении перестает быть просто формальным носителем знания и функций контроля, а становится консультантом проекта учащегося и его тьютором [2]. Основными педагогическими методами являются сотрудничество, консультирование и психолого-педагогическая поддержка. По мнению Н. Б. Крыловой, продуктивное обучение в высшей степени целесообразно. Оно дает возможность подросткам раскрыть свой собственный потенциал роста и творческих задатков, которые не используются школой. Возможности создаются соединением работы на реальных рабочих местах с заново осмысливаемой самостоятельной учебной работой. Немецкие ученые из берлинского Института продуктивного обучения в Европе (IPLE), которые уже много лет занимаются методологией и методиками продуктивного обучения, отмечают, что в основе его лежит принцип «*learning by doing*» – «обучение через деятельность (делание)», впервые сформулированный Джоном Дьюи и реализованный в практике многих альтернативных образовательных систем. Согласно Программе продуктивных школ подростки получают разносторонний практический и производственный опыт, у них формируются многие универсальные компетентности и опыт продуктивной деятельности, что необходимо в современной жизни. Продуктивная деятельность при таком подходе становится и непосредственной задачей

образования, и его итогом [10]. Учеба, интегрированная в практическую деятельность, полностью отвечает потребностям и индивидуальным интересам учащихся. Каждый из них, находясь в реальной жизненной ситуации и сталкиваясь с проблемой, осмысливает предметные знания через собственный опыт. Связь между учебой и практической деятельностью – жизненно необходимая составляющая и основа для появления мотивации, норма обеспечения образовательного процесса и развития ключевых компетенций. Одна из них – научиться учиться. Учащиеся практически развивают способности добывать, использовать информацию в целях обеспечения деятельности и теоретически осмысливать эти процессы. На это направлена помощь учителей, наставников проекта или тьюторов.

По словам Н. Б. Крыловой, методология продуктивного учения обеспечивается индивидуальным самостоятельным и мотивированным учением на основе индивидуального плана; индивидуальным консультированием учащегося (или в составе малой группы), поддержкой (*guidance*) – в среднем 2–2,3 часа в неделю педагогического общения с каждым учащимся; как минимум двумя педагогами, работающими с группой полный день; учением в социальной ситуации реальной жизни (каждый триместр – новая практика на новом рабочем месте при поддержке мастера-наставника); учебными мастерскими (*workshops*), помогающими выстраивать учебу в ходе практики на реальных рабочих местах и обеспечивающих подготовку завершающих образовательных отчетов за каждый триместр; групповой работой (еженедельное совместное осмысление практики и учебы, взаимная поддержка и психологическая взаимопомощь участников проекта); интернациональными формами учебы и кооперацией на основе контактов и молодежного обмена между продуктивными школами и проектами в Международной сети (INEPS), подготовкой к жизнедеятельности в интернациональной среде; социальной работой, помощью в решении персональных проблем учащихся, если подростками заявлена такая потребность; взаимодействием и работой с родителями, привлечением

родителей в качестве наставников на местах работы учащихся.

Но продуктивное учение – это альтернативный путь для образования в условиях изменяющегося мира, где объем знаний стал «преизбыточным»; информационные сети и компьютеры заменяют преподавание; для работы требуются новые компетенции и способности; однонаправленная коммуникация отвергается и т. д.

Как видим, в системе PL учащиеся стремятся участвовать в принятии решений относительно того, что и как они учат. Учителя становятся все больше и больше их помощниками в преодолении противоречий между традиционным обучением, потребностями учащихся и требованиями общества. Обучение в продуктивных школах очень похоже целями, задачами, средствами и методами на тьюторское сопровождение, и подобный способ обучения применяется не только в школах, но и в университетах. Тьюторские программы давно стали частью учебного процесса многих университетов Европы и основополагающей характеристикой индивидуально-направленного обучения. В первую очередь особую популярность университетам, применяющим эти программы, придает «близкое родство» с крупнейшими университетами Англии. Вслед за Англией моду на тьюторство взяли и все остальные государства Европы. В английских университетах тьюторское сопровождение (которое развивается на протяжении почти 8 столетий) сохранило свою самобытность до нашего времени, однако, появилось несколько типов тьюторства («Профессиональный» тьютор, тьютор-ровесник, «электронный тьютор», тьютор-новичок, индивидуальный тьютор, *Telephone Tutor*, *Couch/Наставник*, *Mentor/Наставник*, автоматическое тьюторство, частное тьюторство / репетиторство).

В каждом отдельном случае университет-автор в разработку тьюторского курса обязательно вносил что-то свое. Таким образом, сегодня мы получили нечто не совсем похожее на исходное представление о тьюторских программах, но так или иначе отвечающее за процесс социализации личности и становления ее индивидуальности. В немецких университетах

в последнее время появились целые тьюторские программы. К примеру, программы Вестфальского университета (Мюнстер, Германия) основывается на идее наставничества (англ. *peer-coaching* – наставничество/работа с ровесниками). Студенты, показавшие отличные результаты в период обучения, тренируют начинающих и готовят их к экзаменам в течение семестра в маленьких группах. Почти все студенты во время учебы в университете посещают тьюториалы (англ. *tutorial* – занятия с тьютором). В роли тьюторов обычно выступают лучшие студенты института. После каждой лекции следует тьюториал, в ходе которого тьютор обсуждает со студентами материалы лекции более подробно. Эти тьюторы несут ответственность за важные и ответственные задачи, такие как вводные занятия первого семестра на первом курсе в начале учебы в университете, обогащение и усовершенствование лекций, подготовка к экзаменам или введение в основы научно-исследовательской работы. Связанные с подобной работой конкретные функции тьюторов многообразны: они руководят группами студентов, планируют учебные занятия, мотивируют, комментируют или оценивают. Для выполнения подобной работы необходимо обладать не только высокими предметными, но и методическими, социальными и личностными компетенциями. В различных университетах можно найти множество университетских дидактических рекомендаций и учебных концепций для тьюторов.

Процесс индивидуализации в странах Европейского Союза за свою многовековую историю не только не утратил своей актуальности, но и перенимается и модернизируется другими странами. Для России, проводящей модернизацию своей образовательной системы, как никогда важным нам видится обращение к положительному опыту стран, давно и успешно использующих индивидуализацию образования.

Список использованных источников

1. Александрова, Е. А. Становление свободного образовательного пространства в условиях продуктивного дополнительного образования / И. Е. Иванцова, Л. М. Митрофанова, Г. К. Парина. – Саратов : Сигма-плюс, 2002. – 96 с.

2. Александрова, Е. А. Структура учебного плана Продуктивного образования в берлинских школах / Е. А. Александрова // Школьные технологии. – 2001. – № 3. – С. 90–121.

3. Бардосси, И. Как обеспечить индивидуальные учебные программы в продуктивном образовании / И. Бардосси, М. Дудас // Школьные технологии. – 2001. – № 2. – С. 52.

4. Башмаков, М. И. Что такое продуктивное обучение / М. И. Башмаков // Школьные технологии. – 2000. – № 4. – С. 4–11.

5. Башмаков, М. И. Мастерская продуктивного обучения как средство индивидуального развития, профессиональной и профессиональной подготовки и социальной адаптации молодежи Санкт-Петербурга / М. И. Башмаков, В. Ю. Шадрин // Школьные технологии. – 2000. – № 4. – С. 34–65.

6. Бем, И. Условия включения продуктивного обучения в систему средних школ Берлина / И. Бем, Й. Шнейдер // Школьные технологии. 2002. – № 2. – С. 56–61.

7. Бухтиярова И. Н. Метод проектов и индивидуальные программы в продуктивном обучении / И. Н. Бухтиярова // Школьные технологии. – 2001. – № 2. – С. 108–114.

8. Вальдорфская педагогика : антология / под ред. А. А. Пинского. – Просвещение, 2003. – 494 с.

9. «Воспитание к свободе» Ф. Карлгрена : пер. с нем. – М., 1993.

10. Крылова, Н. Б. Продуктивные школы в играх и реальности / Н. Б. Крылова // Школьные технологии. – 2002. – № 2. – С. 25–35.

11. Кэррол, Р. Т. Вальдорфские школы // Энциклопедия заблуждений: собрание невероятных фактов, удивительных открытий и опасных поверий = The Skeptic's Dictionary: A Collection of Strange Beliefs, Amusing Deceptions, and Dangerous Delusions. – М. : Диалектика, 2005. – С. 83.

12. Обучение в вальдорфской школе : сб. ст. – М., 1995.

13. Поздняков, С. Н. Продуктивное обучение и информационные технологии / С. Н. Поздняков // Школьные технологии. – 2000. – № 4. – С. 119–127.

14. Хейфец, П. С. Особенности продуктивного обучения в профессиональной школе / П. С. Хейфец, Е. Ю. Лабренцева // Школьные технологии. – 2000. – № 4. – С. 23–25.

15. Шлезенгер, Б. Оценка проекта или школы продуктивного обучения / Б. Шлезенгер // Школьные технологии. – 2000. – № 4. – С. 96–102.

16. Bierl, P. Die Anthroposophie Rudolf Steiners und die Waldorfpädagogik / P. Bierl. – Hamburg, 1999. – P. 107.

17. Erpenbeck, J. Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung / J. Erpenbeck, V. Heyse. – Muenster, 2007.

18. Frey, A. Methoden und Instrumente zur

Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkraeften. Eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten / A. Frey. Zeitschrift fuer Paedagogik, 51. – Beiheft. S. 30–46.

19. Jacob, S.-C. Detlef: Aus der Waldorf-Schule geplaudert / D. Drewes, S.-C. Jacob // Alibri Verlag, 2001.

Поступила 06.09.2010 г.

УДК 378 : 004.3

ББК 74.580

3 264

Д. А. Занозин

D. A. Zanozin

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ АНАЛИТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ СРЕДСТВАМИ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ
(НА ПРИМЕРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН)***

**THE FORMATION OF PROFESSIONAL ANALYTICAL SKILLS
OF FUTURE TEACHERS BY MEANS OF INTERNET-TECHNOLOGIES
(BY EXAMPLE OF PEDAGOGICAL DISCIPLINES)**

В статье рассматривается опыт использования в преподавании педагогических дисциплин интернет-технологий как средства формирования профессиональных аналитических умений будущих педагогов.

Ключевые слова: интернет-технологии, профессиональные аналитические умения педагога, самостоятельная работа студентов.

The article describes the experience of using internet-technologies while teaching pedagogical disciplines as a means of future teachers' professional analytical skills development.

Key words: internet-technologies, professional analytical skills of a teacher, students' individual work.

Структура профессиональной компетентности учителя в педагогической литературе раскрывается через педагогические умения, которые он приобретает, а умения раскрываются через совокупность последовательно разворачивающихся действий (часть которых может быть автоматизирована до навыков), основанных на теоретических знаниях и направленных на решение педагогических задач [2, с. 9].

* Работа проводилась в рамках программы ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы по теме «Гуманитарные технологии в образовании» (№ 470).

Содержание теоретической готовности педагога проявляется в обобщенном умении педагогически мыслить, что в свою очередь предполагает наличие аналитических умений, а также прогностических, проективных и рефлексивных умений, которые всегда включают в себя элементы анализа. Таким образом, можно сделать вывод о том, что аналитические умения играют важнейшую роль в структуре профессиональной компетенции педагога. Они пронизывают все этапы его профессиональной деятельности: целеполагание, диагностику,

проектирование педагогического процесса, осуществление и анализ его эффективности.

Так, В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов считают, что педагогические аналитические умения представлены такими частными умениями, как: анализом педагогических явлений, т. е. разложением их на составляющие части (условия, причины, средства, формы проявления и т. д.); формулированием приоритетных педагогических задач и нахождением оптимальных способов их решения и др. [7, с. 68].

Таким образом, в основе профессионально-педагогических аналитических умений лежит умение установить причинно-следственные связи между эффективностью педагогического процесса и условиями его организации и на этой основе осуществлять проектирование и рефлексию педагогической деятельности.

Проблемами формирования профессионально-педагогических умений у будущих преподавателей занимались многие ученые (В. К. Елманова, Н. В. Кузьмина, С. В. Кульневич, Т. П. Лакоценина, А. К. Маркова и др.). В исследованиях ученых разработаны состав и содержание, а также способы и механизмы формирования аналитических умений. Вместе с тем явно недостаточно изучены проблемы развития аналитических умений будущих педагогов в условиях компьютеризации системы профессионального образования. Таким образом, в настоящее время существует противоречие между большими потенциальными возможностями современных информационных технологий обучения и недостаточной научной разработанностью педагогических условий применения этих средств в процессе профессиональной подготовки педагогов в целях развития их профессиональных аналитических умений как в режиме оперативного, так и дистанционного обучения.

Современные интернет-технологии позволяют интегрировать в процессе обучения все возможные виды представления учебной информации (текст, статические и динамические графические изображения, звуковые и видеофрагменты). Все они могут успешно применяться как материал для анализа в процессе

самостоятельной работы студента с обучающей программой.

Для того чтобы обучающая программа действительно формировала профессиональные аналитические умения студентов, она должна содержать достаточное количество проблемных ситуаций, представленных в виде текста, графики или видеофрагмента реального педагогического процесса с вопросами аналитического характера.

Большое значение имеет отбор содержания для подобных проблемных ситуаций. В соответствии с теорией контекстного обучения А. А. Вербицкого они должны отражать содержание будущей профессиональной деятельности [1, с. 125]. Мы также полностью разделяем мнение И. В. Лебедевой о том, что развитие самостоятельного практического мышления учителя, его способность творчески интегрировать знания и преломлять через конкретную педагогическую ситуацию требует соответствующего построения учебного процесса, ориентированного на реально значимые для учителя проблемы и возможность участия в активном поиске их решения [5, с. 66].

В нашем эксперименте, в основе которого лежит разработка и апробация обучающих программ по педагогическим дисциплинам для самостоятельного изучения студентами, в целях формирования их аналитических профессиональных умений мы стремились учитывать это требование. Нами разработаны и апробированы на факультете математики, информатики и физики Нижегородского государственного педагогического университета в течение трех лет электронные версии пяти занятий по учебным дисциплинам «Педагогика» и «Педагогические технологии и психолого-педагогический практикум» для самостоятельного изучения студентами учебного материала в режиме дистанционного обучения.

С целью формирования аналитических умений в программе предусмотрен комплекс вопросов и заданий, направленных на стимулирование студентов к анализу педагогических ситуаций. Рассмотрим пример вопроса по дисциплине «Педагогика» на тему «Методы обучения»: *Просмотрите видеофрагмент и*

ответьте на вопрос: Какие цели преследовал учитель, организуя на уроке самостоятельную работу с учебником в такой форме?

Пример задания из занятия на тему «Технология целеполагания, планирования и анализа воспитательной работы в классе» по дисциплине «Педагогические технологии и психолого-педагогический практикум»: *В основу психолого-педагогической характеристики класса может быть положена программа его изучения. Познакомьтесь с психолого-педагогической характеристикой класса из плана студента-практиканта и оцените, насколько она соответствует данной программе? Создается ли достаточно полное представление о классе?*

Для определения эффективности эксперимента были разработаны уровни сформированности аналитических профессиональных умений будущих педагогов. Выделяются три уровня: низкий, средний и высокий. Студент с высоким уровнем сформированности профессиональных аналитических умений может наиболее точно установить причинно-следственные связи между эффективностью педагогического процесса и условиями его организации; осмысливает каждый элемент педагогического явления в связи с целым и во взаимодействии с другими элементами; умеет находить в педагогической теории положения, соответствующие рассматриваемым явлениям; умеет правильно диагностировать педагогические явления; формулирует приоритетные педагогические задачи и находит оптимальные способы их решения.

В ходе проведения эксперимента были разработаны учебно-методические комплексы по курсам «Педагогика» и «Педагогические технологии и психолого-педагогический практикум», позволяющие организовать самостоятельное изучение студентами учебного материала и осуществлять контроль и оценку его усвоения. Они включают в себя: интернет-ресурс учебного назначения (<http://pedagogika.pedagogika-nn.edusite.ru> и <http://ped-technology.pedagogika-nn.edusite.ru> соответственно) и CD-диск для off-line изучения; рабочие тетради по каждой теме курса, в которых фиксируются ответы студентов на вопросы и задания; методические рекомендации для студентов и

преподавателей педагогических дисциплин по использованию разработанного нами интернет-ресурса в учебном процессе.

На данный момент в эксперименте приняли участие 58 студентов. Из них 30 человек изучали материал при помощи интернет-ресурса, а остальные по печатным материалам. Результаты приведены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты педагогического эксперимента по формированию аналитических умений будущих педагогов

Средства обучения	Уровни сформированности умений		
	низкий	средний	высокий
Интернет-ресурс	36,7%	50%	13,3%
Печатные материалы	50,7%	49,3%	–

Полученные результаты убеждают в том, что аналитические умения будущих педагогов в процессе самостоятельного изучения педагогических дисциплин формируются более эффективно при применении в обучении интернет-технологий. Эксперимент продолжается, но уже сейчас на основе анализа полученных результатов можно сделать следующие выводы:

1. Обучающие программные средства по педагогическим дисциплинам на основе интернет-технологий должны содержать проблемные задания, направленные на развитие аналитических умений будущих учителей.

2. Задания должны отражать реальные педагогические проблемы и быть направлены на самостоятельное выяснение студентами причинно-следственных связей между эффективностью педагогического процесса и условиями его организации.

3. Эффективность формирования профессиональных аналитических умений будущих педагогов в процессе работы с обучающей компьютерной программой будет выше, если в качестве аналитической базы будут широко использованы фрагменты реального педагогического процесса, представленные посредством возможностей мультимедиа-технологий, словесного описания педагогического процесса, а также воспроизведения в памяти собственного педагогического опыта или опыта своего учебного заведения.

Список использованных источников

1. Вербицкий, А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М. : Логос, 2009. – 336 с.

2. Введение в педагогическую деятельность / А. С. Роботова, Т. В. Леонтьева, И. Г. Шапошникова [и др.]. – М. : Академия, 2000. – 189 с.

3. Лебедева, И. В. Дидактический видеоконкомплекс как средство совершенствования общепедагогической подготовки будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ирина Владимировна Лебедева. – Н. Новгород, 1995. – 175 с.

4. Слостенин, В. А. Педагогика : учеб. пособие для студ. вузов / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Академия, 2004.

Поступила 07.07.2010 г.

УДК 81'27

ББК 81.0

К 85

Н. В. Камаев

N. V. Kamaev

**КРИТИКА «ФИЛОСОФИИ ИНТЕРЕСА»
ПОЛИТИКО-ФИЛОСОФСКОЙ ШКОЛЫ И. БЕНТАМА ДЖ. СТ. МИЛЛЕМ**

**CRITICISM OF THE «INTEREST-PHILOSOPHY»
OF POLITICO-PHILOSOPHICAL SCHOOL OF I. BENTHAM BY J. ST. MILL**

В статье рассматриваются возражения Дж. Ст. Милля против теории управления, которой придерживались представители политико-философской школы И. Бентама.

Ключевые слова: Дж. Ст. Милль, И. Бентам, философские радикалы, «философия интереса», конституционные ограничения.

The article deals with J. St. Mill's objections to management theory, which was supported by the representatives of the political-philosophical school of I. Bentham.

Key words: J. St. Mill, I. Bentham, philosophical radicals, «interest-philosophy», constitutional limits.

Джон Стюарт Милль – английский политический мыслитель и общественный деятель с 1820 по 1828 годы являлся активным членом философско-радикальной партии, идеологическим лидером которой был И. Бентам. Отойдя от активного участия в деятельности партии и усомнившись во многих положениях учения Бентама, Милль ставит перед собой задачу усовершенствовать эту систему, приведя ее в соответствие с практикой. На протяжении всей своей оставшейся жизни он ведет эту негласную полемику с главными идеологами бентамизма, находя и указывая на проблемы доктрины, предлагая возможные пути их решения.

Так, в шестой книге «Системы логики», посвященной рассмотрению метода общественных наук, Милль критикует теорию управления, которой придерживались представители школы Бентама и называемой им «философией интереса». Милль отзываясь о ней как о незначительной, хотя и очень важной части политической философии, оказавшейся необходимой для непосредственной цели – поддержки парламентской реформы в Англии 30-х годов 19 века [1, с. 722].

Данная теория основывается на положении, что всякий ряд лиц, а также большинство всякой группы лиц, в целом своего поведения,

руководствуются своими личными интересами. «Под словом «интерес», – поясняет Милль, – в их политических рассуждениях надо (как они сами объясняют в подобных случаях) понимать то, что обыкновенно называется «личным» или «мирским», «эгоистическим» интересом» [Там же, с. 719]. Вторым положением теории является утверждение, что если действия людей определяются в общем их эгоистическими интересами, то к выгоде управляемых ведет деятельность только таких правителей, чьи эгоистические интересы согласуются с этой выгодой. В заключении теории делается вывод, что ни у одного правителя его эгоистические интересы не тождественны с интересами управляемых, если такая тождественность не установлена ответственностью, то есть зависимостью правителя от воли управляемых. Основываясь на вышеназванных трех положениях, сторонники «философии интереса» приходят к выводу, что желание удержать свою власть и боязнь потерять ее, а также все, что отсюда вытекает, являются единственными побуждениями, на основании которых можно ожидать со стороны правителей поведения, согласного с общественными интересами.

Милль не соглашается со сторонниками данной теории и настаивает на том, что неверно предполагать, будто бы действия «средних правителей» зависят только от их личных интересов и что не следует забывать о влиянии «чувства долга или филантропических стремлений». В данном вопросе он настаивал на том, что «характер и образ их деятельности (правителей) (независимо от их личного расчета) в значительной степени определяются привычными чувствованиями и стремлениями, привычками и образом мыслей, характеризующих тот класс, к которому они принадлежат», считая, что данное утверждение является «истинным относительно всех правителей» [Там же, с. 720]. Продолжая, Милль высказывает мысль, что помимо влияния личных качеств «правители находятся также под сильным влиянием со стороны правил и традиций, сохраняющих, как показал опыт, свое влияние в течение долгого времени, даже в противность личным интересам правителей» [Там же]. Также Милль указывает, что несмотря на то, что личные интересы правителей и правящего

класса в целом являются могущественной силой, все же большую часть их действий крайне сложно объяснить одним лишь личным интересом.

Переходя к критике положения о том, что только ответственность перед управляемыми может принудить правителей к действиям, направленным на достижение общественных интересов, Милль говорит, что тождественность интересов управляющих и управляемых в существенных вопросах возможно: «во многих случаях главнейший из личных интересов правителей – упрочнение их власти – заставлял их делать то, что больше всего соответствовало также и интересам общества» [Там же]. Подтверждая этот аргумент против теории «философии интереса», он приводит в качестве исторических примеров правления Елизаветы I в Англии и Петра I в России, оговариваясь при этом, что в данном случае он не говорит о «полной тождественности интересов», которая представлялась ему «неосуществимой фантазией и которой, конечно, не может дать ответственность перед народом» [Там же, с. 721].

В завершение главы, посвященной рассмотрению основных ошибок, возникающих при применении абстрактного метода в общественных и политических науках на примере «философии интереса», Милль пишет, что ошибка представителей школы Бентама «не столько сущности, сколько формы: они напрасно выражали в систематическом виде и придавали форму научной разработки важного философского вопроса тому, что в действительности было лишь злобой дня» [Там же].

Будучи несогласным с тем, что действия правителей и правящего класса определяются лишь их личными, эгоистическими интересами и критикуя метод сторонников «философии интереса», Милль тем не менее соглашается с ними, что конституционные ограничения нужны в качестве гарантий против подобных интересов и что по этой причине в Англии и в других государствах современной ему Европы невозможно обойтись без таких ограничений. Также он указывает на то, что ответственность перед управляемыми является единственным пригодным средством, для того чтобы вызвать осознание тождественности интересов в необходимых случаях. Позиция Дж. Ст. Милля по данному

вопросу легла в основу его концепции представительного правления изложенной в его работе «Соображения о представительном правлении».

Список использованных источников

1. Милль, Дж. Ст. Система логики / Дж. Ст. Милль. – М. : Печатное дело, 1906.

Поступила 11.09.2010 г.

УДК 37.016:51
ББК 22.1р
Т 133

Е. А. Тагаева
Е. А. Тагаева

ПРОБЛЕМА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

THE PROBLEM OF CONTINUITY IN EDUCATION: HISTORICAL ASPECT

Данная статья посвящена историческому анализу проблемы преемственности в обучении. Автор рассматривает наличие различных точек зрения и подходов при решении проблемы преемственности в обучении, указывает на ее многоплановость и многоаспектность.

Ключевые слова: преемственность в обучении, принцип преемственности, непрерывное образование.

This article deals with the historical analysis of the problem of continuity in teaching. The author examines the existence of different perspectives and approaches to solving the problem of continuity in learning, points to its multifaceted and multidimensional character.

Key words: continuity in teaching, the principle of continuity, continuous education.

Преемственность в обучении – одна из старейших проблем системы образования. Она возникла задолго до попыток создания целостных систем образования в связи с потребностью передачи молодежи социального опыта, накопленного предшествующими поколениями человечества через обычаи, традиции, ритуалы, этические нормы поведения, правила общежития.

Одними из первых вопросы преемственности в обучении в той или иной мере затронули еще древнегреческие ученые, рассматривая все этапы процесса обучения во взаимосвязи, в определенной последовательности. По их мнению, система образования должна распадаться на две взаимосвязанные ступени: первую ступень, определяющую и

основную, вторую ступень – для изучения специальных жизненных вопросов.

Первые попытки создания целостной концепции преемственности в обучении принадлежат Я. А. Коменскому. Развивая идеи древнегреческих ученых, он указывал на необходимость постепенного и целенаправленного развития разнообразных знаний, продолжения развития ранее начатого.

Среди отечественных педагогов одним из первых обратился к проблеме преемственности К. Д. Ушинский. Он отмечал, что процесс усвоения знаний следует рассматривать и как процесс установления связей между вновь приобретаемыми и старыми знаниями, которые тоже имеют свои внутренние связи.

Анализ психолого-педагогической и мето-

дической литературы XX века по проблеме преемственности в обучении позволяет выделить несколько условных этапов в ее разработке.

В первые десятилетия XX века практически отсутствовало упоминание о проблеме преемственности в обучении, что может быть объяснено следующим образом. В XIX веке была сформирована, а затем и реализована единая система требований к образованию, которая хотя и видоизменялась, но оставалась достаточно стабильной. В этот период образовательная среда с ее едиными учебными планами, устойчивым составом учебных предметов и их едиными программами, едиными стабильными учебниками и жестко регламентированными методическими предписаниями была ориентирована на построение учебных предметов путем определения четкой последовательности (исторической, логической) содержания образования и как бы автоматически снимала проблему преемственности в обучении.

В 30–40-е годы XX века преемственность обучения основывалась на принципе систематичности и обусловленной ею последовательности изложения знаний учащимся и рассматривалась преимущественно с позиций обучающей деятельности. Разработанные на этой основе рекомендации по установлению и реализации преемственных связей способствовали теоретическому и практическому расширению проблемы преемственности.

В 50–60-е годы XX века большинство исследователей (Б. Г. Ананьев, Ш. И. Ганелин и др.), говоря о преемственности в обучении, основной акцент делают на развитие системы знаний в процессе обучения. Исследователи едины во мнении, что развитие знаний происходит по восходящей линии от простого к сложному.

В пособиях 70–80-х годов XX века подчеркивалась тесная взаимосвязь преемственности с принципами дидактики и методика обучения математике ограничивалась, главным образом, исследованием проблем школьного образования, в частности проблем преемственности обучения между начальной и средней школой. Исследователи этого времени видят возможность осуществления преемственности разными способами: путем сохранения методов, дидактических приемов и форм обучения;

дидактических задач обучения; способов деятельности учения; содержания учебного материала и т. д. (А. А. Люблинская, А. В. Батаршев, С. В. Драпкина, А. М. Пышкало, В. А. Далингер и др.)

Одной из важных задач в исследовании проблемы преемственности обучения между средней и высшей школой в 80-е годы XX века была обозначена проблема готовности выпускника средней школы к обучению в вузе, поиск оптимальных условий и способов ее формирования (Д. Ш. Сидтикова).

Между тем в современных условиях все в большей степени стали возникать противоречия между требованиями и потребностями вуза и возможностями и реалиями средней школы в качестве математической подготовки выпускников (П. А. Михайлов, М. В. Потоцкий, Л. Д. Кудрявцев, А. Г. Мордкович, С. М. Годник).

В 90-е годы XX в. были проведены многочисленные исследования по проблемам математической подготовки будущих учителей математики. Это обусловлено крупными социально-экономическими преобразованиями рубежа 90-х годов, которые, естественно, оказали влияние на сферу образования: концепция дифференциации математического образования (Г. Д. Глейзер, Г. В. Дорофеев, Р. А. Утеева и др.), гуманизация и гуманитаризация математического образования (Т. И. Иванова, А. Х. Назиев, Г. И. Саранцев и др.).

В это же время Ю. А. Кустов определяет принцип преемственности как категорию дидактики, отражающую закономерности перестройки структуры содержания учебного материала и оптимизации методов обучения, направленных на преодоление противоречий линейно-дискретного характера процесса обучения, и характеризующую изменения способов реализации этих закономерностей в зависимости от целей обучения, развития и воспитания [2].

В последнее время проблема преемственности в обучении стала все ярче звучать в контексте непрерывного образования.

Исследования последних лет показывают, что преемственность выступает как интегративное качество системы образования. Наиболее

часто эта категория используется для характеристики межпредметных и внутрипредметных связей, двусторонней последовательности учебных заведений, относящихся к разным подсистемам народного образования, а также для обозначения взаимосвязей различных элементов учебно-воспитательного процесса по мере продвижения учащихся от поступления до выпуска из учебных заведений разного типа. В условиях непрерывного образования категория преемственности приобретает всеобщий характер. Ее содержание существенно обогащается, поскольку в данном случае речь идет о взаимосвязях и взаимодополняемости целых подсистем образования, входящих на правах компонентов в единую систему непрерывного образования.

Наиболее обстоятельно проблема преемственности в обучении математике высшей и средней школ в рассматриваемый период освещается в докторской диссертации Ю. В. Сидорова [5]. Автором предложен системный подход к исследованию преемственности в обучении математике в средней школе и вузе по трем различным уровням, которые реализованы в учебно-методическом комплексе к курсу алгебры.

Л. Ю. Нестерова под преемственностью в обучении понимает «категорию теории и методики обучения математике, исследующую проблемы соответствия процессов обучения математике в средней школе и педвузе и способы их согласования, включающую преемственность в содержании математического образования и преемственность в формах и методах организации учебного процесса» [3, с. 76].

Н. Н. Дербеденева под преемственностью обучения между средней и высшей школой понимает связь, установление которой выступает в качестве стабилизирующего фактора в разрешении противоречий, возникающих в процессе обучения студентов первого курса педвуза [1].

На современном этапе проблема преемственности вновь стала актуальной. Это связано в первую очередь с тем, что общество предъявляет новые требования к обучению как в средней, так и в высшей школе.

Таким образом, историко-логический анализ проблемы исследования показал, что на данный момент нет единого подхода к определению понятия преемственности в обучении и его статуса. Действительно, различными авторами преемственность трактуется как закон, закономерность, принцип, условие, требование, правило, средство. Некоторые различия в трактовке данного понятия сводятся к подчеркиванию отдельных сторон, к усилению того или иного признака данного явления, в зависимости от того, какие аспекты преемственности интересуют исследователей. Все это подчеркивает наличие различных точек зрения и подходов при решении проблемы преемственности в обучении, указывает на ее многоплановость и многоаспектность.

Список использованных источников

1. Дербеденева, Н. Н. Обучение геометрии студентов первого курса педвуза в условиях преемственности между средней и высшей школой : дис. ... канд. пед. наук / Н. Н. Дербеденева. – Саранск, 2007. – 183 с.
2. Кустов, Ю. А. Преемственность профессионально-технической и высшей школы / Ю. А. Кустов. – Свердловск : Уральский ун-т, 1990. – 120 с.
3. Нестерова, Л. Ю. Преемственность в обучении математике в средней школе и педвузе : дис. ... канд. пед. наук / Л. Ю. Нестерова. – Арзамас, 1997. – 171 с.
4. Преемственность в обучении математике : пособие для учителей : сб. ст. / сост. А. М. Пышкало. – М. : Просвещение, 1978. – 239 с.
5. Сидоров, Ю. В. Преемственность в системе обучения алгебре и математическому анализу в школе и вузе : дис. в форме науч. докл. ... д-ра пед. наук / Ю. В. Сидоров. – Москва, 1994. – 35 с.

Поступила 14.09.2010 г.

РЕЦЕНЗИИ, ИНФОРМАЦИЯ, МНЕНИЯ*А. В. Мартыненко, С. С. Еремина***ИТОГИ МЕЖДУНАРОДНОГО МОЛОДЕЖНОГО ФОРУМА****«МИР БЕЗ ЭКСТРЕМИЗМА»****(Саранск, 1–3 июля 2010 г.)**

Общепризнанно, что формирование установок толерантного сознания и поведения, веротерпимости и миролюбия, профилактики различных видов экстремизма и противодействие им имеют для многонациональной и поликонфессиональной России особую актуальность. Эта актуальность обусловлена сохраняющейся социальной напряженностью в обществе, продолжающимися межэтническими и межконфессиональными конфликтами, ростом сепаратизма и национального экстремизма, которые являются прямой и, к сожалению, реальной угрозой безопасности страны. Анализ этих процессов свидетельствует о необходимости ускоренного развития нормативной правовой базы, общественных и государственных институтов, обеспечивающих формирование толерантности и использования в полной мере возможностей отечественной системы образования при решении задач формирования установок толерантного поведения у молодежи, профилактики национализма и экстремизма, уменьшения риска социальных взрывов.

Как показывает многовековой опыт истории человечества, этнические и конфессиональные конфликты, где бы они ни происходили, характеризуются затяжным характером и разрушительными последствиями. В начале XXI столетия такие конфликты продолжают дестабилизировать ситуацию во многих странах мира.

В полной мере проблему межэтнических конфликтов испытали на себе государства постсоветского пространства, в том числе Российская Федерация. Конец 80-х и 90-е годы прошлого столетия ознаменовались целой чередой межнациональных и межконфессиональных противоречий и столкновений на территории распавшегося Советского Союза.

Южная Осетия и Абхазия, Приднестровье и Нагорный Карабах, Горно-Бадахшанский край в Таджикистане и Чечня – далеко не полный список историко-географических названий, ставших своеобразными символами локальных вооруженных конфликтов постсоветского периода.

Серьезным вызовом общественно-политической стабильности и государственной целостности Российской Федерации становится распространение в стране проявлений радикального экстремизма (на религиозной или национальной почве), ксенофобии и нетерпимости, которые особенно обостряются в современных условиях мирового экономического кризиса. При отсутствии должного отпора этот опасный вызов может подорвать внутренние устои и, собственно, само существование государства российского.

Важная созидательная и защитная роль в крайне сложном процессе регулирования этнических и конфессиональных отношений принадлежит законодательству. Сегодня для России взвешенная и реалистичная этноконфессиональная политика является одним из важнейших условий стабильного политического развития государства.

Сегодня нужны новые подходы к осмыслению государственной этноконфессиональной политики. Опираясь на международный опыт, современное законодательство должно исключать любые формы этнической дискриминации, этноцентризма, какие-либо преференции по этническим, культурным, расовым, языковым и конфессиональным различиям.

Безусловно, противодействие экстремизму – это не только задача государства. Здесь нужны консолидированные усилия и общественных организаций – национально-культурных автономий, всего гражданского общества,

всех граждан страны. Большую роль в этнокультурном и религиозно-просветительском просвещении российского общества призвана играть система высшего образования РФ. Эта роль особенно возрастает в связи с тем, что одной из наиболее подверженных радикальным идеологиям социальных категорий является молодежь, в том числе студенчество.

На Международный молодежный форум «Мир без экстремизма», который прошел в г. Саранске 1–3 июля 2010 года, съехались студенты российских вузов, учащиеся школ, члены молодежных общественных организаций. Кроме того, в Форуме приняли участие представители Правительства Республики Мордовия, Министерства внутренних дел, Управления Федеральной службы безопасности, а также представители православного и мусульманского духовенства. В общей сложности в Форуме приняли участие 268 человек.

В рамках Форума состоялась интернет-конференция с представителями студенчества США и Финляндии. Молодых людей интересовали общие проблемы: ситуация вокруг участия молодежи в экстремистских группировках, профилактические мероприятия, способствующие снижению агрессивности в молодежной среде, способы борьбы с ксенофобией в сознании людей.

Второй день Форума прошел на базе детского оздоровительного лагеря «Орленок» Кочкуровского района республики Мордовия, где для участников был разбит палаточный лагерь. 2 июля здесь прошли многочисленные психологические тренинги, разработанные с учетом специфики молодежного восприятия, целью которых было привлечение внимания к проблеме нетерпимости и ксенофобии среди молодежи, а также выработке модели толерантного поведения. С участниками Форума работал отряд вожатых под руководством доцента кафедры психологии Е. В. Царевой.

Во второй половине дня представители Министерства по чрезвычайным ситуациям РФ провели профилактические занятия, направ-

ленные на формирование навыков поведения в экстремальных условиях (на воде, при пожаре, при отравлении газом или другими вредными продуктами, получении травм различного характера и т. д.). Подобные занятия позволяют молодым людям овладеть техникой безопасности в любых условиях, не растеряться, оказать первую помощь при необходимости.

Вечером того же дня состоялся фестиваль патриотической песни, в котором приняли участие коллективы и отдельные исполнители из Республики Мордовия. Гран-при фестиваля завоевала студентка 2 курса филологического факультета МордГПИ Пьянзова Екатерина.

3 июля прошли заключительные заседания основных секций, на которых студенты и школьники высказали свою точку зрения на решение проблемы молодежного экстремизма, а также предложили собственные варианты профилактических мер. В их числе – повышение социальной активности молодежи за счет участия в общественных организациях различного уровня и направленности (патриотические, экологические, военно-спортивные и т. д.); привлечение внимания властных структур к проблемам молодежного досуга; усиление мер ответственности несовершеннолетних и их родителей за правонарушения, совершенные на почве национальной и религиозной розни. В тот же день состоялась церемония закрытия Форума. Итогом данного мероприятия стало принятие резолюции, в которой нашли отражение основные идеи, озвученные в ходе Форума.

В частности, было предложено использовать материалы Форума в пропаганде ценностей толерантности среди молодежи; апробировать в воспитательном процессе образовательных учреждений новые методики, направленные на профилактику ксенофобии; продолжить разработку и внедрение учебных дисциплин, направленных на формирование ценностей толерантности среди молодежи. Основные тезисы участников Форума рекомендовано опубликовать в сборнике научных статей.

Поступила 05.08.2010 г.

**О ПРИНЯТИИ ЗАКОНА
«О ВНЕСЕНИИ ИЗМЕНЕНИЙ В ОТДЕЛЬНЫЕ ЗАКОНОДАТЕЛЬНЫЕ АКТЫ РФ
В СВЯЗИ С СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕМ ПРАВОВОГО ПОЛОЖЕНИЯ
ГОСУДАРСТВЕННЫХ (МУНИЦИПАЛЬНЫХ) УЧРЕЖДЕНИЙ»**

Чрезвычайно волнующая граждан тема – принятие закона «О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений». Со дня его опубликования в СМИ написано немало. Исходя из обращений граждан, выразил мнение о нем и Уполномоченный по правам человека в Республике Мордовия Юрий Алексеевич Ястребцев.

Закон вносит кардинальные изменения в части предоставления социальных услуг. Несмотря на то, что государство по-прежнему в определенных рамках гарантирует бесплатное образование и медицинское обслуживание, оно частично уходит из обозначенных сфер, а также из области культуры и т. д., и переходит на субсидирование так называемого госзадания. Есть задание – будут деньги, нет задания – То есть бюджетные учреждения лишаются гарантированного финансирования в необходимом объеме.

Не всем понятен смысл системы нового финансирования. Ясно одно, что сокращение бюджетных ассигнований заставляет работников названных учреждений зарабатывать средства самостоятельно.

И как бы сторонники реформы ни защищали свой проект, последствия, на взгляд уполномоченного, очевидны.

В отсутствие зафиксированных стандартов (изменению подлежат порядка 30 законов, включая Гражданский, Налоговый и Бюджетный кодексы, которые еще не приняты – прим. автора) муниципальные учреждения принудительно выводятся на рынок услуг уже с 1 июля 2012 года (в альтернативе – добровольное создание автономного учреждения). А он, как и любая коммерческая услуга, жалости не знает.

Стоит предположить, что большая часть работы будет приходиться не на учебный и лечебный процессы, не на сохранение и создание новых культурных ценностей, а на обдумывание процедур выживания. А выходы одни и те же: сдача в аренду помещений, повышение платы за предоставление дополнительных услуг. Если объем оказываемых услуг не будет

соответствовать госзаданию по объему или качеству, то финансирование может быть уменьшено или прекращено. Если говорить об образовании, школьники становятся своего рода заложниками действий педколлектива, допустившего огрехи.

В Мордовии большинство школ – сельские. Больницы, фельдшерско-акушерские пункты, клубы и дома культуры – тоже. Именно они будут поставлены реформой под пресс в первую очередь. Недостаточное региональное муниципальное бюджетное финансирование в условиях дотационности республиканского бюджета не позволит им идти по «установленному» пути. Из-за низких доходов населения и ограниченных возможностей получения иных доходов встает вопрос: а смогут ли они функционировать за счет внебюджетных средств?

Нововведения приведут к сокращению занятых в бюджетной сфере на селе и в малых городах, к серьезному росту безработицы среди интеллигенции. при этом квалификационная специфика названной категории бюджетников не способствует их переквалификации и трудоустройству в сельской местности. Да и данных, сколько безработных из их числа трудоустроятся, скорее всего, не будет. Все они окажутся «за бортом» намеченной реформы.

К примеру, в результате продолжающейся оптимизации сети учреждений общего образования попадают под сокращение тысячи педагогических работников (если в 2002/2003 учебном году в Мордовии работало 13,9 тыс. учителей, то в 2009/2010 – чуть более 8 тысяч). При подготовке специального доклада по этой тематике ни один полномочный орган не ответил Уполномоченному, куда пристроились потерявшие работу. Учет ведется только тех,

кто продолжил ее в базовых школах, но их немного.

Можно забыть и об идее перевода бюджетников в госслужащие, на что последние годы была надежда, особенно у педагогов. Получается, что управленцы имеют право полностью финансироваться из бюджетов и быть независимыми от чьего бы то ни было влияния извне, а врачей, учителей, работников библиотек, занятых важным государственным делом, пускаем в коммерческое плавание.

Законодатель не урегулировал и взаимоотношения между налогоплательщиком и госу-

дарством. Если в соответствии с Конституцией Российской Федерации граждане обязаны платить налоги, то в соответствии с ней же не обязаны платить что-либо, кроме налогов. поэтому принуждать граждан к оплате государственных услуг, предоставляемых государственными бюджетными учреждениями, явно входит в противоречие с Основным законом.

Все это, в конечном итоге, будет способствовать нарушению прав на бесплатное дошкольное и общее среднее образование, медицинское обслуживание практически всего населения республики.

Поступила 05.10.2010 г.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ**Абрамова Инна Викторовна**

iva-76@yandex.ru

кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальных методик Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск

Алехин Александр Ефимович

ae-alehin@yandex.ru

кандидат юридических наук, доцент кафедры государственного и административного права Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарева, г. Саранск

Андреева Екатерина Александровна

medos2008@yandex.ru

преподаватель кафедры методики обучения иностранным языкам и языкознания Саратовского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского; аспирант кафедры педагогики Педагогического института Саратовского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского, г. Саратов

Борисова Марина Михайловна

borisova-marina@yandex.ru

кандидат юридических наук, доцент кафедры государственного и административного права Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарева, г. Саранск

Бурдин Евгений Анатольевич

burdin_e@mail.ru

кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры музееведения исторического факультета Ульяновского государственного педагогического университета им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск

Васильев Николай Леонидович

nikolai_vasiliev@mail.ru

доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка МГУ им. Н. П. Огарева, профессор кафедры литературы Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск

Дудко Игорь Геннадьевич

idu2000@yandex.ru

доктор юридических наук, профессор, заведующий кафедрой государственного и административного права Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарева, г. Саранск

Еремина Светлана Сергеевна

history@mordgpi.ru

кандидат исторических наук, доцент, декан факультета истории и права Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск

Жуина Диана Валерьевна

sppsymgpi@rambler.ru

кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной и прикладной психологии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск

Занозин Дмитрий Александрович

dazanozin@yandex.ru

ассистент (аспирант) кафедры общей педагогики Нижегородского государственного педагогического университета, г. Нижний Новгород

Казакова Лариса Александровна

lida-mila_25@rambler.ru

кандидат биологических наук, доцент кафедры педагогики Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск

Камаев Николай Васильевич kamnick@yandex.ru	аспирант кафедры государственного и административного права Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарева, г. Саранск
Ключко Ольга Ивановна olga_klioutchko@rambler.ru	доктор философских наук, профессор кафедры специальной и прикладной психологии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск
Кондратенко Юрий Алексеевич yurkondr@gmail.com	кандидат философских наук, доцент кафедры культурологии Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарева, г. Саранск
Коробова Екатерина Владимировна katrinkor1@gmail.com	преподаватель английского языка Zubovo-Полянского педагогического колледжа, пос. Зубова Поляна, Республика Мордовия
Крылова Мария Николаевна krylovamn@inbox.ru	кандидат филологических наук, доцент кафедры профессиональной педагогики и психологии Азово-Черноморской государственной агроинженерной академии, г. Зерноград Ростовской области
Логинова Марина Васильевна marina919@mail.ru	доктор философских наук, профессор кафедры культурологии Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарева, г. Саранск
Мартыненко Александр Валентинович arkanaddin@mail.ru	доктор исторических наук, доцент кафедры педагогических технологий Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, г. Рязань
Милешина Наталья Александровна natmil@mail.ru	кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной истории и этнологии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск
Митрейкина Светлана Ивановна dementsveta@rambler.ru	преподаватель педагогики Zubovo-Полянского педагогического колледжа, пос. Зубова Поляна, Республика Мордовия
Митросенко Светлана Васильевна kafpedlpi@mail.ru	кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск
Мкртчян Нина Васильевна nina-avet@yandex.ru	методист, магистр образования по направлению «Педагогика» МОУ «Центр творческого развития и гуманитарного образования «Перспектива» (городской методический центр), г. Омск
Осовский Олег Ефимович osovskiy_oleg@mail.ru	доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русской и зарубежной литературы Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарева, г. Саранск
Пичугина Виктория Константиновна pichugina_V@mail.ru	кандидат педагогических наук, ассистент кафедры фармакогнозии и ботаники Волгоградского государственного медицинского университета, г. Волгоград

- Потапова Людмила Александровна**
law@mordgpi.ru
lapotapova@mail.ru
кандидат юридических наук, доцент, заведующая кафедрой правовых дисциплин Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск
- Рябова Наталья Владимировна**
dimsh@mail.ru
доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой коррекционной педагогики и специальных методик Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск
- Самосадова Елена Владимировна**
samosadova_ev@mail.ru
преподаватель кафедры специальной и прикладной психологии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск
- Сукина Людмила Борисовна**
lbsukina@gmail.com
кандидат культурологии, заведующая кафедрой гуманитарных наук Института программных систем «УГП имени А. К. Айламазяна», г. Переславль-Залесский Ярославской области; соискатель ученой степени доктора исторических наук, кафедра источниковедения и вспомогательных исторических дисциплин Историко-архивного института РГГУ, г. Москва
- Сухарева Надежда Федоровна**
nadezhda-sukhareva@yandex.ru
кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной и прикладной психологии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск
- Тагаева Екатерина Алексеевна**
katrin_87.08@mail.ru
аспирант кафедры методики преподавания математики Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск
- Шепталиня Елена Ивановна**
sheptalina66@mail.ru
доцент кафедры иностранных языков Новочеркасской государственной мелиоративной академии, г. Новочеркасск Ростовской обл.; соискатель кафедры педагогики педагогического института Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону
- Шишулина Татьяна Петровна**
colncemoe33@mail.ru
кандидат юридических наук, доцент кафедры правовых дисциплин Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск
- Щипакина Людмила Александровна**
schipakina@gmail.com
кандидат философских наук, доцент кафедры культурологии, этнокультуры и театрального искусства Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарева, г. Саранск
- Яшкова Аксана Николаевна**
sppsymgpi@rambler.ru
кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной и прикладной психологии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск
- Ястребцев Юрий Алексеевич**
ombudsman13@mail.ru
Уполномоченный по правам человека в Республике Мордовия

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

Журнал выпускается не менее 4 раз в год. Его объем и рубрики варьируются в зависимости от содержания, тематики поступившего материала, задач и инновационных направлений гуманитарных наук и образования.

1. Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция журнала «Гуманитарные науки и образование» убедительно просит предоставлять ей:

1 экз. статьи в печатном виде на листах формата А4, шрифт Times New Roman, кегль 14, межстрочный интервал 1.5, поля страниц по 25 мм и 1 экз. в электронном виде в редакторе Microsoft Word 97–2003 и выше и с краткими сведениями об авторе: Ф.И.О. (полностью), научная степень и должность, место работы / учебы (соискательство), контактные телефоны, факс, e-mail, почтовый индекс и адрес. В названии файлов указывается фамилия автора. Бумажный вариант должен полностью соответствовать электронному.

2. Текст статьи должны предварять следующие сведения:

- индексы УДК и ББК;
- название (полностью прописными буквами);
- имя, отчество, фамилия автора;
- аннотация (не более 0,3 стр.) и ключевые слова на русском и английском языках;
- сведения об авторе: Ф.И.О. (полностью), ученая степень, ученое звание, должность, организация, e-mail, город (обязательно с переводом на английский язык).

3. Библиографический список размещается в конце статьи, источники располагаются в алфавитном порядке. Ссылки на источник в тексте заключаются в квадратные скобки, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат номер указанного произведения в списке, при цитировании – номер страницы. Список литературы оформляется согласно требованиям ГОСТ Р 7.0.5–2008.

4. Объем рукописи докторов наук, докторантов, соискателей ученой степени доктора наук – 6–8 стр., кандидата наук, соискателей ученой степени кандидата наук – 4–6 стр.

5. С аспирантов плата за публикацию рукописей не взимается.

6. Редакционная коллегия предоставляет автору бесплатный экземпляр журнала, содержащий опубликованную статью.

7. Материалы уже публиковавшихся работ к рассмотрению не принимаются.

8. Ходатайство на имя зам. главного редактора журнала, подписанное руководителем организации и заверенное печатью, необходимо для иногородних авторов и авторов из других мордовских вузов: подписанное зав. кафедрой, – для авторов из МордГПИ.

9. От соискателей ученой степени кандидата наук требуются 2 экз. рецензии, подписанные специалистом и заверенные печатью учреждения.

10. Адрес редакции: 430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, 11а, каб. 310, МордГПИ им. М. Е. Евсевьева. Редакция журнала «Гуманитарные науки и образование».

Телефоны: (834-2) 33-92-50 (главный редактор), (834-2) 33-92-54 (зам. главного редактора), (834-2) 33-92-66 (ответственный секретарь).

Факс: (834-2) 33-92-67.

E-mail: humanities@mordgpi.ru

Уважаемые авторы!

Осуществляется подписка на научно-методический журнал «Гуманитарные науки и образование». В журнале освещаются оригинальные статьи, содержащие результаты научной и прикладной деятельности в области гуманитарных и общественных наук, а также обзорные статьи по тематике журнала. В нем также отражаются результаты новейших научных исследований, анализ передовых гуманитарных технологий и достижений науки и образовательной практики.

Журнал выходит 4 раза в год, распространяется только по подписке. Подписчики имеют преимущество в публикации научных работ. На журнал можно подписаться в почтовых отделениях: индекс в Объединенном каталоге «Роспечати» 78583. Подписная цена на полугодие – 222 руб. 42 коп.

Журнал зарегистрирован в Министерстве Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций, ПИ № ФС77-39855 от 14 мая 2010 г.

Приглашаем ученых и специалистов Вашей организации к публикации статей на страницах нашего журнала. С правилами оформления и представления статей для опубликования можно ознакомиться на сайте института в сети Интернет www.mordgpi.ru, либо в редакции журнала.

По всем вопросам подписки и распространения журнала, а также оформления и представления статей для опубликования обращаться по адресу: 430007, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11а, каб. 310. Тел.: (8342) 33-92-66; тел./факс: (8342) 33-92-67; эл. почта: humanities@mordgpi.ru

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЕ

Научно-методический журнал
№ 3 (3)

Ответственный за выпуск *Т. А. Михейкина*
Редактор *Н. Ф. Голованова*
Дизайн и верстка *Н. В. Цапаевой*
Дизайн обложки *А. Г. Чиняевой*
Перевод аннотаций *А. А. Ветошкина, В. М. Пронькиной*

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций.
Свидетельство о регистрации ПИИ № ФС77-39855 от 14.05.2010 г.

Территория распространения – Российская Федерация.
Подписано в печать 30.09.2010 г. Формат 60×84/8.
Усл. печ. л. 15,1. Тираж 1000 экз. Заказ № 169.

Редакция журнала «Гуманитарные науки и образование»
430007, Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Студенческая, 11а, каб. 310
Отпечатано в редакционно-издательском центре
ГОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»